



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 16

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

281 p. (v. 16)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS - GT1

LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA..... 11

Andrielle Ribeiro Claudino

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EXITOSAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA20

Cléo Ferreira Gomes

Eva Laura Fortes Ferreira Gomes

Mariza Leal

ESPORTES PARALÍMPICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....30

Ivia Salarolli Alves

Larissa Beraldo Kawashima

Mayla dos Santos de Oliveira

UM RECORTE DA ANÁLISE TRIÁDICA DO DISCURSO: CONVERGÊNCIA, INSURGÊNCIA E DIVERGÊNCIA39

Claudio Alves Benassi

Quezia Mary da Silva Reis

INTERNET COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES51

Paloma Nara da Costa Santos

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS VIVENCIADAS A PARTIR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ADVINDAS DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA62

Carla Melissa Klock Scalzitti

Jackeline Nascimento Noronha da Luz

Sthéffane Heloíse dos Santos Andrade

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - GT 1

POÉTICA PEDAGÓGICA: A POESIA QUE VEM DOS BICHOS DE ESTIMAÇÃO76

Agnaldo Périgo
Elaine Cristina Rondon Queiroz
Inês Severina da Cruz
Bárbara Cortella Pereira

**A PRÁTICA ESPORTIVA E O LETRAMENTO NA E. E. GOVERNADOR JOSÉ FRAGELLI:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES82**

Ariel Montes Lima
Diana Santos de Araújo

**O ENSINO DAS LUTAS PARA O OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM CUIABÁ-MT 88**

Danilo de Moraes Costa

**AUDIODESCRIÇÃO EM TRABALHOS ACADÊMICOS: O CAMINHO PARA A
PRÁTICA DA INCLUSÃO TOTAL97**

Fabio Antonio Miranda
Josué Shimabuko da Silveira Junior

DIGA NÃO AO TRABALHO INFANTIL: LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA104

Francisleny Barros de Amorim
Lucinete Silva de Jesus
Marina Rolim Aragão

**LITERATURA AFRO BRASILEIRA E CUIABANA:
UMA NOVA PRÁTICA EM SALA DE AULA COM O RECONTO..... 110**

Adilia Ferreira de França
Gabriela Cristina da Silva Canoe
Joicy Moreira de Oliveira

**A EXPERIÊNCIA EM ATUAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR
HONÓRIO RODRIGUES DE AMORIM, MINISTRANDO A DISCIPLINA DE TRILHA
DE APROFUNDAMENTO – NOVO ENSINO MÉDIO 117**

Ana Paula Lima Botelho
Geisiele de Souza Francisco
Rosiveth Aparecida do Espirito Santo

**VIVÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR LINGUAGEM NO 2º ANO:
UM ATO DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE125**

Jeovana Rodrigues da Silva
Poliana Vitória Souza Curvo

LIVRO DE IMAGENS TÁTEIS E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO134

Julia Maria Rossetti Rogerio
Mylena Helena Pavani
Márcia dos Santos Ferreira

ORIGAMI COMO VOO DO ENREDO LITERÁRIO:
UMA ABORDAGEM ÉTICA, ESTÉTICA, DIALÓGICA E CULTURAL NA EDUCAÇÃO .. 141

Dejacy Arruda de Abreu
Flávia Cristina da Silva Lena
Julliette Gomes da Silva

“RECONTOS CUIABANOS”
ESCRITA AUTORAL E CRIATIVA DAS CRIANÇAS-ALUNOS.....148

Bárbara Cortella Pereira
Poliana Vitória Souza Curvo
Thais Rosa Cabral

PROJETO LITERÁRIO RECONTOS CUIABANOS - UM MOVIMENTO DE LEITORES
PARA AUTORES NUMA TURMA DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CUIABÁ.....158

Samara Aparecida de Oliveira

EU CONTO O MEU CONTO: ERA UMA VEZ... AQUI ME ENCONTRO!165

Simone de Cássia Soares da Silva

ARTIGOS COMPLETOS - GT3

PERFIL DOS ESTUDANTES BRASILEIROS MAIS IMPACTADOS COM
A CRISE SANITÁRIA EM 2020176

Márcio Henrique de Freitas Cavichioli
Suely Dulce de Castilho

LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS:
UMA PROPOSTA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM190

Sebastiana Almeida Souza

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - GT6

VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO DOCÊNCIA.....201

Lidiane Gil Becker
Tatiani do Carmo Nardi

ARTIGOS COMPLETOS - GT10

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA EM PRIVATIZAÇÃO DE RECURSOS DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL211

Emanuel Humberto Carvalho Costa
Marilda de Oliveira Costa

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - GT10

VIVÊNCIAS DO DOUTORADO SANDUICHE NO EXTERIOR REALIZADO NA
UNIVERSIDADE DE A CORUÑA GALÍCIA-ESPANHA.....223

Jucilene Oliveira de Moura
Ozerina Victor de Oliveira

ARTIGOS COMPLETOS - GT12

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LETRAS/ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO
ARAGUAIA/UFMT PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA E NO PÓS
-PANDEMIA: PENSANDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV232

Odorico Ferreira Cardoso Neto -
Maria Claudino da Silva

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PROMOVIDAS PELO ESTADO DE MATO GROSSO245

Vanessa Suligo Araujo Lima

ARTIGOS COMPLETOS - GT13

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO ESPAÇO PANTANEIRO DE SANTO ANTÔNIO-MT
(1930-1945).....258

Francisca da Silva Duarte
Marijâne Silveira da Silva

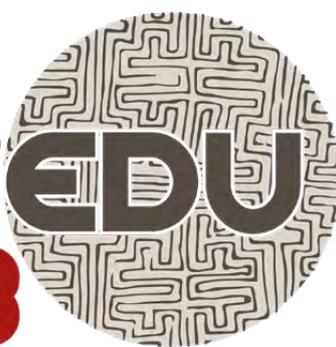
ARTIGOS COMPLETOS - GT14

O COROLÁRIO DA VIOLÊNCIA NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL269

Anna Luiza Ribeiro Torres
Ingrid Galhardo de Aquino
Lara Luiza Neres Barbosa
Odorico Ferreira Cardoso Neto



semiEDU
2023

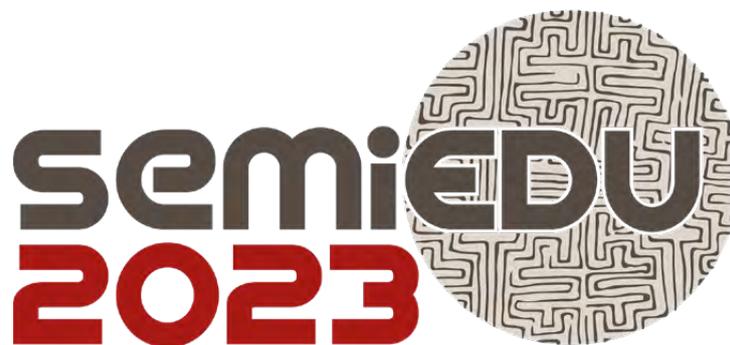


GT1

**CULTURAS ESCOLARES E
LINGUAGENS**

ARTIGOS COMPLETOS - GT1





LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA

Andrielle Ribeiro Claudino

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

Este texto intenciona refletir a respeito da literatura na Educação Infantil e a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. A pesquisa se organizou a partir da seguinte questão-problema: como o/a professor/a pode mediar através da literatura infantil para ler e contar histórias para as crianças no espaço da Educação Infantil, considerando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita delas? Para responder à pergunta da pesquisa, a investigação teve como objetivo geral compreender de que forma os livros literários mediada pelo(a) professor(a), podem contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Os objetivos específicos são, abordar a diferença entre ler e contar e histórias e a importância da linguagem oral e escrita para o desenvolvimento da criança da educação infantil. A pesquisa foi bibliográfica analisando livros e artigos que discutem sobre a literatura infantil. Dessa forma, a investigação estabeleceu relação entre as discussões teóricas de autores renomados na área, a exemplo de Abramovich (1997), Zilberman (2003), Goulart (2016), dentre outros. A leitura e/ou a contação através dos livros de literatura infantil é um ato educativo, pois contribui no processo formativo das crianças e enriquece o vocabulário delas quando o/a professor/a lê cotidianamente para elas.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Linguagem Oral. Linguagem Escrita. Formação crítica.

1 Introdução

Este texto intenciona refletir a respeito da literatura na Educação Infantil e a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. O tema perpassa as pesquisas e atuações das autoras, bem como a contação de histórias na Educação Infantil, foco de estudo durante a graduação, quando a autora estava escrevendo seu Trabalho de Conclusão de Curso. Parte dos dados aqui apresentados constam no TCC intitulado “Livros para crianças: um ensaio analítico de contação de histórias”.

A pesquisa se organizou a partir da seguinte questão-problema: como o/a professor/a pode mediar através da literatura infantil para ler e contar histórias para as



crianças no espaço da Educação Infantil, considerando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita delas?

Para responder à pergunta da pesquisa, a investigação teve como objetivo geral compreender de que forma os livros literários, mediada pelo(a) professor(a), podem contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Os objetivos específicos são, abordar a diferença entre ler e contar e histórias e a importância da linguagem oral e escrita para o desenvolvimento da criança da educação infantil.

A pesquisa foi bibliográfica analisando livros e artigos que discutem sobre a literatura infantil. Dessa forma, a investigação estabeleceu relação entre as discussões teóricas de autores renomados na área, a exemplo de Abramovich (1997), Zilberman (2003), Goulart (2016), dentre outros.

2 Linguagem oral e escrita na Educação Infantil

Chaer e Guimarães (2012) dizem que a linguagem oral é a forma de comunicarmos e expressarmos aquilo que está internalizado em nós, e expormos através da fala e das palavras, nos auxiliando na socialização, interação, construção de conhecimentos com os outros sujeitos.

Dessa forma, a criança desenvolve a oralidade ao dialogar e explorar a história que está sendo ouvida por um adulto e no convívio com a família e colegas, seja na escola, igreja, parques, entre outros ambientes e relações que ela estabelece. Assim, “[...] a linguagem é vista como *um conjunto de atividades e uma forma de ação.*” (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Soares (2015, p. 184) diz que atividades com rimas e aliterações na educação infantil é necessário para desenvolver a consciência fonológica das crianças. Além de despertar essa consciência, auxilia no despertar da cadeia sonora que as palavras têm através das rimas, ou à sílaba que se repete na figura de linguagem de aliteração:

[...] atividades com rimas e aliterações, frequentes na educação infantil, é fundamentalmente de natureza lúdica, além de desenvolverem a consciência fonológica, podem também despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o “pedaço” da palavra que corresponde à rima, ou à sílaba que se repete no início de palavras em aliterações.

Nesse sentido, a presença das rimas nos livros infantis contribui no desenvolvimento do vocabulário das crianças e da consciência fonológica delas, pois as rimas “podem propiciar às crianças a percepção de que elas são estruturadas foneticamente por fonemas e pelas sílabas. Isto é, pelos valores sonoros [...]” (CLAUDINO, 2022, p. 36).

Assim como a criança desenvolve a linguagem oral através das relações com o outro e pelos livros infantis, ela também desenvolve a linguagem escrita. Essa linguagem é desenvolvida quando a criança tem o contato direto com livros, revistas, jornais, entre outros variáveis gêneros textuais, tanto em casa quanto na instituição da educação infantil, para poder despertar de que é rodeada da cultura escrita. (BRASIL, v. 3, 1998, p. 122).

Mas, o desenvolvimento da escrita da criança na educação infantil, deve ser de forma lúdica, considerando que nessa etapa de educação não a alfabetiza, porém, deve estimulá-la ao mundo gráfico para que ela possa compreender a representatividade da escrita na sociedade.

Assim, a escrita ou a produção de texto da criança podem ser desenvolvidos quando ela dialoga, relata, interage com diversos gêneros textuais, ou quando a professora está lendo ou contando uma história. Mesmo que seja de forma indireta, ela constrói ideias daquilo que ouve, pois “ela associa a uma conversa que está tendo com um adulto ou criança, ou a uma história que está sendo contada, sendo a protagonista daquela história e da conversa.” (CLAUDINO, 2022, p. 18).

É valioso que o/a professor/a seja escriba das crianças para elas entrarem no universo da escrita, essa prática pode ser desenvolvida com alguma história que elas se interessam, recontando-a, ou criando uma história e, assim, o/a professor/a escreve o que a criança tem relatado, pois “As crianças, motivadas pelos temas, conversas e atividades realizadas, desejam ler e escrever [...]”. (GOULART; MATA, 2016, p. 60).

3Ler e contar histórias de literatura infantil: possibilidade de desenvolvimento da formação crítica da criança

Ler e contar são ações diferentes, pois para ler é preciso do suporte físico do livro e contar, necessita-se narrar a história oralmente sem o uso do livro palpável, seja por meio de encenações, improvisações, gestos e do uso fantoches, entre outros. Sendo

assim, “o contador(a) de histórias precisa considerar essas questões, preparando-se antes de narrar oralmente uma história, para que ela não seja confusa e nem se torne maçante.” (CLAUDINO, 2022, p. 28).

O/a contador/a deve encantar o seu público, pois

Para ser um(a) contador(a) de histórias, não precisa ter um dom, mas a habilidade de contar e encantar ao público, pois há diversos públicos para isso, por exemplo, crianças, jovens, adultos e idosos. Cada plateia tem sua especificidade e exige que a narrativa de uma história se atente a essas particularidades, para chamar atenção e não ser algo que desmotive; deve ter uma linguagem acessível e encante cada ouvinte. (CLAUDINO, 2022, p. 29)

Assim sendo, o/a contador/a de histórias precisa conhecer o seu público, a especificidade dele e adequar a história e a contação para ser enriquecedora e prazerosa, principalmente quando o público são as crianças da educação infantil.

Sisto (2012, p. 32) retrata que leitura não é só ler as letras que está escrito em um livro, é também

[...] ler as imagens, dentro e fora dos livros. Descobrir outra dimensão da palavra. Ler jornal, porque informa; ler quadrinhos, porque diverte; ler poesia, porque aponta o sentido do belo; ler placas, sinais, bulas de remédios, porque nos orientam; ler o filme, porque é bom mesmo e tem movimento, e tem cor, e tem humor e romantismo e lugares desconhecidos e gente tão diferente! ler o livro porque, além de tudo, pode-se voltar quando se quer, e ler de novo, e sublinhar aquela frase marcante, e discutir com os amigos, e carregar para todo lugar, e ficar pensando, aumentando, transferindo, criando junto.

Sendo assim, ler envolve tudo, seja imagens, sinais, vídeos, placas e diversos gêneros vistos por onde andamos e perpassamos. Ler é o que substancia o ser humano a se constituir a partir e através da leitura, desenvolvendo um olhar crítico ao seu redor.

Ler também é o sentir, ou seja, é o atravessar o leitor por uma experiência que tem, seja o colo da mãe, o vento em seu corpo, o tocar em alguém especial, isso também é leitura, denominado como “leitura de mundo”. Martins (2006, p. 11) salienta que

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. [...] Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.

Diante disso, é preciso que o/a educador/a apresente às crianças leituras que desperte aquilo que fazem parte da vivência delas, para ter sentido naquilo que está lendo.

A leitura e/ou a contação através dos livros de literatura infantil é um ato educativo, pois contribui no processo formativo das crianças. É importante abordar assuntos que contribuem na formação crítica delas, tais como: deficiência, questões étnico-raciais, gênero, dentre outros. Assim,

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Candido [...] E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade do próprio saber. (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Considerando a literatura infantil como desenvolvimento da leitura e na formação leitora da criança, Zilberman (2003) diz que antigamente a literatura infantil foi criada para moralizar a criança e não para a sua formação leitora. A criança tinha que reproduzir um sistema padronizado que era imposto a ela, impedindo-a de pensar, questionar e refletir através das histórias lidas pelo adulto.

Os temas delicados devem ser discutidos através dos livros infantis, pois existem histórias que

Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade... Nos falamos da vida e da morte, de ciclos que iniciam e que se fecham ... Nos falamos da dificuldade de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante, de como temos que nos afirmar como pessoa – o que só acontecerá quando nossa própria identidade tiver alcançada, após um longo período de buscas, de sofrimentos, de rejeições... E de como todas essas turbulências internas – que fazem parte da condição humana – também podem ser compreendidas ou resolvidas através do encantamento, da magia, da presença do maravilhoso... Falamos de pessoas e de suas buscas de felicidade. Falamos da fantasia, do poder sonhar, desejar, do querer próximo desejo almejado (gente, bicho, forma, de civilização ou o que seja...), segundo a importância real, efetiva e afetiva que tenha para cada um...(ABRAMOVICH, 1997, p. 137).

Ao ler e/ou contar histórias para as crianças deve-se considerar a fala delas durante a narração, pois elas remetem a algo que estejam vivenciando. Dessa forma, o/a professor/a deve dar abertura para que elas possam expor seus pensamentos e sentimentos a respeito da história que está sendo lida ou contada, auxiliando-as

interagir durante esse processo para o desenvolvimento da formação delas, principalmente em sua oralidade, ou seja,

No brincar, ao ouvir histórias, ao cantar músicas, a criança estabelece relações de interação que auxiliam no desenvolvimento da oralidade. Quando um pedagogo(a) conta e lê histórias, ou traz músicas infantis nesse espaço, possibilita à criança a reconhecer diferentes formas de comunicação, mas não basta somente trazer esses recursos, o(a) professor(a) deve também instigar as crianças a questionarem, relatarem, dialogarem com a história que está sendo contada ou com os temas que estão sendo discutidos. (CLAUDINO, 2022, p. 14).

O ato de ler histórias e contar histórias também ajuda os pequenos a se expressarem e a lidarem com seus sentimentos, pois é importante para que eles possam se conhecer, reconhecer seus sentimentos, se identificar com os personagens e refletir na história, desenvolvendo a linguagem oral ao dialogar e explorar a história que está sendo ouvida por um adulto.

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p. 45).

Assim, a literatura infantil é importante para a formação emocional da criança para nomear aquilo que ela sente, pois

é primordial para o desenvolvimento da criança explorar os sentimentos por meio da leitura e contação de histórias que as literaturas proporcionam, auxiliando-as a nomearem esses sentimentos explícitos pelos personagens nas histórias e, assim, as crianças vão se percebendo através deles. (CLAUDINO, 2022, p. 37-38).

Ao ler um livro infantil, o/a professor/a deve narrar histórias que fazem parte da realidade da criança, do universo dela, mas “a mediação do(a) professor(a) é indispensável, de modo a levar os pequenos a compreender esse cenário trazido pela história e que muito se assemelha à realidade infantil.” (CLAUDINO, 2022, p. 41) e a discussão da história é primordial, porque

[..] há tanto o que analisar, o que discutir, o que fazer a criança perceber, opinar criticamente. Em relação a história se boa, se interessante, se palpitante, se boba etc. ... E a ideia do autor? Nova, batida, já lida outras vezes em outros livros? Esse autor repete suas ideias, seus temas, ou inventa novos, se atreve a caminhar por outros assuntos, por outras questões? (ABRAMOVICH, 1997, p. 144).

É importante também que o/a educador/a trabalhe com as imagens contidas nos livros infantis, isto é, os aspectos visuais nelas e explorá-las com as crianças.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (BRASIL, v.3, 1998, p. 85).

Ao fazer perguntas para as crianças durante a história é preciso fazer perguntas certas para elas para se apropriarem da narrativa “fixando estruturas da linguagem, nomes, palavras e aspectos já trabalhados pelo(a) professor(a) em outro momento [...]”. (CLAUDINO, 2022, p. 47).

A discussão dos personagens da história é considerável porque

há tanto, tanto para descobrir, para polemizar sobre as personagens... As que tinham vida, que convenciam, que agiam dum modo verdadeiro, (não importa se gente, se bicho, se fada, se vampiro...) e aquelas que reagiram de repente, sem mais nem por quê – dum modo que não tinha nada a ver com elas, como vinham desde o começo da história ... E aquelas que foram esquecidas pelo autor (o que acontece muito...), que aparecem no começo e nunca mais... ou aquelas que não tinham a menor importância pro desenrolar do conto e ficaram só enchendo as páginas, sem função, sem razão, sem opinião... E tanta coisa mais que foi percebida pelo leitor e que merece ser discutida... (ABRAMOVICH, 1997, p. 144-145).

Ademais, os personagens é que dão vida para a história, merecendo ser discutida.

4Considerações finais

Este trabalho tem apresentado aspectos gerais relacionados a literatura infantil e a importância dela para a formação crítica e, principalmente, ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças da educação infantil. Essas linguagens são desenvolvidas através da literatura infantil quando o/a professor/a lê ou conta histórias para aos pequenos cotidianamente.

É importante ressaltar que, para que a criança se torne leitora crítica, é preciso que o/a professor/a também seja leitor/a crítico/a, pois de nada adianta querer que as crianças se tornem leitoras se ele/a não lê para elas ou para si/as. Elas são incentivadas a serem leitoras quando observa o/a professor/a lendo.

Os livros infantis devem fazer parte do repertório das crianças, pois elas compreendem o universo da literatura infantil quando as histórias fazem parte das vivências delas. Para isso, o/a professor/a deve selecionar antes os livros ao realizar a leitura com elas.

O texto trouxe também a importância de trabalhar livros que tenham rimas e aliterações na educação infantil para despertar a consciência fonológica das crianças, pois tem que ser realizadas de forma lúdica. Enriquecendo o vocabulário e desenvolvendo a linguagem oral e escrita delas.

Portanto, são vários aspectos que podem ser explorados através da literatura infantil para o desenvolvimento da oralidade e da escrita das crianças, trabalhando os sentimentos, a imaginação e a criatividade delas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v.3, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

CHAER; Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A Importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Centro Universitário de Patos de Minas, 2012. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/PP-A-import%c3%a2ncia-da-oralidade-EI-eS%c3%a9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

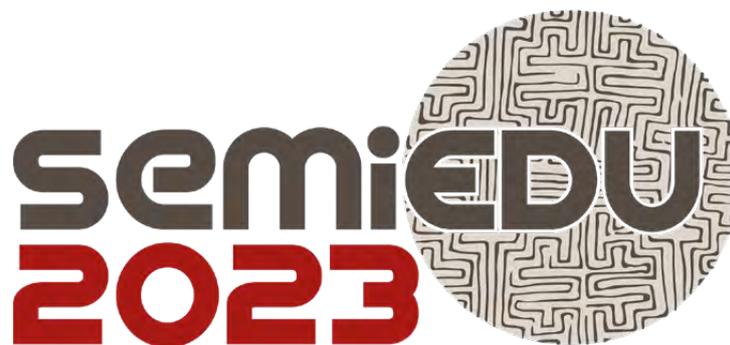
CLAUDINO, Andrielle Ribeiro. **Livros para crianças: um ensaio analítico de contação de histórias**. 2022. 1 recurso on-line (65 f.). TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ufr.edu.br/pergamumweb/vinculos/00003b/00003b4b.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Caderno 3. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 45-76. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EXITOSAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

Cléo Ferreira Gomes

Eva Laura Fortes Ferreira Gomes

Mariza Leal

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

A temática em foco deste texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que investiga aspectos da corporeidade e do movimento na primeira infância no contexto das novas tecnologias, partindo dos dados de dois grupos de crianças da Educação Infantil de uma instituição privada em Cuiabá/MT. Tem como principal objetivo apresentar uma prática pedagógica desenvolvida em uma aula de Língua Inglesa, observada durante a etapa de coleta de dados em relação às perspectivas lúdicas. Quanto aos procedimentos metodológicos recorremos à abordagem qualitativa, ao instrumento de coleta de dados e da observação participante sob os pressupostos do método etnográfico. Os resultados apontam que as crianças se sentem estimuladas a participar de experiências que sejam significativas e dinâmicas, contribuindo com o desenvolvimento da sua aprendizagem nos aspectos físico, social, psicomotor, afetivo e cognitivo.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Língua Inglesa.

1 Introdução

Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga aspectos da corporeidade e do movimento na primeira infância no contexto das novas tecnologias, partindo dos dados de dois grupos de crianças da Educação Infantil de uma instituição privada em Cuiabá/MT.

A pesquisa em questão integra as investigações desenvolvidas em um grupopertencente à Linha de pesquisa “Culturas Escolares e Linguagens”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

O *locus* do estudo desenvolvido é um colégio da Rede Salesiana de Mato Grosso¹. Os dois grupos de crianças referem-se a 9 crianças do Jardim II e 7 crianças do

¹ Parecer consubstanciado do CEP: 5.889.726



Jardim III, de 4 e 6 anos, respectivamente, que totalizam 16 crianças participantes. No entanto, abordaremos a observação de uma experiência vivenciada pelas crianças de 5 e 6 anos.

Nesse sentido, o objetivo central do ensaio é apresentar uma prática pedagógica desenvolvida em uma aula de Língua Inglesa observada durante a etapa de coleta de dados em relação às perspectivas lúdicas. Como mencionado, essa aula foi ministrada para as crianças do Jardim III de 5 anos e didaticamente pode ser considerada uma prática pedagógica exitosa que dialoga com o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, proposto no seio dos arranjos curriculares da Educação Infantil pela Base Nacional Comum Curricular (2018).

Na próxima seção, descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, considerando o recorte apresentado, explicitando a abordagem, o método e o instrumento de coleta de dados.

2 Procedimentos metodológicos

Quanto às escolhas metodológicas, o objeto das pesquisas desenvolvidas nas Ciências Humanas, subárea Educação, centram, em sua maioria, na compreensão dos fenômenos sob os aspectos subjetivos. Seguindo essa tendência, este estudo utilizou a abordagem qualitativa. Essa abordagem pode ser tão complexa, quanto os próprios objetos de pesquisa das Humanidades. É por esse motivo que Angrosino (2009) ressalta que:

É cada vez mais difícil encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa que seja aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo. A pesquisa qualitativa não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa”, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou, talvez, várias identidades) (Angrosino, 2009, p. 8, grifos do autor).

Esse autor descreve situações nas quais essa abordagem é geralmente utilizada, caracterizando-a. Nas palavras de Angrosino (2009) essas situações ocorrem:

Analisando experiências de indivíduos ou grupos [...]; examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo [...]; investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (Angrosino, 2009, p. 8).

Complementarmente à perspectiva de Angrosino (2009) acerca da abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) a caracterizam como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Dialogando com a abordagem escolhida, o método que conduziu este estudo foi o método etnográfico. O método etnográfico é descrito por Angrosino (2009) como:

[...] a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (Angrosino, 2009, p. 16).

Assim, defende o uso desse método em situações nas quais é necessário “estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não são claramente compreendidos”. Dessa forma, os pressupostos do referido método conduziram a pesquisa subsidiando a compreensão do fenômeno investigado.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante, pois, segundo Angrosino (2009) a observação fundamenta o método etnográfico. Para o autor a observação consiste no “ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos” (Angrosino, 2009, p. 86).

Essa descrição de Angrosino coincide com a ideia de Marli André (2012) para quem a observação participante destaca as possibilidades desse instrumento de coleta de dados.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 2012, p. 41).

Ao formular o roteiro da observação dessa aula, em específico, indagamos se a proposta da aula possibilitava as crianças explorarem gestos e movimentos na perspectiva lúdica. Portanto, esse foi o questionamento que mobilizou o nosso olhar. A

seguir, tecemos as discussões teóricas, discutindo uma das ideias centrais deste texto, a ludicidade.

3 Referencial teórico

Para a construção do referencial teórico deste recorte dialogaremos basicamente dois autores, são eles, Gomes (2001, 2016, 2018) e Brougère (1997, 1998). Ambos pautam a discussão acerca da ludicidade, enquanto uma das ideias centrais neste estudo e da cultura lúdica.

Etimologicamente, o termo lúdico é explicado por Gomes (2001) a partir de Rosamilha (1979) que suspeita que o lúdico enquanto uma substância se origina de *ludus* expressão latina para divertimento. Segundo o autor o termo equivale a *jocus* cujo sentido é gracejo e zombaria. (Rosamilha, 1979, *apud*, Gomes, 2001).

Partindo dessa definição é possível compreender que a ludicidade está ligada à brincadeira, que por sua vez produz distração, divertimento e entretém os participantes que a ela se dedicam. Para Gomes (2016) a ludicidade é um privilégio e não apenas um direito como postulam as diretrizes oficiais. *O Homo sapiens*, é projetado no mundo físico e psicológico, sendo tributário dessa habilidade “natural”, que se estabelece na cultura adquirindo as formas distintas para inventar os brinquedos e as brincadeiras, que depois se coisificam em jogos e serão então arrastados pela tradição.

Essa habilidade corpórea, reclama Gomes não pode ser reduzida a um direito, como fazem os documentos normativos da Educação Infantil e dos quais, nesse sentido, o autor discorda. A ludicidade para Gomes (2016) pode ser compreendida como um fenômeno que se apoderado comportamento do indivíduo no momento do jogo ou da brincadeira, através da alegria, humor e da espontaneidade (Gomes, 2001).

Ainda que a ludicidade tenha sentido abstrato, mais fácil de vivenciar que explicar, Gomes (2018) o simplifica ao declarar que o “brincar é o ato de manifestação da ludicidade, exercida por homens e animais filhotes, que envolve o ser brincante” (Gomes, 2018, p. 205).

Se brincar é a manifestação da ludicidade, a criança a manifesta com frequência, pois é inserida na brincadeira a partir do seu nascimento, vivenciando situações que envolvem jogos, portanto, brincadeira e ludicidade de forma progressiva. Essa é a perspectiva apresentada por Brougère (1997). Desse autor convém destacar que

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura (Brougère, 1997, p.97).

Esse autor enfatiza que a criança “é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas” Brougère (1997) aborda sobre o contexto no qual a criança está inserida, destacando os aspectos relacionais uma vez que são aqueles que a cercam que a introduzem na esfera dos jogos/brincadeiras, como por exemplo, a mãe.

Na visão de Brougère (1997) todos esses elementos compõem a chamada cultura lúdica. A criança, ao brincar, utiliza diversos códigos que são dotados de significação de conhecimento dos participantes da brincadeira e, que podem ser aprendidos, essa é, pois, a cultura lúdica (Brougère, 1998).

O autor ainda informa que “as maneiras da significação são variadas: pode ser explícita ou implícita, verbal ou não-verbal” (Brougère, 1997, p. 99).

A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular: é o que permite distinguir a briga de verdade daquela que não passa de uma brincadeira. Para que isso aconteça, é preciso que haja acordo e compreensão de determinados sinais. Essa metacomunicação transforma o valor de certos atos, para torná-los falsas aparências, atos que têm um sentido diferente daquele que poderíamos depreender à primeira vista. (Brougère, 1997, p.99, grifos do autor).

Portanto, ao descortinar a ludicidade a partir do contexto do brincar e da brincadeira deparamos com a cultura lúdica e sua complexidade. Nesse sentido, definir e diferenciar esses conceitos é uma tarefa que demanda esforço intelectual considerável. Na próxima seção, debruçaremos sobre a descrição do cenário pesquisado, destacando aspectos históricos, da metodologia adotada, da infraestrutura, bem como as questões que tocam quantidade de alunos, etapas de ensino, materiais didáticos, dentre outros.

4 Descrição cenário pesquisado

A aula que descreveremos ocorreu no Colégio da rede salesiana, unidade de ensino privada confessional católica, em Cuiabá/MT. O colégio possui 115 anos de história.

A escola adota a metodologia do Sistema Preventivo ou Pedagogia do amor, sistema que é fundamentado na experiência pedagógica de Dom Bosco. A referida metodologia baseia-se na ética religiosa com a perspectiva de prevenir e não reprimir.

A respeito dessa metodologia, Nanni (2014) esclarece que:

O sistema preventivo aposta todas as suas fichas no positivo, nos recursos e nas potencialidades de vida e de bem que cada um de nós possui como dote nativo, como dom recebido da vida familiar, do contexto social e eclesial a que pertencemos (Nanni, 2014, p. 22).

A escola possui 892 estudantes, distribuídos nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentre os espaços educativos podemos elencar: salas de aula adequados ao público que atende, auditório, capela, laboratório de ciências, corredores com rampas acessíveis, parque adequado à pré-escola, áreas de lazer com mesas e cadeiras ao ar livre, estacionamento, quadra coberta, piscina tamanho olímpico e recepção.

Como a pesquisa de mestrado está sendo desenvolvida no contexto da Educação Infantil, elegemos uma prática pedagógica ocorrida na turma do Jardim III, cuja faixa etária é de 5 anos. A turma em questão funciona no período vespertino. Por ocasião da coleta de dados, a turma possuía 25 crianças matriculadas.

Para as turmas de Educação Infantil são adotados materiais didáticos da Editora EDEBÊ, que publica materiais específicos para o sistema salesiano. O livro didático integra a Coleção Girolhar que possui material adequado a cada faixa etária.

Cada turma possui uma professora regente, uma professora de Educação Física e uma professora de Língua Inglesa. Como a carga horária de Educação Física e Língua Inglesa é menor, as aulas são organizadas de tal forma que as mesmas professoras atendam a todas as turmas da Educação Infantil.

5 Descrição da aula observada

A aula descrita foi ministrada pela professora E. que leciona a disciplina de Língua Inglesa. A professora está cursando Letras Português/Inglês na Universidade Federal de Mato Grosso. No contexto das aulas da língua estrangeira, E. utiliza a abordagem CLIL (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem).

Essa proposta do programa tem por finalidade a imersão das crianças no idioma, articulando-o com as outras áreas do conhecimento visando o desenvolvimento da coordenação motora que dialoga com a BNCC(2018). Dessa forma, compreendemos que o trabalho é desenvolvido na perspectiva interdisciplinar.

Para a disciplina de Língua Inglesa é adotado um livro mensalmente, que é trabalhado todos os dias. O livro possui diversas atividades, dentre as quais, a que passamos a descrever. A realização da atividade utilizou pequenas cartas denominadas Flex Card. Dessa forma, a atividade consiste na fala da professora e na repetição pelas crianças, visando estimular a aprendizagem pela memorização e associação.

A realização da atividade ocorreu no mês de julho do corrente ano coincidindo com a copa de futebol da escola. Como as crianças queriam assistir aos jogos demonstraram grande entusiasmo. A quadra de esportes estava decorada para a copa com bandeiras e outros símbolos. Nesse sentido, as crianças sentiram-se desafiadas a aprenderem os nomes das bandeiras e das cores.

Na perspectiva de relacionar a aprendizagem com o contexto da copa, a professora propôs que as crianças trocassem de ambiente. A proposta foi aceita por unanimidade. A seguir, deixaram a sala de aula e foram para a quadra coberta levando os seguintes materiais: sino, mesa e as cartas para a realização da atividade.

Tão logo chegaram à quadra, os materiais foram organizados para a realização da atividade. Algumas crianças ajudaram a professora, outras simplesmente pularam e vibraram em antecipação ao momento da atividade. O espaço da quadra é amplo permitindo que as crianças ficassem à vontade, então a professora solicitou que aproximassem e ficassem ao redor da mesa para que todas pudessem visualizar os cartazes e tivessem a oportunidade de participar.

Quando a professora mostrava uma carta contendo a bandeira ou a cor que as crianças aprenderam, uma criança que soubesse, deveria correr, bater o sino e responder

a pergunta. Na expectativa pela participação cada criança demonstrava um brilho especial nos olhos, enquanto todo o seu corpo se movimentava.

Imagem 1 – Atividade de Língua Inglesa



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

A participação de cada criança durante a atividade manifestou tanta alegria que a imagem 1 registrada durante a realização da atividade, pode ilustrar a comparação de Gomes (2001) quando o autor afirma que a ludicidade é como uma “entidade” divina que apodera do comportamento do indivíduo no momento do jogo ou da brincadeira, através da alegria, humor e da espontaneidade(Gomes, 2001).

6 Resultados

Os resultados apontam que as crianças se sentem estimuladas a participar de experiências que sejam significativas e dinâmicas contribuindo com o desenvolvimento de sua aprendizagem nos aspectos físico, social, psicomotor, afetivo e cognitivo. A atividade proposta evidenciou que independente da temática desenvolvida é possível tornar o momento prazeroso através da perspectiva lúdica.

Ademais, uma aula dinâmica e que envolva a participação efetiva das crianças não precisa ser, necessariamente, uma aula que demanda muitos recursos e materiais. É necessário que a criança seja estimulada e o professor libere a sua criatividade para incrementar as aulas, em todas as etapas, principalmente na Educação Infantil.

Ao observar o papel desempenhado pela professora durante a atividade e levando em conta a preparação da aula e o seu protagonismo, acreditamos que ela e sua iniciativa se encaixem no que Gomes (2016) descreve “pode haver espaços para uma ludicidade assentida com professores preparados e com uma política de uma escola feliz” (Gomes, 2016, p.9).

Essa proposta está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018) de organizando os momentos educativos da Educação Infantil de tal que privilegiem e estimulem as interações, o movimento, os brinquedos e as brincadeiras.

7 Considerações Finais

Ao finalizar a escrita deste ensaio que teve como principal objetivo apresentar uma prática pedagógica desenvolvida em uma aula de Língua Inglesa, observada durante a etapa de coleta de dados em relação às perspectivas lúdicas possibilitou reflexões relevantes acerca das propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil.

O questionamento inicial indagava se a proposta da aula observada possibilitava as crianças explorarem gestos e movimentos na perspectiva lúdica. Após a realização desta pesquisa pudemos responder afirmativamente ao questionamento, pois a prática pedagógica que foi observada aliou o brincar à exploração de gestos e movimentos, proporcionando envolvimento, alegria e ludicidade.

Em linhas gerais, os autores cujas contribuições teceram o referencial teórico enfatizaram que a ludicidade é intrínseca ao ato de brincar, sendo manifestada durante a brincadeira. Outro ponto importante é que a criança vive imersa na cultura lúdica, domina os seus códigos e significa o mundo que a cerca a partir das brincadeiras.

Dessa forma, as propostas pensadas para a primeira infância têm que necessariamente considerar as perspectivas lúdicas. Socializar práticas pedagógicas como essa é importante para sugerir ideias de como trabalhar a partir de uma proposta interdisciplinar que dialogue com o contexto no qual a criança está inserida.

Embora, a finalidade fosse mobilizar o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” outros campos também foram contemplados como através das interações “O eu, o outro e o nós”, através dos cards “Traços, sons, cores e formas”, nas respostas

das perguntas mobilizou as experiências do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, daí ser uma proposta interdisciplinar.

8 Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

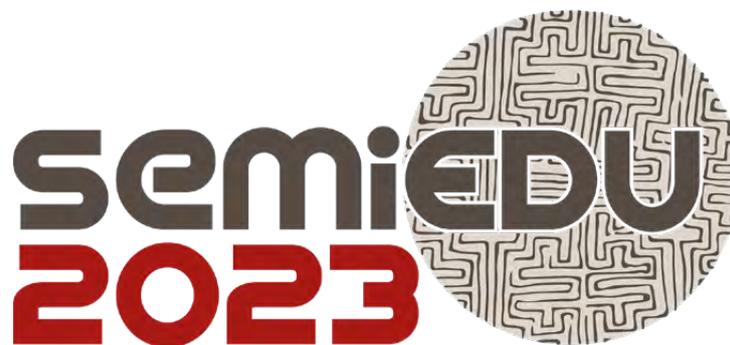
DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, C. F. Experiências brincantes de crianças no espaço escolar. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, volume 15, n.01, p. 198-213, jan/jul de 2018.

GOMES, C. F. A Ludicidade Assentida – algumas reflexões sobre a importância do brinco, logo existo, na vida escolar. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, volume 13, número especial, p. 01-11, novembro de 2016.

GOMES, C. F. **Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade**. 2001. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 29 set. 2023.

NANNI, C. **O sistema preventivo de Dom Bosco, hoje**. Brasília: Rede Salesiana de Escolas, 2014.



ESPORTES PARALÍMPICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivia Salarolli Alves
Larissa Beraldo Kawashima
Mayla dos Santos de Oliveira

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo descrever uma sistematização e aplicação de aulas de Educação Física para uma turma de 6º ano, que por meio dos esportes Paralímpicos trouxe práticas e reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência. As etapas aqui apresentadas, são: a elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino de modalidades paralímpicas na escola; e a aplicação da proposta nas aulas de Educação Física. Foram realizadas nove aulas, de cinquenta minutos cada, para uma turma do ensino fundamental com um total de dezesseis estudantes, vivenciando as modalidades esportivas paraolímpicas, o goalball, para atletismo, futebol de cegos e o voleibol sentado, também a caminhada vendada e algumas reflexões das práticas com a vida cotidiana das pessoas com deficiência. Sendo assim, buscamos por meio deste trabalho, proporcionar aos estudantes novas modalidades e práticas, que não faziam parte das aulas normalmente, e fazer com que eles reconheçam que as pessoas com deficiências também tem dinheiro ao esporte e aos lazer. Para os professores, apresentar possibilidades de inclusão desses conteúdos em suas aulas.

Palavras-chave: Escola. Proposta pedagógica. Modalidades paralímpicas.

1 Introdução

As modalidades paralímpicas, são práticas esportivas pensadas para pessoas com deficiência, sendo elas: física, intelectual e visual. Inicialmente, eram adaptadas com fins terapêuticos e de reabilitação, para as pessoas lesionadas da segunda guerra mundial. Com sua popularização se difundiu no mundo pelos seus efeitos positivos, contribuindo para a socialização e garantindo o direito ao esporte e ao lazer. (ARAÚJO, 1997).

Como na sociedade, o esportes que fazem parte dos Jogos Paralímpicos, podem contribuir dentro do ambiente escolar, com a Educação Inclusiva, garantindo uma educação de qualidade a cada um dos estudantes, reconhecendo, respeitando e valorizando a diversidade humana, respondendo a cada um de acordo com seu potencial e necessidade (BRASIL, 2004).



A Educação Física, que é uma disciplina obrigatória da grade curricular da educação básica, e deve cumprir com os objetivos da educação, o educador deve possibilitando aos estudantes momentos de vivências das práticas corporais, reflexões da mesma com os aspectos sociais, com um planejamento objetivo e sistematizado, atuando de forma que proporciona o desenvolvimento de todos os estudantes e não só dos mais habilidosos. E essas práticas podem aparecer nos conteúdos das aulas de Educação Física, nas unidades temáticas de lutas, esportes e nas práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017), pode contribuir para uma diversidade de vivências esportivas dos estudantes e, também, a inclusão dos estudantes com deficiência nas Paralímpiadas Escolares.

Este texto tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica de inserção das modalidades paralímpicas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental anos finais, buscando tematização e reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, escola e sociedade. Também a descrição das aulas aplicadas.

2 Desenvolvimento

2.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi de característica qualitativa descritiva, cujo interesse é obter dados descritivos sobre o ambiente, as pessoas, o processo de interação do pesquisador com a situação investigada, buscando compreender os fenômenos na perspectiva dos sujeitos, participantes da situação investigada. Valoriza-se o contato direto do pesquisador com o que está sendo estudado, utilizando de equipamento (GODOY, 1995).

O cenário desta pesquisa foi as aulas de Educação Física de uma instituição particular, Escola Cooperar, localizada na cidade de Cuiabá - MT, os sujeitos participantes, foram 16 estudantes de uma turma de 6º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética do IFMT, sob o número CAAE: 57125722.2.0000.8055. Todos os estudantes participantes da pesquisa receberam e assinaram o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” e os menores de idade receberam um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participante menor de idade)” que seus responsáveis assinaram.

A pesquisa foi dividida em quatro etapas: 1) pesquisa bibliográfica sobre as produções em Educação Física que pesquisem sobre os esportes paralímpicos na escola,

com destaque para o Ensino Médio; 2) Elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino de modalidades paralímpicas na escola; 3) Aplicação da proposta nas aulas de Educação Física; e 4) Avaliação e reflexão da proposta.

Nesse texto será apresentado apenas as etapas 2 e 3 , que são a proposta pedagógica e a descrição das aulas aplicadas.

2.2 Proposta pedagógica

A segunda etapa da pesquisa foi a elaboração da proposta pedagógica a ser aplicada no projeto, cujo objetivo era apresentar a história do movimento paralímpico, vivenciar algumas modalidades, além disso, refletir sobre a inclusão de PCDs e a importância social do movimento paralímpico.

Organizamos a proposta com uma quantidade menor de aulas, como apresentado no quadro 1, pensando em proporcionar a esses estudantes a vivência das práticas, conhecer o movimento paralímpico, sua importância e refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência dentro e fora da escola.

Quadro 1: Proposta pedagógica de esportes paralímpicos para turma de 6º ano

1. IDENTIFICAÇÃO	
Disciplina: Educação física	Tema: Jogos Paralímpicos
Turma: 6º ano	
2. OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história do Movimento Paralímpico; - Vivenciar algumas modalidades paralímpicas; - Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência dentro e fora da escola, e a importância social do movimento paralímpico. 	
3. CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> - História do movimento paralímpico; - Esportes Paralímpicos; - Inclusão social de PCDs. 	
4. PROCEDIMENTO DE ENSINO	
<p>1º aula Na sala de aula, a apresentação da proposta do bimestre, a história do movimento paralímpico e sua evolução, quais deficiências são elegíveis para participar de uma paralimpíada, as modalidades que compõem.</p> <p>- Atividades A partir do vídeo “Paralympic Games Official Theme Rio 2016 Tema oficial Paralímpico Rio 2016 “Transformar”¹, os estudantes assistiram e deveriam ir identificando as modalidades que apareciam. Brincadeira “gol nas pernas”, os estudantes, organizados em roda, e o objetivo é fazer gol no meio das pernas dos outros colegas e não deixar que eles façam na sua, com a bola de goalball.</p> <p>2º aula Iniciaremos a modalidade de vôlei sentado, explicamos as regras da modalidade e a diferença do adaptado e do convencional.</p> <p>- Atividades Pega - pega com o bumbum no chão, a locomoção acontece com o bumbum arrastando no chão e ao longo da atividade o número de pegadores vai aumentando. Vôlei sentado com balão: em dupla e com os glúteos no chão, não deixar o balão tocar o chão; em trio e com os glúteos no chão, não deixar o balão tocar o chão; separar a turma em dois grupos e utilizar a rede para delimitar os lados de cada grupo. Iniciar com um balão e ir aumentando ao longo do jogo. Morto-vivo (braços em posição de toque “Vivo”, braços em posição de manchete “morto”).</p>	

¹ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=MM6VITiYKec>

<p>3ª aula</p> <p>- Atividade</p> <p>Fundamentos: em grupo, vamos iniciar com o fundamento “toque”, com o bumbum no chão os estudantes podem receber o toque, segurar e depois fazer o toque, e depois, fazer o toque direto. E depois a mesma ideia com o fundamento “manchete”.</p> <p>Vamos fazer duas filas com números iguais de estudantes em cada uma delas e eles vão ficar um de frente para o outro sentados e passar a bola de uma fila para a outra (fazendo um zig-zag com a bola) até chegar no último estudante com o toque.</p> <p>Dividir a sala em dois grupos e ficar um de cada lado da rede. Nesse jogo, vamos unir o voleibol sentado ao voleibol da terceira idade, reconhecendo que nem todos os estudantes têm habilidade de jogar convencional.</p> <p>REGRAS</p> <p>Não pode retirar o glúteo do chão.</p> <p>Tem que fazer os três toques antes de passar a bola para o lado adversário;</p> <p>Quando um time sofre um ponto todos os jogadores devem mudar de lugar (com o glúteo no chão), quem estava na frente vai para trás e quem estava atrás vai para frente.</p> <p>Para sacar o jogador pode estar dentro da quadra, mas na parte de trás.</p> <p>Não é necessário esperar que a outra equipe faça troca de lugares para realizar o saque.</p> <p>4ª aula</p> <p>Roda de conversa inicial para as orientações da aula e explicações da modalidade “Futebol de cegos”.</p> <p>- Aquecimento</p> <p>Elevação de joelho Corrida em zig-zag Vai de frente e volta de costas</p> <p>- Atividade</p> <p>*Para essa atividade será necessário alguns estudantes voluntários para ficarem de guias dos demais que estarão vendados.*</p> <p>Com os estudantes vendados, vamos fazer a corrida com o barbante, os estudantes vendados vão correndo de um lado do barbante ao outro, usando como guia o barbante.</p> <p>Com as bolas envolvidas em um saco plástico, com guizo ou moeda, vamos dividir grupos e um estudante de cada vez deve ir buscar a bola que o guia irá jogar e se localizar por meio do som. Buscar primeiro com as mãos, repetir, só que dessa vez conduzir a bola com os pés.</p> <p>Em círculo, os estudantes deverão com os olhos fechados ir tocando a bola, sem deixá-la sair do círculo, usaram a audição para escutar o barulho que o guizo dentro da bola faz para se orientar.</p> <p>5ª aula</p> <p>Roda de conversa inicial para as orientações da aula.</p> <p>- Atividade</p> <p>Jogo de futebol de cegos, a turma será separada em dois grupos. Para o jogo, os goleiros e os guias não estarão vendados, cada guia irá ficar atrás do gol adversário, para orientar seus colegas de time, a bola do jogo será a bola com guizo dentro.</p> <p>6ª aula</p> <p>- Atividade</p> <p>Caminhada guiada pela escola, os estudantes irão se separar em duplas, um da dupla ficará vendado e o outro sem a venda para guiar, por meio de toques nos ombros e avisos (escada, pilastra, mesa, banco, entre outros objetos que aparecem pelo caminho), da portaria até a sala de aula. E ao chegar vão trocar e quem foi guiando será guiado, só que agora o trajeto é da sala para o espaço da Educação Física.</p> <p>Roda de conversa: após a atividade os estudantes vão se organizar em roda e compartilhar sua experiência de andar pelo colégio vendado e expor suas maiores dificuldades, também identificar as adaptações que o ajudou a se locomover.</p> <p>7ª aula</p> <p>Roda de conversa inicial para as orientações da aula e explicações da modalidade Paratletismo, relembrar quais deficiências fazem parte das provas.</p> <p>- Atividade:</p> <p>Simular a corrida para cadeirantes, com a ajuda de quatro skates, os estudantes vão descolar de um lado da quadra para o outro, sentados no skate utilizando os braços para impulsionar e ir para frente. Após todos experimentarem, separar a turma em dois e grupos e fazer uma competição, onde todos os estudantes devem ir e voltar sentados no skate usando apenas os braços para fazer o deslocamento e assim o grupo que terminar primeiro vence.</p> <p>Os estudantes vão se separar em duplas e um da dupla irá ficar vendado e o outro irá guiar, com a ajuda de um barbante que irão colocar nas mãos para ser a guia. Eles devem correr o percurso demarcado pelo professor (livre de buracos ou objetos que impeça a passagem segura) e depois trocar.</p> <p>8ª aula</p> <p>Roda de conversa inicial para as orientações da aula e explicações da modalidade Goalball, regras e as áreas que compõem a quadra de jogo.</p> <p>- Atividade</p> <p>Com a quadra já demarcada com fita e barbante, os estudantes irão fazer o reconhecimento vendado, com os pés e mãos, sempre em dupla e depois trocar, quem estava guiando vai ser guiado.</p> <p>Em 2 grupos, os estudantes irão experimentar os três tipos de arremessos, que são: arremesso frontal, arremesso com giro e arremesso de costas. Vão fazer primeiro sem a venda e depois com a venda.</p> <p>Brincadeira “gol nas pernas”, os estudantes, organizados em roda, e o objetivo é fazer gol no meio das pernas dos outros colegas e não deixar que eles façam na sua, com a bola de goalball.</p> <p>Vamos fazer uma adaptação do jogo, separando grupos de 4 estudantes. Cada partida terá duração de 10 minutos. Os comandos que serão dados, serão “pode jogar”, “bola fora” e “gol”.</p> <p>9ª aula</p> <p>Na sala de aula, os estudantes devem escrever um texto e expressar o que aprenderam por meio de um desenho ao longo do bimestre. Poderão escrever de forma livre a sua percepção, o que gostaram e o que não gostaram e algumas sugestões.</p>
<p>5. NÚMERO DE AULAS</p>
<p>- 9 aula de 50 minutos.</p>
<p>6. RECURSOS</p>
<p>Balão; Bola de voleibol; Bola de futebol de cegos; Bola de Goalball; Cones; Corda; Fita; Barbante; Skates; Rede de voleibol; Vendas.</p>
<p>7. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</p>
<p>Os estudantes serão avaliados a partir do seu desempenho nas atividades das aulas e com a produção do texto e desenho.</p>

Fonte: adaptação de Oliveira e Kawashima (2022)

2.3 Descrição

A primeira aula, começou na sala, apresentação da proposta e história do movimento paralímpico, sua evolução de prática terapêutica a esporte de rendimento, como as pessoas com deficiências eram vistas pela sociedade. As modalidades que compõem os Jogos Paralímpicos e as deficiências que são elegíveis. Na atividade os estudantes assistiram um vídeo lançado nos Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro de 2016, e eles tinham que identificar as modalidades que iam aparecendo ao longo do vídeo. Ainda dentro da sala, a próxima atividade eles se organizaram em roda, cada um com o pé encostado no outro, como podemos ver na figura 1, receberam as vendas e ficaram vendados, a bola usada nessa atividade foi a de goalball, o objetivo dessa atividade era acertar a bola entre as pernas dos colegas.

Os estudantes ficaram bastante empenhados durante a atividade do vídeo, muitos deles participaram e estavam aparentam gostar da dinâmica, a outra atividade de gol nas pernas deixou eles animados com o jogo, ao final uma roda de conversa foi feita para discutir as dúvidas da aula e opiniões, porém não se posicionaram e finalizamos com uma conversa dos conteúdos vistos na aula.

A segunda aula, demos início ao vôlei sentado, usando balão e dentro da sala de aula, organizamos as cadeiras aos cantos das paredes e a aula aconteceu no centro da sala. Fizemos a brincadeira de pega - pega com bumbum no chão, para os estudantes se acostumem a ficar com o glúteo em contato com o chão, separamos a turma em duplas e entregamos um balão para cada e eles não podiam deixar o balão tocar ao chão e separamos em trio. Separamos a turma em dois grupos, colocamos a rede no meio dos grupos, simulando a quadra de vôlei sentado, e jogamos um balão e fazia ponto quem derrubava o balão na área adversária, ao longo do jogo o número de balão iria aumentando, dividido ao fato dos times serem muito grandes, não era possível ter posição, então a cada cinco minutos os estudantes que estavam próximo da rede deveriam ir para trás, possibilitando que os de trás fossem para frente.

Nessa aula, um dos estudantes não se sentiu confortável com o balão e optou por não participar, ficou contribuindo com a contagem de pontos durante o jogo. Os demais participaram das atividades, apareceram ao longo da aula questionamentos, de porque não jogar os esportes tradicionais (futsal, vôlei e basquete), que normalmente eles vivenciavam na aula, explicamos que nesse bimestre as modalidades que seriam vivenciadas seria as paralímpicas, que fugia um pouco do contexto dessa instituição,

Realização

mas eles entenderam e participaram, com dificuldade em respeitar a regra de não tirar o glúteo no chão, finalizamos a aula com uma roda de conversa sobre o que foi visto na aula.

Na terceira aula iniciamos com uma roda de conversa, explicando a dinâmica da aula e a regras do vôlei sentado, também suas diferenças do vôlei convencional. Pedimos para que todos ficassem sentados em círculo, para eles vivenciarem o fundamento toque e na sequência a manchete. Depois pedimos que eles se separassem em dois grupos e formarem duas filas, sentadas uma de frente para a outra, eles passaram a bola de um lado para o outro fazendo zig-zag, até chegar no último estudante.

Para finalizar a aula realizamos um jogo adaptado de vôlei sentado, com os dois grupos, eles tinham que realizar os três toque antes de passar a bola para quadra adversária e quando o time sofria um ponto, esse time tinha que fazer a mudança de posições, onde os da frente iriam para trás e os de trás para frente, rapidamente. Durante o jogo, os estudantes relataram que era difícil jogar sentado, e o mesmo estudante que não participou da última atividade da aula passada, essa ele não quis novamente, pedimos que ele ficasse ajudando na organização da atividade e recolhendo a bola quando saia da quadra.

Na quarta aula a modalidade prática foi o futebol de cegos, aconteceu na quadra, iniciamos com a roda de conversa inicial, para falar sobre a modalidade e a dinâmica da aula, no círculo central da quadra realizamos o alongamento e realizamos um aquecimento, fizemos elevação de joelho em locomoção, corrida em zig-zag, depois corrida de frente e voltar de costas. Pedimos que alguns estudantes se voluntariassem para ser os primeiros guias (depois iriam trocar, para que eles também pudessem participar), com os outros vendados, fizemos a corrida com o barbante, como podemos observar na figura 2, os guias seguravam um em cada ponta do barbante, os estudantes vendados corriam de um lado do barbante ao outro, usando como guia o barbante e os colegas, que avisavam quando estavam próximos. Dividimos a turma em grupos e envolvemos as bolas em plástico, para emitir barulho ao tocar no chão, os estudantes ficaram em fila e o guia chamava o nome do colega que iria pegar a bola e jogava a bola na sua frente e eles tinham que buscar primeiro com as mãos e devolver ao guia, depois conduzir a bola com os pés. Para finalizar, fizemos um grande círculo e ainda com os olhos vendados, eles deviam tocar a bola sem deixar ela sair.

Essa atividade apresentou um pouco de dificuldade em comparação às outras, os meninos tinham maior dificuldade de ficar em silêncio, brincavam muito durante a aula, atrapalhando de certa forma os demais, pois era necessário silêncio, para que a dinâmica acontecesse.

A quinta aula foi voltada para o jogo de Futebol de 5, separamos a turma em dois times, todos os jogadores da linha ficaram vendados e os goleiros sem a venda, para guiar os jogadores, em cada gol ficou um estudante emitindo som sempre que a bola se aproximava. Na aula, a bola usada foi uma bolsa de futebol de 5, para emitir um som maior, mesmo assim, eles tiveram dificuldade durante o jogo, pois não mantinham o silêncio e acabavam levantando as vendas para procurar pela bola.

Na sexta aula, foi realizada uma caminhada vendada pela escola, iniciamos a aula na sala, explicando como ocorreria atividade e até aonde eles iriam. Separamos as duplas (o que iria vendado e o que iria guiando) e organizamos a saída com um tempo de uma dupla para outra, para evitar que se trombasse. Explicamos que eles iriam sair da sala e ir até a portaria, ao chegarem lá, eles deveriam mudar, o que estava vendado iria guiar e o que estava sem iria voltar com a venda. No decorrer dessa atividade os estudantes não conseguiam guiar seus colegas, eram desatentos e tudo era motivo para brincadeira entre eles, dificultando a concentração. Nessa atividade todos estavam empolgados em participar, porém, eles não conseguiam manter o silêncio por muito tempo e trabalhavam os colegas vendados.

Na sétima aula, foi abordado a modalidade Paratletismo, iniciamos a aula no centro da quadra, explicando a dinâmica da aula e as atividades que serão vivenciadas, também quais deficiências são elegíveis para essa modalidade. Realizamos o aquecimento e alongamento, em seguida fomos para a primeira atividade, qual era uma adaptação da corrida de cadeira de rodas, para ela utilizamos skates (dois), dividimos a turma em duas equipes e delimitamos o percurso com cones, como podemos observar na figura 3, os estudantes tinham que sair de um cone ao outro sentado no skate, se locomovendo utilizando as mãos e sem pôr o pé no chão. Depois que todos fizeram, fizemos uma competição entre as equipes, o objetivo era qual equipe terminava em menor tempo. A segunda atividade foi a corrida guiada, com as mesmas equipes, pedimos que eles se separassem em duplas e um ficasse vendado, a dupla tinha que ir de um cone ao outro correndo utilizando a guia (um barbante que o estudante vendado segurava para que o outro o guiasse) e finalizamos a aula discutindo sobre as maiores

dificuldades percebidas pelos estudantes ao longo da atividade, o qual foram a confiança no colega e medo.

Oitava aula, foi abordada a modalidade do goalball, iniciamos explicando as três áreas que compõem o jogo. A quadra já havia sido marcada com barbante e fita, pedimos que eles se separassem em duplas (um vendado e o outro guiando) e fizesse o reconhecimento da quadra com as mãos e pés, realizamos a troca de quem estava como guia, para ficar com a venda e ser guiado. Na sequência eles realizaram os três tipos de arremessos com a bola, que foram: frontal, de costas e com giro. Realizaram primeiro sem a venda e depois com elas, a próxima atividade foi o gol de baixo das pernas, todos vendados e em cinco, com os pés colados nos pés dos colegas do lado, eles tentaram acertar a bola no meio da perna dos colegas e defender a sua.

Partindo para o jogo, dividimos a turma em dois times, explicamos que no jogo são apenas três pessoas e elas são cegas, mas fizemos com um time maior, como podemos ver na figura 4. Usamos cones para representar os gols, pedimos que eles ficassem em silêncio e os únicos sons eram do professor que mediou o jogo, com os avisos e comando “pode jogar”, “bola fora”, “defesa” e “gol”. A marcação da quadra, conforme as dimensões oficiais de goalball, já aconteceu antes, porque as aulas tinham duração de cinquenta minutos.

O encerramento aconteceu na nona aula, dentro de sala. A atividade realizada foi que eles expressassem em desenhos e um pequeno texto o que aprenderam durante as aulas, sem muitas regras, para que eles escrevessem a partir da sua percepção, quais foram os pontos positivos, negativos e como melhorar. Muitos deles queriam terminar rápido para ficar livre para brincar e essa atividade contava como nota para eles.

3 Considerações finais

Esse projeto proporciona aos estudantes um conhecimento de novas modalidades esportivas, que não era do conhecimento deles, refletir inclusão social por meio dos esportes paralímpicos, e também fazer com que os estudantes se sensibilizem em relação às questões estruturais da instituição de ensino, para a recepção desses estudantes. Apesar de serem novos, esses temas são fundamentais para um bom desenvolvimento social deles. Pois, “a vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados” (BRASIL, 2017, p.214), isso proporciona a esses sujeitos da

Realização

aprendizagem, respeito e valorização das diversidades de pessoas e características individuais.

As instituições de ensino e os seus profissionais devem trabalhar juntos e estarem dispostos a proporcionar aos seus estudantes reflexões acerca da inclusão social de pessoas com deficiência, dentro e fora da escola. Realizar questionários para diagnosticar quem são os estudantes, se tem necessidades específicas, quais são e suas características culturais. Proporcionando um trabalho docente mais efetivo, contribuindo com a inclusão e valorização da diversidade desse público.

Referências

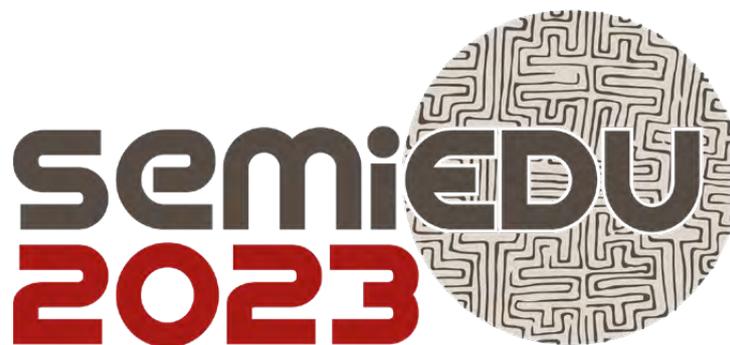
ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto Adaptado no Brasil:** origem, institucionalização e atualidade. 1996. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva.** Brasília, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar/Abr, 1995.



UM RECORTE DA ANÁLISE TRIÁDICA DO DISCURSO: CONVERGÊNCIA, INSURGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

Claudio Alves Benassi
Quezia Mary da Silva Reis

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo é um recorte de nosso estudo sobre “Análise discursiva de práticas de ensino de leitura literária através da tríade conceitual convergência, insurgência e divergência: uma verificação teórica”. A proposta aqui evidenciada, visa analisar através dos conceitos triádicos, os discursos em teses e dissertações que tratam do ensino da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. Com base nos resultados, concluímos que a prática docente é padronizada principalmente por documentos oficiais, o que leva a resultados negativos, e cria-se uma contracorrente a essa padronização. Além disso, houve a conclusão de que é possível analisar o discurso, utilizando como critérios os conceitos triádicos.

Palavras-chave: Análise do discurso. Ensino de leitura literária. Tríade conceitual filosófica

1 Introdução

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado, que tem como objeto de estudo, a análise discursiva das práticas textuais em trabalhos acadêmicos, que versam sobre a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, em escolas públicas brasileiras.

Para a execução da pesquisa, os critérios basearam-se nos conceitos da tríade conceitual filosófica, que fora desenvolvida por Benassi (2014), em seus estudos. Iniciamos a investigação tendo como objetivo geral a identificação dos aspectos conceituais da tríade filosófica, em teses e dissertações, que discutia a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental, e aplicá-los como critério para a análise discursiva, contribuindo de forma significativa para a atuação do professor na formação do leitor literário.



Sendo assim, buscamos analisar discursos que evidenciassem a discursividade das práticas de leitura literária, no contexto da sala de aula, com o propósito de identificar a ocorrência dos aspectos filosóficos da tríade: convergência, insurgência e divergência, buscando o entendimento e a aplicabilidade na análise do discurso.

É possível compreendermos que o ensino, no Brasil, no que diz respeito a leitura, pouco tem despertado o interesse nos alunos. Dessa forma, ao lerem, eles não os fazem por prazer, mas sim, por obrigação. Há fatores relevantes que condicionam a essa situação, especialmente com a ausência de estímulos que atraia para uma leitura relevante e eficaz, e que os contextualizem como seres constituintes.

Nesse aspecto, cabe a escola a mediação entre o aluno e a leitura, sendo esta de responsabilidade do professor. Percebe-se, evidentemente, que os alunos do ensino básico, apresentam grandes dificuldades de leitura, assim como de compreensão e interpretação textual, e que as aulas de Língua Portuguesa não beneficiam a leitura, como possibilitador de criticidade do aluno, mas sim como um meio do ensino de gramática.

Dessa forma, é compreensível que a decodificação de palavras, é apenas uma das etapas da leitura, e que deve ser expandida, principalmente apresentando significados na vida intelectual do estudante. Bakhtin (2003), afirma que “a compreensão ativa tem como base o pensamento de que o enunciado é composto de uma compreensão e de uma resposta, pois o sujeito traz consigo uma natureza responsiva”.

Sendo assim, ler deve ser uma prática emancipatória, libertária e de percepção social, inspirando o pensamento crítico reflexivo. No entanto, deve-se buscar no conceito de leitura, aplicabilidade para a formação de um leitor não somente de palavras, mas também da vida.

2. A interação através da leitura literária

Bakhtin (2003) considera que a linguagem tem sido lembrada de maneira crescente no âmbito dos estudos linguístico, influenciando a Linguística e suas vertentes, através do processo de interação, principal conceito da teoria bakhtiniana.

A leitura, vista pela interação do autor e leitor, e mediada através do texto, envolve-se na expectativa de interação, da mesma forma como sugere Bakhtin e o Círculo. Ou seja, o autor e leitor, ainda que em contextos e situações distintas,

movimentam suas ideologias para interagir entre si, a partir das noções inseridas e propostas pelo texto, sendo ou não verbais.

Dessa forma, a escrita inter-relaciona a interações verbais que buscam interlocutores responsivos. Assim, cabe ao leitor analisar contextos situacionais, no ato de ler. Para Cavalcante (2019), não há preexistência de sentido ao texto e nem mesmo está nele, porém, ele é negociado, co-construído pelos sujeitos que estão envolvidos no contexto da interação.

Nesse sentido, percebe-se a leitura como um caminho de intenções linguísticas, utilizadas pelo autor. Para além disso, “[...] as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11), assim como as ideologias e os discursos evidenciados pelos contextos sócio-históricos em que os sujeitos estão inseridos. Dessa maneira, entender a leitura como processo de interação, sendo o texto o lugar onde ocorre esse processo, e em que o autor através das suas preferências linguísticas e estruturas gramaticais, evidencia suas ideologias e discursos, de forma que as características sociais e discursivas se intercalam.

A consciência do indivíduo, para Bakhtin (2006), é construída a partir do diálogo ideológico dos discursos sociais em que ele está inserido. A percepção dessa consciência, vista por essa perspectiva, não fora constituída a partir de uma inteligência neutra, da mesma forma não fora feita de forma abstrata, mas é construída através da ideologia social, que de forma incessante o influencia.

Segundo Freire (2003) e Macedo (1994), para que haja aprendizado em leitura, há a necessidade de dialogar a leitura de mundo e a leitura da palavra, ou seja, precisa perpassar pelas vivências sociais do indivíduo, de forma que não pareça deslocada da realidade em que este está inserido, pois, se for o contrário, não acontecerá entendimento.

Bakhtin/Volochínov (2006) asseguram que só há consolidação da consciência, quando esta é perpassada pela ideologia, que, por sua vez, é inerente das interações. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (p. 96).

Ao aconselhar sobre a atenção que se deve ter sobre o processo de compreensão, Leffa (2012) afirma que não deve se confundir simplesmente com a identificação dos signos, ou, com um resumo das intencionalidades do autor, mas pressupõe que deve partir da consciência discursiva do leitor, pois, é uma implicação das intenções do autor, no entanto, nunca de deixará de ser uma interpretação do leitor.

Ao falar sobre leitura, Leffa (2012) ainda destaca sobre a diferença entre interpretação e compreensão, tendo em vista que ambas são necessárias para elaboração e construção dos sentidos. A interpretação, traz as informações contidas no texto, enquanto a compreensão é exatamente aquilo que o autor quis dizer por meio do texto. A partir disso, é possível que o leitor se apegue ao que o texto fornece, com o objetivo de constituir sua compreensão.

Dessa forma, ressaltamos que a prática da leitura, assim como a ação de ler, tem grande ênfase nas áreas de conhecimentos, pois a leitura garante grande parte desse aprendizado.

Assim, acredita-se que a escola seja a grande responsável pelo ensino da leitura e, por conseguinte, a incentivadora do hábito de ler. Logo, faz-se necessário proporcionar condições para que os alunos tenham acesso à leitura e com isso, apreciem a Literatura (ZILBERMAN, 2012).

O centro da leitura, vista de forma fluída e mutável, caracteriza-se como espaço indispensável no desenvolvimento da compreensão artística de qualquer natureza, independente da forma como está se revela, seja ela por meio de textos verbais ou não. É pela leitura que se consolida os diversos sentidos, que são gerados em distintos tempos e lugares. A concepção de texto tem sido desenvolvida, pois o que era tido como fixo, se converteu em “espaço de dimensões múltiplas, em que se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 1988, p. 68-69).

Mesmo que expomos de forma clara, a respeito do efeito que a obra de arte tem em relação ao autor, as teorias bakhtinianas apresentam o conceito de polifonia, em que se trata da pluralidade discursiva, deixando evidente que esta excede os limites interiores da obra, expandindo-se pela leitura.

Assim, o texto sem a presença do leitor, não existe, haja vista que o ato de ler ocorre justamente quando ambos se interagem. No momento em que o texto e o leitor dialogam entre si, há a intimidade e com isso se revelam, trazendo significado a esse diálogo, dessa forma, constituindo-se.

Para Jaus (1994), a literatura só existe quando é lida, ou seja, quando há diálogo entre o texto e o público leitor. Esta quando é guardada, não se concebe como literatura. Esta vem a ser, quando lida, compreendida e sentida. A leitura tem um alcance plural, sendo difundida em diversos sentidos, em que se exige uma leitura múltipla, não mais condicionada pelo sentido único ou por uma única verdade interpretativa, mas agora difundida em várias vozes, que se entrecruzam.

Dentre a multiplicidade do caráter da leitura, é pertinente que se averigüe as possibilidades irreprimíveis de disseminação de sentidos, que a leitura do texto literário suscita nos seus leitores.

3. Convergência, insurgência e divergência: uma tríade conceitual

A pesquisa sobre a formação do ser analisado pela tríade conceitual, começou por Benassi (2014), que ao acompanhar a série que nomeia a tríade conceitual, observa no decorrer das cenas um encontro com o que ocorre no dia a dia social contemporâneo. Benassi (2014) observa que na obra “Convergente (2013), a história de uma sociedade é baseada em facções, na qual a protagonista Tris Prior acreditara um dia, foi destruída pela violência e por brigas de poder, marcada pela perda e pela traição. Tris obrigou-se a compreender a complexidade da formação natural do ser e a si mesma, ao convergir sobre ela escolhas impossíveis que exigem coragem, sacrifício e amor.

Na tríade conceitual, a convergência é compreendida como forças externas ao mundo interior do Ser humano, que comprimi, forja e molda o sujeito às ações sociais. Nesse sentido, ela é relacionada às forças sociais que agem sobre o Ser humano modelando sua vida e, moldando a sua subjetividade de acordo com modelos pré-estabelecidos. Já a convergência é um conjunto de forças que ativamente operam por meio do discurso sobre o sujeito, uniformizando assim a sua constituição. Para Benassi:

[...] as forças convergentes atuam para padronizar o existir do homem, para que ele possa responder a padrões massificados. Para torná-lo igual, a mente reproduz aquilo que é corrente, que é aceito, que é moda, tudo que seja bom e conveniente aos corpos manifestados [...]. (2022, p.119).

Para o autor, na convergência, o gosto é constituído por aquilo que é corrente e pelos modismos. O que se compõe como diferente não é aceito sendo então combatido, pois aquele que ousa divergir “é tido como traidor: eis aqui o acordo tácito de igualdade da convergência” (*op. cit.*). É importante ressaltar que a convergência é uma congruência de forças que agem para dar ao sujeito a impressão falsa da existência como o sentido de viver. Porém, essa falsa percepção conduzirá o sujeito a uma efusão, a uma noção de não pertencimento, além de uma inutilidade, que fará com que aquilo que parecia dar sentido à vida, deixe de fazer sentido. Dessa forma:

A força convergente se torna tão violenta que mesmo esgotado da existência como sentido, o homem, por meio de uma mente apegada a opinião, a identificação e a massificação, quase sempre, não consegue reunir forças para insurgir contra a mesma. (BENASSI, 2022, p. 119).

Dado que, a força convergente age para modelar não somente os sujeitos, mas também as suas atitudes, os seus discursos, para que assim, respondam de forma passiva as uniformizações sociais alicerçadas, o que destrói as possibilidades da unicidade da ser (op. cit. p. 126). É importante ressaltar do quanto é possível que isto aconteça na prática da leitura, pois, as obras literárias trazem em si a subjetividades de ordem econômica, cultural e social. Dessa maneira, o texto literário sobrevive ao tempo e está sempre convocando o leitor para atualizá-lo novamente agindo sobre ele. (BAKHTIN, 1993).

No que se refere ao conceito da insurgência, tomamos como base a obra “Insurgente” (2012), que mostrou uma preocupação sobre a imposição das forças, que nos leva a escolher entre transformar-se ou destruir-se.

Assim, a protagonista Tris precisa continuar tentando salvar as pessoas que ama, assim como, a si mesma, ao lidar com questões que relacionam mágoa ao perdão, identidade à lealdade, política ao amor.

No conceito da tríade, a insurgência constitui-se por forças produzidas no microcosmo do ser, estabelecendo e mobilizando desvios, rotas de fugas, refrações das linhas de reflexão, e, de seu modo serializado ou sequenciado. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1980) afirmam que “Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções”. Assim como o habitar, o trabalhar, o brincar e o circular, todas as atividades do cotidiano são segmentarizadas. A insurgência leva o homem a imergir em sua própria consciência, confrontando-se com as debilidades e defeitos existentes ali. O ser humano no seu âmago (na endotopia)¹, como já mencionamos, se depara com suas exaustões, levando-o a uma fase de negação, que não implica na exclusão delas, conduzindo-o a um estágio de inquietação, configurando na atualidade como processos depressivos, que podendo ocasionar crises de ansiedades ou pânico.

¹ Para Benassi (2022), existe o conceito de exotopia, que em Bakhtin expressa o estar fora do seu lugar de existência, ou seja, estar fora da sua consciência. O autor adiciona outros dois conceitos para tratar a linguagem filosoficamente, sendo esses, a esotopia, que é estar dentro de si, e a endotopia, que é o estar dentro e no interior de sua consciência.

Existe a possibilidade de um grande risco nesse processo, em que o homem pode abater-se pelo seu próprio autoconhecimento, se transformando em refém da sua própria consciência. Dessa forma, no conceito de insurgência, a mente a que se serve, mesmo que convergente, busca pelo desejo como objetivo e sentido da vida, procurando realizá-lo. Ao perceber que não poderá realizá-lo, a mente produz um desencantamento com o passado, esgotando o desejo como sentido da vida. Para Benassi:

Na insurgência, a mente servil, ainda que convergente, enseja pela realização da natureza humana, pois sabe que as necessidades dos corpos manifestados não a realizam, embora sejam importantes como meio, jamais serão a finalidade [...] (2022, p. 121).

Assim, a divergência pode ou não encontrar lugar, mesmo que esta esteja aparentemente latente. O ato de insurgir contrário a centralização, leva o homem a perceber e romper os muros impostos pela convergência. Uma das implicações da não ruptura, seria o fato do ser não descrystalizar a sua real identidade. O autor Benassi afirma

[...] Nesse estágio, a divergência nele latente pode ou não encontrar vazão. Quando o homem consegue irromper a crisálida convergente que o prende à materialidade, pode então, compreender que sua real identidade não está nos corpos manifestados, nem em suas realizações materialistas. (*op. cit.*).

É na insurgência que se produz as inquietações, que fazem com que o homem contraponha os desejos e a massificação imposta, originando a divergência. Para Benassi (2022), a insurgência apresenta uma bidirecionalidade.

Na obra “Divergentes” (2011), Chicago, uma cidade futurista, é compõe-se por uma sociedade organizada em cinco facções, sendo elas: Amizade, Abnegação, Audácia, Franqueza e Erudição. Cada um deles, dedicada ao cultivo de uma virtude: generosidade, altruísmo, coragem, sinceridade e inteligência.

A divergência, como conceito da triádico, é concebida por uma organização de forças que só desponta no homem, se este levar a cabo as forças da insurgência. Forças essas, que se despertou com o esvaziar-se da convergência, como marca realizatória do ideal humano. Na divergência, para que se concretize o ideal humano, é necessário deixar que as forças da divergência operem intensamente em seu ser, e, conseqüentemente, em suas práticas sociais. Para Benassi (2022, p.122):

Na divergência, a mente se volta se volta para os corpos sutis, deixando de servir aos corpos manifestados que passam de finalidade a meio para a realização da natureza humana. O passado convergente, na divergência, deixa de ser condicionante para ser referência experiencial daquilo que conduz ou não para real identidade, ou seja, o Eu superior.

Dessa forma, a divergência se compõe como forças que transformam as práticas sociais do indivíduo, fazendo com que a mente transcenda a realidade material. Segundo Benassi (op.cit. P. 123), transcender a realidade humana material permite ao Ser em consumação enxergar no futuro os potenciais humanos não consolidados no presente.

Nesse aspecto, as forças da divergência agem sobre o homem, fazendo com que ele alcance e tome posse da sua real identidade, cujo meio de expressão são, valores, virtudes e sabedoria.

Ainda sobre a constituição do Ser pela divergência, o autor assevera que ele (o Ser), imerge em si mesmo e no interior de sua consciência encontra o universo, [...] “de forma que quanto mais dentro de si se coloca, mais para fora de si se acha, ou seja, mais em direção ao outro ele caminha”. Para finalizar esse tópico, vale ressaltar que esse “marchar” em direção ao outro, demonstra-se pela virtude chamada de altruísmo. Qualidade essencial da natureza humana indispensável na prática docente.

4. Recorte da análise triádica do discurso

A convergência, aqui caracterizada, é um conjunto de forças que agem sobre a constituição do ser, assim como sobre a formação dos produtos que ele produz, fazendo com que esses correspondam a determinados modelos consagrados. No ensino não é diferente. No que tange aos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998), (doravante PCN), no ensino de Língua Portuguesa, é possível perceber os seguintes aspectos que demonstram a ação das forças da convergência que concentram o fazer docente. Segundo Gonçalves (2014, p. 1),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem, para o ensino dessa disciplina, que o texto seja tomado como unidade de ensino, considerando a diversidade de gêneros, com a finalidade de proporcionar ao aluno sua autonomia e competência linguística e discursiva, orientando-o para formação da cidadania e sua preparação para o trabalho.

Assim como observado no excerto acima, a pesquisadora afirma que o PCN (1998), de língua portuguesa norteia “que o texto seja tomado como unidade do ensino”. Tal orientação é uma força que coloca o texto em destaque, ou seja, o centraliza no ensino. Tal força concentradora é de ordem convergente, tornando o texto, padrão. Outra convergência no excerto por nós analisado, se relaciona com a diversidade dos gêneros discursivos. Esse aspecto do texto é concebido pelo PCN (1998) de Língua Portuguesa, possibilitando ao aluno, autonomia e competência linguística, habilitando-o ao exercício profissional e da cidadania.

A seguir, fica evidente que a pesquisadora escolheu a pesquisa-ação como método de investigação. As características apontadas pela autora, mostram o desejo de interferir na realidade observada, cuja convergência faz com que os sujeitos estudados sejam capazes apenas de decodificar o texto, e lhes acrescentar as competências que os tornem agentes ativos sobre a ação de ler.

Assim, a pesquisa-ação não consiste em uma forma de experimentação em laboratório, passível de não interferência do observador e capaz de isolar variáveis. Os componentes, os participantes de tal operação não são coisas nem apresentam comportamento passivo. Diz ainda este autor que o método da pesquisa-ação não se limita tão somente à observação, nem à ação pela ação. O intuito maior deste método é a produção de conhecimento, ou seja, a produção de mudança de comportamento entre os agentes desta situação. (GONÇALVES, 2014, p. 19)

Em nossa compreensão, constitui como uma divergência da professora/pesquisadora que atribui como centralização metodológica do ensino de língua, a convergência, e produz um conjunto de insurgências resultando na modificação das competências de leitura dos seus sujeitos, logo, surgindo a divergência como expressão de sua “não passividade” (insurgência) diante a convergência percebida. Nota-se que é importante, no ensino de leitura literária a promoção do ensino de língua portuguesa, para além da decodificação do texto, o professor explorar o tempo-espaço dele.

Os sujeitos investigados, por meio da insurgência da professora/pesquisadora, que apenas decodificava o texto e o valorava segundo a ideologia mediada pela televisão, escola e igreja, agora são capazes de perceber os conceitos formais no estudo do conto literário. A trajetória de aprendizagem dos alunos pesquisados, mostra que eles coparticipam da divergência criada a partir da insurgência da autora.

Assim, compreendemos que as forças da divergência agem descentralizando, não somente a práxis docente, como também, divergindo nos resultados obtidos por

Realização

meio dessa prática. Afirmamos então que os alunos coparticipam na divergência do professor. Dessa forma, a divergência colabora para que o professor possibilite ao aluno uma formação leitora crítica, enquanto o aluno é favorecido pela modificação das competências leitoras passivas/acríticas em ativas.

Considerações Finais

Baseando-se nos achados da nossa pesquisa, asseguramos que foi possível identificar por meio da nossa análise, a observação dos aspectos conceituais triádicos em nosso corpus. Assim, afirmamos que nosso objetivo foi alcançado. Recortes do nosso corpus final, foram cuidadosamente analisados sob as lentes dos critérios elegidos para a nossa pesquisa. Tal análise nos permite afirmar que foi executada a aplicação da tríade conceitual filosófica proposta por Benassi (2014), como critério para a análise discursiva.

Nesse sentido, há prática divergente dos pesquisadores, confrontando as ações convergentes dos documentos que regem a educação em nosso país, tal como as práticas tradicionais em sala de aula, foram observadas em nossa pesquisa. Nosso estudo mostra a insurgência dos autores aos padrões e a constituição de ações insurgentes/divergentes levando-os a superar as barreiras que os limitavam a prática docente.

Os resultados observados nessa longa viagem, que foi viver essa pesquisa, levamos para nossa vida de pesquisadores e, em especial, como professora de língua portuguesa e profissional da área da educação, servindo-me dos conceitos triádicos para ajustar as práticas do meu dia a dia, no contexto de sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Por uma metodologia das ciências humanas**. In Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas(pp. 57-79). São Paulo: Editora 34, 2017b.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- _____. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993.
- _____. BAKHTINE, M. 1978, Esthétique et théorie du roman, Paris, Ed. Gallimard.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S.; SOUZA, S. A.; PADILHA, S. de J. Alteridade e micropolítica: ensaiando novos conceitos na alfabetização do sujeito visual. In.: **Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- _____. **Três “ensaios” teóricos- filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Autografia, 2022.
- _____. Formação de professores para uma sociedade inclusiva. SILVA, Silvana S. O. (Org.) / **Estética do ser professor: Convergências, Insurgências e Divergências**. Editora: Appris. Curitiba. 2017.
- _____. Entre dois mundos: a busca pela (des)identidade por meio do social e da linguagem. In.: SILVA, S. S. O. da (org). **Políticas educacionais e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GONÇALVES, R.P.deA. **Leitura do conto machadiano para o ensino fundamental: uma proposta de seqüência didática tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana**, UFMT- PPGEL, Cuiabá, 2014.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: _____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

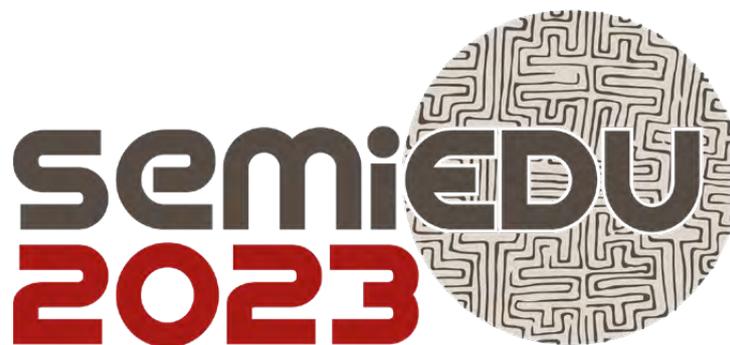
_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**. In:

LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas, RS: Educat: 2012.

ZILBERMAN, R. **A formação do leitor**. In: ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. **O leitor e o livro**. In: ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.



INTERNET COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES

Paloma Nara da Costa Santos

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

Este trabalho vem apresentar uma pesquisa realizada com alunos do 3º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal de Cuiabá, com a disciplina de Educação Física. Abordou o uso da Internet como uma ferramenta pedagógica na mediação do conteúdo Dança, com o objetivo de verificar se a Internet (You Tube) consegue promover conhecimento dentro das três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal). A pesquisa foi de cunho qualitativo, onde teve ações pedagógicas (aulas), para a verificação e utilização da internet para o ensino da Dança e a roda de conversa como instrumento de coleta de dados. Considerando a faixa etária dos alunos foi a abordagem escolhida pela pesquisadora, que possibilitou momentos de conversas, trocas de conhecimentos, diálogos e momentos reflexivos acerca do assunto trabalhado. Ao final das ações pode-se notar que os alunos se envolveram e aprenderam com o conteúdo, principalmente pelo fato, de estar utilizando a internet como recurso, é bastante familiar e culturalmente aceito por eles. Apesar dos vídeos da internet ter uma interação apenas áudio visual, os alunos fizeram dele um implemento para criação de movimentos, explorando corporalmente a dança.

Palavras chave: Internet. Educação Física. Recursos Metodológicos.

1 Introdução

No decorrer dos últimos anos, os recursos tecnológicos têm sido parceiros na educação, fomentando e permitindo que conhecimentos das áreas humanas e exatas, sejam aprofundados, investigados e discutidos em perspectivas culturais, sociais, políticas, econômicas, entre outros.

Isso porque, a tecnologia acarretou o surgimento de novas relações entre conhecimento e trabalho visto que, “até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais [...] trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências”, Brasil (1997, p. 27, 28), a formação escolar se torna relevante e importante, considerando ela a responsável por preparar e capacitar os estudantes para encarar e superar novos desafios postos na sociedade, principalmente no mercado de

trabalho, como anteriormente referendado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental) e ainda complementam que: “em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos”. Brasil (1997, p. 27, 28)

É inevitável que fatores como estes invadam a comunidade escolar, exigindo adaptação e transformação das instituições de ensino e seus professores, na busca de oportunizar a esses alunos um aprendizado que atenda a demanda dos acontecimentos sociais, afinal a escola é constituída e formada por esses sujeitos. Na tentativa de integrar a Educação Física às novas discussões e possibilidades que envolvem as TICs, apresentamos neste trabalho, meios de como utilizar os recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos da área, contemplando a dimensão conceitual (saber pensar), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser), assim como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Diante o exposto, levantamos a seguinte indagação: O uso das TICs no processo de ensino dos conteúdos de Educação Física, pode oportunizar a construção de uma aprendizagem significativa aos alunos? Pensando nisso o objetivo geral do trabalho foi investigar a utilização da internet como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física. Especificamente pretende-se proporcionar o ensino da Dança, conteúdo da Educação Física por meio do uso da internet para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental; Verificar como as TIC's auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Educação Física.

2 Tecnologias e mídias: a internet na educação

Ao falar da Internet, TICs e as mídias parece-nos importante contextualizar e conceituar o que estes significam, visto que, a internet, nada mais é que um meio de comunicação, assim aponta Maciel (2014, p. 1), “Comunicação é a melhor palavra para descrever a Internet”, para depois ser feita relação com a educação e sua participação e colaboração no processo de ensino-aprendizagem. Logo a Tecnologia da informação e comunicação (TICs) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas formas, na indústria, no comércio (publicidade), no setor de investimentos

(informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem como na Educação a Distância). Para Belloni (2009), “As TICs são resultados da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”. E por último, as mídias são definidas como “[...] um suporte ou veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a internet, por exemplo, são mídias” Lévy (1999, p. 64), ele ainda contribui nessas colocações de conceitos deixando claro que “O termo multimídia significa, em princípio, aquilo que emprega diversos suportes ou diversos veículos de comunicação” (p. 63) podendo ser tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual).

Permitir a utilização das mídias e Internet para fins pedagógicos carrega a responsabilidade e a importância dela para com a formação e educação do aluno, auxiliando na construção e criação de novas formas de ensinar, de buscar conceitos, agregando conhecimento do professor/aluno.

Conciliar os conteúdos didáticos com as mídias e Internet tem de ser adotado e inserido no planejamento do professor, pois, cabe a ele “ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem”, buscando contemplar no plano de aula. Incluir um dispositivo de mídia que durante a sua aula o aluno poderá, filmar, gravar, fotografar, e utilizar de aplicativos e internet para interagir com o assunto discutido, tornando para ele um tanto mais atrativo, menos maçante e para o professor uma troca de aprendizagens, principalmente quando o professor também está aprendendo mais sobre o uso das tecnologias, Jordão (2009,p. 13) fala que, “partimos do princípio de que, para transformar as informações recebidas em aprendizagem significativa, tanto para alunos como para professores, a prática e a vivência são essenciais”.

A escola tem como desafio se organizar para atender as demandas tecnológicas tanto como meio de comunicação entre ela e os alunos, como dos professores na utilização dos recursos tecnológicos nas aulas. A contribuição é inestimável, na medida em que a comunicação educacional pode transformar os métodos de ensino, juntamente com a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação, complementa Belloni (2009). No entanto, o que se planeja é que esses recursos tecnológicos sirvam como auxiliares e mediadores na aplicação dos conteúdos da Educação Física, visando que os alunos estão inteiramente conscientes de como usar essas ferramentas (celular, notebook, tablete, e-mail, internet), das quais fazem parte da sua rotina. Talvez,

Realização

a diferença que ele possa pressentir ao momento em que o professor apresente na execução do seu plano de aula, seja, apenas nos objetivos para o qual utilizará determinado recurso, ou não, logo que podemos nos apropriar e adentrar na mesma concepção na forma de utilização que alunos têm.

3 Educação Física e possibilidades com as novas tecnologias: a *internet*

Levar conhecimento aos alunos não é uma tarefa fácil, ponderando as dificuldades que podem ser encontradas quando se fala em manter a atenção deles, no momento em que se deve ouvir e compreender o que o professor quer explicar na sala de aula. Dessa forma, (re)pensar expectativas e quais caminhos seguir em busca de resultados positivos, dentro desse campo na utilização dos recursos tecnológicos tem se feito necessário para não perder os alunos “plugados” na tecnologia, e nem parecer desatualizados em meio a tanto avanço tecnológico. Na tentativa de ensinar utilizando estes, em especial a internet como instrumento pedagógico pergunta-se então, é possível promover conhecimentos com os conteúdos da Educação Física?

Visto a importância do processo de ensino aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física, volta-se ao questionamento da utilização de recursos tecnológicos, no caso a internet, como ferramenta utilizada para trabalhar conteúdos, buscando contemplar essas dimensões apresentadas pelo documento. É possível? Visto que a internet é um meio utilizado para diversas funções teóricas, como então a vincular com a prática da Educação Física?

Existem diversas possibilidades para utilizar a internet como aliada no ensino do conteúdo, no entanto, pesquisar textos, assistir vídeos, ver imagens, jogos online que trabalhem o cognitivo, confecção de trabalhos em softwares, entre outros? E o movimento, onde ele entra nessa parte? Bom, se pensarmos no próprio movimento, pensemos então, que o conteúdo abordado seja dança e precisam ser apresentados aos alunos os movimentos do ritmo escolhido, após ter contextualizado e conversado sobre ter mostrado na internet, agora é o momento de executar. Reproduzir os movimentos irá provocá-los a (re)criar novos movimentos a partir daqueles vistos.

4 Metodologia e desenvolvimento

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa apresenta características de uma abordagem qualitativa, na qual os dados trazem uma concepção dos acontecimentos e compreensão do contexto cultural, nesse sentido analisar a realidade possibilita uma maior reflexão daquilo que se vê, dessa forma constata que, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Minayo (2011. p. 21).

O pesquisador, portanto, ao se deparar com a realidade no campo de estudo, irá conseguir responder as suas perguntas e responder seu problema de uma forma significativa, explicar o fenômeno considerando fatores sociais, políticos, econômicos e ainda ponderar interligando com a antropologia que diz respeito ao estudo do homem, seu comportamento, os elementos extrínsecos e intrínsecos que modificam o comportamento e atitudes, no caso da pesquisa se trata de saber quem é esse sujeito que age dessa forma, porque ele me fornece aquelas respostas, ou o porquê é tão diferente do outro.

O trabalho ainda conta com características de uma pesquisa-ação, pois tratará de observar e planejar ações junto as intervenções, já que a pesquisa-ação visa o envolvimento do pesquisador e do pesquisado, construindo um relacionamento antes e durante a pesquisa, é o que se espera acontecer durante o tempo que estiver na escola, pois, Thiollent afirma que “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é realizada em estreita associação com uma ação no qual os pesquisadores e os participantes [...]envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (1996, p. 14).

4.2 Campo da pesquisa, população e amostra

O campo de pesquisa trata-se de uma Escola Pública Municipal, de Ensino Fundamental I, localizada no Bairro 1º de Março, atendendo bairros das proximidades, com clientela simples, humilde com carência de espaços para vivências de ações culturais, esportivas e sociais. A escola atende cerca de 660 crianças de 04 a 08 anos, conta com um amplo espaço, uma quadra coberta, uma sala de informática inativa, e alguns recursos tecnológicos que são utilizados por todos os professores.

Foram convidados a participar dessa pesquisa duas turmas do 3º ano do ensino fundamental do período matutino de uma Escola Municipal, com faixa etária entre 8 e 9 anos dentre o sexo feminino e masculino, onde todos participaram das aulas

Realização

programadas durante a coleta. Como forma de controle, o professor (pesquisador) fez uso de uma lista de presença, para que nas análises de dados, as respostas fossem consideradas de acordo com a participação dos alunos.

Após autorização concedida pela coordenação pedagógica, as turmas foram selecionadas a partir da idade para compreensão, execução e envolvimento dentro do que foi proposto a pesquisar. A necessidade de saber escrever, ler e facilidade para expressões corporais, foram os fatores pelos quais as turmas foram escolhidas.

4.3 Instrumentos de coleta

Foi utilizado como meio de coleta entrevista semiestruturada (roda de conversa), onde verificou a opinião dos alunos a respeito do conteúdo Dança desenvolvido a partir do uso das TICs, em especial vídeos da internet, onde será anotado a fala dos alunos, momento este após a intervenção com intuito de registrar a utilização da internet como ferramenta pedagógica capaz de ensinar o conteúdo. A intenção da roda de conversa é que apresente a opinião, o entendimento e conhecimento dos alunos participantes, principalmente quanto ao acesso, utilização e conhecimento desse meio de comunicação e tecnologia, bem como a aprendizagem é construída com auxílio dos mesmos. A outra fase da pesquisa trata-se das intervenções, ou seja, das aulas dadas pela investigadora utilizando plano de aulas tendo como base de temas e conteúdos da Educação Física, para a pesquisa utilizou o conteúdo Dança, que foi determinada dentro do planejamento escolar, que conta como recurso metodológico a Internet.

4.4 Organização das aulas

Neste momento será descrito como se organizou as aulas para coleta de dados, considerando que foram dadas intervenções mediante a um planejamento que dividiu as aulas em teóricas e práticas. A intenção sempre foi utilizar a internet e seus recursos, sendo estes visuais, auditivos e textuais para ministrar o conteúdo Dança durante o segundo bimestre do ano letivo de 2017. Foram desenvolvidas um total de 6 aulas, cada uma com duas horas de duração, sistematizadas por quinzenas.

No início as aulas foram organizadas mediante um planejamento quinzenal como mostra o quadro acima, então é possível perceber as dimensões do conteúdo da maneira como foi distribuído. Temos a dimensão conceitual e procedimental nas duas primeiras quinzenas e apenas procedimental na última. Nas aulas que tinham necessidade de apresentação de conceitos, diálogos entre os alunos e

Realização

professor/pesquisador, utilizamos a lousa digital conectamos ao wi-fi, para ter acesso a internet e então pesquisar sobre os ritmos musicais e as danças, sanando as dúvidas e apresentando o que não conheciam. Nas aulas práticas, os vídeos do canal You Tube, acessado na internet trouxe aos alunos novos movimentos, onde poderiam reproduzir, criar e recriar a partir das suas experiências antigas, somando com as novas adquiridas. Utilizamos a televisão e lousa para exibir os vídeos, durante a exibição os alunos tinham espaço para dançar junto, enquanto assistiam, ao final, conversávamos sobre o que acharam, se conheciam os movimentos, se conseguiam realizar e se era possível montar outros passos utilizando o vídeo como exemplo. Após as aulas práticas essas conversas serviam de informações para verificar se os objetivos estavam sendo atingidos.

5 Resultados e discussões

Diante das observações e relatos dos alunos nas rodas de conversa, foi notório o envolvimento deles com o conteúdo, o interesse, a vontade de mostrar o que sabia, a curiosidade, principalmente quando foi trabalhado a partir da escolha deles, o funk. Nas aulas teóricas em que foram apresentadas informações, contexto histórico, os cantores, as músicas mais antigas (conceitual), foi divertido e tivemos uma enorme troca de experiência. Com a utilização da internet na aula, as pesquisas (procedimental) foram realizadas em tempo real, principalmente para poder ouvir diferentes músicas com variados ritmos. À medida que eles solicitavam, pesquisávamos. O conhecimento teórico sobre Danças trouxe junto uma dimensão conceitual que eles não tinham, trouxe para eles a valorização e respeito com as diferentes práticas corporais (atitudinal), levando a discussões sobre fatores sociais, como o preconceito com o estilo da música/dança, sexualidade, gênero e religião.

A relação dos alunos quanto a utilização da internet, não foi novidade, em alguns relatos durante a roda de conversa, muitos alunos afirmaram utilizar a internet em casa, através de telefone celular, na sua grande maioria, são aparelhos dos pais. Quando perguntado para que utilizavam, tivemos respostas como jogos, redes sociais (facebook, instagram) e outros o canal do You Tube. Apenas alguns tinham acesso por meio de tablet e computador/notebook, mas, todos sabiam para que serviam para que funcionava estes canais de comunicação. Diante disso, apresentei o You Tube como ferramenta que seria utilizada nas aulas práticas, as meninas de modo geral

apresentaram mais empolgação, inclusive conheciam e sabiam de dançarinos que utilizam esse meio para ensinar a Dança.

Quanto a ferramenta para pesquisa de conceitos, e busca de informações na internet, o Google, por exemplo não era muito popular e poucos sabiam de fato para que servia. Com esse fato, pude mostrar a eles em sala que o Google, é um grande aliado na busca de conhecimentos, só basta saber utilizá-lo.

Como já se esperava as aulas com utilização dos vídeos do You Tube foram um sucesso, nas primeiras aulas demonstraram um pouco de timidez, mas, à medida que íamos passando mais vídeos de danças, e se as músicas fossem conhecidas por eles, mais envolvidos eles ficavam. A princípio os movimentos eram copiados, repetiam, percebe-se que visualizando eles conseguiam fazer no ritmo da música, comparado a aulas em que ouviam apenas o som. Foi visível o quanto os vídeos ajudaram os alunos a “se mexerem”, os meninos mais tímidos, com o apoio do recurso, se sentiram mais a vontade, porque segundo eles durante a dança todos estão tentando realizar como demonstra o vídeo, então não se importam se o colega está ou não acertando, o importante é dançar. Espera-se que com o avanço tecnológico as crianças reduzem as atividades físicas, por estarem conectadas, tendo uma rotina sedentária, mas a tecnologia direcionada para o uso da Educação muito ela pode ensinar, inclusive na Educação Física.

Com a utilização da internet, conseguimos atingir o objetivo, visto que em partes foi trabalhado o conhecimento nas três dimensões do conteúdo, a pesquisa na internet sobre conceitos da dança e seus contextos, os vídeos na internet que fez com que eles desenvolvessem movimentos de danças, interagindo, conversando, respeitando e oportunizando na criação de passos, coreografias, orientadas e motivadas pelo You Tube.

Promover a aprendizagem onde os alunos conseguem ver significado ou ressignificando coisas que eles já sabem, mostrar janelas para descobrir fatos novos, a internet está cheia de informações e atrativos, e os professores e a escola devem estar preparados para utilizar dela para ensinar, convidar, provocar e produzir conhecimento.

Sobrepondo a necessidade de as escolas integrarem-se as TICs Belloni concorda que, “[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública”. (2009, p. 10).

6 Considerações Finais

Tendo como objetivo estabelecido para este estudo, verificar as possibilidades com a utilização da internet para promover conhecimentos nas três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental (PCNs) com os conteúdos da Educação Física. Por meio de ações desenvolvidas, obtiveram-se os resultados construídos a partir de duas etapas: ações pedagógicas e rodas de conversas.

Inicialmente as ações pedagógicas puderam mostrar que a internet ela pode ser parceira no momento aula prática, não só para uso de aulas teóricas, mas, capaz de buscar e prender o aluno com todo recurso que a internet disponibiliza, basta saber usá-la, que o aluno irá aprender realizar e executar movimentos.

Ter utilizado a internet para ensinar dança foi um grande desafio, quando estamos pensando no conteúdo na sua dimensão procedimental, que é a parte prática do conteúdo, então necessariamente precisa haver movimento, aprender com o movimento. Dentro das aulas aplicadas, a internet possibilitou para além do conceito (pesquisas), o recurso tecnológico traz uma melhora em relação à aprendizagem, podendo este ser utilizado como instrumento que coloca à disposição dos alunos a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e motor.

Na segunda etapa da pesquisa as Rodas de conversa foram cruciais para ouvir relatos dos alunos, quanto a tudo que foi trabalhado, a roda os deixou mais confortáveis para contar como se sentiram, o que acharam, expuseram suas opiniões e experiências. Através dela que conseguimos descobrir de fato, o quanto a internet ajudou, ensinou e modificou a maneira de aprender a dançar.

Diante deste novo contexto prevalece a necessidade de a escola estar preparada para atender a demanda tecnológica que invade os diversos meios sociais, como uma instituição de ensino ela deve formar alunos inovadores. Vale ressaltar que muitos são os meios para realizar a inclusão da tecnologia na escola e nas aulas, contudo, requer a preparação dos profissionais para saber lidar com todo esse aparato tecnológico.

Por fim, os resultados foram satisfatórios e esperados, os recursos tecnológicos (a internet) oferecem fácil acesso ao conhecimento e informações por meio de computador, celular, tablets, redes sociais, canais de pesquisa, entre outros. Espera-se que este recurso continue proporcionando a aprendizagem dos alunos por meio de vivências e experiências organizadas pelo professor mediador, e que mais conteúdos da

Realização

Educação Física possam ser explorados dentro das suas três dimensões, mostrando que os alunos podem executar movimentos com a internet, caso sejam instruídos.

Referências Bibliográficas

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3º ed. Campinas, São Paulo, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC SEF, 1997. (1º e 2º ciclos).

FERREIRA M. E.; LOPES, M. I. A visão tecnológica e a questão educacional. **Revista de Magistro de Filosofia**, Anápolis, nº4, ano 3. 2010.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias digitais na educação**. Ano XIX, boletim 19 – Novembro -Dezembro/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. acesso em: 25 de jan. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3º ed. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo, Ed. 34, 1999.

MACIEL. C. **A internet como ferramenta educacional**, 2. ed. / Cristiano Maciel. – Cuiabá: UFMT/UAB, 2014. 133p.

MENEZES, J. A. S. **A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo**. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFBA, 2013.

MINAYO.S. C. M.; DESLANDES.F.S ; GOMES. R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 2011.

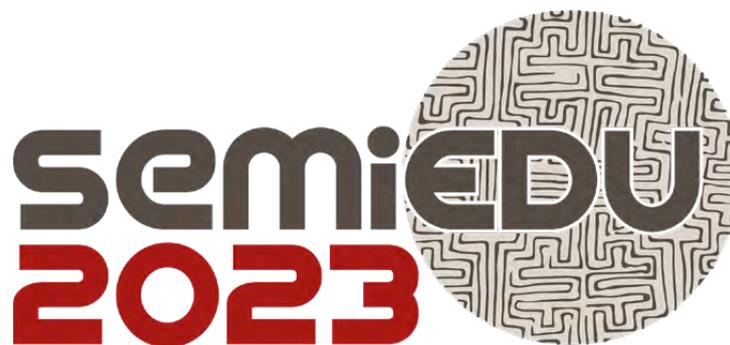
MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. acesso em: 25 de jan. 2018.

Pires. G. D. L.; Filho. A. L.; Lisbôa. M. M. **Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas**. Revista Kineses – Centro de Educação Física e Desportos. V.30, n.1, jan./jun. 2012; pág. 55 à 79. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5723/3393>. acesso em: 25 de jan. 2018.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: A contribuição de David Ausubel. **Temas em Psicologia** n° 3, PUC-SP, p. 91 – 95. 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**/ Michel Thiollent. 7. ed. — São Paulo, 1947. Cortez; 1996.

TRIVINOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Ed. Atlas, São Paulo, SP. 1987.



PRÁTICAS ALFABETIZADORAS VIVENCIADAS A PARTIR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ADVINDAS DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Carla Melissa Klock Scalzitti
Jackeline Nascimento Noronha da Luz
Sthéffane Heloíse dos Santos Andrade

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo observar, experienciar e relatar como os professores de Alfabetização de uma escola pública percebem a Psicogênese da Língua Escrita para organizar o trabalho pedagógico. A pesquisa lança mão da abordagem qualitativa com uso da pesquisa de estudo de caso. O arcabouço teórico ancora-se nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) para estudar a psicogênese da língua escrita, Mortatti (2006) para discutirmos a questão dos métodos e ainda Smolka (2003), para referenciarmos a alfabetização como processo discursivo, com o objetivo de apresentar outra perspectiva teórica sobre a alfabetização. Também o fazemos para explicitar que: a) não defendemos métodos de alfabetização ou os “treinamentos” para a prontidão na educação infantil; b) a psicogênese da língua escrita não é a única abordagem para o sucesso do ensino de alfabetização, e c) não existe nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer que a alfabetização pode ser desenvolvida como processo discursivo. Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para enfatizar a importância da psicogênese da língua escrita no Ciclo de Alfabetização sem desconsiderar seu processo discursivo.

Palavras-chave: Psicogênese da língua escrita. Ciclo de Alfabetização. Professor Alfabetizador. Aquisição da Escrita.

1. Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica "Professora Salvelina Ferreira da Silva", no Município de Várzea Grande/MT, tem como foco analisar as práticas alfabetizadoras advindas da teoria da psicogênese da língua escrita, considerada uma das ferramentas pedagógicas mais importantes da atualidade. Com base na teoria de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999, 2001) – além de outros autores – serão analisados os processos de formação das crianças do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental e as formas como os professores alfabetizadores aplicam, manipulam e analisam os resultados do diagnóstico psicogenético na EMEB Prof.^a Salvelina Ferreira da Silva.

Esta pesquisa foi viabilizada pelo apoio do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa apoiar projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por instituições de ensino superior com o objetivo de melhorar a formação inicial dos professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Pretende assim, contribuir para o acompanhamento contínuo da dinâmica evolutiva dos professores.

A concepção que norteia esta pesquisa é a de que o processo de construção da escrita é um sistema de representação notacional, cujo aprendizado é protagonizado pela criança por estar inserida em uma sociedade grafocêntrica e é a partir das atividades cotidianas que devem surgir momentos reflexivos sobre a escrita por, entendermos que, estão conectadas ao mundo da leitura e da escrita antes de frequentarem a escola. Portanto, esse tipo de aprendizagem é fortalecido quando elas ingressam na escola, que é o espaço culturalmente eleito para o ensino sistematizado da escrita.

O estudo da psicogênese da língua escrita, Ferreiro (1999, 2001) colabora para compreendermos os processos cognitivos que ocorrem nas crianças antes de serem alfabetizadas.

Diante dessas questões, surge o seguinte problema de pesquisa: as práticas alfabetizadoras com base no diagnóstico psicogenético, observadas na Residência Pedagógica, corroboram para a formação inicial das alunas do curso de pedagogia?

Para respondermos à pergunta levantada o nosso objetivo geral constituiu-se em compreender como se desenvolve as práticas alfabetizadoras de uma sala do 1º ano, na escola EMEB Prof.^a Salvelina Ferreira da Silva, ancorada no diagnóstico psicogenético.

Para responder ao problema de pesquisa e alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: Analisar as percepções dos professores sobre a psicogênese da língua escrita, em especial, com relação a aplicação do diagnóstico psicogenético dos alunos; Identificar e descrever algumas das práticas da professora preleitora que contribuíram para a formação inicial do curso de pedagogia;

A abordagem metodológica é constituída pelo estudo de caso, que de acordo com Gil (2008, p. 28), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

2. Precisamos de método para alfabetizar?

As constantes mudanças da sociedade contemporânea interpelam a escola a agregar novos métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Para a

alfabetização isso é particularmente importante, pois é um processo que exige abordagem didática e estratégias metodológicas que colaborem para que a criança construa sua compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

Para conhecer os principais métodos de alfabetização, evidentemente precisamos conhecer o período histórico em que os métodos foram aplicados. Por esse motivo, é importante compreender as transformações educacionais e sociais que ocorreram esses processos, para entendermos as especificidades de cada método. Dentre os métodos que foram utilizados ao longo dos anos para alfabetizar as crianças.

São várias as formas de alfabetizar e cada uma delas destaca um aspecto no aprendizado. Dentre elas podemos destacar os métodos sintéticos que se desdobram em processos alfabético, fônico e silábico. Eles se baseiam na compreensão do sistema de escrita, que analisa a relação entre a fala e sua representação escrita.

Os métodos analíticos se desdobram em processo de palavrção, sentencição e método global. Caracterizam-se por priorizar como unidade a palavra, frases ou texto e pressupõem que a aprendizagem da linguagem oral e escrita seja desenvolvida por meio da identificação visual da palavra (FRADE, 2005, p. 21).

Outro método que pode ser utilizado é o global, que se baseia na compreensão global da palavra. De acordo com o referido método, a criança aprende a ler e escrever a partir da associação de imagens e sons. Esse método é mais intuitivo e lúdico, pois a criança consegue associar as palavras a imagens e sons, o que facilita o processo de aprendizagem.

De acordo com Mortatti (2006), por volta da década de 1920, iniciaram-se os embates contrários aos métodos analíticos. Buscava-se um ensino que contemplasse o aprendizado da leitura e da escrita ao mesmo tempo. Surge então o método misto, que varia entre o analítico e o sintético e destaca-se tanto pelo ensino do todo quanto pelo ensino das partes, de forma conjunta. Mortatti (2006) ainda destaca que o método misto se tornou especialmente relevante a partir de 1934, quando foram criadas as bases psicológicas de alfabetização contidas no livro “Testes ABC”, escrito por M. B. Lourenço Filho. A partir dessa proposta, o ensino volta a ser visto como tradicional.

Em todos os métodos apresentados (sintéticos, analíticos e mistos) predominava a utilização das cartilhas, cuja proposta principal era apresentar às crianças letras, sílabas soltas, palavras, frases e textos com pouca relevância e significado no contexto em que os alfabetizandos estavam inseridos. Da mesma forma, o objetivo das cartilhas

era abordar apenas a codificação (escrita) e a decodificação (decifração). Por essa razão, agregava pouco conhecimentos aos envolvidos.

O processo de ensino e aprendizagem passou a ser debatido e pensado sob um novo olhar: como a criança aprende. Iniciaram-se as discussões acerca do construtivismo como forma de desmetodizar a alfabetização.

Em meados de 1980 surgem os estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, 2001) acerca da psicogênese da língua escrita. Esses estudos reforçam que a escrita alfabética não é um código que se aprende a partir de métodos e atividades de memorização. Pelo contrário: a criança elabora diferentes hipóteses sobre a escrita.

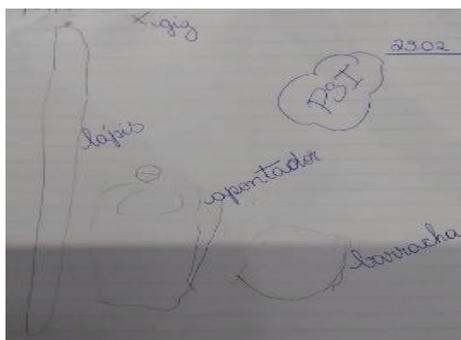
Nesse sentido, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 29; 2001, 35) destacam: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar [...] A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. Diante disso, é importante que a escola pense em intervenções que ajudem a criança a aprender de forma conjunta, tornando-a um sujeito capaz de formular hipóteses, discutir e ser “intelectualmente ativo”.

3. Psicogênese da língua escrita: fases silábicas, o que significa cada uma delas

De acordo Ferreiro e Teberosky (1999, 2001), as crianças evoluem gradualmente, durante a sua exposição e manipulação do sistema de escrita alfabética. Essa evolução é descrita em quatro níveis principais: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 2001). Vale ressaltar que o silábico é dividido em dois estágios: silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

Diante disso, apresentaremos a descrição de cada hipótese citada pelas referidas pesquisadoras, juntamente com a imagem da escrita das crianças participantes da pesquisa.

Figura 1 - Nível Pré-Silábico, Garatuja



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A hipótese de escrita acima exemplifica o nível pré-silábico, quando são apresentadas as letras e as crianças produzem garatujas e rabiscos, seguindo uma linha de raciocínio em que uma palavra precisa de uma letra. Então, partem da consciência de que letras formam palavras, mas ainda não existe a consciência da relação entre som e letra.

Azenha (2006, p. 58) afirma ainda que para a criança: “O desenho é uma clara estratégia da remissão ao conteúdo registrado.”

Figura 2 - Escrita sem valor sonoro

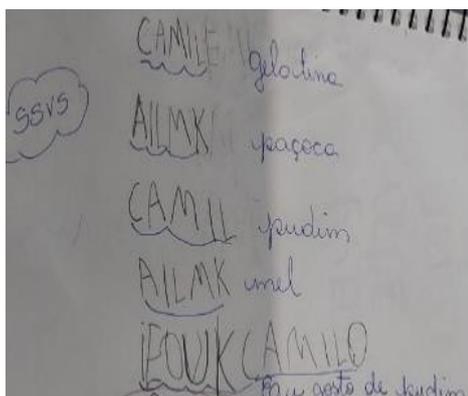
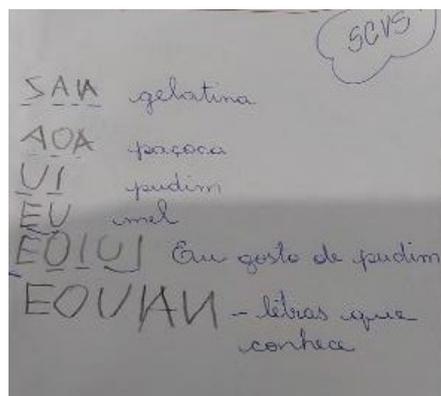


Figura 3 - Escrita com valor sonoro



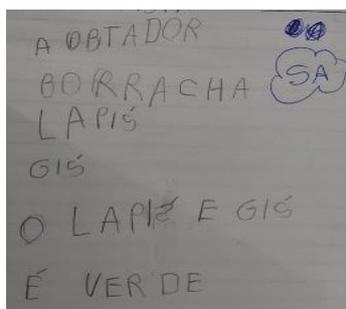
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Conforme supracitado, o nível silábico se divide em duas etapas: silábica sem valor sonoro e com valor sonoro, representada nas Figuras 2 e 3, respectivamente. No nível silábico a criança passa por uma grande evolução, pois deixa de ver a escrita de forma global e passa a identificá-la com sistematização silábica. Azenha (2006, p. 72) assevera que na etapa silábica sem valor sonoro “a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro.”

Já na etapa silábica com valor sonoro, a criança procura atribuir valor sonoro a cada uma das letras que faz parte da escrita. De acordo com Azenha (2006), é quando a criança cria a estratégia de atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada. O salto qualitativo representado por essa estratégia leva a criança à superação global entre a forma escrita e a expressão oral. Pela primeira vez, trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193; 2001, p. 201), “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”.

No nível silábico – com ou sem valor sonoro – a criança começa a ter consciência entre fala e escrita. Ela entende que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Assim, busca atribuir valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras. Para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra. Ou, escreve uma letra para cada palavra dita numa frase, como demonstrado na Figura 3, acima.

Figura 4 – Escrita de criança silábica alfabética



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A escrita de criança que apresenta a hipótese silábica alfabética demonstra em sua escrita que possui dois conceitos: um relacionado à hipótese silábica e outro relacionado à obrigatoriedade da quantidade mínima de letras. Dessa forma, a criança pode ter conceitos básicos para a construção da escrita e da leitura. Azenha (2006, p. 82) a descreve como “um momento de transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética)”.

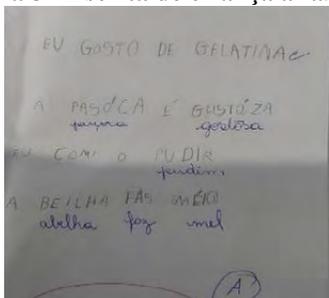
No que se refere ao método hipotético-dedutivo, vale ressaltar a especificidade e a validade no momento de formação da palavra, pois a criança estabelece a relação entre o som e o grafema. De acordo com Azenha (2006, p. 82), “a criança agora agrega mais letras a escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra”.

Segundo Azenha (2006), a interpretação da escrita infantil numa perspectiva evolutiva dota o alfabetizador de um aparato teórico que lhe permite olhar de forma natural a existência dessas produções. Ao invés de enxergar uma criança que “come letras”, o conhecimento dos processos de aprendizagem conduz a uma observação literalmente oposta.

No nível de escrita silábico-alfabética a criança compreende que a sílaba não pode ser considerada uma unidade, mas que ela pode ser dividida em componentes. Atualmente, os vários componentes do sistema de escrita devem ser organizados. Trata-

se de entender o valor sonoro padrão. Primeiro, não é possível estabelecer regularidade duplicando o número de letras por sílaba. Isso ocorre porque existem sílabas com 1, 2, 3 ou mais letras.

Figura 5 - Escrita de criança alfabética



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A última hipótese da evolução da escrita é a do nível alfabético. Nesse nível a criança já compreende que para cada valor sonoro existe uma escrita correspondente, que a habilita a realizar uma sistematização das hipóteses silábicas como a demonstrada no registro acima. Essa característica faz com que a criança seja capaz de realizar uma análise sonora dos fonemas, antes mesmo de escrever uma palavra. Entretanto, cabe ressaltar que:

o que a criança terá alcançado aqui não significa a superação de todos os problemas. Há o alcance da legibilidade da escrita produzida, já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos. No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: as regras normativas da ortografia (Azenha, 2006, p. 85).

Mesmo para os alunos que atingiram o nível alfabético, o processo de desenvolvimento da escrita continua. Para Ferreiro (1999, p. 26; 2001, p. 32), “entende-se como alfabetizada a criança que dominou a base alfabética do sistema de escrita, que lê com compreensão e escreve textos com sentido, possíveis de serem lidos, mesmo que apresentem erros de ortografia”.

A aprendizagem da escrita pela criança é uma apropriação de um novo objeto de conhecimento, que simboliza uma das maneiras pelas quais o ser humano transforma a realidade para se comunicar com os outros. Vale enfatizar que cada ser humano vivencia essa apropriação a seu modo e em seu tempo. Daí resulta a heterogeneidade de registros da referida turma do Ciclo de Alfabetização apresentada no presente estudo.

4. A psicogênese e a alfabetização discursiva

Esta pesquisa traz como ponto principal a psicogênese da escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) com base piagetiana. Por se tratar da minha formação inicial analisamos e entendemos que apresentar uma escrita, mesmo resumida, sobre a alfabetização discursiva se faz necessário, por acreditarmos que, uma pesquisa não enfraquece a outra, que um conhecimento não enfraquece outro, afinal, as reflexões sobre como o aprendizado de ler e escrever se circunscreve no tempo, na história e na memória.

Diante disso, trazemos os estudos de Smolka publicado o livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” (2003).

De acordo com Smolka (2003), o objetivo da proposta de alfabetização como processo discursivo era chamar atenção para a linguagem como produção humana, histórica e cultural, além de evidenciar a escrita como prática social da qual as crianças participam e se apropriam. Portanto, o foco foi ressaltar “a importância de se aprender a ler e escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo” (SMOLKA, 2003, p. 31).

Smolka ancorada em Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cultural da criança, chamou atenção para a história, sempre ligando a elaborações teóricas (história da atividade humana, história das funções psicológicas, história do desenvolvimento, história da linguagem, história dos signos, história da escrita, história da consciência). O referido autor também ressaltou “o princípio da significação – a produção de signos e sentidos – como chave para se compreender a conversão das relações sociais em funções mentais” (Smolka, 2003, p. 39). Para a pesquisadora, a relevância da produção intelectual de Vygotsky consiste em considerar

os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural (SMOLKA, 2003, p. 56).

Portanto, com base nos estudos de Smolka (2003) podemos afirmar que a natureza do próprio desenvolvimento humano transcende a dimensão biológica da vida humana: abrange também a sócio-histórica.

Vale enfatizar que ao adotarmos essa concepção de alfabetização como processo discursivo, consideramos importante explicitar que: a) não defendemos métodos de alfabetização ou os “treinamentos” para a prontidão na educação infantil; b) a psicogênese da língua escrita não é uma panaceia para o sucesso do ensino de

Realização

alfabetização, porque vários aspectos conceituais do sistema alfabético não se limitam a essa teoria; e c) não existe nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer a alfabetização como processo discursivo, tendo o texto como princípio para se alfabetizar e letrar/ letrar e se alfabetizar.

Afinal, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) denominaram “as hipóteses silábicas da escrita” para que a criança apresente sua construção com relação à hipótese alfabética e com o crescente domínio das convencionais relações entre grafemas e fonemas na escrita, fonetização da escrita, da língua falada na comunidade do aprendiz.

Esses conhecimentos pedagógicos-epistemológicos sobre psicogênese e processo discursivo são fundamentais para os professores por terem implicações pedagógicas importantes. Se o alfabetizador compreende a língua como seu objeto de ensino, conhecer as concepções sobre ela é igualmente relevante. Isso porque elas demarcam diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Por essa razão podemos afirmar que tais prescrições teóricas do que devemos desenvolver em sala devem ser estudadas e analisadas para que “os educadores tenham consciência, precisamente, do trabalho de elaboração, de produção do conhecimento nas interações” (SMOLKA, 2003, p. 61).

5. A experiência da residência pedagógica para a formação inicial

A participação na Residência Pedagógica e as observações colaboraram para perceber o quão importante é compreender como as crianças aprendem e entendem o sistema de escrita alfabética para a sua autonomia. Desse processo resulta a compreensão de que a alfabetização e o letramento são práticas sociais fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Diante disso, o nosso olhar se voltava para a ação docente na busca pelo apoio teórico e metodológico que essa experiência nos proporcionou.

Os professores de alfabetização – em especial a professora regente da sala em que estava inserida – afirmam a todo momento a necessidade de uma compreensão do processo de aprendizado da leitura e da escrita, e da maneira como as crianças aprendem. Diante desse entendimento, percebo a importância de estruturar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem com elementos essenciais da organização para o trabalho pedagógico, incluindo o uso social da escrita. Para tal, o processo de ensino

Realização

deve ser desenvolvido a partir de contextos sociais significativos, que tenham sentido e significado para os envolvidos (SOARES, 2004).

É fundamental que o professor compreenda que cada criança tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizado. Então, analisará e interpretará as produções dos alunos com o objetivo de pensar em boas proposições didáticas. Diante disso, o estímulo fornecido será mais adequado ao contexto, atendendo às necessidades reais do grupo e criando um processo de leitura e escrita mais significativo para o aluno e para si mesmo.

Para ajudar no desenvolvimento de crianças capazes de ler e escrever com mais autonomia, competência e criticidade, o professor deve fazer uso dos vários tipos de material escrito que estão presentes na sociedade com seus alunos.

Vale reafirmar que o conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita é aplicado, estudado e reconhecido para o entendimento da criança como um sujeito que constrói ativamente seus conhecimentos sobre a escrita. Nesse sentido, Behrens (2011, pp. 55-56) afirma que a psicogênese tem o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem das crianças e para que essa avaliação seja efetiva, “deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento”.

Ao observar a prática da professora percebi que suas intervenções ajudam os alunos a refletirem sobre a escrita. Também ajudam a compreender fonema e grafema e a desenvolver consciência fonológica e fonêmica. Além disso, pude verificar que a professora realiza mensalmente um diagnóstico psicogenético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 2001) com os alunos de forma individualizada. Assim, ela pode observar os níveis da escrita e da leitura dos alunos, o que possibilita fazer o planejamento contemplando todas as hipóteses da turma.

A esse respeito Ferreiro (1999; 2001) afirma que:

O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é imensurável para avaliar os progressos das crianças, e mais importante ainda: para “ver” sinais da alfabetização ainda não observados (FERREIRO, 1999, p. 32, 2001, p. 45).

No que pude observar das atividades propostas pela professora identifiquei muitas atividades lúdicas. Destaco a proposta didática do uso de letras soltas na qual o aluno colocava as letras que faltavam na palavra. Por exemplo: eram colocadas as letras B e L, e a criança tinha que descobrir quais as letras que faltavam para formar a palavra BOLA. Quando a atividade terminava, a professora misturava de novo as letras e

solicitava para o aluno formar a palavra novamente, mas sem sua ajuda e com outras letras faltando.

Para Piaget o jogo se dá nas fases iniciais do desenvolvimento, quando “quase todos os comportamentos (...) são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repetam por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional” (PIAGET *apud* FRIEDMANN, 1996, p. 27).

Pudemos, ainda, observar que a professora lê para turma no início da aula uma literatura diferente como a leitura deleite. Após a leitura e a apresentação sobre o autor, a professora busca saber sobre o que mais chamou a atenção dos alunos sobre o livro, e o que eles entenderam sobre a história lida.

Segundo FREIRE (1989) uma vez que a leitura é apresentada a criança, ela deve ser minuciosamente decifrada e trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contato imediato com a palavra, mas a compreensão da mesma não existiu. Para tanto, é necessário apresentar o que foi descrito por tal palavra, de forma que esse objeto proporcione sentido à ela, pois dessa maneira a busca e o gosto pelo mundo das palavras – isto é, da leitura e da escrita – se intensifica. Logo, a leitura ganha vida e a criança adquire o hábito de praticá-la.

Outra experiência enriquecedora foi o desenvolvimento da leitura de textos rimados. A entonação da rima corroborou para que as crianças percebessem os sons finais das palavras. Percebemos que no português brasileiro, a predominância de sílabas CV

É uma das características que aproxima a sua ortografia da transparência, pois a segmentação aliteração e rima é equivalente, em grande número de palavras, à segmentação fonêmica (por exemplo, na palavra boneca, em cada sílaba a aliteração corresponde a um fonema consonantal, e a rima corresponde a um fonema vocálico) (SOARES, 2020, p. 312).

Uma das principais descobertas dessa pesquisa foi a maneira como os professores organizam seu trabalho pedagógico ancorando na teoria de Ferreiro e Teberosky (1999; 2001), demonstrando planejar suas aulas e as habilidades de leitura e escrita serem o foco das propostas didáticas.

Diante disso, afirmamos que o processo de alfabetização envolve a utilização da linguagem para comunicar, transmitir conhecimento, situar-se em um contexto social, entender o modo como a linguagem influencia como lemos, administramos nossos conhecimentos, desenvolvemos nossas habilidades de raciocínio e adquirimos outras.

6. Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi contribuir para uma melhor compreensão da prática pedagógica dos professores do Ciclo de Alfabetização em relação à Psicogênese da Língua Escrita.

Compreendemos como as crianças percebem o sistema da escrita, o que, como pensam e se apropriam do SEA. Pudemos ainda vivenciar situações de aprendizagem geradas que garantiram aos alunos pensar sobre o uso social e a função social da escrita.

Diante do exposto, considero válido evidenciar a importância do diagnóstico psicogenético da escrita, pois é a partir dessa pesquisa que os professores podem planejar suas aulas para engajar os alunos a aprender e compreender o SEA. Igualmente importante afirmar que o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar as pesquisas a respeito, pois a temática é ampla e complexa.

Assim, acreditamos que essa pesquisa pode contribuir com a formação dos alfabetizadores, assim como, aconteceu com a formação inicial da pesquisadora.

7. Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abruinq, 1996.

GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Aprender a ler e escrever, ensinar a escrever.** In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Editora Contexto, 2020.



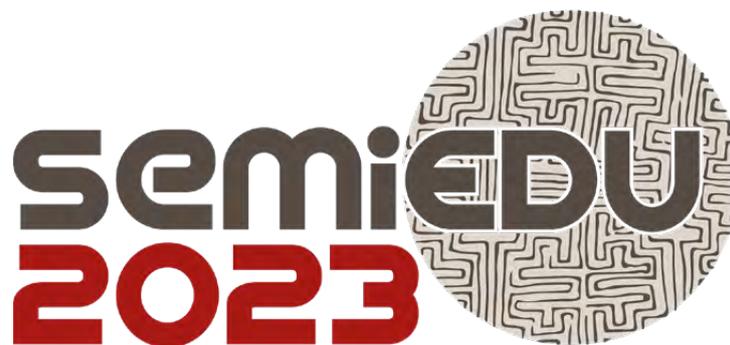
semiEDU
2023

GT1

**CULTURAS ESCOLARES E
LINGUAGENS**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - GT1





POÉTICA PEDAGÓGICA: A POESIA QUE VEM DOS BICHOS DE ESTIMAÇÃO

Agnaldo Périco
Elaine Cristina Rondon Queiroz
Inês Severina da Cruz
Bárbara Cortella Pereira

GT 01: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

O presente relato de experiência apresenta resultados preliminares de pesquisa de doutorado em Educação (GEPLOLEI/PPGE/UFMT) que tem como objetivo descrever as ações fruto das discussões teórico-metodológicas realizadas nos Ateliês Formativos em consonância com o desenvolvimento de um planejamento colaborativo intitulado “A poesia que vem dos bichos de estimação”. Foi utilizada a metodologia colaborativa que visa uma aproximação entre a academia e os/as colaboradores/as da pesquisa e todos/as os/as envolvidos/as têm voz e vez no direcionamento de ações que contribuam para a solução do problema de pesquisa. Nesse intuito apresenta-se como foi desenvolvido o planejamento coletivo, percursos e produto da vivência. Como considerações finais destaca-se que o uso de poesias em sala de aula pode estimular uma expressão autoral, artística e literária das crianças e que atividades como essa podem materializar uma percepção acolhedora e cheia de sentidos que potencializa a perspectiva discursiva de leitura e escritura em escola de Educação Básica.

Palavras-chave: Poética pedagógica. Perspectiva discursiva. Leitura. Escritura.

1 Introdução

Manoel de Barros (2006) traz em sua escrita a poética inerente à compreensão da simplicidade e de múltiplos sentidos que podem ser construídos e apropriados no espaço escolar a depender da sensibilidade do/a professor/a e das suas possibilidades de (trans)ver o processo de ensinoaprendizado¹. Pensando nessa possibilidade planejamos o desdobramento do Ateliê Formativo² na Escola Ipê Rosa³ utilizando como proposta a

¹ Ensinoaprendizado escrito junto para se referir à impossível dissociação desses dois processos uma vez que o GEPLOLEI “defende o *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita viva e de vida, resultante de interações reais e socioculturais, permeadas por sentidos construídos ora individualmente, ora coletivamente, a partir de apropriações poéticas, éticas, estéticas e estéticas”.

²Ateliê Formativo é o nome que utilizamos ao espaço de realização de sessões de estudo e aprofundamento teórico metodológico, além de local destinado a experimentações artísticas e literárias no intuito de promover a apropriação dos assuntos e a expressão autoral por meio diversificado de expressão: pintura, música, artesanatos, fotografias, cinema, entre outras possibilidades.

³ Optamos por dar um nome fictício a essa Escola-parceira, localizada no município de Nobres e que atende crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Realização

produção autoral de um livro pelas crianças com o tema a poesia dos bichos, cuja materialização será descrita posteriormente. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido pelas professoras colaboradoras de uma pesquisa de doutorado em andamento e tecido nas asas⁴ do GEPLOLEI⁵. Essa proposta nasceu da perspectiva de tentarmos relacionar o aporte teórico-metodológico à prática docente em sala de aula. Nossa pesquisa é colaborativa de acordo com a epistemologia de Ibiapina (2008), e nesse movimento de trabalho coletivo pensamos e propomos uma série de ações que ancoram um ensinoaprendizado na perspectiva discursiva de leitura e escritura⁶ e na percepção da poética pedagógica no contexto escolar.

Todo esse movimento caminha coletivamente e subjaz aos aportes epistemológicos de Smolka (1989), Geraldi (1984), Vigotski (2014), Hansen (2005) na tentativa de compreender como essas percepções teóricas pode potencializar uma poética pedagógica em sala de aula.

A alfabetização discursiva a partir de Geraldi (1984) e Smolka (1989) e na Teoria Histórico-cultural propõe a sensibilização para uma abordagem mais humanizada no ensino-aprendizagem da linguagem, bem como o desenvolvimento de ações de escuta, sensibilidade e incentivos que contribuam para a autonomia e autoria da criança. Smolka (1989, p.01) nos traz a percepção de que a linguagem está em constante redimensionamento e essa transformação parece passar despercebida ou ignorada pelos educadores durante anos e esse ciclo precisa ser rompido. Ações poéticas no contexto escolar podem contribuir para o fim desse círculo tendencioso de pensar a linguagem sem vida, utilitarista, sem função social e pessoal.

Geraldi (2002) indica que a linguagem é instável e que essa instabilidade deve ser considerada no processo de ensinoaprendizado no sentido de rompermos práticas centradas numa linguagem passiva e permissiva que tenha fins apenas em si mesma. Trazemos para além dessa contribuição filosófica uma percepção poética do espaço

⁴Metáfora do grupo de estudos para se referir aos elementos teórico-metodológicos já construídos e que podem colaborar na proposição de novas pesquisa.

⁵Grupo de Estudo e Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância" (GEPLOLEI), vinculado ao Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) criado em 17 de abril de 2017 com o objetivo de ampliar o diálogo acerca da alfabetização na perspectiva discursiva.

⁶ Por Escrita defendemos o ensinoaprendizagem da linguagem escrita viva e de vida, resultante de interações reais e socioculturais, permeadas por sentidos construídos ora individualmente, ora coletivamente, a partir de apropriações poéticas, éticas, estéticas e estéticas.

escolar que segundo Hansen (2005) pode enriquecer a vida pessoal e profissional do professor.

A poética pode problematizar questões inerentes à prática educativa que precisam romper a solidão de uma escrita hegemônica para uma expressão viva da linguagem. Podemos perceber que a poética parece ser um instrumento potencializador das relações de ensinoaprendizado que muitas vezes não são abordadas com a devida relevância nas escolas. A seguir trazemos o desdobramento dessa vivência.

2 Os Ateliês Formativos e a produção de sentidos nas escolas asas

A partir do diálogo com as professoras-colaboradoras realizado no Ateliê Formativo emergiu a vontade de produzir um projeto com as crianças do terceiro ano para trabalhar a poesia, uma vez que o tema fazia parte dos conteúdos a serem abordados no material utilizado em sala de aula pelas crianças e que poderia ser potencializado na produção de uma sequência encantadora e potente para apropriação da leitura e da escritura. Nesse momento pensamos como poderíamos vincular as discussões teórico-metodológicas à nossa vivência em sala de aula. Partindo da ideia da pesquisa colaborativa em que todos nós somos corresponsáveis pela produção e execução do projeto dialogamos e chegamos a um consenso para essa atividade.

Em primeiro lugar iniciamos um mapeamento dos temas que as crianças gostam para associar à uma possível produção artística e literária para a apropriação da leitura e da escritura numa perspectiva discursiva. Observamos que a maioria das crianças gostavam muito de falar sobre animais e em especial os que eles tinham em suas casas e que esse encantamento pelos bichinhos trazia para o contexto da sala de aula uma possibilidade de ensinoaprendizagem da leitura e escritura associada a uma linguagem viva e de vida, relacionadas as suas experiências de vida com as possibilidades de representação artísticas e literárias do tema. Dessa percepção colaborativa é que surge a ideia da produção da coletânea “A poesia que vem dos bichos de estimação” e assim elaboramos nosso planejamento coletivo, descrito no quadro a seguir.

Quadro 01 – Síntese do planejamento colaborativo

Etapa	Atividades	Metodologia
01	Contação de história a partir do livro <i>É um gato?</i> do autor Guido Van Genechten.	Contar a história para as crianças, estimulando o diálogo acerca dos animais que iam aparecendo na história.
02	Produção artística a partir dos animais de estimação.	Desenho feito pelas crianças.
03	Captura de foto junto aos seus animais de estimação.	As crianças capturaram uma imagem junto a seus animais de estimação com o auxílio dos familiares.
04	Produção de poesias	Escrita autoral de poesias sobre seus animais de estimação.
05	Produção de livro de poesias	Produção coletiva de um livro de poesias.

Quadro produzido pelos autores em setembro/2023.

A sequência descrita no quadro acima demonstra que realizamos um percurso tentando trazer para a escritura das crianças momentos significativos das suas vivências, ou seja, conforme nos aponta Smolka (1989), realizando uma produção de sentidos e isso corrobora com toda nossa proposta de pensar uma produção que favoreça a escrita autoral e cheia de significados para as crianças.

Vimos que a cada etapa as crianças se sentem muito bem ao falar, escrever e representar o seu cotidiano, a concretude dos seus estudos escolares a partir dos animais em seus contextos familiares proporcionam vivências que nos ajudam a dar voz e vez às crianças e a exercitar o que chamamos de escuta atenta, sensível, ética e poética.

Os desenhos foram muito significativos pois dão às crianças possibilidades de expressão, de observação da realidade que os circundam. A captura de imagens com o auxílio dos familiares, que pode ser considerada uma atividade simples na atualidade, foi uma ótima oportunidade de envolvermos a família nas atividades escolares.

A produção de poesias proporcionou uma vivência de escrita autoral, de singularidade tão importante nesse processo, afinal os bichinhos de estimação são diversos no tipo e mesmo quando da mesma espécie tem diferenças. Esse aspecto da diversidade e ao mesmo tempo especial dos bichos de estimação das crianças potencializou muito a escrita autoral.

O resultado dessa atividade foi a organização do livro de poesias das crianças do terceiro ano que possibilitou às crianças observarem o resultado das suas escrituras, pinturas e produção de imagens e foi uma forma prazerosa de estimular a valorização das crianças autoras e produtoras de sentidos.

3 Considerações finais

Esse relato faz parte de um grande esforço para ampliar as discussões acerca do processo de ensinoaprendizagem da leitura e escrita numa perspectiva discursiva, que dentre seus pressupostos epistemológicos considera a linguagem como atividade dialógica, carregada de sentido, carregada de vozes (quem fala/escreve, como e para quem) e que propõe sair do esvaziamento do ensino meramente metalinguístico para algo vivo, coerente e que traga vivências pautadas na realidade das crianças.

O envolvimento das crianças aponta sinais de que precisamos aproximar nossos conteúdos aos contextos narrativos que elas vivem. O aprendizado concreto pode ser mais saboroso.

Ao desenvolver esse planejamento tentamos abrir espaços na escola para discutir maneiras diversas que contribuem para que a criança vivencie experiências autorais, sensíveis, éticas, estéticas e poéticas. Ações como essa que potencializem a expressão de uma criança livre e autônoma parecem fazer muito sentido para o sucesso das práticas educativas.

Ao concluir essa etapa do planejamento aqui relatada, vemos uma educação (trans)formadora é necessária para o espaço escolar e que precisamos de estudos e pesquisas sobre o tema.

Referências

BARROS, Manoel de. Manoel. **Poesia Completa**, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura: uma oferta de contra-palavras**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qtMKxcWg3SSxFDKbCKys6nc/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 09/07/2022.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HANSEN, D. T. (2005). **Uma poética do ensino**. *Educação em Revista*, 6(1), 95-128.
Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/download/601/484>
Acesso: 30/08/2023.

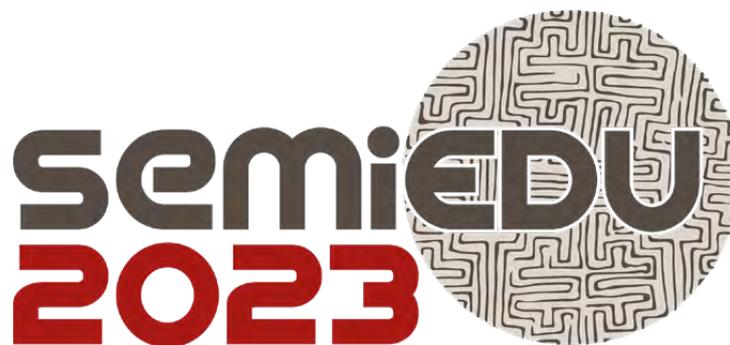
IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

Portal Escola Transparente, disponível em:

<https://educacao.tce.mt.gov.br/47/69/home/page> Acesso em 26/07/2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.



A PRÁTICA ESPORTIVA E O LETRAMENTO NA E. E. GOVERNADOR JOSÉ FRAGELLI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ariel Montes Lima
Diana Santos de Araújo

GT 01: Culturas Escolares e Linguagens
Relato de Experiência

Resumo:

Este artigo aborda o desafio de integrar a prática esportiva do Badminton na escola, considerando seus benefícios para a saúde física e mental dos alunos, às práticas de letramento, considerando seu papel na promoção da inclusão e diversidade, o estímulo ao trabalho em equipe e desenvolvimento de habilidades sociais. A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da experiência docente, respaldada na revisão de literatura. Nosso objetivo foi apresentar uma possibilidade de trabalho interdisciplinar entre a prática esportiva e a área de linguagens, com foco na língua portuguesa. Como resultado, foi possível perceber que a realização das atividades facultou, não somente um aprimoramento da leitura como também um aperfeiçoamento da disciplina na realização da prática esportiva.

Palavras-chave: Badminton. Letramento. Escola Estadual Gov. José Fragelli. Possibilidades de Integração.

1 Introdução

O letramento é um conceito chave para a vida social. Trata-se de uma habilidade que vai além da simples habilidade de ler e escrever. Esse se refere à capacidade de compreender, interpretar, usar e refletir sobre textos escritos em contextos diversos da vida cotidiana. É dizer: o letramento envolve não apenas a decodificação das palavras, mas também a compreensão do significado dos textos, a habilidade de usá-los de maneira funcional em diferentes situações e a capacidade de analisar criticamente as informações apresentadas. Tal conceito, portanto, está mais além da alfabetização, que se concentra na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. Esse abrange a compreensão e aplicação do conhecimento adquirido por meio da leitura e da escrita em diferentes contextos e práticas sociais.

O Badminton, um esporte de raquete praticado mundialmente, oferece inúmeros benefícios para os alunos na escola, incluindo a promoção da saúde física e mental, a inclusão e diversidade, o desenvolvimento do trabalho em equipe e das habilidades sociais. Integrá-lo na rotina escolar, no entanto, pode ser um desafio que envolve questões como infraestrutura, capacitação de educadores e o engajamento dos estudantes.

Diante disso, o presente artigo busca analisar os desafios e possibilidades para a unificação da prática docente entre as áreas de prática esportiva (com ênfase na modalidade de Badminton) e a língua portuguesa. A pesquisa estuda a atual situação da Escola Estadual (doravante E. E.) Governador José Fragelli- Arena da Educação. O desenvolvimento da pesquisa foi feito através de pesquisa de campo aliada à revisão de literatura.

Esse trabalho deriva, desse modo, das ações realizadas em conjunto com a professora regente da referida modalidade e o técnico responsável pelo espaço da Biblioteca Integradora. Tais ações consistiram em aulas teóricas realizadas no espaço referido, nas quais os alunos foram incentivados a realizar pesquisa sobre o esporte, bem como acerca de temas correlatos.

Tivemos como problema de pesquisa a questão de como aliar áreas aparentemente distintas: as ciências da linguagem e as ciências da saúde, com ênfase em educação física na modalidade de badminton. Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido dentro de dois eixos: o aperfeiçoamento dos hábitos de leitura, por intermédio do letramento crítico e da melhoria na disciplina discente, elemento de capital importância dentro da grande área da prática esportiva.

2 Desenvolvimento

Essa seção está dividida em três tópicos. No primeiro momento, apresentamos a instituição onde foi desenvolvido o trabalho, salientando seu contexto, bem como a metodologia empregada no trabalho. No segundo, discorreremos acerca do badminton, seus benefícios e desafios em face do meio escolar. Afinal, no último tópico apresentamos o relato das ações desenvolvidas pelos autores.

2.1 A escola estadual governador José Fragelli: panorama geral e metodologia

A escola em questão figura como a primeira escola do Brasil localizada dentro de um estádio esportivo. Essa, por sua vez, está localizada dentro da Arena Pantanal, na capital mato-grossense de Cuiabá.

Ademais, a escola estadual em questão é uma escola plena; é dizer: de tempo integral. Tal concepção

[...] compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões –intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os estudantes podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. (MOTTA et al, 2021, p. 03-04).

Fora isso, a referida escola participa do grupo de unidades educacionais vocacionadas ao esporte. Desse modo, as turmas discentes possuem contato diário com a vivência esportiva. Diante disso, a carga horária de aulas de badminton diária é de uma hora e cinquenta minutos, totalizando aproximadamente 9 horas e semanais de efetiva prática.

Fora isso, as quadras voltadas para a prática se localizam no subsolo da Arena Pantanal. O mesmo espaço contém a biblioteca integradora da instituição, na qual se realizam as aulas teóricas da dita modalidade. A biblioteca em questão conta com um laboratório de informática e um acervo de mais de mil livros em formato digital e mais de três mil em formato físico.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, a qual consiste, segundo Thiollent (2007):

[...] essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referências teóricos,

com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação.

2.2 O badminton na escola

A prática esportiva do Badminton na escola traz inúmeros benefícios para os alunos, tanto em aspectos físicos como sociais. Ao superar os obstáculos através de parcerias, capacitações e divulgação adequada, é possível proporcionar uma experiência esportiva enriquecedora e inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento global dos estudantes (GONÇALVES et al, 2016). A valorização do Badminton como parte do currículo escolar pode ser um passo significativo em direção a uma educação mais completa e diversificada, promovendo a saúde e bem-estar dos alunos e formando cidadãos responsáveis e respeitosos.

A integração do Badminton na escola oferece uma série de benefícios. Primeiramente, promove a saúde física e mental dos alunos, incentivando a prática regular de atividade física. Além disso, o Badminton é inclusivo, sendo acessível a alunos de diferentes idades e habilidades físicas, o que contribui para a promoção da diversidade dentro da escola.

Outro ponto positivo é o estímulo ao trabalho em equipe e cooperação, especialmente quando o esporte é praticado em duplas ou em equipe, promovendo valores importantes no ambiente escolar. Além disso, o Badminton ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito mútuo, ética e fair play, essenciais para a formação dos estudantes (ALVAREZ, STUCCHI, 2008).

No entanto, a integração do Badminton na escola enfrenta desafios. Um deles é a falta de infraestrutura e espaço adequados para a prática do esporte, o que pode dificultar sua implementação. Além disso, há a necessidade de treinamento e capacitação dos educadores para ensinar as técnicas do Badminton de forma eficaz, garantindo que os alunos recebam a orientação necessária. Por fim, a resistência e falta de engajamento por parte dos alunos que não estão familiarizados com o esporte podem ser obstáculos a serem superados no processo de integração do Badminton na escola.

2.3 Percursos das atividades desenvolvidas

O trabalho pedagógico aqui desenvolvido começou no final do ano de 2022, com a consolidação dos registros do acervo da biblioteca institucional da E.E. Governador José Fragelli. Entre os livros ali contidos, está presente a coleção Responsabilidade e Respeito, ambas de Chueire (2022a e 2022b).

Os referidos livros foram trabalhados com as turmas de ensino fundamental e médio em rodas de conversa na biblioteca com auxílio do técnico educacional responsável. Durante as rodas, foram discutidos temas referentes às narrativas e como essa realidade poderia se alinhar com a realidade dos discentes.

Cada título recebeu, aproximadamente, dois meses de tempo a ele dedicado. Nesse período, as atividades práticas foram intercaladas com as teóricas, com aulas de duas a três vezes na semana sendo realizadas na biblioteca integradora. Ao término das leituras, cada estudante foi orientado a produzir uma resenha crítica sobre os livros relacionando-os às experiências trocadas no processo.

Terminado o do referido trabalho, foi possível constatar a melhora na percepção das normas técnicas necessárias à prática do badminton. Atribuímos isso ao fato de que a prática da leitura contribuiu para a compreensão das regras escritas.

Também foi possível perceber o aumento na dedicação do alunado para as práticas em quadra. Notamos, dessa forma, a ampliação nas motivações que os conduziam na busca pela melhora enquanto atletas e estudantes.

Ademais, foi perceptível o aumento na disciplina dos discentes, cuja dedicação se aprimorou, sobretudo, depois da leitura e discussão da obra Responsabilidade.

3 Considerações finais

O presente texto apresentou o relato de experiência das atividades desenvolvidas com as turmas de badminton na E.E. Governador José Fragelli. A pesquisa em questão trabalhou os livros Respeito e Responsabilidade de Célia Chueire e teve como resultado a melhora na compreensão das regras do jogo e melhora na assimilação da relevância da disciplina no contexto das práticas esportivas. O resultado

aponta para uma correlação entre as práticas, que, quando trabalhadas em associação, proporcionam melhorias mútuas.

Referências

ALVAREZ, Thiago Rey; STUCCHI, Sérgio. **Introdução ao movimento do Badminton**. 2008.

CHUEIRE, Célia. **RESPEITO: Toda Gente Carece de Um Norte!**. São Paulo: Nuvem 9 Brasil, 2022a.

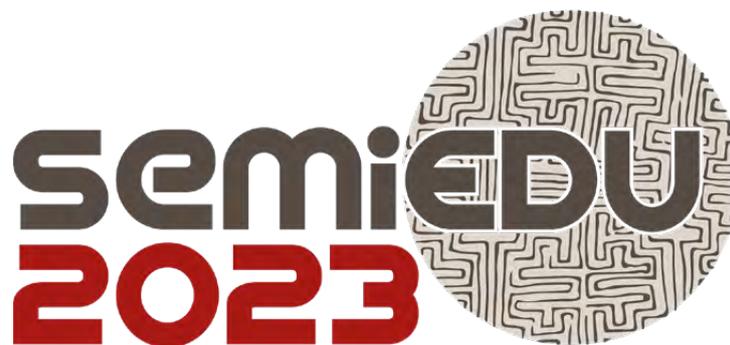
CHUEIRE, Célia. **RESPONSABILIDADE: Menina do Rio**. São Paulo: Nuvem 9 Brasil, 2022b.

GONÇALVES, Ricardo et al. A importância da tomada de consciência no jogo badminton. **Revista FiepBulletin**, v. 82, 2012.

MOTTA, Daril Domingos; SILVA, Edmárcio Neres da; BARONI, Eva Karoline; MOTTA, Marina Coelho. Escola Plena em Cuiabá: Práticas Pedagógicas Vocacionada ao Esporte na Escola Estadual Governador José Fragelli - Arena da Educação. *In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO*, 29, 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, p. 1651-1662. ISSN 2447-8776.

SIGOLI, Marco André, DE ROSE JR., Dante. A história do uso político do esporte. **R. bras. Ci e Mov.** 2004; 12(2): 111-119. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/566/590>. acesso em: 12 de abr. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.



O ENSINO DAS LUTAS PARA O OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM CUIABÁ-MT

Danilo de Moraes Costa

GT 01: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

O trabalho relata o desenvolvimento de aulas com a abordagem das Lutas para alunos do oitavo ano do ensino fundamental em uma Escola de Tempo Integral (ETI) da cidade de Cuiabá-MT, teve a colaboração de acadêmicos da Faculdade de Educação Física/bolsistas do PIBID e a intervenção pedagógica do professor de Educação Física da ETI/professor supervisor do PIBID. A experiência empregou os pressupostos da proposta de Rufino (2014) que traz as características das lutas e classificações por distância. O portfólio foi o instrumento utilizado para elaboração, registro e análise das ações. Nas aulas foram empregados recursos didáticos pedagógicos em sala de aula e na quadra poliesportiva da escola. Considerando a interação dos alunos com a proposta foi averiguado que os estudantes participaram com entusiasmo das intervenções e que ao longo do processo foram assimilando os conteúdos abordados que possibilitavam a identificar as modalidades de lutas pelas suas características.

Palavras-chave: Lutas. Características. Ensino Fundamental.

1 Introdução

As lutas é uma das unidades temáticas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, tendo seu desenvolvimento a partir da terceira série do Ensino Fundamental e sendo aprofundada a cada ano.

Aqui trazemos o relato da elaboração e desenvolvimento de aulas como essa temática para os estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental em uma Escola de Tempo Integral (ETI) da capital de Mato Grosso - Cuiabá, com colaboração dos acadêmicos da Faculdade de Educação Física (FEF) que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) juntamente com o professor de Educação Física da ETI e também professor supervisor do PIBID.

No trabalho buscamos acionar as características das lutas sugeridas por Rufino (2014), verificando se os estudantes são capazes de reconhecer as modalidades de arte marciais. Deste modo, não sendo desenvolvida apenas como uma modalidade de arte marcial, mas pela vivência de suas práticas nas aulas de Educação Física utilizando recursos didáticos pedagógicos aplicados em sala de aula e na quadra poliesportiva da escola e abordando as características das Lutas.

2 Desenvolvimento

A intervenção foi com os alunos do oitavo ano do ensino fundamental da ETI, contou com dez encontros entre os meses de julho a setembro de 2023 nas aulas de Educação Física de uma Escola de Tempo Integral de Cuiabá- MT com a temática de Lutas, dispostos pela organização de aulas práticas e teóricas, trazendo as características das lutas proposta por Rufino (2014).

Para Rufino (2014, p. 31) as Lutas “são práticas provenientes da cultura corporal de movimento”, assim os estudantes por meio das características podem perceber os gestos em diversos estilos de lutas, ampliando seu conhecimento acerca dessa modalidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) suscita as habilidades que devem ser desenvolvidas com os estudantes para os oitavos anos do Ensino Fundamental, sendo sinalizado:

(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.

(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.

(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem. (BRASIL, 2018, p.239)

O desenvolvimento das práticas das lutas nas escolas é considerado por FERREIRA (2006), no qual afirma que:

[...] as lutas devem fazer parte dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de educação física, seja na Educação Física infantil, fundamental, médio, ressaltando - se que as lutas não são somente as técnicas sistematizadas como karatê e judô. (p.3)

Pensando nas habilidades sugeridas na BNCC (BRASIL, 2018) e com base nas argumentações de Ferreira (2006) citado anteriormente, a utilização das características das lutas relatadas por Rufino (2014), foram elaborados os planejamentos e desenvolvimentos das aulas com a temática de Lutas.

Nessa perspectiva, as aulas teóricas foram realizadas a partir do livro “Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura” (GONZÁLEZ, F. J; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B.(org), 2014), em que os alunos puderam, ler, discutir e compreender as características das Lutas. Dessa forma, foram organizados os textos trazendo primeiramente as seis características gerais das lutas: enfrentamento físico direto, regras, oposição entre indivíduos, objetivo voltado ao corpo da outra pessoa, ações de caráter simultâneo e imprevisibilidade; em seguida as características por distância.

Para as aulas práticas utilizamos jogos e competições como estratégias de ensino, tornando as aulas mais prazerosas, trazendo as atividades para as características das Lutas, sendo finalizada cada aula com roda de conversa com o intuito de ouvir os alunos e perceber se eles conseguem enxergar as características em algum estilo de arte marcial.

Huizinga reforça a utilização dos jogos como ferramenta de ensino aprendizagem, pois “os jogos nada mais são que uma maneira eficiente de ensinar as lutas corporais, que deve seguir ordens com determinados limites espaciais e também temporários”(1971, p. 84).

2.1 Primeira Aula

Iniciamos com aula teórica, em que se deu em roda de conversa com objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos com as Lutas, sendo questionados aos estudantes os estilos de lutas que eles conhecem, se eles fazem treino de algum estilo de luta, se eles gostariam aprender algum estilo de luta, se as diversas lutas tinham alguma característica em comum e a diferença entre luta e briga.

Percebemos que todos os estudantes conhecem algum estilo de luta, mesmo não tendo praticado nenhuma e que alguns alunos realizam treino semanal ou já treinou alguma modalidade, porém, a maioria dos alunos que nunca tiveram aulas de luta em escolas especializadas, relatam os socos e chutes como característica das lutas e conseguem compreender a diferença da luta para a briga.

2.2 Segunda aula

A aula seguinte foi realizada na quadra da escola, sendo a primeira atividade de aquecimento “pega o rabinho”, onde cada aluno tinha um pedaço de fita posto na cintura e o mesmo tinha que defender a fita e tentar pegar o do colega. Na continuidade, realizamos a atividade “equilíbrio agachado”, em que os alunos foram organizados em duas filas, um aluno de cada equipe era escolhido, ambos dividiam o mesmo espaço dentro de um círculo desenhado na quadra, os dois agachados e de mãos dadas tinham que tirar o seu adversário do círculo ou então fazer com que ele perdesse o equilíbrio. Finalizamos a aula com uma adaptação do jogo anterior, agora os alunos tinham que ficar em pé um de frente do outro.

Nesta primeira aula prática buscamos compreender a característica oposição entre indivíduo e enfrentamento físico direto, assim sendo questionado aos estudantes se eles conhecem algum estilo de Luta que teria aquela característica que estávamos vivenciando.

Rufino (2014, p.32) relata que as

[...] lutas exigem certo nível de enfrentamento e contato entre pessoas, que pode variar de acordo com a modalidade [...] os praticantes se enfrentam em caráter de oposição um ao outro, por meio de objetivos que podem variar de acordo com cada modalidade.

Essa distinção de possibilidades que temos no ato de lutar deve ser compartilhado e exposto para que os alunos compreendam as singularidades dessa prática corporal, esse momento é oportuno nas atividades escolares, pois essas podem apresentar um panorama dos entendimentos desse conteúdo.

2.3 Terceira aula

Nesta aula, relembramos a aula anterior, buscamos por meio de conversa perceber se os alunos conseguiram reter a característica desenvolvida na aula anterior por meio dos jogos e se eles conseguiam perceber se existiam alguma modalidade de lutas que eram realizadas com as mesmas características estudadas.

Ouvimos relatos bem satisfatórios, pois em suas falas traziam entusiasmos nos depoimentos apresentados na aula, e alguns alunos citaram a modalidade de Judô para a atividade de desequilíbrio.

Depois da escuta, passamos a característica de enfrentamento físico direto, oposição entre indivíduos e regras no quadro e conversamos mais a respeito da atividade com as características. A partir desse momento perceberam que em todas as lutas tinham essas características, mas com objetivos deferentes.

2.4 Quarta aula

Para essa aula prática, resolvemos realizá-la em sala de aula, dividimos os alunos em três grupos. No grupo um, a atividade consiste em colar uma fita no colega, em que o objetivo é estabelecer duelos de um contra um. Na segunda estação, colamos alguns post-it's (papel de anotação colante) nas roupas dos alunos e o objetivo era remover esses post-it's e ao mesmo tempo não permitir a retirada dos seus. Na terceira estação, os alunos tiveram a oportunidade de explorar técnicas de esgrima simuladas com objetos que imitavam espadas. Eles aprenderam os movimentos de ataque e defesa dessa modalidade, tendo como objetivo atacar e acertar o oponente com a ponta do objeto.

Desenvolvemos as características de regras, objetivo centrado no corpo da outra pessoa, ações de caráter simultâneo e comentamos a imprevisibilidade que podem acontecer nas lutas, além das características gerais relatamos que as lutas podem ser classificadas por distância, sendo média curta e longa distância.

2.5 Quinta aula

Nesse encontro buscamos resgatar os apontamentos das aulas anteriores por meio de roda conversa e em seguida passávamos os textos das características que foram realizadas de regras, imprevisibilidade objetivo centrado no corpo da outra pessoa e ações de caráter simultâneo.

Assim, também estudamos as lutas por distância, sendo organizadas em curta, média e longa distância, tendo cada modalidade suas peculiaridades.

Para Rufino (2014), as lutas podem ser organizadas pelas características gerais e pela classificação por distância, em que uma complementa a outra.

A partir dessas características e da classificação, percebemos que os alunos conseguem identificar diversas modalidades de artes marciais e como estão divididas, sem a necessidade de realizar apenas uma modalidade de luta.

2.6 Sexta aula

Nesse dia além das características foi desenvolvido em específico a luta de curta distância que tem como principal fator o agarramento e imobilização, sendo observadas nos esportes como judô, sumo e jiu-jitsu. Iniciamos a atividade com “queda de corpo”, cada aluno participou pelo menos uma vez. O jogo consistiu em dois alunos com seus pés em cima de uma linha, e suas mãos livres para tentar desequilibrar o adversário, quem tirasse o pé primeiro da linha perderia.

A segunda atividade foi o “jogo da força”, dois alunos com suas mãos juntas e em um espaço delimitado, devem retirar do espaço o oponente sem soltar as mãos, utilizando apenas a força ou desequilíbrio.

A última atividade foi a “encostou perdeu”. Foi colocado um cone entre dois alunos, tendo como objetivo fazer com que o adversário toque o objeto,

Os alunos gostaram da proposta da aula, porém a nossa organização das atividades poderia ser otimizada, colocando mais alunos para realizem a atividade ao mesmo tempo, dessa forma não tendo muitos alunos parados enquanto acontecia a aula.

2.7 Sétima Aula

Nessa aula, agradecemos a participação de todos os alunos com as atividades propostas, realizamos um resumo de todas as aulas anteriores, perguntamos para eles se lembram de alguma característica que foi estudada e relatamos que a partir desse momento iremos desenvolver a modalidade de luta MMA, pois são diversos estilos de luta em uma única modalidade.

Em seus relatos, observamos que as características com nome mais longo e menos conhecido foram mais difíceis de lembrar, como “imprevisibilidade” e “objetivo centrado no corpo da outra pessoa”, mas quando mencionados a maioria sabia como era efetuada.

Ao mencionar que iríamos iniciar o MMA, os alunos se sentiram entusiasmado, pois já queriam ir para prática e poder sair da rotina de aulas em que sua maioria são sentados e copiando.

2.8 Oitava aula

Seguindo nossa programação ao tema MMA, fez-se necessário a utilização de tatames, assim como materiais improvisados e oferecidos pela instituição (pedaços de papel, cadeira e as emendas do tatame), para garantir a segurança dos alunos, nessa atividade optamos em realizar combate apenas entre dois alunos por vez.

Relatamos que no MMA o atleta tem que treinar diversas modalidades para que sejam bons nas classificações de lutas por distância: curta, média e longa distância.

Nessa atividade, os alunos ajoelhados no tatame tinham que utilizar das técnicas anteriormente estudadas para desequilibrar, derrubar, imobilizar ou retirar do tatame o seu oponente, assim fazendo combinações dos conteúdos expostos e vivenciados nas aulas anteriores.

2.9 Nona Aula

Nessa ETI, todos os alunos realizam avaliações semanais, sendo uma disciplina por semana. Nessa semana, a avaliação semanal foi de Educação Física, em que

organizamos questões a respeito das características gerais das lutas e classificações por distância.

A avaliação é realizada pelo chromerbooks com questões de múltiplas escolhas, cada questão com quatro respostas, em que os alunos têm de responder corretamente, para alcançar um total de 3 pontos.

A partir da correção das avaliações e o envolvimento nas aulas, percebemos facilidade na maioria dos alunos ao responder corretamente, poucos alunos não conseguiram ou se enganou com a resposta correta.

2.10 Décima aula

Nesse dia, mergulhamos no fascinante mundo do Muay Thai, uma arte marcial tailandesa com raízes profundas na cultura e na tradição, uma das modalidades em que o atleta do MMA deve aprender. Foram apresentados aos princípios fundamentais, começando com os golpes característicos, como o jheb direto e o cruzado. A jornada de aprendizado também abrangeu técnicas de chutes, defesas contra chutes, esquivas e defesas de socos.

A participação e motivação com as atividades propostas evidenciou um significativo envolvimento dos alunos durante a aula. Suas perguntas demonstraram um interesse pela modalidade e a atmosfera de cooperação estava presente em cada exercício.

A escola é conhecida como o ambiente propício para aprendizagem, por isso é dever do professor também aprender[...], os conteúdos clássicos (jogo, ginástica, lutas, danças e esportes) são mantidos e transformados ao longo do tempo e também são conhecidos como forma de expressão corporal e principalmente cultural (SOARES, 1996, p. 69)

A escola é um dos espaços, muitas vezes o único, para vivência e o reconhecimento de práticas corporais distantes do universo cultural dos alunos, assim as aulas de Educação Física podem proporcionar momentos de fruição e reflexão desses aspectos, que nosso caso foram as lutas e seus feitos técnicos, culturais e históricos.

3 Conclusão

Nesse trabalho, trouxemos a organização e desenvolvimento da temática das lutas pelas características com o objetivo de observar se os estudantes conseguem perceber ou reconhecer as modalidades de lutas através das suas características e classificações.

O envolvimento dos alunos com a temática em aulas que abordaram as características das lutas e classificações, proporcionaram elementos necessários para compreensão do universo das Lutas e reconhecimento das diversas modalidades e suas semelhanças.

As referências para o desenvolvimento das aulas com base em Rufino (2014) e agregadas as habilidades apontadas pela BNCC, sugerem que os estudantes dos oitavos anos, podem usufruir das aulas de lutas, sem a necessidade de seguir as normativas de uma determinada modalidade de arte marcial oficial, que essa vivência na escola promove o entendimento e o reconhecimento dessa prática corporal trazendo aspectos históricos e culturais relevantes da sociedade contemporânea.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

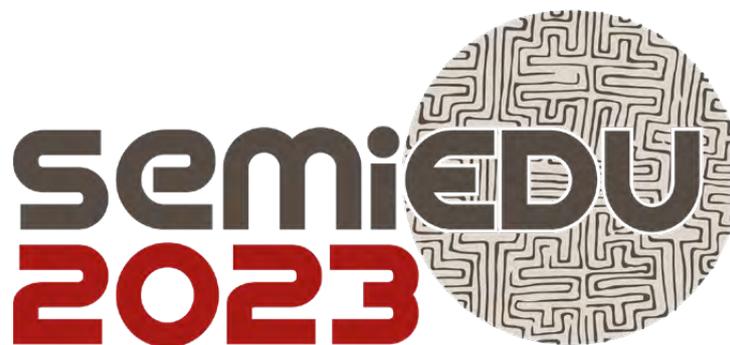
FERREIRA H. S. As lutas na Educação Física escolar. **Revista de Educação Física**. N° 135, Novembro, 2006.

GONZÁLEZ, F. J; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B(org). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

RUFINO, L.G.B.**Lutas**. In: GONZÁLEZ, F. J; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B(org). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



AUDIODESCRIÇÃO EM TRABALHOS ACADÊMICOS: O CAMINHO PARA A PRÁTICA DA INCLUSÃO TOTAL

Fabio Antonio Miranda

Josué Shimabuko da Silveira Junior

GT 01: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

A audiodescrição (AD) é um recurso que traduz imagens em palavras permitindo que pessoas cegas ou até mesmo com baixa visão tenha acesso a diversos tipos de materiais, seja de cotidiano, profissional ou acadêmico. Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância de trabalhos acadêmicos com inclusão total, que é AD, legendas, janela de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e/ou dublagem para vídeos sinalizados. É pautado no gênero relato de experiência, aqui iremos discorrer brevemente sobre a minha vivência enquanto acadêmico do curso de graduação em Letras Libras licenciatura durante as gravações da AD das narrativas produzidas na 2ª edição do projeto de extensão intitulado Teatro de Animação em Língua de Sinais – TALS que o trabalho foi realizado. Foi desafiador, foi preciso buscar embasamento teórico de pesquisadores da área, dialogar com pessoas da área, bem como, assistir vídeos na internet que continham tal ferramenta de acessibilidade. Ao final das gravações foi possível observar o longo caminho que ainda há para percorrer para uma universidade realmente inclusiva, seja através de cursos preparatórios para AD ou apenas para a conscientização da importância desta prática para a comunidade cega.

Palavras-chave: Acessibilidade. Cego. Teatro de Animação.

1 Para início de conversa: um bom trabalho, mas pode melhorar!

O Teatro de Animação em Língua de Sinais (TALS) é um projeto idealizado pelo professor Me. Josué Shimabuko – orientador dessa pesquisa, registrado na Pró-Reitoria de Cultura Extensão e Vivência (PROCEV) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem como resultado narrativas divertidas gravadas pelos participantes no formato de audiovisual – muito semelhante ao que conhecemos como teatro de fantoches, entretanto, nesse caso, os fantoches são humanos, ou seja, os próprios participantes assumem os papéis com seu corpo todo e não apenas com o movimentar das mãos.

É promovido em conjunto com a disciplina Laboratório de Expressão Facial e Corporal do curso de graduação em Letras Libras Licenciatura da UFMT, visa aprimorar a prática dessa língua pelos seus sinalizantes – nativos ou não – promovendo o enriquecimento de seus conhecimentos teóricos e práticos, proporcionando ao futuro docente novas experiências metodológicas e didáticas devidamente acompanhadas pelo seu professor regente e monitores.

Apesar do projeto promover a inclusão de pessoas surdas, até então, não havíamos pensado na inclusão de modo geral e, na primeira edição, uma situação trouxe à tona um problema que ainda não havia sido pensado nos trabalhos acadêmicos deste curso. A inquietude iniciou quando lembramos do caso ocorrido na primeira edição em que o pai de uma das participantes surdas é cego.

Como os vídeos eram voltados especificamente para o público surdo, não possuíam recursos de acessibilidade para comunidade de pessoas cegas, apenas diálogos em Libras e legendas em português, acarretando na exclusão da comunidade cega. Nesse sentido refleti, como as pessoas cegas poderiam acessar os vídeos uma vez que não possuíam recursos para incluí-los? Pensando nisso, decidimos incluir a dublagem e a Audiodescrição (AD) nos novos vídeos.

Assim como a Libras, a AD é uma atividade de mediação linguística, mas ao invés de visual motora sua modalidade de tradução é Inter semiótica, transforma o visual em verbal. Segundo Snyder (1998), o profissional em AD deve ser observador, saber fazer escolhas e deve ter uma linguagem simples e ao mesmo tempo rica, elementos comuns a prática educativa.

Nesse sentido, este trabalho tem como finalidade relatar a experiência vivenciada durante o processo de gravação da AD das narrativas resultantes da 2ª edição do projeto TALS UFMT, desde a produção dos roteiros, o período das gravações, a edição do material e, por fim, a aprovação do professor orientador.

2 Audiodescrição no curso de Libras, como eu vim parar aqui?

Os cursos de nível superior da UFMT exigem que os alunos de licenciatura e bacharelado tenham atividades extracurriculares que contemplem uma carga horária específica determinada pelo Plano Pedagógico do Curso (PPC), a partir da exigência das atividades teórico práticas requisitadas pelo nosso curso, estamos sempre em busca

de novos cursos visando adquirir conhecimento e, por consequência, seus certificados e suas horas.

Foi com este pensamento despretenso que me inscrevi no curso de Formação de Ledores e Transcritores promovido pela UFMT em parceria com o Instituto dos Cegos de Mato Grosso (ICEMAT), mal sabia que neste momento me despertaria para um novo mundo da inclusão, abrindo reflexões para todo trabalho acadêmico já realizado até aquele momento e a partir de então.

Sabedor de que eu procurava aprofundar-me neste tema por meio de cursos oferecidos nesta instituição, o professor me convidou a participar do projeto e como eu estava ansioso para pôr em prática toda teoria adquirida, aceitei o convite sem nenhuma hesitação. Entendo assim como os autores Motta e Romeu Filho (2010) que AD:

É um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora (Motta & Romeu Filho, 2010, p.11).

A princípio achei que seria algo simples de ser resolvido, afinal de contas, a professora do curso demonstrou com certa facilidade cada etapa, cada procedimento para uma ADde qualidade, então pensei, porque não?

Quando recebi os três primeiros vídeos, seis ao todo, com tempos que variavam entre cinco e dezesseis minutos aproximadamente, percebi que eles não foram pensados para este propósito e que a tarefa seria árdua.

Como havia recém terminado o primeiro curso e ainda cursava o segundo módulo ofertado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), da UFMT, procurei tirar o máximo de dúvidas com a professora do curso, Araçari Salles Teixeira ¹, e também através de pesquisas na internet, em forma de textos e vídeos prontos no *youtube*.

Neste momento, percebi o vasto universo da AD e percebi também que, provavelmente, nenhum vídeo, peça, obra qualquer que seja, é pensado para Pessoas Com Deficiência (PCD) e que a negligência em específico aos cegos me entristece. Este

¹Araçari Salles Teixeira que é Audiodescritora, Guia Intérprete e Instrutora Mediadora para pessoas com surdocegueira (AHIMSA). Membro Executivo do Laboratório de Audiodescrição e Produção de Outras Tecnologias Assistivas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

foi, sem sombra de dúvida, um motivo a mais para aumentar a minha sede de aprendizado e querer concluir da melhor forma este projeto.

Sobre as etapas da AD, a elaboração do roteiro foi o maior de todos os desafios, comecei pelos vídeos menores e, mesmo assim, cada roteiro tinha de três a sete laudas que foram diminuídas gradativamente até que encaixassem nos vídeos para a gravação.

Como disse Thomas Jefferson: "O mais valioso de todos os talentos é aquele de nunca usar duas palavras quando uma basta". E foi com este pensamento que fui reduzindo, de palavra a palavra, cada frase com a preocupação de não tirar nenhuma informação importante e, ainda assim, deixar claro toda a ideia necessária para formar uma situação imagética.²Sidney Tobias de Souza diz de maneira inspiradora:

E assim, de forma talentosa, com poucas palavras, mas precisas, os audiodescritores me faziam ver o que eu não podia e ouvir o que não estava sendo dito verbalmente, mas pela linguagem gestual, pela expressão corporal, pela emoção estampada no rosto dos atores. E eu ia curtindo cada momento. Evidentemente nem tudo que acontece em cena pode ser descrito em tempo real, senão atrapalha, sobrepõe a fala dos personagens. Mas como o verdadeiro artista sempre simplifica, e para mim a audiodescrição é uma arte, de forma simples e direta eles faziam chegar aos meus fones de ouvido o essencial para compor o meu entendimento. Foi show (Souza in Motta & Romeu Filho, 2010, p.198).

Compreendo que a fala dele vai ao encontro de tudo que penso relativo a inclusão, não só o despertar de sensações, mas oportunizar a possibilidade de tal situação.

A etapa seguinte, a parte da locução não foi muito menos desafiadora do que a primeira, para realiza-la utilizei o aplicativo de Gravador de Voz da *Splend apps*, disponível gratuitamente no *play store*.

Como não gravei em um estúdio, fiz todo o procedimento em minha casa e, sem um microfone adequado, houve a captação de ruídos diversos como geladeira, ventilador, cachorro do vizinho. Foi preciso uma força tarefa pra vencer esses obstáculos, como por exemplo: desligar todos equipamentos eletrônicos de casa que fizessem ruídos; gravar de madrugada para evitar latidos.No final o resultado foi satisfatório.

Para a etapa de edição da junção da AD nos vídeos dos TALS utilizei o aplicativo *Clipchamp*, disponível gratuitamente na *Microsoft Store*. Unir a AD as narrativas exigiu um trabalho minucioso para aproveitar bem as lacunas das falas disponíveis sem deixar espaços silenciosos. Foi necessário refazer algumas gravações para corrigir certas

²Cego desde 13 anos de idade, graduado em administração de empresas, trabalha como analista de sistemas. Atualmente é diretor da Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA).

falhas, mas ao final, os vídeos foram entregues dentro do prazo estipulado para o professor orientador que os retornou com pouquíssimas correções a fazer.

É preciso destacar que a contribuição dos autores já citados foi imprescindível diante da minha falta de experiência para um resultado adequado e também para futuros trabalhos nesta área. Ao fazer a AD também usei como norte a Nota Técnica nº 21 (MEC/SECADI, 2012) que diz:

-Identificar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita - O que/quem; - Localizar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita - onde; -Empregar adjetivos para qualificar o sujeito, objeto ou cena da descrição – Como; - Empregar verbos para descrever a ação e advérbio para descrever as circunstâncias da ação - Faz o que/como; -Utilizar o advérbio para referenciar o tempo em que ocorre a ação – Quando (MEC, 2012).

Seguirmos as normas é fundamental para gerar materiais que contribuam com a compreensão da comunidade cega ao acessar tais materiais. Mesmo com todos os percalços, ao ver o trabalho pronto, fiquei muito satisfeito com o resultado.

Para além dessa prática de AD desenvolvida, decidi que o material desenvolvido na disciplina de Libras 6 da graduação em Libras que eu faço, todos os vídeos estão sendo enviados com AD, mesmo que este não seja um requisito para pontuação ou ainda que eu não tenha nenhum parente cego para assistir esses vídeos, percebo ali uma oportunidade de prática. Solidarizo-me com as palavras de Vera Lúcia Santiago Araújo e Soraya Ferreira Alves no prelo:

Dessa forma, a implementação dos recursos de acessibilidade audiovisual, além de uma prática prevista por lei, deve primar pela qualidade, para poderem atender seus usuários de maneira a que possam usufruir das mais diversas manifestações sociais. Para esse atendimento com qualidade, o profissional deve ter formação e treinamento adequados.

Envolvido com tais questões relacionadas a inclusão dos PCDs de maneira geral, ter formação e treinamento adequados é fundamental para entregar um trabalho de qualidade. A professora Araújo Salles Teixeira (no prelo) que diz que “quando se é picado pelo bichinho da inclusão não tem volta” e esse jargão é totalmente verdadeiro, porém é necessário que essa “picada” seja retransmitida em forma de contágio, para que dentro de todos cursos de graduação sejam implantados essa ideia, de que existem vários tipos de pessoas que podem querer usufruir deste material e é preciso respeitá-las.

Ao realizar trabalhos acadêmicos, promover a acessibilidade para que os PCDs possam ter acesso, independentemente de qual seja o curso, graduação ou pós-graduação, através de solicitações de trabalhos com AD, legendas, janela de intérpretes de Libras ou dublagem para vídeos sinalizados, para que os futuros professores entendam desde já essa necessidade e continuem a multiplicar a ideia de “inclusão total” nos trabalhos acadêmicos com seus alunos.

Aceitar participar deste projeto contribuiu muito para minha percepção do nível de exigência de cada etapa que ele compreende. Da criação do roteiro, assistir incansavelmente os vídeos e pesquisas para meu enriquecimento linguístico. Da gravação da locução, pesquisas sobre oratória, dicção, preparação e cuidados com a voz e conhecimentos tecnológicos para a edição destes materiais. E enfim, o envio para aprovação do professor orientador para as correções, que confesso, pensei no início que seriam várias, mas para minha surpresa, houve poucas a fazer.

4 Considerações finais e perspectivas futuras

Dizem que ninguém esquece como andar de bicicleta, o que não dizem é que os tombos antes desse aprendizado normalmente são esquecidos. Hoje, prestes a terminar a graduação em Letras Libras e já atuando na rede pública estadual como intérprete de língua de sinais, esqueço-me as vezes de como foi árduo o caminho até aqui. E foi com este pequeno lapso de memória que aceitei este trabalho.

As dificuldades encontradas durante essa prática e no curso, de forma geral, foram as mesmas de uma pessoa que está começando qualquer empreitada. Encontrar equilíbrio entre suas funções para adicionar outra, assim que se equilibrar aprender a pedalar rumo a novos desafios, conter a empolgação para não acelerar demais e assim evitar possíveis tombos até que possa, depois disso, apreciar a paisagem pelo caminho.

Hoje vejo que a escolha do curso de Formação de Ledores e Transcritores não foi feita ao acaso, a escolha foi feita devido ao seu tema inclusivo, que é abrangente na graduação que estou prestes a concluir e que as dificuldades encontradas neste primeiro curso de AD me levaram a procurar um novo curso e novos conhecimentos.

Para mim, enquanto pesquisador iniciante, o processo da prática foi menos desgastante do que a parte teórica. Colocar no papel toda essa experiência vivenciada foi sim um enorme desafio. Mas, assim como a Libras, a AD no Brasil carece deste tipo de pesquisa e relatos e é só assim, ao meu ver, que contribuiremos para uma maior divulgação e conscientização para futuros pesquisadores que almejam postar trabalhos acadêmicos realmente inclusivos.

Referências

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ALVES, Soraya Ferreira. Tradução Audiovisual Acessível (Tava): Audiodescrição, Janela De Libras E Legendagem Para Surdos E Ensurdidos. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/tla/a/SPwh3QMQcd8dwgvrFbJwkpN/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 09/10/2023.

BRASÍLIA (DF). Nota Técnica Nº 21 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09/10/2023.

MOTTA, L.M.M.; ROMEU FILHO, P. (Ed) Audiodescrição. Transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, 250p. Disponível em

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf. Acesso em 09/10/2023.

SNYDER, Joel. The visual made verbal. In: BENJAMINS, John (1998). The didactics of audiovisual translation. Amsterdã: Jorge Diaz Cintas.



DIGA NÃO AO TRABALHO INFANTIL: LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA

Francisleny Barros de Amorim
Lucinete Silva de Jesus
Marina Rolim Aragão

GT 01: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Relato de Experiência da execução do projeto entre o MPT/MT e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá para a inclusão dos Temas Relativos ao ECA, entre outros, na Proposta Pedagógica e no Currículo das Unidades Educacionais da Escola Cuiabana participantes do Projeto MPT na Escola como forma de fomentar o Ensino e a Aprendizagem no Combate ao Trabalho Infantil e do Adolescente, bem como a promoção de debates na Escola de Ensino Fundamental, com Estudantes, Professores (as), Equipes Gestoras e Família, de temas relativos aos direitos da criança e do adolescente, especialmente a erradicação do trabalho infantil e a proteção ao trabalhador adolescente.

Palavras-chave: Trabalho infantil. Escola. ECA. Aprendizagem.

1 Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) proíbe o desempenho de qualquer atividade laboral por menores de 16 anos, podendo o adolescente trabalhar como aprendiz a partir dos 14 anos. Mas o que está na Lei não é o que se vê na prática. O trabalho infantil é uma realidade nos quatro cantos do país.

A Política da Escola Cuiabana tem garantido os Direitos a uma Educação com Excelência para almejar o Ensino e a Aprendizagem de todos os nossos Estudantes e buscar implementar políticas para fazer com que os mesmos tenham todo respaldo em suas fases de vida, estudando, brincando e conquistando o seu primeiro emprego através do ensino, juntamente com parcerias efetivas, acompanhando, fiscalizando e denunciando os devidos abusos.



Conforme MACHADO e SILVA (2020), pesquisas recentes realizadas pelo IBGE (2018) e outras instituições (CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares) estimam que cerca de 180 mil crianças e adolescentes vivem em Cuiabá, entre elas, 35%, ou seja, 63 mil crianças e adolescentes, estão em situação de vulnerabilidade, tendo seus direitos constitucionais violados, de alguma forma, a saber como: direito à vida, à saúde, à alimentação, à Educação Infantil, ao brincar, à informação, à cultura e à diversidade cultural, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Ministério Público do Trabalho em parceria com a Secretaria de Educação de Cuiabá idealizou projeto “MPT na Escola”, uma forma de fomentar o Ensino e a Aprendizagem no Combate ao Trabalho Infantil e do Adolescente, bem como a promoção de debates nas Escolas de Ensino Fundamental.

2 Metodologia

Na fase inicial do projeto do Ministério Público do Trabalho (MPT), promovemos debates na Escola Tereza Lobo, localizada no bairro Dom Aquino. Em sala de aula os alunos foram incentivados a expressar suas opiniões e discutir possíveis soluções para o trabalho infantil, o que levou a uma compreensão mais profunda das questões envolvidas.

Apresentamos casos reais de trabalho infantil para análise em sala de aula. Isso foi fundamental para que os alunos entendessem as diferentes formas de exploração de crianças em todo o mundo, tornando o problema mais tangível.

Os alunos participaram de uma atividade criativa em que fizeram desenhos que abordavam o trabalho infantil em sua comunidade ou região. Esses desenhos se mostraram uma maneira poderosa de compartilhar histórias e conscientizar o público sobre essa questão.

Pedimos aos alunos que escrevessem redações, ensaios ou poemas sobre o tema do trabalho infantil. Essa atividade ajudou a aprimorar suas habilidades de escrita e expressão, além de incentivá-los a refletir sobre a importância de proteger os direitos das crianças.

Organizamos eventos de sensibilização na escola, como palestras, feiras e exposições, onde os alunos puderam mostrar seus projetos e compartilhar informações sobre o trabalho infantil com outros estudantes e a comunidade local. Isso gerou uma conscientização significativa.

Os alunos realizaram pesquisas sobre o trabalho infantil em sua área, coletando dados e informações relevantes. Essa atividade aprofundou seu entendimento do problema e permitiu que apresentassem dados concretos à comunidade escolar.

Promovemos oficinas de arte e artesanato em que os alunos criaram obras relacionadas ao trabalho infantil, como colagens, esculturas e pinturas. Essas atividades não apenas desenvolveram suas habilidades artísticas, mas também os ajudaram a expressar suas emoções sobre o tema.

Essas atividades foram realizadas como parte do Projeto MPT na Escola, as mesmas contribuíram para uma compreensão mais profunda das questões relacionadas ao trabalho infantil e ajudaram a conscientizar os alunos e a comunidade sobre a importância de proteger os direitos das crianças.

3 Principais resultados

O impacto do Projeto MPT na Escola na frequência e no rendimento escolar das turmas do 4º ano foi significativo e positivo. A participação no projeto teve um efeito notável nas avaliações bimestrais e na Prova Cuiabá, com destaque notável para a turma do 4º ano D, que alcançou uma média excepcional de 85% na prova de Português da Prova Cuiabá. Os principais indicativos desse impacto positivo incluem:

- **Melhoria nas Avaliações Bimestrais:** Após a implementação do Projeto MPT na Escola, as turmas do 4º ano experimentaram uma melhoria notável em suas avaliações bimestrais. Os alunos demonstraram um desempenho mais consistente e um maior domínio dos conteúdos abordados em sala de aula.

- **Destaque na Prova Cuiabá de Português:** A turma do 4º ano D se destacou na aplicação da Prova Cuiabá de Português, alcançando uma média de 85%. Esse resultado é uma prova concreta de que o projeto teve um impacto direto no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão dos alunos.

- **Redução da Taxa de Faltas:** A participação ativa dos alunos no Projeto MPT na Escola contribuiu para uma redução significativa na taxa de faltas. Os alunos estavam mais motivados e engajados com o processo de aprendizado, o que se refletiu em sua frequência escolar.

- **Melhoria no Envolvimento dos Alunos:** Os alunos demonstraram um maior interesse e envolvimento nas atividades relacionadas ao projeto. Isso se traduziu em uma maior participação em sala de aula, maior interação com os professores e colegas, e uma atitude geral mais positiva em relação à escola.

- **Conscientização sobre Direitos das Crianças:** Além dos benefícios acadêmicos, o Projeto MPT na Escola também teve um impacto na conscientização dos alunos sobre os direitos das crianças, incluindo o direito a uma educação de qualidade. Isso contribuiu para uma cultura escolar mais inclusiva e voltada para os direitos humanos.

4 Considerações finais

A proposta do Projeto MPT na Escola em Cuiabá, que visa combater o trabalho infantil e promover os direitos das crianças e adolescentes, apresenta vários pontos positivos e alguns desafios. Vamos analisar ambos:

Pontos Positivos:

- **Envolvimento Ativo:** O projeto envolve os alunos de maneira ativa, incentivando-os a participar de atividades como produção de trabalhos sobre o tema, participação em debates e criação de conteúdo relacionado aos direitos das crianças e adolescentes.

- **Aprendizado Significativo:** Ao abordar o trabalho infantil e os direitos das crianças em sala de aula, os alunos têm a oportunidade de aprender de maneira significativa, relacionando o conteúdo com suas próprias vidas e realidades.

- **Conscientização:** O projeto busca conscientizar os estudantes sobre a importância da erradicação do trabalho infantil, incentivando-os a se tornarem defensores dos direitos das crianças.

- **Relevância Social:** O projeto aborda uma questão extremamente relevante para a sociedade, que é o combate ao trabalho infantil e a proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

- **Parceria Interinstitucional:** A parceria entre o Ministério Público do Trabalho (MPT) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) demonstra um compromisso conjunto em abordar essa questão crítica.

- **Abordagem Pedagógica:** A metodologia do projeto inclui a capacitação de professores e a sensibilização dos alunos, usando materiais pedagógicos adequados para tratar do tema em sala de aula.

- **Participação de Diversas Escolas:** O envolvimento de várias escolas da rede municipal amplia o alcance do projeto, atingindo um grande número de estudantes e suas famílias.

- **Divulgação e Sensibilização:** As atividades como lives, palestras, materiais

Realização

pedagógicos e vídeos promovem a conscientização sobre a importância de erradicar o trabalho infantil.

- **Envolvimento da Comunidade:** O projeto busca envolver não apenas alunos e professores, mas também a comunidade escolar e a sociedade em geral, tornando-se um esforço conjunto.

Pontos Negativos:

- **Desafios de Implementação:** Projetos dessa natureza muitas vezes enfrentam desafios na implementação, como garantir a participação efetiva de todos os envolvidos e a coordenação de todas as atividades.

- **Desafios de Engajamento:** O nível de interesse dos alunos pelo tema pode variar, o que pode afetar sua participação e engajamento nas atividades propostas, o que resulta que nem todos os alunos podem se envolver igualmente no projeto devido a fatores como falta de motivação ou dificuldades de acesso aos recursos necessários.

- **Sobrecarga de Professores:** A implementação do projeto pode exigir tempo adicional dos professores para planejamento e execução de atividades relacionadas ao tema, o que pode ser desafiador.

- **Avaliação de Impacto:** Avaliar o impacto real do projeto na erradicação do trabalho infantil pode ser um desafio, pois os resultados podem ser difíceis de medir a curto prazo.

- **Sustentabilidade:** Garantir que o projeto seja sustentável ao longo do tempo e não seja apenas uma iniciativa isolada pode ser um desafio, especialmente considerando mudanças de gestão e recursos limitados.

- **Enfrentamento de Barreiras Culturais:** O projeto menciona as barreiras culturais como um desafio, e superar essas barreiras pode exigir um esforço significativo em termos de conscientização e educação.

É válido relatar que o Projeto MPT na Escola em Cuiabá é uma iniciativa relevante e necessária para abordar o trabalho infantil e promover os direitos das crianças e adolescentes. Os desafios de implementação são comuns em projetos desse tipo, mas com o comprometimento de todas as partes envolvidas e uma abordagem bem planejada, esses desafios podem ser superados. O sucesso do projeto será medido ao longo do tempo, à medida que seu impacto real na comunidade e na proteção dos direitos das crianças e adolescentes se torne evidente. No geral, a participação dos alunos e professores no Projeto MPT na Escola apresenta vantagens significativas, como o envolvimento ativo dos estudantes, aprendizado significativo e conscientização.

Realização

No entanto, também enfrenta desafios relacionados ao engajamento, interesse variável dos alunos, sobrecarga de trabalho dos professores e necessidade de recursos adicionais. A avaliação contínua do impacto do projeto na educação dos alunos e na prática pedagógica dos professores é fundamental para a melhoria contínua do programa.

Referências

CONSELHO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. O que é o ECA?, 2013. O QUE O ECA DIZ SOBRE TRABALHO INFANTIL. Chega de Trabalho Infantil, 2018

LIMA, ANDRÉ CANUTO FIGUEIRÊDO (Coordenador Regional de Combate à Exploração do Trabalho e do Adolescente). **Acordo de Cooperação Técnica N° 01/2021 com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá**, Ministério Público do Trabalho/Procuradoria Regional do Trabalho da 23ª Região, Cuiabá/MT – 22 de Março de 2021.

MACHADO, Edilene de Souza e SILVA, Mabel Strobel Moreira da (organizadoras). **Escola Cuiabana: Cultura, Tempos de Vida, Direitos de Aprendizagem e Inclusão**. 2ª Edição, Print Gráfica e Editora, Cuiabá-MT, 2020.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Eixo Educação: Projeto Resgate a Infância**, Ministério Público do Trabalho/Procuradoria Regional do Trabalho da 23ª Região, Cuiabá/MT, s/a, s/d.



LITERATURA AFRO BRASILEIRA E CUIABANA: UMA NOVA PRÁTICA EM SALA DE AULA COM O RECONTO

Adilia Ferreira de França
Gabriela Cristina da Silva Canoe
Joicy Moreira de Oliveira

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência foi realizado a partir de uma proposta metodológica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O principal objetivo do nosso trabalho foi utilizar recursos metodológicos na leitura do livro intitulado “Cachinhos de Ouro” e releitura do livro intitulado “Afra e os três Lobos Guarás”. Através dessas obras as crianças puderam conhecer e apreciar a rica herança cultural do Brasil que é um país com um número populacional grande de pessoas de ascendência africana, ademais a cultura regional de Cuiabá, e em seguida fazer seu próprio reconto utilizando de aspectos e itens da cultura cuiabana para criar seus textos. Essa proposta foi realizada em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), em Cuiabá, no ano de 2023.

Palavras-chave: Reconto cuiabano. Releitura. Cachinhos de Ouro. PIBID.

1 Introdução

No decorrer das experiências e práticas pedagógicas no programa (PIBID) com a orientação do supervisor e da coordenadora do projeto, foi proposta uma atividade cujo objetivo era realizar a leitura do conto “Cachinhos de Ouro” e em outro momento a releitura do livro “Afra e os três Lobos Guarás”, para que assim os alunos pudessem praticar a escrita e ilustrações de um livro de sua própria autoria. Em suma, os alunos puderam expressar seus pensamentos e ideias criativas sobre a cultura cuiabana e, além disso, conhecer os diferentes gêneros textuais e sua compreensão de mundo, incentivando os alunos a conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e a cultura cuiabana.

Para alcançar esse objetivo, tivemos um planejamento orientado com base em um conto e um reconto. Foram trabalhados a língua portuguesa e a matemática presente nos

Realização



textos para perceberem a interdisciplinaridade presente em seu meio. Esse plano foi cumprido à risca para chegarmos ao melhor resultado possível.

2 Alçando voo: O contato com a leitura e escrita

Esse relato de experiência, a princípio, surgiu por meio do incentivo dos orientadores como já mencionados, na qual eles nos ofertaram uma proposta de criação de um projeto literário de releitura de um conto com o intuito de posteriormente ser escrito em formato de artigo científico, os resultados observados serão apresentados no SemiEdu 2023.

Durante o programa do PIBID de duração de novembro de 2022 a abril de 2024, sempre em reuniões, a metáfora do voo de Manoel de Barros se tornou a frase motivadora para os planos de intervenção na escola, o alinhamento e planejamentos com a coordenadora. Mas sempre com um olhar na formação acadêmica dos participantes, identificando novos talentos, e o professor supervisor nos conduzindo para uma boa produção nas atividades acordadas. Entretanto, sempre problematizando com os pibidianos novas possibilidades para prática pedagógica e que viessem fazer a diferença de alçar novos voos no contexto com os estudantes na vivência da escola. E durante este percurso tivemos experiências significativas com o envolvimento de toda a escola. Nossa interação com os alunos é sempre em harmonia, eles nos recebem bem e ficam felizes com nossa presença. A mediação entre o professor e o aluno é um desafio a cada momento, mas o sorriso em cada rostinho nos proporciona novas perspectivas e a troca de afetividade refletem bons resultados. O projeto possibilitou aos estudantes uma forma autônoma de liberdade de expressão na perspectiva de explorar seu talento natural.

O planejamento da atividade foi baseado na leitura da adaptação literária da autora Cristina Agostinho e Ronaldo Simões para posteriormente realizar a atividade de adaptação cuiabana que seria de autoria dos próprios alunos.

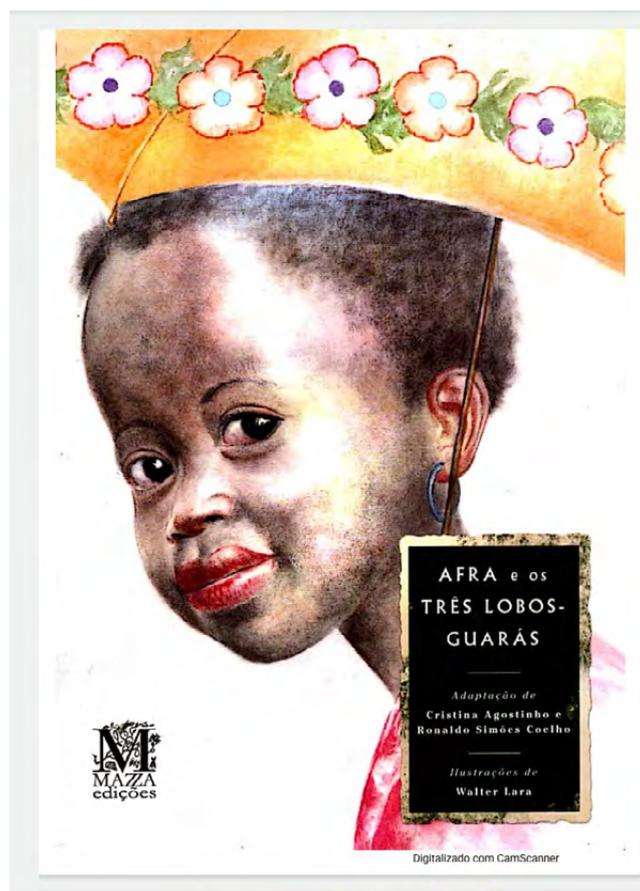
No entanto, é importante salientar a importância de os alunos expressarem suas ideias para a criação do próprio reconto, incentivando-os a ler com mais frequência e identificar o gênero textual que mais lhe apetece, no decorrer da atividade foi possível observar que os alunos estavam entusiasmados, participativos e criativos na produção da própria escrita. Por isso a importância de trans(ver) o mundo, como diz Manoel de Barros "Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com

balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós." (BARROS, 2006)

Nessa perspectiva de Manoel de Barros, as atividades propostas estimulam a imaginação, como criar histórias e/ou inventar personagens, as crianças escreveram livremente com o intuito de desafiar a escrita criativa.

Nas aulas, as fases para a produção do reconto foram separadas em etapas, na primeira etapa as crianças tiveram contato com a leitura deleite e roda de conversa do livro "Cachinhos de Ouro" e com um reconto "Afra e os três Lobos Guarás", com o objetivo de despertar criatividade e a expressão da consciência, do pensamento e da linguagem, das criações de novas conexões e sintetizar informações de maneiras inovadoras ao invés de simplesmente gerar novas ideias no imaginário.

Imagem 1 - Capa do livro: Afra e os três lobos guarás



Fonte: Agostinho, Simões (2013).

A literatura expõe as crianças a diversas perspectivas e culturas. Ao se identificarem com personagens de diferentes origens e experiências, as crianças

Realização

desenvolvem empatia e compreensão do mundo ao seu redor. Isso é essencial para a formação de cidadãos tolerantes e conscientes.

2.1 Pegando altitude: O início da escrita

Dando prosseguimento à atividade proposta decidimos que os alunos fariam um relato em duplas, explorando a imaginação em conjunto e exercitando a escrita e o trabalho em equipe.

Em outro momento, eles escreveram individualmente com ideias compartilhadas e escolhendo, por meio de votação, os itens composicionais da história: a menina negra dos cabelos cacheados que era a personagem principal, seu nome que era Maria Isabel, e os demais personagens antagonistas como as capivaras, as comidas na tigela, que era a farofa de banana, a forma da tigela que era de barro, muitos dos itens que fazem parte da culinária cuiabana foram dispostos pelos alunos e o Parque Mãe Bonifácia, que é um ponto turístico de Cuiabá, foi o local escolhido para o enredo que compõe a narração.

A próxima fase foi criar as ilustrações. A dinâmica utilizada foi a do sorteio, os alunos sortearam uma cena para desenhar e aqueles com habilidades para o desenho foram os responsáveis para executar tal tarefa.

E assim foi realizada a atividade, com o pensamento de que as crianças podem ser autores de sua própria história.

Após a produção do texto dos alunos, as pibidianas entraram em ação para criar o livro digital utilizando como recurso o aplicativo *Canva*, onde pudemos editar e alocar as imagens junto às suas respectivas cenas. Após estar concluído o livro digital foi realizada a impressão em gráfica, que posteriormente foi mostrada aos alunos no dia de seu ensaio de apresentação. O brilho no olhar de muitos foi perceptível, a sensação de missão cumprida e trabalho realizado com êxito nos tomou conta.

Com o resultado da produção pudemos confirmar o seguinte fato citado em um estudo de Ana Luiza Smolka baseado em Vigotski (2007):

Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo

e coletivo de inventores desconhecidos. (SMOLKA *apud* VIGOTSKI, 2007, p. 15, 16).

Seguindo a mesma linha de pensamento de Vigotski (2007) que acreditava que a criatividade nas crianças está intimamente ligada à sua imaginação e à sua capacidade de pensar fora da caixa, da mesma forma acreditamos que as crianças têm a criatividade inata de imaginar o inimaginável na visão dos adultos.

2.2 O pouso: apresentação da obra literária infantil

Com o auxílio do supervisor e coordenadores do PIBID e da EMEB planejamos a apresentação do livro "Maria Isabel e suas aventuras em Cuiabá".

Durante a participação da apresentação observamos a criatividade, imaginação que todos desempenham para a leitura da construção de recontos literários, resultado do trabalho realizado de forma coletiva, mas com o mesmo objetivo que pudessem ser autores de sua própria história, como diz Vigotski "O saber que não vem da experiência não é realmente saber" (VYGOTSKY, 1989, p. 75).

No final, como no exemplo da poesia de Vygotsky (1989), conseguimos voar e acrescentar novas propostas para o nosso currículo e ao mesmo tempo replicar o ensino aos estudantes para que tenham a liberdade de voar à novas aprendizagens e construir saberes na sociedade.

A culminância do projeto foi a última fase dessa experiência maravilhosa da criação do reconto cuiabano e ocorreu no espaço da escola com a presença de alunos, professores e convidados. Após a apresentação, os alunos formaram uma fila e fizeram a sua sessão de autógrafos, com direito a rapadura de cana-de-açúcar.

Imagem 2 - Resultado da produção do livro físico e folha de autógrafos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

3 Considerações finais

Este relato de experiência nos possibilitou voar e nos inspirar na literatura de diversos autores como Manoel de Barros, pois utilizamos sua metáfora no PIBID, e na produção do reconto cuiabano. Diante disso pudemos notar a criatividade das crianças, pois tiveram êxito ao dialogar e colocar no papel suas ideias e conhecimentos da cultura cuiabana. Foi necessário que as crianças conhecessem o repertório de leitura contido na história "Cachinhos de Ouro" e o reconto "Afra e os três lobos guarás" para que assim pudessem conhecer o gênero textual que iriam produzir. Dessa forma, essa dinâmica de escrita contribuiu para a aprendizagem de construção do próprio enredo de forma prazerosa e criativa, trabalhando a leitura e escrita, dando oportunidade para mostrarem suas habilidades de criação, escrita, desenho e oralidade. A literatura desempenha um papel fundamental na formação cognitiva, emocional e social das crianças, e sua introdução desde os primeiros anos de vida na escola tem impactos significativos. Ao promover o desenvolvimento da linguagem, imaginação, empatia e compreensão do mundo, a literatura contribui para a formação de indivíduos mais críticos e criativos.

Referências

AGOSTINHO, Cristina; SIMÕES, Ronaldo. **Afra e os Três Lobos Guarás**. 2. ed. [s.l]. Editora: Mazza Edições, 2013.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. 1. ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

SMOLKA apud VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância: Ensaio Psicológico**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.



A EXPERIÊNCIA EM ATUAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR HONÓRIO RODRIGUES DE AMORIM, MINISTRANDO A DISCIPLINA DE TRILHA DE APROFUNDAMENTO – NOVO ENSINO MÉDIO

Ana Paula Lima Botelho
Geisiele de Souza Francisco
Rosiveth Aparecida do Espirito Santo

GT 1: Culturas escolares e linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

O objetivo deste relato é retratar a experiência vivenciada por alguns professores da área de linguagem ministrando a disciplina de Trilhas de Aprofundamento no 1º ano do ensino médio da Escola de Tempo integral Professor Honório Rodrigues de Amorim, em Várzea Grande – MT, bem como evidenciar a necessidade de se repensar nossas práticas na sala de aula, provocando uma formação protagonista e democrática para os estudantes, cujo projeto recebeu o nome de: *Identidade: eu mesmo faço a minha história*. É sabido que planejar perpassa pela ideia de estabelecer metas e objetivos a serem atingidos num determinado período, algo que demanda conhecimento, dedicação e estudo. Levando esses critérios em conta, foi planejada a organização de um livro na disciplina de trilhas de aprofundamento, cujo foco foi a escuta ativa aos estudantes e a importância do autoconhecimento. Desenvolvido pelos professores da área de linguagem da escola e pelos estudantes do 1º ano A do Ensino Médio, teve como conclusão a edição e lançamento de um livro chamado *Identidade: eu mesmo faço a minha história*.

Palavras-chave: Relato de experiência. Trilhas de aprofundamento. Protagonismo.

1 Introdução

O objetivo deste relato é retratar a experiência vivenciada por alguns professores da área de linguagem ministrando a disciplina de Trilhas de Aprofundamento no 1º ano do ensino médio da Escola de Tempo integral Professor Honório Rodrigues de Amorim, em Várzea Grande – MT, bem como evidenciar a necessidade de se repensar nossas práticas na sala de aula, provocando uma formação protagonista e democrática para os estudantes, cujo projeto recebeu o nome de: *Identidade: eu mesmo faço a minha história*. É sabido que planejar perpassa pela ideia de estabelecer metas e objetivos a

Realização



serem atingidos num determinado período, algo que demanda conhecimento, dedicação e estudo.

Em síntese: **devemos ver o planejamento escolar como forma de melhorar nossa atuação como profissionais da educação, comprometidos com a construção do conhecimento e a formação dos nossos alunos** e não vendo sua construção como um documento resultante da burocracia, ou seja, realizado pelo simples fato de que a coordenação da escola exige para deixar arquivado na sua secretaria. Realizar um planejamento para atender somente às “necessidades da escola (burocracia)” não é válido; o planejamento deve atender essa exigência; porém, mais do que isso, deve estar voltado para o fazer profissional do docente e principalmente para a aprendizagem do aluno. (Souza, 2019; Silva, 2019, fl4 -grifo nosso).

Levando esses critérios em consideração, foi planejada a organização de um livro na disciplina de trilhas de aprofundamento, cujo foco foi a escuta ativa aos estudantes e a importância do autoconhecimento. Desenvolvido pelos professores da área de linguagem da escola e pelos estudantes do 1º ano A do Ensino Médio, teve como conclusão a edição e lançamento de um livro chamado *Identidade: eu mesmo faço a minha história*.

2. Desenvolvimento:

O trabalho teve início com a escuta ativa dos estudantes sobre o conteúdo escolhido, o autoconhecimento, nas aulas de trilhas. Em conversa com eles foi percebido que havia a necessidade de olharem para si e para importância da sua história de vida, compartilhando com outras pessoas que podem ter passado pelos mesmos processos e com isso identificar as diversas possibilidades de conhecimento e pertencimento.

Logo deu-se início a busca por conteúdos que nos auxiliasse nas conversas com os estudantes, pois precisávamos nos aproximar da vida deles, das situações que pudessem ser escritas. Com isso dividimos as funções entre os professores da área de linguagem atribuídos na disciplina de trilhas de aprofundamento. A professora de Língua Portuguesa ficou com a parte descritiva do texto, auxiliando assim os estudantes a redigirem seu texto sem perder a essência da escrita pelo estudante; já a professora de língua inglesa ficou com a parte de redigir poemas em inglês, o professor de arte ficou responsável pela parte estética do livro e a professora de Educação Física ficou com as dinâmicas de construção do autoconhecimento.

Com isso, começamos os trabalhos cada um em seu dia de aula e em seguida socializávamos com os outros professores a conquista de cada etapa. As aulas eram organizadas antecipadamente de acordo com a necessidade da progressão do livro. Tinham a duração de 01 hora e eram bem produtivas pois traziam possibilidades diversas e mostravam que eles têm uma história e que elas nos constituem e nos constroem como seres humanos.

Como dinâmica fizemos várias atividades para construir uma estrutura de livro sem perder o foco do autorrelato. Atividades como árvore genealógica foi realizada através pesquisas em sites para compreender a descendência, linhagem e fazer descobertas. Nessa atividade foi descoberto que vários estudantes não sabiam ao certo o nome dos avós e até mesmo dos pais. Várias situações como abandono ou mesmo de conflitos entre os pais foram identificadas. Após as atividades devidamente desenvolvidas, era comum começar uma discussão sobre o que foi ensinado e o que aprendido durante o dia, sendo comum ter várias falas sobre as descobertas, sobre a família, sobre comportamento e uma delas nos deixou felizes, e foi o relato de uma estudante sobre importância da disciplina de trilha de aprofundamento, pois o projeto auxiliou a estudante se encontrar como pessoa, como parte de uma família e até mesmo parte da própria história nessa nova possibilidade de aprendizado e que até aquele momento não existia.

Nessa fase os adolescentes estão se descobrindo e, portanto, vários pensamentos enchem suas mentes, e é até normal para nós da educação ouvir deles que estão ansiosos. Muitos pais não entendem este processo de autoconhecimento, fazendo com que haja uma pressão social muito grande em relação ao futuro. Neste contexto, o trabalho desenvolvido pela trilha de aprofundamento da área de linguagem na ETI Professor Honório Rodrigues de Amorim foi de grande importância e foi possível uma grande troca de ideias, onde eles conseguiram entender que existem várias possibilidades na vida e de futuro, inclusive a possibilidade de escrever um livro.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p21)

A escola de tempo integral possui algumas particularidades que auxiliam o estudante a montar uma base de vida mais humana, e onde ensinar não é apenas transferir conhecimento, pois eles passam mais tempo com os colegas, professores, tutores, tendo espaço para desenvolver o protagonismo, pensar e desenvolver projetos de vida, conversando com professores, técnicos e apoio escolar, vivenciando outras realidades que, em uma escola de tempo parcial não é possível, pois não há tempo, para desenvolver no caráter as humanidades necessárias para uma vivência em sociedade.

Após desenvolver todo trabalho de escuta, veio a parte da escrita a partir dos diálogos trocados, experiências compartilhadas e muitas horas de correção. Próximo passo? Recolher os relatos em língua inglesa, corrigir e reescrever quando necessário. Foram tiradas fotografias dos estudantes e eles criaram sus avatares, destacando-se aí a parceria com os demais colegas que ajudaram no processo juntamente com os estudantes. Assim os estudantes realizaram a digitalização. A organização do livro ficou a cargo da professora de Língua portuguesa, sendo que a capa foi desenvolvida por professores e estudantes. Posteriormente, ao recebermos os livros prontos da editora, planejamos a noite de autógrafo com a presença de autoridades da DRE-VG, colegas de outras escolas e dos familiares, que ao som de música popular brasileira, puderam prestigiar nossos estudantes protagonistas.

3. Considerações finais

Sendo este o último passo para um planejamento coerente, vamos a avaliação de toda trilha de aprofundamento. Para realizar a reflexão sobre o processo, realizamos uma roda de conversa final, onde cada pessoa envolvida pode expor sua visão sobre o cotidiano do projeto, exercendo uma função avaliativa saindo da prática tradicional, buscando um processo diferenciado para obter conhecimento

A maior polêmica que se cria, hoje, em relação a uma perspectiva inovadora, diz respeito à questão melhoria da qualidade de ensino. Acredito, mesmo, que não poderia iniciar discutindo esse tema antes de abordar tal questão. Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade...(Hoffmann, 2006, p11)

O tipo de avaliação escolhida para entender a prática levou em consideração que a forma de avaliação dita tradicional não revelaria as nuances do processo de ensino e aprendizagem. Como reflexão final, concluímos que a experiência foi válida, mesmo sendo algo novo, as trilhas de aprofundamento proporcionaram aos professores uma nova forma de pensar a sala de aula, os conteúdos e os atores envolvidos no processo, enfim repensar a prática docente.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que seu dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (Freire, 1996, 26)

Sendo necessário que a avaliação seja crítica para perceber os avanços e dificuldades dos estudantes, mas também do professor. A partir das rodas de conversas semanais foi possível estabelecer um bom debate sobre a temática identidade, buscando soluções para as dificuldades e comemorar cada avanço de aprendizagem.

Para os estudantes essa prática trouxe reflexões sobre a ideia de protagonismo, cidadania, direitos e deveres. A questão da tecnologia e seus usos fez parte das reflexões, pois quando proposto o uso da massinha de modelar alguns acharam que aquela prática era “coisa de criança”, mas que ao término percebeu que foi tão importante quanto usar um celular.

Enfim, foi uma experiência ímpar e que tentamos repetir este ano de 2023, mas que esperamos novos olhares, novas perspectivas que frutifiquem em outras vidas protagonistas.

Referências

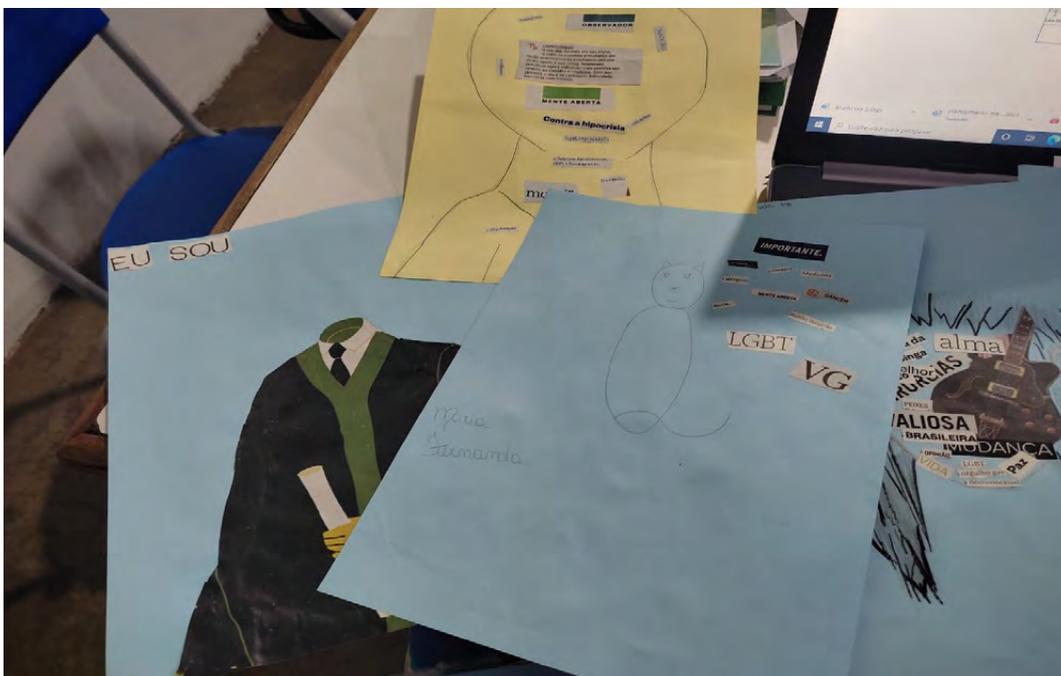
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. **Planejamento escolar: um guia da prática docente.** *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>.

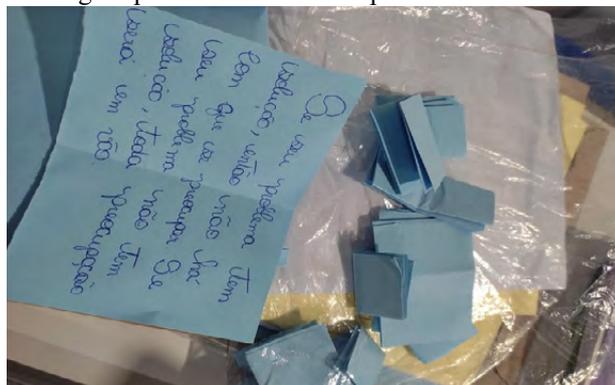
ANEXOS

Figura 01: Dinâmica de colagem: *como eu me vejo, o que me constitui através de figuras.*



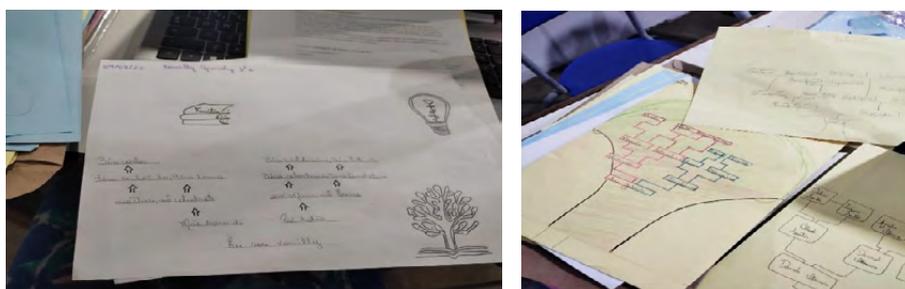
Fonte: acervo próprio, 2022

Figura 02: Dinâmica dos medos: os estudantes colocavam em um saquinho seus medos mais ocultos sem se identificar, e depois iríamos sorteando e cada um ia lendo e dando uma solução. Ao final escrevemos mensagens positivas e sorteamos para cada um fazer a leitura.



Fonte: acervo próprio, 2022

Figuras 3 e 4 - Dinâmica da árvore genealógica



Fonte: acervo próprio, 2022.

Figura 5 - Dinâmica da construção da sua imagem a partir do manuseio da massinha de modelar:

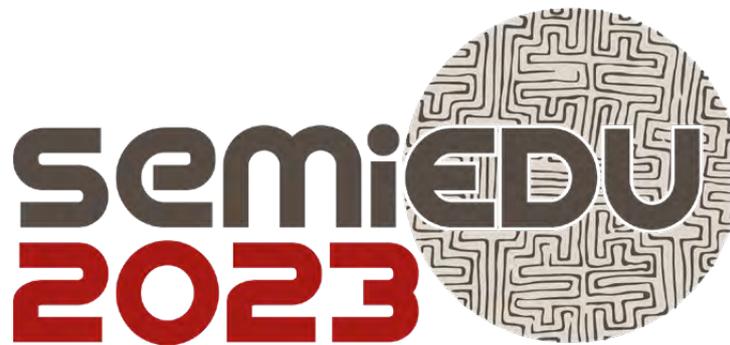


Fonte: acervo próprio, 2022

Figura 6 e 7 – capa e contracapa do livro Identidade: eu mesmo faço a minha história



Fonte: Acervo próprio, 2022.



VIVÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR LINGUAGEM NO 2º ANO: UM ATO DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

Jeovana Rodrigues da Silva
Poliana Vitória Souza Curvo

GT 1: Culturas escolares e linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência tem como objetivo descrever uma vivência durante o componente curricular de "Fundamentos e Metodologias do Ensino da Linguagem II" na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Após um convite da professora da disciplina, realizou-se um Sarau com o tema "Voando nas Asas de Manoel de Barros" em uma escola municipal de Cuiabá. Planejou-se atividades para uma turma do 4º ano, com foco em estimular o encanto das crianças pela leitura, usando o poema "Sabastião" de Manoel de Barros como ponto de partida. O procedimento metodológico utilizado para desenvolver as atividades incluíram o uso de um vídeo com o poema musicalizado, caça ao tesouro, organização das estrofes, jogo da memória, dinâmica "Quem sou eu?" e uma cruzadinha com palavras do poema. Além disso, os alunos participaram de um teatro improvisado em grupos e de uma roda de conversa. Essa vivência demonstrou a sala de aula como um ambiente enriquecedor, proporcionando a interação de crianças. Conclui-se que a combinação de conhecimentos teóricos com a prática pedagógica torna a experiência encantadora e enriquecedora, destacando a importância de envolver futuros professores em atividades práticas desde o início de sua formação e a transformação a partir da literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura infantil. Manoel de Barros. Vivências.

1 Introdução

O contato com a escola, principalmente nos primeiros anos da graduação é de suma importância para a formação inicial de futuras professoras,¹ pois é neste momento que podemos observar na prática algumas situações de *ensinoaprendizagem*² que até aquele momento era compreendido apenas na teoria. É na relação teórico-prática em

¹ Neste texto, sem exercer uma linguagem sexista e excludente, se optou pelo uso no gênero feminino ao entender que é uma profissão construída como predominância feminina e por isso, a escolha se dá também como forma de reconhecimento pela sua importância.

² A escolha do uso da grafia *ensinoaprendizagem* se dá pela compreensão que são processos indissociáveis que se dão na relação mútua.

situações reais de sala de aula que as professoras em (trans)formação conseguem compreender de uma forma mais ampla a sua dinâmica, os desafios presentes e sua complexidade real.

Dessa maneira, é fundamental que as instituições de ensino superior que ofertam o Curso de Pedagogia proporcionem práticas às estudantes, desde o início do curso o contato com uma sala de aula, que elaborem um plano de aula e para ser executado com as crianças. Nesse sentido Leite e Radetzke enfatizam que:

Um momento enriquecedor no processo de formação docente é, sem dúvida, o “experimental” da profissão. Um período muito aguardado pelo futuro professor que é conflituoso, imprevisível, transformador e com intensa dimensão formativa, pois possibilita a vivência em sala de aula - o tecer de um processo de ensinar e aprender articulado às ações construídas no exercício da formação inicial. Nesta etapa, as perspectivas não se distanciam da sala de aula, pelo contrário, é para ela que se direcionam, agora com olhar ampliado no desafio de mediar conhecimentos, na hora e vez de “ser professor.” (Leite; Radetzke. 2017, p.146.)

Desde os primeiros anos do curso, esse experimentar da profissão é potencializado nas teorias que são estudadas na sala de aula. Pois, compreende que apenas ouvir sobre como fazer um planejamento é totalmente diferente de realizar um com o auxílio da professora e poder colocar em ação em sala de aula. Existem alguns desafios que só acontecem durante uma intervenção, assim como existe um brilho único ao vivenciar pela primeira vez esse experimentar da profissão que deve ser algo contínuo e não reservado apenas para o estágio obrigatório.

2 Planejamento da intervenção na escola

Ainda, enquanto estávamos no ensino remoto emergencial, período que foi necessário durante a pandemia do Covid 19. Em que, a professora do componente curricular: fundamentos e metodologias do ensino da linguagem II, fez um convite-provocação para turma durante as aulas para desenvolvermos um Sarau em uma Escola Municipal para/ com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Para a primeira etapa da construção desse Sarau, foi necessário planejar a intervenção, e no caso do planejamento escolar “é só um primeiro momento de organização da ação coletiva, que exigirá novos momentos de reflexão e ajustes (replanejamento)” (Russo, 2016, p.195). Desse modo, o planejamento se iniciou com a professora apresentando um repertório de sugestões de atividades que podíamos

trabalhar com as crianças e um canal do *youtube* onde tinha vários poemas do poeta cuiabano Manoel de Barros musicalizados pelo grupo CRIANCEIRAS. Em um segundo momento, tivemos um encontro presencial com a professora na UFMT para debater e refletir sobre a construção dessa prática. Esse momento foi especial e marcante, pois depois de um período era a primeira vez que estávamos presencialmente na UFMT. Durante essa orientação, a professora tirou as nossas dúvidas, nos auxiliou quanto à proposta da intervenção e nos deu um tempo para trabalharmos o planejamento.

O primeiro passo para construção do planejamento foi definir qual poema seria utilizado, depois de várias sugestões entre as integrantes do grupo chegamos a um consenso da escolha do poema a ser trabalhado:

“Sabastião”³
 Todos eram iguais perante a lua
 Menos só Sabastião, mas era diz-que louco daí pra fora
 — Jacaré no seco anda? — perguntava.
 Meu amigo Sabastião
 Um pouco louco
 Corria divinamente de jacaré. Tinha um
 Que era da sela dele somente
 E estranhava as pessoas.
 Naquele jacaré ele apostava corrida com qualquer peixe
 Que esse Sabastião era ordinário!
 Desencostado da terra
 Sabastião
 Meu amigo
 Um pouco louco.
 (Manoel de Barros)

A escolha se deu, por ser um poema bem animado e divertido, pois queríamos levar algo para as crianças que fosse alegre. Um outro motivo foi que a partir dele é possível trabalhar a questão da diversidade e da amizade nas diferenças, o que era evidenciado no planejamento, pois era feito por três pessoas, diferentes uma da outra, com pensamentos diversificados, várias ideias, visões, concepções e histórias de vidas por vezes até opostas. E com o propósito de construir um planejamento de atividades para as crianças, foi necessário que as diferenças fossem respeitadas para se chegar em um consenso do que seria melhor para as crianças. A partir de então as atividades

³ Sabastião é um poema de Manoel de Barros que foi musicalizado pelo grupo CRIANCEIRAS, é um projeto educativo que propôs musicar a poesia de Manoel de Barros para o público infantil. São 10 poemas musicados pelo cantor e compositor Márcio De Camillo disponível no canal de youtube: <https://youtu.be/HeQDmOFj9KA?si=fQ2A-6PPZKzD3me2>

foram pensadas para que produzissem sentidos a partir do poema escolhido. Como era a primeira vez elaborando um planejamento, o desafio foi marcante. Todo o processo de idealizar e pensar nas atividades é um momento enriquecedor, para (Russo, 2016, p.1995) “a riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas”. Sendo que durante o processo algumas ideias podem ser modificadas e outras retiradas, e no nosso planejamento não foi diferente, modificamos e tiramos várias atividades, por meio de muitos debates e discussões através de vídeos chamadas pelo *whatsapp*, e assim conseguimos finalizar o planejamento. A proposta foi encaminhada para a professora da disciplina, que sugeriu mudanças que foram acatadas e retornadas sendo um movimento satisfatório de partilhas.

2. Desenvolvimento das atividades

Após a conclusão do planejamento, se iniciou a confecção dos materiais para as atividades propostas. Em primeiro momento se dividiu as tarefas, como ainda estávamos no ensino remoto emergencial, cada integrante do grupo era responsável por desenvolver uma atividade e algumas foram realizadas em conjunto, porém cada processo das atividades era decidido em coletivo. Durante esse processo de produção e criação das atividades, foi um tempo enriquecedor e cheio de interações, emoções, aprendizados e crescimento na nossa (trans)formação docente. E conseguimos perceber que,

O principal produto do planejamento é imaterial e consiste na melhoria das condições individuais, e de grupo, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos. (Russo, 2016, p.195)

Imagem 1: preparando o jogo da memória



Fonte: acervo das autoras

2.1 Mediação das atividades na intervenção

O sarau se iniciou no pátio da escola Municipal, com uma apresentação de violino, as crianças estavam organizadas em filas de acordo com suas turmas correspondentes. Esse momento foi finalizado com a música Asa branca, onde os alunos puderam acompanhar o violino com uma sequência de palmas. Com a finalização desse primeiro momento, crianças acompanharam a professora regente para sala de aula, em sequência foram iniciadas as atividades programadas e planejadas pelas estudantes. Neste dia estava presente na sala, a professora de artes, a professora regente da turma e aproximadamente 21 crianças.

Primeiramente foi organizado a sala de aula em formato de meia lua, logo após as estudantes se apresentaram e as crianças falaram seus nomes, em seguida foi pedido que se sentassem em roda no chão, no centro da roda foi colocado uma caixinha de música e o notebook em cima da mesa passando o vídeo musicalizado do “Sabastião”. Durante a apresentação do vídeo as crianças foram convidadas a dançar, brincar de trenzinho e túnel. Depois se iniciou a dinâmica das estrofes, foram escondidos os cartazes com as estrofes dentro da sala de aula e ao comando da atividade eles deveriam ser encontrados e posicionados na ordem em que acreditassem estar de acordo com a posição correta do poema. Durante essa atividade, foi possível observar o quanto as crianças se divertiram e quando encontravam o "tesouro escondido" que no caso foram

Realização

as estrofes do poema, logo já corriam para tentar colocar na sequência certa, quando percebiam não estarem na posição correta, se reorganizavam entre-si rindo de si mesmo por não terem percebido antes.

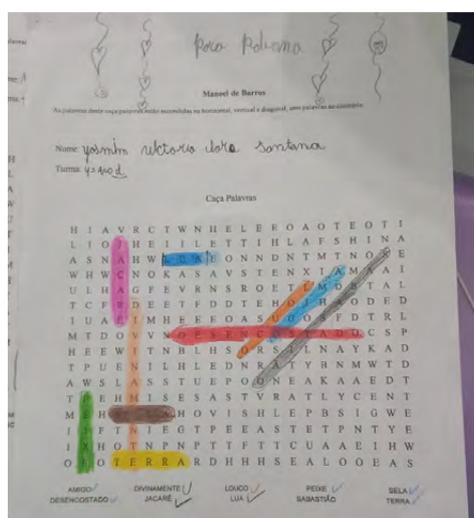
Ao finalizar a dinâmica, iniciamos a próxima atividade, a do "jogo da memória" eram imagens que se relacionava com o poema, explicamos a proposta do jogo e dividimos a turma em grupos de 5 alunos onde cada grupo ficou com um kit do jogo, deixamos eles jogarem até o tempo determinado para essa atividade. Depois realizamos um caça palavra, como demonstrado na figura abaixo, baseado na temática do poema. Foi entregue para cada aluno uma folha do caça palavras, que foram feitas com certa rapidez e aqueles que já tinham terminado, começaram a ajudar quem estava com dificuldades de ler as palavras, foi um momento de interação, empolgação e até mesmo de competitividade entre eles. Ao finalizar a atividade foram para o intervalo.

Imagem 2: As crianças fazendo o caça-palavras



Fonte: acervo das autoras

Imagem 3: Caça-palavra de uma aluna feito



Fonte: acervo das autoras

Quando eles voltaram do intervalo, iniciamos com a dinâmica do “Quem sou eu”, é uma brincadeira de adivinhação, a criança segurou com as mãos uma folha na testa que contia uma imagem representando quem era Manoel de Barros e sua história, esse aluno perguntava para seus colegas quem ele era, exemplo: Sou cidade? Sou uma pessoa?, os colegas tinham que responder sim ou não, até o aluno acertar o que ele era, todos queriam participar, mas só alguns brincaram por causa do tempo, eles ficaram muito eufóricos e acertavam rapidamente as respostas.

Quando terminamos essa dinâmica, pedimos para que os alunos se organizassem em grupos de 4 para fazerem um teatro improvisado, a atividade consistia em cada grupo se organizar e dramatizar uma estrofe do poema, os alunos ficaram bem motivados, empenhados, concentrados e dialogando entre si para apresentar o que eles tinham decidido. Nesse momento vimos um brilho nos olhos de cada um esperando sua vez de dramatizar. Cada grupo arrasou nas suas apresentações, até a professora regente ficou orgulhosa que filmou cada dramatização.

Para finalizar as atividades do dia, pedimos para eles se sentarem no chão e fizemos uma roda de conversa, perguntamos se eles gostaram do dia e qual foi a atividade que eles mais gostaram, cada hora um ia falando, todos eles comentaram que gostaram muito desse dia e entre as brincadeiras mais citadas foram: dançar o poema fazendo o trenzinho e o túnel; o “tesouro escondido”; a dinâmica do “Quem sou eu”; o teatro improvisado. Esse momento serviu para relembrarmos juntamente com eles o que tínhamos aprendido naquele dia.

Durante o processo da mediação das atividades desenvolvidas na intervenção percebemos, que uma obra literária

Favorece especialmente o desenvolvimento humano e suas funções psíquicas superiores (imaginação, controle da conduta, memória, linguagem escrita). Além disso, favorece o contato com as emoções, levando crianças e adultos a refletirem, analisarem, interpretarem e produzirem textos escritos a partir de valores estéticos da linguagem criativa e criadora, sugestiva, fluente, de temas interessantes ou intrigantes, da inventividade no jogo das palavras, do potencial lúdico e ético da obra literária (Pereira; Saldanha, 2021, p.39).

Com as atividades, se observou como a literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, abrangendo um conjunto de benefícios diversificados, entre eles sendo a estimulação da imaginação explorando os mundos

mágicos e da criatividade envolvendo e criando coisas novas, personagens e até outras histórias, transmitir valores e lições de vida de forma envolvente e compreensível permitindo a ampliação de habilidades sociais e morais, além de promover a diversidade cultural ao representar as diferentes culturas, experiências e expectativas de forma lúdica e enriquecedora acerca do mundo para as crianças expandido os horizontes e promovendo empatia entre as crianças. Mas infelizmente sabemos que há uma lacuna na formação docente em relação a literatura infantil, pois a mesma ainda não tem um espaço condizente com sua importância no processo formativo das futuras professoras, pois podemos perceber que :

Na grade curricular do curso de Pedagogia, responsável pela formação desses professores, literatura infantil ou não consta como disciplina obrigatória , ou consta de forma secundária, como disciplina optativa, ou matéria agregada a disciplinas referentes à alfabetização e ao ensino de língua portuguesa. Inclusive porque esse “não lugar” é aparentemente paradoxal quando se consideram: a abundância da produção brasileira atual de livros de literatura infantil e de sua circulação na escola, por meio de programas governamentais; e a ênfase nas habilidades e competências em leitura definidas em orientações curriculares e programas de formação contínua de professores.(Mortatti, 2014, p.28)

Portanto, a literatura infantil é de suma importância na formação de professores e precisa estar integrada nos currículos de Pedagogia, pois a mesma desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e na promoção do gosto pela leitura nas crianças.

Considerações finais

A vivência descrita neste relato de experiência proporcionou um mergulho no universo da literatura infantil, ampliando a clareza da sua importância na vida das crianças como um meio de desenvolvimento que estimula a imaginação, criatividade e contato com emoções. Além de destacar a dimensão da necessidade de envolver futuras professoras desde os primeiros anos da sua formação para que possam desenvolver habilidades e práticas pedagógicas de como mediar uma aula de literatura infantil dentro da sala de aula.

O processo desde o planejamento, criação de materiais e mediação das atividades demonstrou que a teoria ganha vida quando aplicada na prática pedagógica e que a teoria e a prática não tem como ser trabalhadas separadamente, pois elas

caminham juntas. sendo assim para o êxito da formação docente os cursos de licenciatura em pedagogia precisam vincular a teoria com a prática.

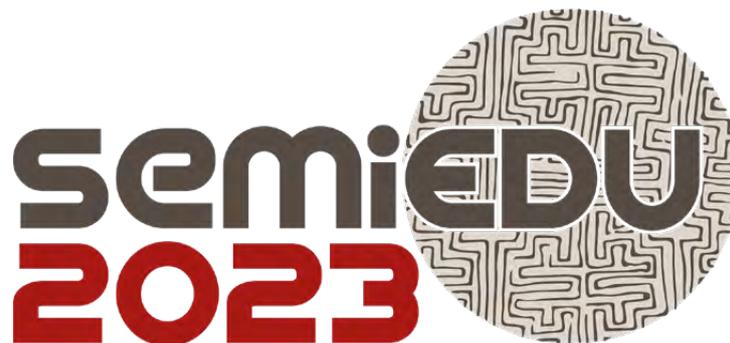
Referências

PEREIRA, Bárbara Cortella; SALDANHA, Roger Cardoso, Samuel Gabriel; FERREIRA, Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos.. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Mato Grosso, n. 14, p. 33-46, 2021.

LEITE, Fabiane de Andrade; RADETZKE, Franciele Siqueira. Prepara, Chegou a hora de ser Professora! Horizontes– **Revista de Educação**, Dourados, Ms, v. 5, n. 9, p.146-158, Jan-Jun, 2017.

RUSSO, Miguel Henrique. **Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública**. RBP AE. v.32, n.1 p. 193-210, jan./abril, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR.



LIVRO DE IMAGENS TÁTEIS E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Julia Maria Rossetti Rogerio

Mylena Helena Pavani

Márcia dos Santos Ferreira

GT 1: Culturas escolares e linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Neste trabalho veremos o relato de experiência sobre o desenvolvimento de livro de imagens táteis como proposta do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem IV, do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso. Foi proposta a leitura de um livro de imagens, mas o grupo decidiu desenvolver uma proposta de possibilitar pessoas com deficiência visual a experienciar a leitura de imagens táteis. O livro propôs construir uma imagem da universidade, desta forma proporcionando a perspectiva e noção espacial do Instituto de Educação. As etapas se iniciaram a partir da escolha dos ambientes, realização dos desenhos e por fim adição dos elementos táteis. Os elementos e espaços foram desenhados e escritos com o uso do sistema de escrita braile. Após a finalização do livro, ficou explícita a necessidade e importância de proporcionar a experiência de visualização tátil dos ambientes da universidade para alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Livro tátil. Braile. Inclusão. Leitura. Deficiência visual.

1 Introdução

Durante o quarto ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), juntamente com o componente curricular Fundamento e Metodologia do Ensino da Linguagem IV, foi proposta a temática da leitura de livros de imagens. No entanto, junto desta atividade surgiu a problemática sobre a metodologia e a carência de material didático para pessoas com deficiência visual e como elas poderiam realizar a leitura e ter o entendimento do que é o livro de imagens. A partir desta problemática colocada na roda de conversa do grupo, a fim de realizar o trabalho acadêmico sobre o livro de imagem, junto com um discente que vive a condição de cegueira, com a falta de acessibilidade à metodologia da matéria, foi



pensada a elaboração de um livro de imagens tátil, para pessoas com deficiência visual, buscando sua apresentação à Universidade Federal de Mato Grosso, com ênfase no Instituto de Educação.

O ingresso de pessoas com deficiência (PcD) visual tem crescido significativamente no meio acadêmico, porém o processo de inclusão ainda está em construção constante e apresenta-se como demorado. Com a necessidade de construção do livro de imagens somada à carência de materiais táteis da universidade para seus alunos PcD, foi proposto pelos estudantes montar um livro que pudesse ter sua leitura realizada por pessoas cegas. Desta forma, os estudantes cegos teriam o direito de conhecer os espaços da universidade de uma perspectiva diferente, dando destaque ao Instituto de Educação (IE).

A mais recente Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência trata, de forma detalhada, sobre os direitos desse público. Com base no princípio da igualdade e na concepção de que a deficiência também é determinada pelas barreiras existentes nos ambientes, especifica o tratamento relacionado à acessibilidade às mulheres, às crianças, direito à vida, acesso à justiça, saúde, trabalho, educação, entre outras demandas específicas. O texto da convenção apresenta como meta “[...] adequar a legislação e as práticas administrativas para assegurar que a deficiência seja apenas mais uma característica da diversidade humana” (BRASIL, 2012, p. 11).

Esta citação destaca a responsabilidade da sociedade em criar um ambiente inclusivo e acessível para pessoas com deficiência visual e enfatiza que a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras que a sociedade pode impor. Ela ressalta a importância de reconhecer e atender às necessidades das pessoas com deficiência visual para que elas possam participar plenamente na sociedade.

2 Concepção e idealização do livro de imagens tátil

A concepção de trazer arte surgiu das seguintes indagações: “como nossos colegas cegos poderiam “ver” nossa universidade?” e “como seria a concepção do que é um livro de imagens”. Junto da proposta do trabalho sobre o livro de imagens ocorreram debates e conversas sobre a inclusão de um discente do curso na tarefa, visando sua participação e como isso agregaria aos seus conhecimentos sobre a perspectiva de visão de um determinado lugar, assim surgindo a ideia de confeccionar um livro que pudesse ilustrar os ambientes da UFMT, com ênfase ao IE. A partir desta ideia, foi criado um grupo para concretizarmos o trabalho da confecção e preparo do livro, que foi delicado, pois o grupo teria que montar a imagem da universidade para outras pessoas, tendo

Realização

como base as vivências e o modo de “sentir” o mundo a partir de uma pessoa com deficiência visual, investigando maneiras para retratar a visão e o ângulo das imagens, passando a ideia de como enxergamos um local a partir de um determinado ponto referencial.

A superação de barreiras para além das arquitetônicas, já vem sendo problematizada pela bibliografia da área:

O debate está posto pelas políticas educacionais em curso, cabendo às universidades ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas com os graduandos com deficiência que a ela têm acessado. Se por força da legislação as barreiras arquitetônicas têm sido enfrentadas paulatinamente, há de se investigar possíveis barreiras de outra natureza vivenciadas pelo corpo docente, dificultadoras da permanência do graduando, explicitando, desse modo, o papel por ela cumprido no processo de inclusão universitária da ínfima parcela de graduandos com deficiência que tem atingido o 3º grau após ter vencido a seletividade da educação básica (SILVA; CYMROT; D’ANTINO, 2012, p. 669).

O primeiro passo para a montagem do livro, foi a seleção de ambientes que fossem importantes na passagem dos estudantes pela faculdade, os locais como hall principal, sala de aula e secretaria foram apontados como pertinentes. Acabaram sendo escolhidos seis locais para o livro: Instituto de Educação área externa; hall principal do IE; sala de aula; auditório; secretaria do curso de Pedagogia; vista da janela para FACC. Após a escolha das cenas, os estudantes se depararam com a tarefa de desenhar os ambientes selecionados, para que desta forma pudessem averiguar como seria o método para tornar acessível e compreensível estas imagens a pessoas com deficiência visual, com a busca de materiais que fossem táteis e pudessem sobrepor imagens. Foram encontrados e utilizados dois em especial: contas peroladas para decoração e escrita em braille das páginas e identificação dos locais, outro material escolhido foi a cola 3D para sobrepor as imagens e assim com os materiais escolhidos, as fotografias e os desenhos. Assim, foi dado início à confecção.

3 Processo de confecção do livro

O livro de imagens foi construído de forma artesanal, sendo seus elementos confeccionados a mão. Seu tamanho selecionado foi A5 em uma folha pontilhada. As técnicas utilizadas no processo das artes foram diversificadas, contando com o uso de aquarela, giz óleo, acrílico e lápis de cor. A escolha do estilo artístico se deu pela experiência e compreensão dos estudantes. Foi sentido que não havia necessidade de um realismo extremo nas artes, uma vez que se optou por não utilizar fotografia. Durante a

produção das artes havia uma importância de manter os detalhes, porém deveria ter o cuidado de não sobrecarregar as artes, pois haveria o acréscimo do relevo posteriormente. Para que as páginas pudessem ser tocadas e permanecessem firmes. A solução encontrada foi de cortar uma placa de papelão em pedaços A5, após esta etapa, os desenhos já coloridos foram colados por cima da lâmina de papelão, o resultado foi de manter o desenho firme e ao mesmo tempo leve e maleável.

Após a finalização das artes e colagem, o grupo realizou a avaliação de quais seriam os procedimentos de montagem e relevo nas artes. A capa foi construída com o uso de contas peroladas, para facilitar a leitura do braile, pois proporcionou códigos de grande relevo. A logo da UFMT se encontra ao centro da capa, onde sua superfície branca foi preenchida e o azul apenas pintado. A logo da UFMT se encontra ao centro da capa, onde sua superfície branca foi coberta por contas peroladas.

Imagem 1 - Capa do livro de imagens tátil



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Descrição de imagem: Uma folha do tamanho A5, na área central superior a sigla IE com a escrita em braile acima, no centro do símbolo da UFMT, na área inferior central a sigla UFMT com sua escrita em braile abaixo. Relevo criado com o uso de pérolas de plástico.

Com o uso de cola 3D, foi possível adicionar o relevo aos desenhos, pelo uso desta cola foi possível estabelecer uma linha de leitura linear entre os elementos presentes. Foi notado que poderia ser confuso estabelecer a perspectiva visual para uma pessoa cega, mas foi tentado recriar a perspectiva de um ponto de visão, ao invés de imagens planas e ausentes de movimento. A partir de técnicas de desenhos foi possível trazer movimento e perspectiva a arte, e com o uso da cola 3D o resultado obtido foi de uma arte autoguiada, mas com perspectiva de estar sendo vista pelo leitor, isso incluindo pessoas com deficiência visual. Esta foi a arte mais complexa de

confeccionar, pois o desafio de recriar uma perspectiva e ponto de visão para uma pessoa que não possui. O resultado obtido pode ser visualizado na imagem a seguir:

Imagem 2 - Área interna do Instituto de Educação.



Fonte: Acervo pessoal.

Descrição da imagem: Corredor que conecta o Instituto de Educação e Instituto de Linguagem, onde na área central temos o caminho que leva ao acesso da universidade à Avenida Fernando Corrêa. Na arte é possível ter a perspectiva de estar olhando um corredor com janelas e ao fundo é possível ver o “piano” e a placa do Instituto de Educação.

Outro componente essencial para a leitura do livro foram as informações dos locais contemplados, onde foi utilizado o braile para realizar a descrição dos ambientes, desta forma contextualizando o que as artes estão representando.

4 Considerações finais

Podemos concluir que a partir da empatia temos a capacidade de compreender e compartilhar sentimentos além de perspectivas emocionais com uma outra pessoa, tendo em vista esse pensamento conseguimos não só teorizar a empatia mas colocá-la em ação, levando em consideração a perspectiva de problemas que uma pessoa com deficiência visual tem em seu cotidiano na universidade sendo uma destas a falta de inclusão no repertório didático impossibilitando a pessoa de agregar algumas experiências em seu currículo neste caso conseguimos com o livro de imagens passar e compartilhar estas perspectivas sobre os ambientes universitários para além de um objeto simbólico o livro foi uma incrível ferramenta, para não só a inclusão mas em

todo seu repertório desde do seu desenvolvimento até a sua conclusão e o seu devido uso . Com este livro de imagens fomos capazes de reproduzir nossos sentimentos e perspectivas para pessoas que não teriam a oportunidade de experienciar em todos os aspectos do campus. A sensação de lembrança e pertencimento vem de algo que presenciamos e sentimos.

Conforme explica Miriam Debieux Rosa, Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP e coordenadora do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política:

Pertencimento é aquela percepção de alguém fazer parte de uma comunidade, de uma família, de um grupo, de uma nação. Ele está muito ligado ao reconhecimento e a como um cidadão tem respeitadas a sua dignidade, a sua cultura, e as suas diferenças. (ESTANISLAU, 2023)

Segundo a psicóloga Mirian Rosa é importante nos sentirmos validados segundo as nossas experiências porém como parte da sociedade devemos garantir a base para que todos possam experimentar de todos os tipos de experiências assim como a de conhecer o local onde se vivencia parte de seu tempo nem que seja para se basear em uma ideia de visão a partir da perspectiva de quem enxerga, sendo assim um passo a mais para a inclusão de pessoas cegas no ambiente didático, levando em consideração não somente os espaços da universidade mas também seu símbolo que de nos acompanha e representa, agora mais pessoas podem compartilhar a sensação de reconhecer nossa logo, esta que está presente em nossos uniformes, blocos e trabalhos.

Infelizmente a inclusão e acessibilidade na universidade ainda é precária, havendo pouca disponibilidade de informações acessíveis e uma infraestrutura inadequada para PcD. A iniciativa de construir uma perspectiva do IE para cegos é uma forma de proporcionar o direito de inclusão em sua experiência, onde os estudantes teriam a oportunidade de conhecer elementos tão presentes em seus cotidianos.

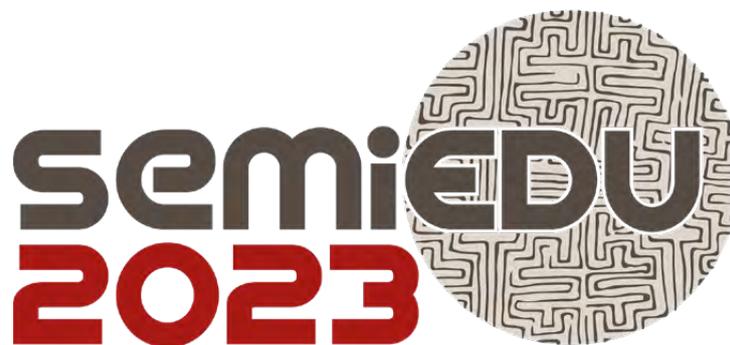
Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União: 26 de agosto de 2009.

COSTA, J. M. D. M., & PIECZKOWSKI, T. M. Z.. (2020). Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação Em Revista**, 36, e208179. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208179>

ESTANISLAU, Julia. **O que é o sentimento de pertencimento?**. *Jornal da USP*, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=626504>. Acesso em 04 out. 2023

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel.; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez.2012.



ORIGAMI COMO VOO DO ENREDO LITERÁRIO: UMA ABORDAGEM ÉTICA, ESTÉTICA, DIALÓGICA E CULTURAL NA EDUCAÇÃO

Dejacy Arruda de Abreu
Flávia Cristina da Silva Lena
Julliette Gomes da Silva

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens
Relato de Experiência

Resumo:

O relato nasce da experiência de (cri)ação de um reconto inspirado na obra “Afra e os Três Lobos-Guarás” de autoria de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, durante a execução do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) subgrupo do curso de Pedagogia, entre os meses de março a outubro 2023, na escola municipal considerada “asa” parceira, Ninhais do Tachã. O relato foi inspirado na experiência de (criar) um reconto baseado na referida obra. A experiência de (criar) o (re)conto ocorreu simultaneamente com o estudo das estratégias metodológicas da Pedagogia para incorporar a literatura na vida dos alunos sujeitos e protagonistas da atividade com um grupo de PIBID. Além disso, examinamos alguns contos infantis da região com finalidade de apresentar literatura de contos clássicos e (re)contos adaptados. Ao combinar a rica tradição do origami com a literatura infantil, compreendemos criar algo que envolve, inspire e suscite nas crianças o seu olhar criativo; e esse entendimento constituiu o objetivo desta atividade formativa. Nesse movimento a ética e a estética cultural da educação presente na literatura afro-brasileira nos ajudaram a criar e-books de contos adaptados com a ilustração do livro origami.

Palavras-chave: PIBID-Pedagogia. Ética, estética e cultural. Origami. Literatura Infantil. Reconto.

1 Introdução

As autoras basearam deste relato em sua participação em ateliês de contação de histórias realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o primeiro e segundo bimestres do ano de 2023, em uma escola de Educação Básica Municipal¹, que no projeto do programa é entendido como asa parceira, no sentido de poder voar, recriar e imaginar. E para preservar a identidade dela, atribuímos um nome fictício.

¹ Escola Municipal de Educação Básica Tachã nos Ninhais da Primavera

O origami, uma arte tradicional japonesa de dobrar papel, tem provado ser um recurso pedagógico extremamente valioso quando inserido ao contexto do enredo literário no processo de desenvolvimento da escrita das crianças, pois as dobras e formas dão sentido aos contextos das palavras.

Neste relato, exploramos os diversos benefícios que o origami oferece no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças em processo de escolarização, enquanto elas mergulham em contos infantis regionais. Ao combinar a rica tradição do origami com a literatura infantil, podemos criar uma experiência educacional holística que envolve, inspira e capacita as crianças através da literatura infantil e infanto juvenil. O Programa de Institucional de Bolsa Iniciação Docência do subgrupo de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em colaboração com Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI) do Instituto de Educação (UFMT), campus Cuiabá, tendo como líder a professora Doutora. Bárbara Cortella, observou como o origami pode ser incorporado nos contos infantis regionais, enriquecendo a literatura com a arte das dobras e desdobras do origami. O estudo descobriu que a arte do origami não é apenas uma arte visual, mas também transmite valores e ensinamentos morais. Ao incorporar o origami em nossas aulas, podemos criar uma conexão profunda entre as crianças e esse tipo de expressão artística japonesa, ao mesmo tempo em que estimulamos um sentimento de apreciação e respeito pela tradição cultural. Esta educação dialógica, ética e estética permitiu que os acadêmicos percebessem a importância das estratégias literárias para o aprendizado cultural interdisciplinar. A ética na abordagem com origami é o incentivo da escola em respeito a diversidade cultural que a educação brasileira apresenta em seu cenário. Bem como reconhecer a potência da asas do origami além de ser um ponto estético da educação. O origami como meio de encantamento da literatura com os alunos desperta a atenção das crianças e adolescentes por diversas razões. Esses incluem o componente de aprendizagens dentro do campo da Matemática, pois trabalha a proporção, dimensão, geometria. A chance de converter uma folha de papel simples em uma figura tridimensional através das dobras desperta sua curiosidade e interesse. Além disso, proporciona uma experiência sensorial, uma vez que a sensação tátil de manusear e moldar o papel gera uma experiência agradável e estimulante. São essas e outras contribuições do origami para um aprendizado lúdico relacional. Ora podemos com essa proposta voar na literatura regional e ajudar a derrubar barreiras geográficas mundial, com a prática arte dos japoneses. Além de

Realização

transmitir valores e ensinamentos morais e culturais, o origami é uma arte que transcende a aparência. Ao incorporar o origami em nossas aulas, podemos criar uma conexão profunda entre as crianças e esse tipo de expressão artística japonesa, ao mesmo tempo em que estimulamos um sentimento de apreciação e respeito pela tradição cultural, histórica mundial e local. Este método moral permite que as crianças criem suas próprias obras de arte em papel, ensinando coisas como perseverança, precisão e paciência. Há um movimento de delicadeza, de coordenação motora fina e da acuidade sensorial.

As dobras e formas do origami atribuem sentidos às palavras no momento em que exige a coordenação motora fina, paciência, o encantamento, assim, a proposta de trabalho, o dobrar meticuloso de uma simples folha de papel como proposição de atividade criativa integrando nos conhecimentos a sensibilidade estética, o que permite a criança apreciar sua própria construção com autenticidade e autonomia. A ponte entre origami e a cultura numa abordagem dialógica intercultural, as crianças são incentivadas ao compartilhamento de ideias e experiências e colaboração ao aprenderem a fazer o origami através das formas chegar às palavras, aprendem a compreender e sentir, ouvir, debater, ajudar entender e chegar a uma direção passam a apreciar as adversidades culturais presente na nossa sociedade.(Pereira e Gomes, 2013)

O Processo de Criação dos (Re)contos

A metodologia usada foi dialógica, lendo em voz alta o reconto da Afra e os Três Lobos-Guarás de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho 2013, após isso, a criação de narrativas, diálogos e culturas inovadores, perguntando a importância dos contos para crianças. Explicando que os contos infantis regionais são uma rica manifestação cultural que mostra a diversidade dos contextos culturais, geográficos e históricos em que são criados. Essas reflexões não apenas entretêm as crianças, mas também transmitem valores, costumes e informações locais através de seus conhecimentos prévios e suas vivências familiares através de passeios em sua história de vida (Coelho,1991). As crianças são estimuladas a desenvolver sentimentos de identidade e pertencimento ao estabelecer uma conexão significativa com a cultura local ao incorporar esses contos nas suas produções. São estimuladas a falarem seus recontos de forma oral, primeiro (Gomes,2013), e depois incentivada a escrituras das suas ideias. Foram entregues roteiros informativos de como se constitui o processo de criação de uma narrativa descritiva. Um passo a passo estimulante e visível na hora da produção.

Realização

Na descrição do que se pede um gênero textual foram apresentados o esqueleto de uma produção como: o que vem primeiro? o Título, depois do título? as personagens? do que as personagens precisam? Quais tipos de características? física, adjetivos, psicológicas (Pereira e Gomes, 2015),o conto precisa de problema, moral. Qual tipo do seu enredo? enredo que tem começo, meio e fim? enredo que é um ciclo ele volta ao ponto de partida? Em espiral ele vai avançando de nível como um jogo? ou só um enredo que desenvolve os personagens e não vai ter um problema externo para resolver? Ou um enredo de amor ou romance? Considerando essas indagações, os estudantes foram organizados em grupos para discutir como escreveram a história e quais personagens de figuras regionais tais como: planta e/ou animais que necessariamente fossem conhecidos dentro da cultura regional de Mato Grosso. Eis que então foram tomando as primeiras formas dos textos como mostra as figuras:

Figura 1- Organização dos grupos e promoção dos diálogos da leitura da obra Afra e os Três Lobos-Guará.

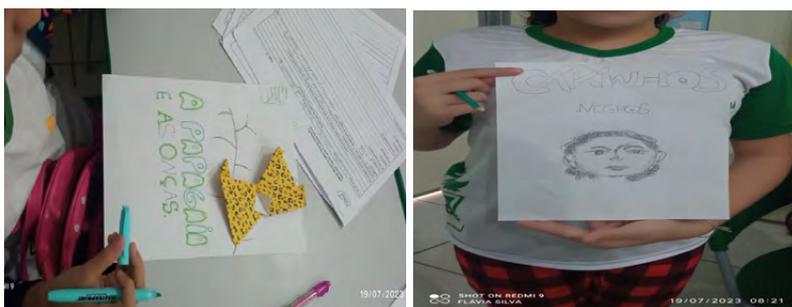


Fonte acervo, próprio,2023.

Na composição dessa abordagem foi feita a leitura em voz alta e dialogada na organização em grupos.

A Proposta de enredo dirigido, foi a partir da criação e do desenvolvimento do tema e gênero, qual a obra? ficção científica, fantasia, romance, suspense. Qual será o tema central? O tema é a mensagem ou o propósito da narrativa.

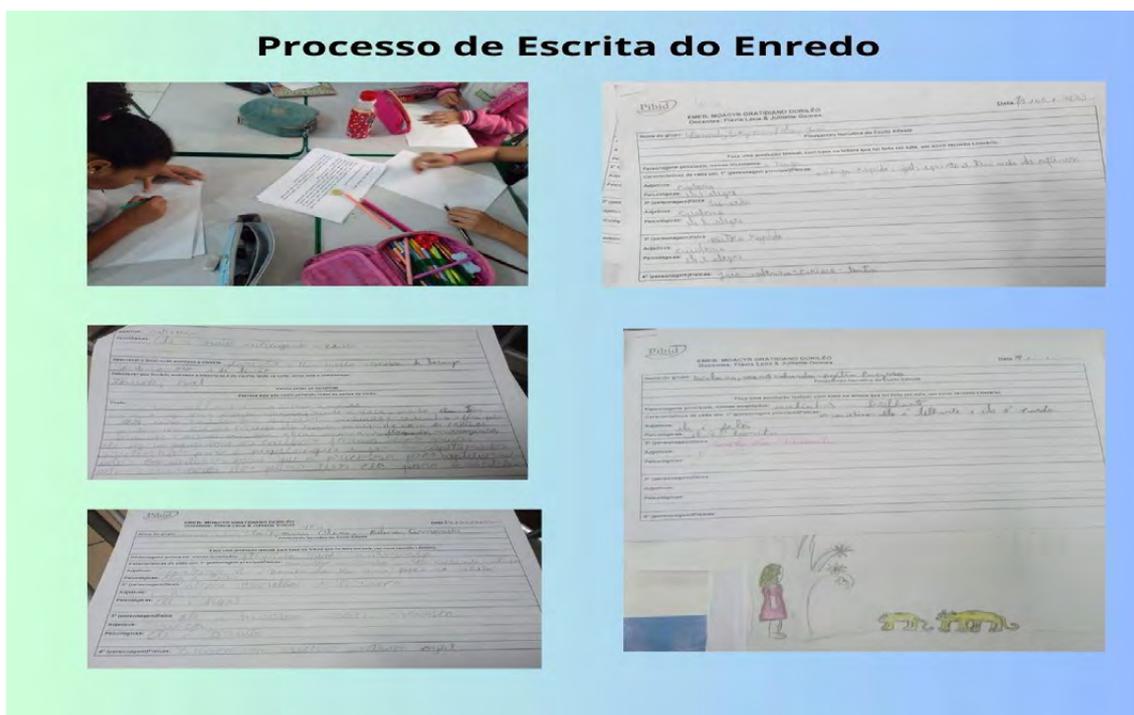
Figura 2 e 3- A criação do tema e o enredo.



Fonte: Acervo próprio, 2013

Criando os personagens definindo suas características, suas ações, motivações e conflitos impulsionam a história. Estabelecendo o ponto crítico do tema ou conflito interpessoal ou com o ambiente provocando a curiosidade do leitor.

Figura 4- A escrita do enredo.



Fonte: Acervo próprio, 2013.

Neste aspecto, o processo de diagramação do enredo nesse cenário é o que vai interagir com a narrativa o que tornará a história da imagem que conversa com o leitor dando sentidos às palavras do texto.

Figura 5- Composição da obra.



Fonte: Acervo próprio, 2023.

As figuras ilustram bem que, a importância da criação de narrativas, de diálogos e culturas, a partir dos Contos para Crianças Os contos infantis regionais são uma rica manifestação cultural que mostra a diversidade dos contextos culturais, geográficos e históricos em que são criados. Essas histórias não apenas entretêm as crianças, mas também transmitem valores, costumes e informações locais (França, Simone, 2020). As crianças podem desenvolver sentimentos de identidade e pertencimento ao estabelecer uma conexão significativa com a cultura local ao incorporar esses contos nas aulas. Vários relatos, tanto orais quanto escritos, foram produzidos em uma rica relação conteúdo, forma e criatividade que cria e re(cria), os contos em recontos com experiências e produções originais.

Considerações finais

A experiência de observar a (cria)ção de um livro, a partir das obras literárias de reconto regional, em nosso Programa de Iniciação a Docência na formação de Pedagogos em encantamento literário e no processo de escritura explorando os mais diversos gêneros nos proporcionou um voo profundo, enriquecedor e (trans)formador. Possibilitou a leitura numa perspectiva multiplural da literatura criativa e inspiradora de

Realização

Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, juntamente com ilustração por origami pode ser um meio potente e didático-pedagógico de contar histórias que nos permite mergulhar mais profundamente nas histórias. Isso, nos desafia para educação que vá além da (trans)missão de conhecimento, voando num (trans)Ver das formas de ensinar na busca de uma abordagem que enriqueça a cultura e os valores morais.

Além disso, ao valorizarmos essas narrativas, especialmente aquelas encontradas na literatura infantil e nas narrativas transmitidas oralmente, percebemos que elas não apenas são recomendadas para a construção de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de valores éticos e estéticos em uma educação mais humanizada, dando a oportunidade do protagonismo dos alunos.

Concluindo a valorização das narrativas, especialmente as transmitidas oralmente, que adentram a cultura do currículo regional e enriquecem a experiência educacional dos futuros professores, numa perspectiva criativa, autônoma de protagonismo docente.

Referências

Pereira, B. C. ., & Saldanha, R. C. VOOS DA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA, 2021: disponível em. <<https://doi.org/10.47249/rba2021526>>. Acesso em 06/10/2023

COELHO, Ronaldo Simões. Afra e os três lobos guarás. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

Gadotti, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 2002.

Gomes, Lenice. Alfabetizar letrando com a tradição oral/Lenice Gomes, Fabiano Moraes - 1 ed. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes. “O texto (in)visível dos livros de imagens: a transformação de crianças e adultos leitores. Revista Linha Mestra, 2018. < <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/73> >. Acesso em 06/10/2023.



“RECONTOS CUIABANOS” ESCRITA AUTORAL E CRIATIVA DAS CRIANÇAS-ALUNOS

Bárbara Cortella Pereira
Poliana Vitória Souza Curvo
Thais Rosa Cabral

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens
Relato de Experiência

Resumo:

O presente relato de experiência descreve algumas vivências realizadas com alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola localizada na região sul de Cuiabá, durante a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto de Pedagogia, com vigência de novembro de 2022 a abril de 2024. Entre os diversos projetos realizados optou-se por um recorte das experiências realizadas com o conto e reconto da obra literária clássica cachinhos dourados, que teve início em abril e finalizou em agosto de 2023, com o objetivo de promover a apreciação da literatura literária e estimular a produção autoral e criativa das crianças-alunos. A metodologia utilizada para a intervenção é colaborativa, envolvendo a parceria contínua entre a Universidade Federal do Mato Grosso “(UFMT)” e a escola parceira. Os resultados obtidos durante este projeto mostraram a importância que têm práticas que colocam as crianças como protagonistas de suas próprias narrativas, pois os alunos mostraram-se muito criativos ao elaborarem seus recontos.

Palavras-chave: Relato de experiência. PIBID-Pedagogia. Recontos-cuiabano. Produção autoral.

1 Introdução

Neste relato de experiência iremos compartilhar uma das vivências realizadas com duas turmas do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada na região sul de Cuiabá, um dos projetos desenvolvidos durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto pedagogia. Este projeto teve início em abril de 2023 e finalizou em agosto do mesmo ano. Ao longo do projeto, buscamos trabalhar com as crianças a literatura infantil e a cultura cuiabana por meio da prática do reconto, seguimos a concepção de literatura infantil de Pereira e Saldanha (2021):



uma vez que a leitura do texto literário favorece especialmente o desenvolvimento humano e suas funções psíquicas superiores (imaginação, controle da conduta, memória, linguagem escrita). Além disso, favorece o contato com as emoções, levando crianças e adultos a refletirem, analisarem, interpretar e produzirem textos escritos a partir de valores estéticos da linguagem criativa e criadora, sugestiva, fluente, de temas interessantes ou intrigantes, da inventividade no jogo das palavras, do potencial lúdico e ético da obra literária (Pereira; Saldanha. p.39, 2021).

A partir desta compreensão de literatura, fica evidente a ligação que a leitura e a escrita tem com vários aspectos da vida humana, como por exemplo a imaginação, a emoção e a memória. Durante as intervenções essa ligação tornou-se evidente, pois ao terem a oportunidade de realizarem a leitura literária coletiva e de se expressarem a partir da escrita, as crianças manifestaram suas ideias, emoções e reflexões e ousaram de suas imaginações. Como fio condutor para a realização do reconto cuiabano os alunos realizaram a leitura literária do livro Cachinhos de ouro da Ana Maria Machado e a leitura de uma adaptação deste conto, o livro Afra e os três Lobos Guarás da Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. As intervenções ocorreram a cada 15 dias, com duração aproximadamente de 50 minutos em cada turma, ao todo foram realizadas 8 intervenções voltadas para este tema, e a culminância do projeto.

Este relato está estruturado em seções. Na primeira seção, oferecemos uma breve introdução. Na segunda seção discorreremos brevemente sobre a proposta do reconto Cuiabano. Na terceira seção, descreveremos as intervenções realizadas ao longo do projeto, e em sua subseção, detalharemos as produções dos recontos, Na quarta seção destacaremos aspectos significativos da culminância do projeto. Por fim, na última seção, apresentaremos as considerações finais.

2 Explorando o universo dos recontos Cuiabano

Inicialmente em uma das reuniões do PIBID, as coordenadoras compartilharam a proposta do projeto a ser trabalhado com as crianças durante o período de abril a agosto, “Recontos cuiabanos”, O livro que serviria de base seria o conto clássico “Cachinhos Dourados”. Uma questão chave que pode surgir é: será que temos permissão para

modificar os textos originais? Os autores Santos, Périgo e Pereira (2022) abordam essa questão afirmando que:

Contar histórias é uma daquelas experiências que precisa ser “negociada” entre quem conta e quem escuta. Quantas vezes as crianças não pedem aos pais ou a quem está contando/narrando uma história para mudar o final da história? Sentimo-nos preparados ou autorizados para intercambiar os sentidos que as interferências nas narrativas podem proporcionar a essas histórias? A perspectiva do percurso narrativo dos contos de fadas demonstra que sim, podemos fazer, a exemplo dos autores supracitados, as alterações e adequações necessárias como processo de (re)criação de outras versões dessas histórias. (Santos; Périgo; Pereira. p.135, 2022).

Para isso, participamos de uma oficina de contação de História, que é uma parceria entre o Grupo de Estudo e Pesquisa “ Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI) e o Programa de Educação Tutorial (PET). Nesta oficina os bolsistas do PIBID vivenciaram um momento de formação juntamente com as professoras coordenadoras e os professores supervisores do programa, onde leu-se várias versões do livro Cachinhos dourados, discutiu-se sobre as diferentes versões do livro e quais são as qualidades éticas e estéticas que cada uma possui, também vivenciamos um momento onde fomos desafiados a nos organizarmos em pequenos grupos e elaborar nossa própria narrativa/reconto do livro Cachinhos Dourados sob uma perspectiva cuiabana e apresentar para os demais colegas a versão produzida.

Essa vivência inicial foi de suma importância para nos auxiliar na elaboração do planejamento, pois “a riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas” (Russo, 2016, p.195).

E para ampliar a nossa visão referente às diversas possibilidades que têm o trabalho com um grande clássico literário, assim como na atividade de reconto baseada nele. Ao experimentarmos na prática aquilo que posteriormente seria proposto para os alunos, fomos capazes de identificar os desafios que enfrentamos, os quais os alunos também poderiam encontrar. Além disso, experimentamos de primeira mão o potencial e a riqueza da proposta. Como resultado, saímos da oficina de contação de história ansiosos para iniciarmos as intervenções.

3 O encantamento das intervenções

Na semana do aniversário de Cuiabá realizamos uma intervenção inicial, nossa proposta para esta aula foi fazer uma tour por Cuiabá através da imaginação, a partir das imagens que levamos impressas os alunos visitaram Cuiabá, conheceram as personalidades da cidade, as comidas típicas e o linguajar local. Essa aula tinha como objetivo central trabalhar a cultura cuiabana e oferecer um repertório desta região, para que posteriormente durante o projeto de recontos cuiabanos as crianças pudessem utilizar-se dos elementos trabalhados. Agora, vamos explorar as intervenções subsequentes que se desdobraram ao longo do projeto.

Intervenção 1: A primeira intervenção deste projeto tinha como objetivo realizar a leitura literária com as crianças, da versão "original" do livro Cachinhos de ouro recontado por Ana Maria Machado, para este momento a sala foi organizada no formato de roda, no meio da roda as Pibidianas passavam o livro físico mostrando as ilustrações para as crianças enquanto guiavam a leitura, ao olhar as ilustrações as crianças sempre realizavam algum comentário, destacavam os detalhes que percebiam e as as expressões dos personagens.

Intervenção 2: Na segunda intervenção, a proposta era realizar a leitura compartilhada do livro Afra e os três lobos Guarás, adaptado por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho e ilustrado por Walter Lara. Ao realizar a leitura as crianças percebiam as semelhanças e as diferenças entre essa adaptação e a versão da Ana Maria Machado. Durante as leituras realizadas nos dois primeiros encontros buscou-se trabalhar com os alunos elementos que compõem um livro, como por exemplo a capa, contracapa, nome dos autores e nome dos ilustradores. Também trabalhamos a correspondência entre os tamanhos dos objetos e dos personagens, e as sequências de acontecimentos da história.

Intervenção 3: A terceira intervenção iniciou-se com a apresentação da proposta para os alunos criarem um reconto Cuiabano a partir dos livros lidos anteriormente. Inicialmente o reconto era para ser uma construção coletiva da turma, porém percebeu-se que uma das turmas "trabalharia" melhor em pequenos grupos. Assim, uma das turmas elaborou vários recontos e a outra turma elaborou um reconto único feito de maneira coletiva com a sala toda. A criação coletiva aconteceu na seguinte sequência: Primeiro a turma votou em qual seria o título e logo em seguida nos personagens, comida típica e lugar de Cuiabá que elas

gostariam de destacar, após algumas decisões tomadas, a turma iniciou a construção da narrativa. A turma que realizou a construção em pequenos grupos seguiu um caminho diferente, durante esta terceira intervenção, a turma elaborou de maneira coletiva juntamente com as bolsistas um repertório de elementos que poderiam ser utilizados durante o reconto.

Intervenção 4: A proposta da quarta intervenção, foi a continuação das produções, na turma onde a construção foi coletiva, cada aluno ia sugerindo o que escrever e os outros concordavam ou discordavam. Durante a produção, uma das bolsistas do PIBID registrava no quadro a narrativa dos alunos enquanto outra ia guiando os alunos durante a criação. Na turma onde a narrativa foi criada em pequenos grupos eles seguiram a mesma dinâmica de sugerir o que iriam escrever e entrar em um acordo ou em desacordo e pensar em novas alternativas, neste caso as Pibidianas ia em cada grupo auxiliando, tirando as dúvidas e mediando os conflitos. Em uma das turmas percebemos a necessidade de retornarmos a explicação sobre a proposta do reconto, dessa forma reforçamos qual era a proposta e também trabalhamos com eles o que é ser autor de uma obra, e provocamos reflexões nesse sentido.

Intervenção 5: A quinta intervenção deu continuidade à escrita do reconto e à atividade de reescrita da primeira versão finalizada. A turma que tinha finalizado o reconto prosseguiu com a atividade de reescrita enquanto a outra turma continuou suas produções.

Intervenção 6: A sexta intervenção foi dividida entre uma turma que realizou a atividade de reescrita, e a outra que iniciou a elaboração das ilustrações do livro. Durante a atividade das ilustrações refletimos juntamente com os alunos o que é ilustração, visualizamos alguns exemplos e também trabalhamos qual a sua importância nos livros infantis.

Intervenção 7: A sétima intervenção ficou destinada para a realização das ilustrações, na turma onde a criação da narrativa foi coletiva dividimos a sala em pequenos grupos e entregamos uma página do livro que foi criado pela turma, cada integrante ficou responsável por ilustrar de maneiras diferentes destacando algum detalhe presente na página. Na outra turma os grupos focaram em ilustrar a capa. Abaixo apresentaremos algumas imagens das ilustrações:

Imagem 1: Ilustrações



Fonte: acervo das autoras

Imagem 2: Ilustrações



Fonte: acervo das autoras

Intervenção 8: A oitava intervenção foi reservada para a finalização das ilustrações, preparação e definições para a apresentação do livro na culminância, evento que seria realizado na própria escola, no qual apresentariam suas produções para as outras turmas. Uma das turmas optou por apresentar a versão do reconto cuiabano através da encenação e utilizaram desse dia para ensaiar. Inicialmente começaram a votar quem seriam os personagens, mas como todos queriam participar sugeriram modificar a história e acrescentar mais personagens para que todos pudessem participar da encenação. A outra turma precisou utilizar dessa intervenção para finalizar as ilustrações e finalizar a produção do livro, esta turma optou por cada representante do grupo realizar a leitura de seus recontos.

3.1 Produção dos recontos

As intervenções acontecem das 7 às 9 horas, no primeiro momento com o terceiro ano A e no segundo momento com terceiro ano B, tendo em vista isso, o relato das produções serão divididos entre produções da turma A e B.

Para orientar a turma do 3º ano A, líamos uma parte da história original, permitindo que as crianças criassem suas versões de maneira oral e coletiva do trecho lido. Para garantir a continuidade da narrativa, uma das pibidianas assumia o papel da escriba da turma. Na aula seguinte trazíamos, digitados aquilo que tinha sido construído na aula anterior para que as crianças realizassem a leitura e pudessem continuar a produção. A construção do reconto foi realizado de maneira coletiva, os alunos começaram decidindo o título do reconto “ Maria Taquara e seus cachinhos” Os personagens que os alunos criaram foram: Maria Taquara; mamãe onça, papai onça e bebê onça.

Durante a criação da narrativa as crianças modificaram bastante coisas da história original, uma das mudanças nos chamaram muito a atenção, bem no início da história original diz que a mãe da cachinhos dourados penteava o cabelo dela todos os dias, nesta parte todas as crianças quiseram mudar, usando o argumento de que a Maria Taquara seria uma menina independente e que penteava seus próprios cabelos, logo em seguida uma aluna sugeriu que ela se arrumava para ir passear no rio Cuiabá, outros colegas não concordaram pois acharam um absurdo se arrumar pra ir ao rio, uma das alunas questionou qual era o problema? só porque ia ao rio não podia ir linda e com os cabelos arrumados? Os

demais colegas refletiram um pouco sobre o assunto e por fim entraram no consenso de que a personagem principal era vaidosa, por isso se arrumava para ir ao rio Cuiabá.

Outra modificação na história que também foi muito interessante, aconteceu na última intervenção no momento do ensaio para a apresentação, a turma percebeu que a história tinha muito poucas personagens e sugeriram adicionar amigos da onça que apareceriam somente no final da história para conhecer Maria Taquara e dançar com ela, este momento foi significativo, pois vimos como todas as crianças queriam participar da encenação e como elas mesmo imediatamente sugeriram uma solução.

Já na turma B as produções seguiram um ritmo um pouco diferente. A turma construiu a narrativa do conto em pequenos grupos. Dessa maneira cada grupo escolheu seu título, seus personagens e qual seria o enredo da história. No início de cada intervenção fazíamos a leitura do conto original com as crianças de maneira coletiva, logo em seguida elas iniciavam a produção do conto, enquanto isso íamos nos pequenos grupos auxiliando, acompanhando e tirando as dúvidas. Ao longo de toda a construção da narrativa as crianças mostraram muita criatividade, as discussões que surgiam durante a produção faziam muito sentido apesar de serem engraçadas, pois um adulto não pararia para pensar em certos detalhes.

Portanto, ao ouvir as narrativas riquíssimas que as crianças das duas turmas construíram a partir de um conto original, ficou evidente como é necessário existir momentos na sala de aula onde a criança possa expressar sua criatividade e dar asas à imaginação, assim como também é importante poder compartilhar suas criações.

4 Culminância

No dia da culminância passamos nas turmas onde realizamos as intervenções para ajustar os detalhes finais da apresentação, no momento em que chegamos em uma das salas fomos abordados pelos alunos que nos expressaram ter notado vários “erros” no texto e que eles mesmos haviam feito algumas alterações. Esse momento merece destaque, pois revela o quanto a prática de revisar e aprimorar o próprio trabalho teve um impacto positivo para os alunos. Ao terem mais tempo para “revisar” o texto em casa para apresentação eles não apenas se prepararam para a culminância, mas também refletiram sobre suas produções. Foi inspirador este momento pois conseguimos ver que a produção fez sentido para os alunos.

A culminância do projeto se deu por meio de um evento no pátio da escola, onde todas as turmas se reuniram no pátio para compartilhar os resultados dos trabalhos desenvolvidos. Houve um momento inicial de fala que contou com a presença da coordenadora e diretora da escola, e também da coordenadora do PIBID, subprojeto de Pedagogia. A abertura da culminância se deu a partir de algumas apresentações realizadas pelas Pibidianas, entre elas a brincadeira “Oi Tião”, uma encenação da versão cuiabana “Dita cachos de caju”, um momento de meditação e relaxamento, em seguida iniciou as apresentações com a turma do 1º ano e assim por diante, primeiro apresentava a turma A do primeiro ano e depois a turma B, logo em seguida a turma A e B do segundo ano.

Neste momento iremos focar nas apresentações dos 3º anos, turmas pelas quais éramos responsáveis por fazer as intervenções, a turma (a) começou encenando a narrativa, 4 alunas se revezaram para narrar a história, os demais colegas participaram da encenação. Este momento foi significativo para nós, pois no momento da apresentação conseguimos ver os resultados que este projeto alcançou, percebemos que a apresentação fazia sentido para as crianças, pois elas participaram de cada momento desde a construção do reconto até o planejamento das apresentações. No dia da culminância devido ao tempo, a turma (B) leu apenas um reconto de um grupo representando a turma toda.

8 Considerações finais

Essa experiência foi significativa para a nossa formação como futuras pedagogas. Ao decorrer deste projeto, ampliamos nossos conhecimentos não apenas por meio da teoria, mas também através das práticas pedagógicas, compreendendo os possíveis desafios que podem ser enfrentados dentro de uma sala de aula.

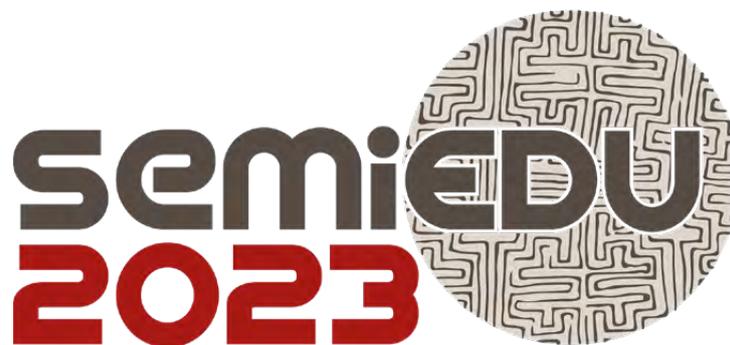
O contato direto com a sala de aula nos proporcionou ampliar nossa compreensão sobre o que é ser professora. Aprendemos que existem aprendizados, experiências e momentos únicos que só podem ser vivenciados quando estamos ali experimentando a futura profissão. Outro ponto essencial para nossa formação docente, foi a oportunidade de tirar dúvidas, receber orientações e aconselhamentos das professoras coordenadoras do subprojeto do PIBID-Pedagogia, de nossa supervisora e das professoras regentes das turmas nas quais fazíamos as intervenções, além de trocar experiências com os demais colegas do programa.

Referências

DAMASCENO, Marcel Thiago. PEREIRA, Bárbara Cortella (orgs). **Crianças, linguagens e ludicidade: caminhos e modos de caminhar** - Curitiba: CRV, 2022. p.123-140.

PEREIRA, Bárbara Cortella; SALDANHA, Roger Cardoso, Samuel Gabriel;
FERREIRA, Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos.. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Mato Grosso, n. 14, p. 33-46, 2021.

RUSSO, Miguel Henrique. **Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública**. RBPAAE. v.32, n.1 p. 193-210, jan./abril, 2016.



PROJETO LITERÁRIO RECONTOS CUIABANOS - UM MOVIMENTO DE LEITORES PARA AUTORES NUMA TURMA DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CUIABÁ

Samara Aparecida de Oliveira

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

O presente relato tem como objetivo socializar o processo e os resultados de uma produção de reconto realizada através de uma parceria entre o Projeto de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e uma Escola Municipal de Educação Básica em Cuiabá. Observando o desenvolvimento da aprendizagem de uma turma de 4º Ano do Ensino Fundamental I. Esta pesquisa enfatiza que ao promover o desenvolvimento da linguagem, imaginação, empatia e compreensão do mundo, a literatura contribui para a formação de indivíduos mais críticos e criativos. Neste relato apresentamos o resultado de um trabalho de regência em que a culminância foi a produção e apresentação de um livro escrito e ilustrado pelos alunos da respectiva turma com a colaboração do supervisor e professor regente.

Palavras-chave: PIBID. Produção textual. Leitura. Escrita. Aprendizagem.

1 Introdução

A prática da leitura e produção textual são parâmetros necessários ao processo de alfabetização. Desde a leitura visual e a produção não-verbal as crianças são estimuladas a desenvolverem e/ou aperfeiçoarem a leitura e a escrita convencional. Assim, muitas instituições de ensino se norteiam pela decodificação de códigos realizada pelos educandos; possuem como objetivo entregar no final do ano uma criança que já conheça as letras, quais os sons que elas possuem e como formam as palavras, porém, não buscam desenvolver uma leitura crítica, reflexiva que faça sentido para a criança no contexto em que ela está inserida, que a estimule e dê embasamento para que possa fazer suas próprias produções e expor suas contribuições.

A pandemia da Covid-19 foi um agravante nas instituições de ensino do Brasil e do mundo, com ela ficou evidente a fragilidade do sistema educacional e a dificuldade

Realização



das crianças e adolescentes em atribuírem sentido ao que leram e realizarem produções. Estima-se que o rendimento dos alunos durante a pandemia tenha caído 83% em matemática e 62% em Língua Portuguesa segundo o estudo “Perda de Aprendizagem na Pandemia” realizado pelo Instituto Unibanco e o Inter. Após a pandemia a estimativa é que os danos sejam em média de 5 anos de atraso.

Este trabalho é uma produção realizada por intermédio de uma experiência no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) que buscou analisar essas fragilidades acentuadas pela pandemia e estimular nos alunos a leitura deleite, crítica e a produção textual. Uma transição de leitores para autores (convencionais), com o objetivo de despertá-los para os prazeres da leitura e produção livre.

2 Proposta de Reconto Cuiabano

A proposta de uma produção de reconto surgiu a partir de interações entre pibidianos, supervisores e coordenadores. Ficou evidente nas interações a importância da literatura como leitura deleite no processo de aprendizagem e formação cidadã. A cultura serve de base para formar os dois aspectos citados, então percebeu-se a necessidade de histórias as quais as crianças se identifiquem e observem elementos da própria cultura, propiciando a valorização e a perpetuação de saberes regionais. Segundo Rangel e Rojo, é necessário um conhecimento prévio do assunto para haver interpretação e o texto assumir uma função social.

Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. (RANGEL & ROJO, 2010, p. 86).

Partindo disso, focamos nos conhecimentos prévios que os alunos possuíam para poderem transformar o conhecimento em produção.

3 Explorando a literatura

Iniciou-se então, um trabalho com as crianças partindo de construções concretas e convencionais até chegarmos nas construções abstratas e apresentar-lhes uma proposta de construção/produção conjunta onde eles seriam o centro do processo.

Foi apresentado às crianças o livro de literatura infantil “Cachinhos de Ouro” de Ana Maria Machado. Realizamos a leitura deleite e uma roda de conversa para levantar aspectos observados pelos alunos. Após o levantamento dos conhecimentos prévios acerca da leitura dos estudantes começamos uma fomentação de quais seriam os elementos necessários para compor uma história e aprofundamos na função e importância da personagem principal. Foi solicitado aos discentes que fizessem uma releitura da personagem de forma livre e lhes apresentamos alguns fios semelhantes aos cabelos para quem quisesse utilizar. Grande parte dos educandos fez a si mesmo como personagem principal, outros fizeram a personagem da história lida, talvez por não terem compreendido ou não ter sido exposto de forma clara o que era a releitura.

Imagem 1 - Releitura da personagem da obra “Cachinhos de Ouro” de Ana Maria Machado realizada por uma aluna do 4º ano



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Na próxima intervenção realizada na EMEB foi apresentado aos alunos “Afra e os três lobos Guarás” de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, uma releitura do livro trabalhado anteriormente. A intenção era fazê-los pensar sobre a necessidade e/ou possibilidade da releitura de uma obra e quais seus benefícios. Os alunos fizeram observações pertinentes e uma leitura crítica comparando as duas obras e seus elementos como: características físicas e comportamentais dos personagens, ambiente em que se passa a história, entre outros.

Seguimos explorando os dois textos e utilizamos da interdisciplinaridade ao propor uma atividade matemática onde os alunos foram convidados a explorar a matemática dentro da literatura. Eles utilizaram régua para observar o tamanho de

objetos impressos que eram citados dentro das histórias e foram convidados a resolver algumas questões de interpretação utilizando de suas aferições.

4 Produção do Reconto Cuiabano

Após explorarmos os dois livros levamos a proposta de produção de um reconto das obras voltado para o contexto que os alunos são inseridos, a cultura cuiabana. Fizemos um levantamento de dados com os alunos, perguntamos quais os pré-requisitos para se tornar o autor de uma história, se eram autores de algo, quais as autorias que existem e os auxiliamos na discussão inserindo a base teórica. Foi um processo para além de leitores a autores, mas de perceberem-se autores e expor aos outros suas produções.

Nas próximas intervenções apresentamos elementos da cultura cuiabana, como: a flora, fauna, comidas típicas, espaços de convivência, espaços voltados para o turismo e os incentivamos a pensar quais seriam os elementos base de suas produções. Eles se organizaram em trios para produzirem os contos.

Começaram fazendo um rascunho dos contos e para organizarem a cronologia da história gravaram um podcast inicial para ouvirem e aperfeiçoarem suas ideias. Com os aspectos básicos decididos começaram com as ilustrações. Foi uma experiência inédita para os alunos, sentirem-se autores e ilustradores de uma obra, sendo que muitos deles não se percebiam dotados de tantas habilidades e criatividade para elaboração do trabalho proposto. Partimos do pressuposto de que todas as crianças estavam alfabetizadas, sabendo ler e escrever, mas encontramos desafios vindouros da pandemia, porém isso aflorou nos estudantes o senso de trabalho em equipe e o desenvolvimento da autonomia ao se organizarem e contribuírem com suas melhores habilidades com intuito de se destacarem nos seus escritos.

Com a produção textual verbal ficou nítida a dificuldade de alguns alunos em se expressarem de forma coesa e fazer o uso correto da norma gramatical. Havia alunos que não sabiam ler e escrever, então fomos buscando outras formas desses alunos se inteirarem da produção e contribuir, incentivando-o, auxiliando na escrita do que desejava, dando abertura aos colegas do grupo para ajudá-los nesse processo e acolhê-los de forma sutil para não os constranger.

Os professores da escola compartilharam ainda algumas informações sobre algumas das fragilidades de suas turmas e como o ensino mudou depois da pandemia. A

ênfase foi na dificuldade de trabalhar com alunos de uma mesma série em níveis muito diferentes de aprendizagem, além de que, alguns alunos só voltaram às aulas meses depois das aulas retornarem de forma presencial, fora os alunos que durante toda a pandemia não acompanharam as aulas remotas nem realizaram as atividades complementares.

É um desafio para os professores amenizarem os danos que a pandemia causou a aprendizagem ao mesmo tempo que estimula os alunos a se interessarem pela leitura e produzirem textos, porém, aliar as duas coisas é benéfico para amenizar as fragilidades, o interesse pela leitura deleite desenvolve e/ou aperfeiçoa a capacidade do aluno de interpretação, escrita entre outros. Trabalhar a leitura e a produção em sala de aula é uma necessidade, para Royo e Rangel (2010) o processo de ler traz diversos benefícios, entre eles a formação completa do indivíduo.

Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (RANGEL & ROJO, 2010, p. 86).

5 Resultado

Com os textos verbais e não-verbais finalizados, começamos a parte técnica de transpor o trabalho das crianças em forma de livro. Utilizando a ferramenta *Canva* os escritos foram digitados e as imagens digitalizadas de modo a compor o livro e a capa do livro foi produzida de forma conjunta.

Imagem 2 - Capa do Livro:Contos Cuiabanos,produzido pelos alunos do 4º Ano



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Ao todo foram 9 contos elaborados, todos voltados à cultura cuiabana. As crianças utilizaram como ambientes o Pantanal Mato-grossense, o Parque das Águas, o Parque Tia Nair e o Rio Cuiabá. Os elementos da fauna mais presentes foram a capivara, o peixe e o tuiuiú, símbolos que eles estão em contato diariamente e puderam utilizá-los com criatividade para elaborarem sua própria narrativa.

Imagem 3 - Trecho do Livro:Contos Cuiabanos,produzido pelos alunos do 4º Ano



Fonte: Acervo pessoal (2023/1).

5 Considerações finais

Como resultado deste trabalho de construção conjunta, o livro “Contos Cuiabanos” – produzido a partir do olhar dos estudantes do 4º ano, surpreendeu a todos mostrando assim que as crianças podem ser autores de suas próprias histórias. As crianças puderam expor os trabalhos produzidos e apresentar aos demais alunos e membros da comunidade escolar. Essa dinâmica promoveu o fortalecimento das concepções de aprendizagem que motivam a produção de textos com as crianças e, sobretudo, a necessidade do aprimoramento da leitura e da escrita partindo da ludicidade.

Foi possível visualizar a entrega dos alunos em relação à atividade proposta. Até mesmo a comunidade acadêmica observou a empolgação que os alunos desenvolveram a atividade e como a escola teve um movimento diferente quando os pibidianos estavam desenvolvendo suas atividades de regências. Foi uma vivência que contribuiu não só com a formação das crianças, mas com os pibidianos e todos que participaram do processo, foi um trabalho exigente que necessitou de muito planejamento e esforço mas que qualificou e agregou à formação.

A literatura é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da criança na escola. Ela estimula o crescimento cognitivo, emocional e social, preparando as crianças para se tornarem cidadãos mais informados e empáticos. A promoção da literatura na educação infantil requer o comprometimento de educadores, escolas e pais para criar um ambiente rico em livros e histórias. O investimento na literatura é um investimento no futuro das crianças e da sociedade como um todo.

Referências

AGOSTINHO, Cristina; SIMÕES, Ronaldo. **Afra e os Três Lobos Guarás**. 2. ed. [s.l]. Editora: Mazza Edições, 2013.

BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller; FRANCO, Samuel; ZANON, Delane; ROCHA, Graziely. Perda de aprendizagem na pandemia. **Observatório de Educação - Instituto Unibanco**, São Paulo, 2021.

RANGEL, Egon de Oliveira.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Língua Portuguesa. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010. V.19.



EU CONTO O MEU CONTO: ERA UMA VEZ... AQUI ME ENCONTRO!

Simone de Cássia Soares da Silva

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência faz parte das ações formativas colaborativas de pesquisa e extensão do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância – GEPLOLEI/UFMT. Nasce a partir da proposta de form(ação) pela arte literária da pesquisa-formação em nível de doutorado, organizada por meio de Ateliês Artísticos Literários Formativos. Os dados preliminares aqui relatados são advindos de uma atividade programada de escrita dos participantes da Pesquisa-formação nos ateliês, com professores/as da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Primavera do Leste – MT. O objetivo da ação foi promover processos autorais com os participantes, a partir de vivências com as múltiplas versões clássicas e contemporâneas do conto infantil Chapeuzinho Vermelho, com vistas a(re)ler e (trans)ver as possibilidades de produções autorais de adultos e crianças a partir de contextos próprios. Os ateliês são tecidos nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural com Lev. Vigotski e da proposta discursiva de leitura segundo Ana Luiza Bustamante Smolka; a sustentação teórica das concepções de linguagem e enunciação, são os escritos do círculo de Bakhtin. Como resultados preliminares, foi possível registrar produções escritas criativas dos contos dos professores/as e o fortalecimento dos processos autorais, por meio de suas próprias histórias narradas.

Palavras-chave: Ateliês formativos. Literatura. Processos autorais.

1 Introdução

Este relato de experiência apresenta os primeiros resultados e reflexões de uma pesquisa de doutoramento, onde foram ofertadas vivências artístico-literárias por meio de um curso de formação continuada para professores/as da Pré-escola da rede municipal de Educação de Primavera do Leste – MT. A formação faz parte de um projeto de extensão do grupo GEPLOLEI e também consiste no recorte de uma pesquisa de doutorado em caráter colaborativo entre a universidade e as escolas participantes da pesquisa. É desenvolvido e organizado em formato de Ateliês Artísticos Literários Formativos.

A denominação Ateliê ocorre por ser uma proposta que embora formativa, busca ser dialógica e promover a horizontalização dos saberes. Apresenta a construção de vivências interativas e teóricas, com trocas dialógicas entre pesquisadora e participantes acerca das possibilidades artísticas e literárias oportunizadas pela literatura infantil, de modo a promover a democratização da produção final das vivências e troca de saberes entre os participantes.

A proposta do projeto de pesquisa científica contempla a formação continuada de professores da Educação Infantil intitulado ¹VIVÊNCIAS ESTÉTICO-ESTÉSICO-ÉTICA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a produção de sentidos mediante uma proposta de form(ação) pela arte literária. Iniciou à partir da organização de três ateliês literários formativos que visam promover vivências com a literatura infantil com professores de pré-escola na cidade de Primavera do Leste-MT. No campo da pesquisa-formação o projeto desenvolve a ação formativa colaborativa com duas escolas da rede, entretanto também acolheu 3 professoras de outras escolas e a equipe de formação continuada da Secretaria de Educação, que desejaram participar do curso de extensão ofertado.

Desse modo, o trabalho formativo com professores/as tem como objetivo promover a produção intelectual, cultural, literária e autoral, de forma colaborativa e dialógica conforme a realidade das escolas; dialogar com as vivências de cada professor/a participante, para ampliar os saberes docentes e as vivências culturais acerca da arte literária. Com isso, compreendemos ser possível romper as distâncias entre Ciência e Educação, produção científico-acadêmico e o processo de *ensinoaprendizagens*² escolares. E afirmamos a proposta de apresentar colaborativamente uma pesquisa-formação realizada com um dos principais agentes do processo: professores/as e suas reais necessidades formativas.

Neste aspecto, compreendemos o desafio da discussão proposta neste Seminário quando nos indaga sobre a *Educação e seus Atuais Labirintos... Com quem? Para quem e com qual escola temos feito e pensado a educação?* Tais perguntas, têm em nosso

¹Projeto sobre registro sob registro CAAE 69733223.1.0000.5690 – CEP/Humanidades/ UFMT.

²A opção de escrita das duas palavras em um único sufixo ocorre por adoção de concepções desenvolvidas pelo grupo GEPOLEI, cujo objetivo é ampliar o significado do termo *ensinoaprendizagem* para lançar a compreensão de que a relação estabelecida entre ensinar e aprender estão imbricadas de modo indissociáveis e compõe uma via de mão dupla. Pois, compreendemos que a relação ensinar-aprender numa perspectiva dialógica e sócio-intercionista, a relação ensinoaprendizagem ocorre por meio das interações estabelecidas no dia a dia entre aprendente e o ensinante, que ao ensinar aprende e ao aprender também ensina e promove processos de (Trans)formação de forma direta ou indireta. Inferimos que, assim se constituem as relações complexas de ensinoaprendizagem.

escopo metodológicos de investigação, desafiando-nos a pensar no processo histórico formativo e na realidade da escola hoje. Também nos convoca a (re)pensar a pesquisa na universidade e a democratização do processo acadêmico-científico, onde a relação universidade/pesquisa/escola possa romper a verticalidade estéril de ‘coletas de dados’, que não possibilitam um retorno colaborativo e formativo efetivo aos participantes.

Muito se tem falado sobre o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem, no entanto, dados de um mapeamento realizado de junho à dezembro de 2022, nas plataformas Sucupira – Capes e Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações - BDTD- na IBCIT, de nossa autoria, revelaram que dentro da temática de mediação de leitura na Educação Infantil, apenas 3 pesquisas entre os anos de 2010 a 2021 contemplavam a participação formativa literária dos professores atuantes em salas de pré-escola com vistas à mediação de leitura. A maioria das pesquisas que tratavam da temática, visavam analisar as práticas já existentes, avaliar os espaços, acervos e bibliotecas e fazer levantamentos sobre as concepções dos professores/as.

Contudo, estes dados produziram-nos inquietações e este interim, esbarramos na problemática: como formar crianças leitoras sem lançar um olhar para a formação literária de professores/as que, assim como a maioria das crianças de classe média, sobretudo de escolas públicas, não possuem o hábito de leitura literária ou desconhecem critérios de escolhas de boas obras?

Pensando nisso, este relato de experiência apresenta as impressões e expressões de um grupo de professores de pré-escola após vivências com contos clássicos e contemporâneos da literatura infantil ao se reconhecerem autores de suas próprias histórias, rememorando as primeiras vivências com a literatura infantil em suas múltiplas expressões e gêneros. Também relata as significações autorais dos participantes dos ateliês ao produzirem seus contos e se reconhecerem protagonistas e narradores de seus próprios histórias.

Os textos usados para compor o acervo literário dos professores/as participantes do Ateliê formativo foram os clássicos da história da Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault e Irmãos Grimm, e as reflexões de Fabiano de Moraes sobre os mil anos do clássico e suas possibilidades de trabalho na escola com as releituras, adaptações e recontos territoriais, a partir das obras dos diversos autores da contemporaneidade.

A proposta de escrita: voos autorais

Ao refletir sobre o tema com o francês ElièBajar (2007), que afirma que o livro literário na escola precisa fazer parte do cotidiano da criança desde a mais terna idade, já que a literatura na cultura escrita contribui para o processo de aquisição da leitura e escrita da criança, inferimos que o professor/a, como mediador de leitura na escola, necessita estar preparado para ampliar o repertório literário, artístico e cultural das crianças. Isso pressupõe pensarmos no investimento formativo humano no docente, como um dos principais agentes transformadores do processo na educação escolar, na formação humana, estética e linguageira da criança, para que elas não estejam lançadas à própria condição social, sem acesso aos bens patrimoniais da arte e da literatura de qualidade.

Sobre a importância da formação literária e de apropriação da língua materna por meio dos livros, Bajar (2007, p. 41) ainda nos diz que,

O encontro da criança com os livros abre o mundo da língua escrita, ou seja, de uma outra linguagem. À riqueza da língua oral se acrescenta a da língua escrita que, por sua vez, vai participar da educação da pessoa em todas as suas dimensões, imaginária, científica, espiritual, cívica, mas também linguageira e cognitiva.

A afirmação do autor contribui para pensarmos que o livro literário é um dos principais artefatos para potencializar a apropriação da leitura e da escrita da criança na Educação Infantil. Pois, livros de qualidade podem apresentar à criança tanto a cultura escrita, a oralidade, as semioses, as possibilidades de fabulação, imaginação e produção d enredos, como ele dialoga com as emoções, afetos e vivências da criança, dá subsídio à aprendizagem significativa e ao processo autoral, interpretativo e criativo.

Neste aspecto, para pensar na formação leitora da criança, consideramos (re)veras necessidades formativas dos professores/as e proporcionar-lhes processos de apreciação literária e estética para além dos textos teóricos que subsidiavam a formação, com a intenção de proporcionar-lhes encantamentos ao vivenciarem a literatura e se (re)inventarem como leitores, produtores de cultura e autores de suas próprias narrativas. Consideramos que os Ateliês Artísticos Literários formativos de princípios estéticos-estésico-ético podem proporcionar vivências significativas de prazer, fruição e criatividade que culminem em produções autorais, seja de forma escrita ou artística.

O primeiro Ateliê foi elaborado com vistas a propiciar aos professores/as o contato com os contos clássicos infantis, adaptações, releituras contemporâneas, territoriais, que permitissem refletir a diversidade cultural e literária, por meio das múltiplas leituras, releituras e possibilidades de (trans)ver o clássico Chapeuzinho Vermelho em seus mil anos de história, segundo relata o autor Fabiano de Moraes (2022).

Com isso, na organização dos ateliês, como metodologia adotada pelas pesquisas do GEPOLEI para produção de dados junto aos participantes das pesquisas, utilizamos um caderno de registro para cada participante, chamado: *Caderno de Voos*³. Cada pesquisador do grupo adapta este instrumento de registro e produções autorais de forma a provocar de maneira estética, enunciativa e criativa, a escrita literária e narrativa, produções pictográficas e artísticas.

O Caderno de Voos dos professores/as Asas participantes dos ateliês formativos promovidos em ações do Grupo de pesquisa ou pelos pesquisadores com investigações em curso, funciona como um instrumento valioso de registro pelo pesquisador/a, como também permite reflexões e incentiva os Professores/as Asas das pesquisas, ousar alçar seus voos autorais, narrando suas próprias experiências, ir ao encontro das memórias, libertar sua criança interior e (re)lembrar as vivências com a literatura infantil, onde são os personagens principais e ao mesmo tempo autores/as de seus escritos.

Quando vivenciei a metodologia do Caderno de Voos, pude (re)visitar as memórias da infância e perceber o quanto a literatura, produziu em mim uma potente veia poética e literária que me incentivavam a escrever contos e narrativas e me transformar em protagonista de minhas próprias lembranças. Neste mesmo intuito, ao produzir o Caderno de Voos como instrumento de minha pesquisa de doutorado, busquei produzir uma estética nas páginas, com base enunciativa e discursiva, que pudesse provocar os professores/as participantes dos Ateliês Artístico Literário Formativo a se sentirem provocados a narrar suas próprias experiências, o prazer de ativar memórias de infância com a literatura e se colocarem como protagonistas.

A seguir, apresentamos imagens do Caderno Voos - instrumento de registro - em sua a capa e a página 11, com a proposta de escrita aos participantes da formação.

³ Inspiradas em Manoel de Barros e Rubem Alves, trabalhamos com a metáfora do Voo, que nos inspira a adotar pseudônimos, (re) nomear substantivos e instrumentos de coleta de dados.

Figura 1 – Enunciados e a estética do Caderno de Voos das professoras/es (instrumento de registro)



Fonte: SILVA, 2023, p. 0 ;11

Com algumas desconfianças, os Professores/as Asas da pesquisa e participantes do processo formativo receberam a proposta de escrita. No entanto, na apresentação desta atividade programada, em formato de roda de conversa, as socializações das narrativas e diálogos sobre os sentidos e sentimentos despertados neste processo autoral, foram surpreendentes. Foi possível registrar nos sorrisos, olhares e depoimentos o prazer que sentiram ao se assumirem autores de suas próprias histórias.

Assim, como as crianças se apresentam às professoras empolgadas quando realizam algo de que se orgulham, pudemos contemplar o entusiasmo com que cada participante lia seu próprio conto, (re)lembrava sua infância e se descobria autor de sua história. Também foi surpreendente às lentes da pesquisa, a riqueza dos textos narrados, que a partir *do Era uma vez...* revelavam a apropriação das professoras/es com esse pacto ficcional chamado literatura, onde a fabulação, as metáforas, os arranjos poéticos, a adoção de pseudônimos e a criatividade, recheavam as narrativas.

Os depoimentos a respeito da alegria em (re)memorar fatos de suas infâncias foram relatados tanto na escrita como nas falas dos professores/as. Algumas narrativas

traziam suas primeiras experiências com a literatura por meio dos contos orais, fábulas, histórias e lendas que ouviram de familiares, na TV ou na escola, como o Sítio do Pica-Pau Amarelo, contos clássicos, lendas regionais e até invenções de tradições orais advindas das próprias famílias, o que reafirma o processo autoral por meio da oralidade, sendo registrado após alguns anos de tradição familiar, em forma de narrativa textual.

Nas leituras dos contos, cada um dos professores/as se apresentava como personagem principal e narrava ao grupo, orgulhosamente, sua produção literária e autoral. Cada conto lido era ouvido por todos, que ao final batiam palmas, onde era possível ouvir depoimentos dos que também se reconheciam na narrativa do outro, pelas emoções, medos de infância, aspectos culturais e regionais, das semelhanças familiares narradas e descrições de lugares em comuns onde viveram ou que visitaram.

A proposta de trabalho do Ateliê naquele dia era de 30 minutos de conversa e leitura de alguns contos produzidos por eles/as. No entanto, a sessão durou uma hora e foi interrompida somente em decorrência das imposições do *Cronos*, na organização do cronograma da formação. Naquele dia, quase todos/as os/as participantes fizeram questão de ler sua história e apenas duas professoras não se sentiram encorajadas à leitura no momento, mas encaminharam os textos em seguida para nossa apreciação.

Combinamos que quem não havia escrito ou lido suas narrativas, poderia fazê-lo no próximo encontro. Também propusemos transformar em livro de contos, todas as histórias para serem expostas no sarau literário que pretendemos fazer ao final dos Ateliês Formativos, cujo título possível para a coletânea seria: “Era uma vez, minha história” ou “Contando o MEU conto”.

A proposta de escrita das produções dos professores/as foi muito bem aceita pelo grupo, já que os olhos brilhantes e os sorrisos revelavam o quanto estavam satisfeitos com a própria produção autoral e gostariam de compartilhar com os interlocutores (leitor). Algumas professoras, ao ouvirem a história do Professor Paulinho⁴, o primeiro a ler, decidiram que iriam melhorar seus próprios textos. A professora Girassol, decidiu não se colocar como protagonista de sua produção e sim, contar a história da própria filha, que preferia fazer as ilustrações de seu texto ao invés de escrever de forma narrativa. Então, dei a ela a sugestão de transformar o texto, que

⁴ Todos os nomes dos professores/as descritos no texto são fictícios.

ela considerava pequeno perto da narrativa dos colegas, em um livro de imagens, ou história em quadrinhos, embora a proposta de escrita fosse de um conto.

Percebemos que, assim como as crianças, os adultos em processos produtivos e formativos, também apresentam insegurança e precisam ser encorajados/as ou sentirem autorizados a se expressar por meio de seus pontos fortes de manifestação de linguagens. A professora Girassol acolheu bem a sugestão de ilustração do seu texto e afirmou espontaneamente ao grupo sua predileção pela expressão e autoria por meio de desenhos. Isso nos faz lembrar da singularidade e protagonismo de cada criança em sala, que nem sempre é respeitada em suas expressões de linguagens mais potentes.

8 Apontamentos finais

Ao refletirmos sobre os resultados preliminares desta vivência, que se caracteriza como um pequeno recorte de uma atividade colaborativa do projeto de pesquisa em forma de ateliês formativos e colaborativos, pudemos perceber que a educação humana, seja direcionada à professores ou às crianças, precisa ser significativa, além de dialogar com vivências/experiências próprias para produzir sentido à aprendizagem, como prenuncia Vigotski (2009). As interações entre o processo formativo, a pesquisadora e os pares potencializaram uma vivência significativa que resgatou o interesse de escrita de um grupo de professoras/es que se sentiram valorizados como autores e protagonistas de suas histórias e permitiu-lhes alçar voos autorais que poderão reverberar em todo o processo de *ensinoaprendizagem* na escola.

As produções escritas dos professores revelaram que a literatura, como possibilidade de fabular, criar e expressar-se podem produzir o interesse de escrita e semioses em adultos, que possivelmente poderiam encarar o desafio como enfadonho, no entanto, as vivências de apreciações estético-estésico com os contos de fadas em suas diversas faces, possibilitaram a ampliação de saberes, e em alguns casos, extrapolaram as linhas dos cadernos de voos que foram expressas por meio de contos criativos que enunciavam tacitamente a apropriação dos saberes compartilhados no processo formativo do grupo.

Referências

BAJARD, Élie. **Da Escuta de Textos à Leitura.** / ÉlieBajard. – São Paulo: Cortez, 2007. – (coleção questões da nossa época; v. 133).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Mikhail MikhailBakhtin; prefácio à edição francesa Tzetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In Vários escritos. Ed. Ouro sobre o azul, Rio de Janeiro, 2011. 5ª edição. PDF. P. 170-193.

GEPOLEI. PROJETO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA (2022-2025) - **Professoras/es e crianças em voo: ler e escrever para (trans)ver nossas ações no mundo.** Cuiabá-MT, 2022.

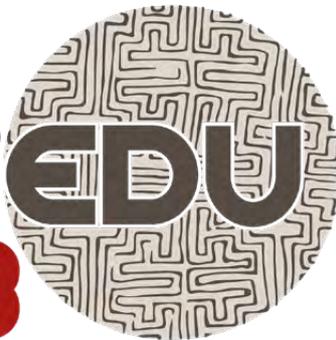
SMOLKA, A. L. B. **Ensinar e significar:** as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos.* Campinas: Mercado de Letras, p. 107-128, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. *A construção do Pensamento e da linguagem/ Lev SemenovichVigotsky;* tradução Paulo Bezerra. – 2ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia).





semiEDU
2023



GT3

**EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADES CULTURAIS**

ARTIGOS COMPLETOS - GT3





PERFIL DOS ESTUDANTES BRASILEIROS MAIS IMPACTADOS COM A CRISE SANITÁRIA EM 2020

Márcio Henrique de Freitas Cavichioli
cavichioli@hotmail.com, UFMT.

Suely Dulce de Castilho
castilho.suely@gmail.com, UFMT.

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo trata dos indicadores educacionais em meio à pandemia causada pela Covid-19 em 2020. Seu objetivo é analisar a situação dos estudantes brasileiros em novembro de 2020 e verificar os mais impactados, considerando a cor ou raça, rede de ensino, idade, Unidade da Federação, nível de instrução e renda domiciliar per capita. Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo e as principais informações foram extraídas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD COVID19. A perspectiva teórica será embasada em autores pós-coloniais e decoloniais. Os principais resultados apontam que os mais prejudicados foram os nordestinos, negros, pobres, que cursavam os primeiros anos da trajetória escolar e oriundos das escolas públicas, pois foram os principais estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas ou tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram. Para os estudantes que tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram, os principais motivos foram: não ter acesso à internet ou a qualidade dela não era suficiente, não conseguir se concentrar e não ter computador/tablet/celular disponível, demonstrando a dependência atual que os aspectos tecnológicos têm para que os estudantes consigam se adaptar ao momento pandêmico.

Palavras-chave: Educação. Teorias pós-coloniais e decoloniais. Covid-19.

1 Introdução

Os anos de 2020, 2021 e início de 2022 já estão marcados como períodos de intensa crise sanitária mundial devido à pandemia da Covid-19. Esse período afetou a vida de todos no planeta, nos estilos de vida, formas de relacionamento, entretenimento, lazer, funcionamento de organizações públicas e privadas, reduziu postos de trabalho, aumentou a empregabilidade em serviços relacionados à tecnologia da informação, dentre várias outras questões. O setor educacional também foi fortemente impactado nos setores público e privado, na educação básica e no ensino superior.

Segundo Arruda (2020), a Covid-19 chegou a estabelecer uma situação inédita em que 90% da população estudantil ficou isolada em todo o mundo, demonstrando que esse momento representou a maior política de isolamento social já vista até hoje. Isso significou a necessidade de se pensar em alternativas para que os estudantes de todo o

Realização

planeta pudessem permanecer estudando, mesmo que confinados em suas casas, já que os ambientes físicos das escolas e instituições de ensino superior eram vistos como potenciais vetores de disseminação dos vírus, devido à grande quantidade e variedade de pessoas que costumavam circular nesses espaços de aprendizado.

A solução adotada foi a implementação das aulas de forma remota em todo o planeta. No Brasil não foi diferente e todos os níveis de ensino passaram a adotar essa forma de estudo devido ao isolamento social. Segundo o IBGE (2021), as aulas presenciais na educação básica da rede pública foram suspensas em março de 2020 e permaneceram de forma remota até maio de 2021, na maioria das Unidades da Federação. Essa foi uma das reconfigurações da sociedade brasileira nesse período, em que as famílias passaram a ter um maior peso no cotidiano escolar dos estudantes, além da necessidade de confinamentos em ambientes, muitas vezes, que não foram planejados para isso, além de que em muitas situações os demais membros das famílias estavam no mesmo espaço físico em trabalho remoto.

Essa implementação emergencial das aulas de forma remota ocorreu em todo o país, nos ambientes urbanos e rurais, nos espaços de alto poder aquisitivo, nas favelas e periferias das grandes cidades. Estudantes indígenas, quilombolas, nordestinos, de todas cores ou raça, dos ensinos público e privado, em todas as séries da jornada escolar. Todos ou quase todos foram impactados e tiveram suas rotinas de vida totalmente alteradas. E considerando que há alguns pré-requisitos para aulas de forma remota como acesso à Internet e bens de informática como computadores ou celulares, este artigo¹ procurou responder a seguinte problemática: quais estudantes brasileiros tiveram mais dificuldades para se adaptar ao ensino remoto emergencial ao longo do período de isolamento social, devido à pandemia da Covid-19?

Como forma de responder a essa pergunta, o objetivo deste artigo é analisar a situação dos estudantes brasileiros em novembro de 2020 e verificar quais foram os mais impactados pela pandemia, considerando a cor ou raça, rede de ensino, idade, Unidade da Federação, nível de instrução e renda domiciliar *per capita*. Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo e as principais informações foram extraídas da Pesquisa

¹ Esses dados fazem parte de uma pesquisa maior que é a tese de doutorado em Educação que está sendo construído no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola- GEPEQ, com o título provisório “**OS RETRATOS RACIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL: um olhar das desigualdades ao longo da década de 2011/2020**”.

Nacional por Amostra de Domicílios PNAD COVID19, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. De forma complementar foram utilizadas a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – PeNSE, a Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF e a Síntese de Indicadores Sociais, todas também do IBGE.

Do ponto de vista teórico as correntes pós-coloniais e decoloniais serão os principais suportes para se ter um olhar dos dados que tenham convergência com os valores, princípios e diretrizes desses pressupostos conceituais. Essas linhas teóricas contribuem para a compreensão das causas e efeitos da colonização até os dias atuais, em especial para variáveis como cor ou raça, classe, origem e gênero. Outro fator importante são as contribuições para que os povos subalternizados possam emancipar-se, reescrever suas trajetórias e serem protagonistas de suas histórias de vida.

Este trabalho é composto por quatro partes. A primeira é esta introdução que trouxe a pergunta problematizadora, o objetivo, a metodologia e os alicerces teóricos. A segunda descreveu informações sobre a pesquisa PNAD COVID19, em especial as relacionadas aos indicadores educacionais. A terceira apresenta os resultados das informações geradas pelo IBGE em novembro de 2020 pela PNAD COVID19 e as reflexões feitas a partir delas. A quarta parte são as considerações finais com as principais questões vistas pelo artigo.

2 Questionário da PNAD COVID19

Este artigo foi elaborado utilizando os dados da PNAD COVID19 do mês de novembro de 2020. Para o mês de referência o questionário da pesquisa tinha 56 perguntas divididas em seis módulos classificados por letras: módulos A, B, C, D, E e F. São tratados respectivamente os seguintes temas: características dos moradores; Covid-19; características de trabalho; rendimentos de outras fontes de todos os moradores dos domicílios; empréstimos; domicílios, propriedade e valor do aluguel.

Quase todas as variáveis utilizadas neste trabalho foram extraídas das informações geradas por meio do módulo A. Esse primeiro módulo é referente às características gerais dos moradores e contém 14 perguntas com os seguintes temas: idade, sexo, cor ou raça e escolaridade. Além disso, esse módulo lista os moradores dos domicílios garantindo informações sobre a composição das famílias brasileiras e suas especificidades. O módulo A tem início com a confirmação do nome dos moradores e sua condição no domicílio: se

é o responsável pelo domicílio, cônjuge, filho, neto, sogro, empregado etc. Em seguida são feitas perguntas sobre a idade, sexo, cor ou raça e educação.

Sobre os indicadores educacionais são oito perguntas que versam sobre grau de escolaridade, frequência escolar, rede de ensino (público ou privado), se estava tendo aulas normalmente, se tiveram atividades escolares disponibilizadas para fazer em casa, se as atividades disponibilizadas para casa foram realizadas, a quantidade de dias semanais que foram dedicadas às atividades escolares e a quantidade de horas diárias foram reservadas para afazeres escolares.

Para responder à pergunta problematizadora deste artigo, foram usadas as informações dos preenchimentos automáticos sobre Grandes Regiões e Unidades da Federação, além de perguntas para idade, sexo, cor ou raça, escolaridade, rendimento domiciliar, frequência escolar e rede de ensino. Foi visto de forma detalhada o perfil dos estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas e os estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram.

3 Resultados

Ao verificar o quantitativo de pessoas que frequentavam escola em novembro de 2020, constata-se que eram estimadas em 46.281 milhões de estudantes, considerando os ensinos Fundamental, Médio e Superior para as os moradores de 6 a 29 anos. Segundo IBGE (2020), isso representava 60,0% da população brasileira nessa faixa etária. Ao se desmembrar esse quantitativo, verifica-se que para as pessoas de 6 a 16 anos, 96,5% frequentavam escola e para a faixa etária de 17 a 29 anos, o percentual é de 31,5%.

Esses dados contribuem para reflexões recorrentes sobre a educação no Brasil e possibilita as seguintes dúvidas: Onde estavam as outras 3,5% de crianças e adolescentes que não estavam frequentando escola? Trabalho infantil para aumentar a renda familiar? Abandono escolar devido à repetência? E os 68,5% de adolescentes e adultos fora da escola? Qual o motivo de não finalizarem os estudos? O ensino superior é um sonho muito distante? São perguntas que deveriam incomodar a todos os cidadãos brasileiros.

É importante um maior detalhamento dessas 46.281 milhões de pessoas, como forma de conhecer as especificidades dos brasileiros que frequentam a escola. Sobre o aspecto de cor ou raça, 56,6% são pretas ou pardas e 42,4% são brancas. Já em relação ao

rendimento domiciliar per capita, a maior faixa é de famílias com menos de ½ salário-mínimo mensal por pessoa, representando 39,0% da amostra. E as famílias com rendimento domiciliar per capita de 4 ou mais salários-mínimos são, apenas, 2,7% das famílias pesquisadas. Quanto a rede de ensino, cerca de 75% estudam no setor público e 25% no privado. Isso demonstra que o retrato do estudante brasileiro é formado, prioritariamente, por pessoas negras, pobres e da escola pública.

E esses estudantes estão fazendo as suas jornadas escolares no meio do que o IBGE (2021) considera o maior desafio já enfrentado pela educação básica brasileira, pois a pandemia da Covid-19 não foi, apenas, a maior crise sanitária da história, mas foi também um grande gargalo a ser superado em diversos outros campos sociais como o da Educação. E apesar das dificuldades que a rede privada teve, o setor público enfrentou os maiores desafios devido ao percentual de estudantes que dependem dessa rede de ensino, além da maior heterogeneidade de seus estudantes e por contemplarem a maior parte dos alunos com maior vulnerabilidade social.

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio. (IBGE, 2021, p. 73).

A PNAD COVID19 retratou o que ocorreu com esses estudantes devido à crise sanitária. A maioria dessas 46.281 milhões de pessoas que frequentavam escola em novembro de 2020 foi impactada pela pandemia em seu cotidiano escolar, pois 70,6% delas não tiveram aulas presenciais, apesar de estarem matriculados em cursos presenciais ou parcialmente presenciais. Considerando que 21,2% das pessoas que frequentavam escola já estavam matriculados em cursos 100% remoto, elas não precisaram mudar a sua rotina de estudos. O percentual de estudantes que tiveram aulas parcialmente presenciais foi de 5,7% e, apenas, 2,5% tiveram aulas presenciais normalmente.

Ao somar os estudantes que já faziam aula 100% de forma remota aos que tiveram aulas presenciais normalmente, o resultado estimado é de 23,7%. Ou seja, os demais estudantes que correspondem a 76,3% da amostra pesquisada foram impactados ao longo da pandemia e deixaram de estudar de acordo com o planejamento que fizeram ao longo do ano letivo. Isso ocorreu em todas as regiões do país e os maiores impactados foram os

nordestinos, pois lá teve o maior percentual de estudantes matriculados em cursos presenciais ou parcialmente presenciais e que não tiveram aulas presenciais.

Como a referida pesquisa demonstrou que a maior parte dos estudantes brasileiros deixou de frequentar a escola presencialmente, convém perguntar: esses estudantes tiveram atividades disponibilizadas pela escola ou não? A resposta é positiva para 87,5% dos estudantes, negativa para 11,7% e 0,8% deles estavam de férias em novembro. Quando é feita a conversão do percentual em valores absolutos, pode-se afirmar que o quantitativo de estudantes que deixaram de ter aulas presenciais e não tiveram atividades disponibilizadas para fazer de forma remota é de 5.276 milhões de pessoas. A seguir será feito um detalhamento de quem são elas.

3.1 Pessoas que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas

A Tabela 1 traz um panorama detalhado de quem são esses 5.276 milhões de estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas. São milhões de pessoas altamente impactadas pela pandemia em seus vínculos escolares, pois não tiveram absolutamente nenhuma atividade ao longo de todo o mês de novembro de 2020. Para conhecer melhor essas pessoas, foi feita uma análise considerando as seguintes variáveis: Grandes Regiões, Grupos de idade escola, cor ou raça, nível de instrução e rendimento domiciliar per capita.

Tabela 1 – Percentual de pessoas que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas – Brasil – novembro de 2020

Grande Região	Percentual
Norte	22,38%
Nordeste	42,87%
Sudeste	26,23%
Sul	4,32%
Centro-Oeste	4,18%
Grupos de idade escola	Percentual

6 a 16 anos	63,26%
17 a 29 anos	36,73%
Cor ou raça	Percentual
Branca	28,03%
Preta ou Parda	71,96%
Nível de instrução	Percentual
Nível Fundamental	57,25%
Nível Médio	27,06%
Nível Superior	15,67%
Rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Percentual
Menos de ½ salário-mínimo	55,69%
½ a menos de um salário-mínimo	29,72%
1 a menos de 2 salários-mínimos	10,84%
2 a menos de 4 salários-mínimos	2,84%
4 ou mais salários-mínimos	0,89%

Fonte: IBGE, PNAD COVID19.

Verifica-se que a região nordeste é a mais afetada com 42,87% dos estudantes, apesar de ser uma região em que estão 29,50% dos estudantes do país, de acordo com a mesma pesquisa. Para os Grupos de idade escola, 63,26% estavam na faixa de 6 a 16 anos e 36,73% entre 17 a 29 anos. Sobre a variável cor ou raça, a população preta ou parda representa 71,96% da amostra e a população branca 28,03%. Considerando que os pretos ou pardos são 56,64% dos estudantes do país, mais uma vez uma é demonstrado que os indicadores mais desfavoráveis apresentam a população negra como uma maioria de forma desproporcional, enquanto a população branca fica sub-representada nesses indicadores desfavoráveis.

A variável nível de instrução retrata que os estudantes mais afetados foram os matriculados no Ensino Fundamental. E no quesito rendimento domiciliar per capita, ao

somar as duas primeiras faixas na Tabela 1, constata-se que o percentual estimado era de que 85,41% dos estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas tinham uma renda média por membro familiar de até um salário-mínimo.

Considerando a Tabela 1 e as análises descritivas acima, pode-se afirmar que os estudantes mais impactados na pandemia foram os nordestinos, negros, pobres e que cursavam os primeiros anos da trajetória escolar. Nos momentos em que essas constatações são feitas é que os acadêmicos corroboram a importância do olhar dos dados pela ótica anticolonial, já que os mais impactados são justamente aqueles sujeitos desvalorizados pela herança colonial. Conforme apontam Assis e Souza (2019) a teoria crítica anticolonial é fundamental dos pontos de vista teórico e interpretativo para a compreensão dos efeitos nocivos da colonização nos mais diversos campos sociais.

As teorias anticolonial ensinam que a hierarquização das sociedades ocorre por meio da raça, classe e origem, em que as pessoas com essas variáveis mais próximas do europeu, branco, masculino e capitalista se sobressaem em detrimento dos negros, pobres e nordestinos. Essa constatação corrobora de que a pandemia aumentou as desigualdades sociais que já existiam no Brasil, visto que as pessoas mais impactadas foram justamente aquelas que já tinham retratos de indicadores econômicos e educacionais historicamente menos favoráveis.

As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. (IBGE, 2021, p. 73).

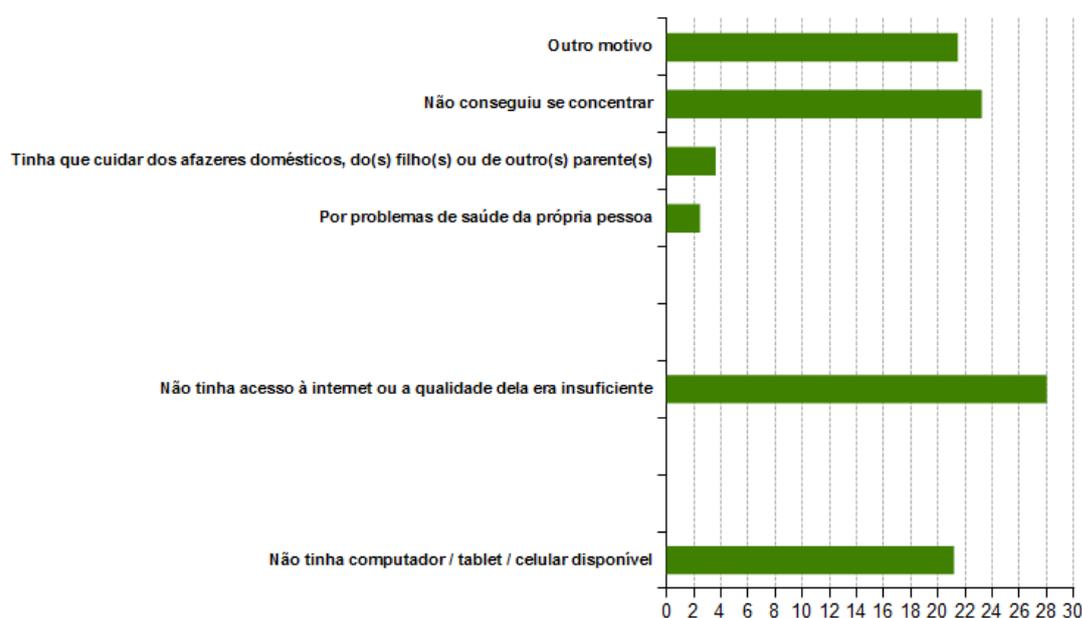
Além dos aspectos acima levantados, segundo o IBGE (2021), o percentual de estudantes de 6 a 17 anos da rede pública que ficou sem receber atividades escolares foi 4,3 vezes maior que do setor privado. Isso demonstra que os estudantes da escola pública foram muito mais impactados que os do ensino privado, trazendo mais dificuldades para a continuidade de suas trajetórias escolares, em especial para ingressar no ensino superior.

3.2 Pessoas que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram.

O subitem 3.1 descreveu em detalhes o perfil dos estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades

disponibilizadas. Já este subitem faz essa descrição dos estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram. O que leva estudantes a não realizarem as atividades escolares ao longo de todo o mês de novembro, mesmo elas sendo disponibilizadas pela escola? O Gráfico 1 e as análises seguintes trazem as respostas para essa pergunta.

Gráfico 1 – Percentual de pessoas que frequentavam escola, não estava tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram, por motivo da não realização – Brasil – novembro de 2020



Fonte: IBGE, PNAD COVID19

O Gráfico 1 detalha por seis motivos e os respectivos percentuais o porquê dos estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram. Os números estimados são de 726.519 pessoas nessa situação. E em todos os motivos listados a maioria dos estudantes são negros. Exceto pelo motivo “por problemas de saúde da própria pessoa”, em todos os outros o percentual de pretos ou pardos é substancialmente maior que o percentual de estudantes da mesma classificação racial. Sendo assim, em mais um indicador desfavorável a população negra é super-representada, a exemplo dos estudantes que não tinham computador/tablet/celular disponível. Para essa classificação o percentual de pretos ou pardos é de 79,87%, enquanto os brancos são 19,47%.

Realização

O Gráfico 1 mostra que o principal motivo para os estudantes não realizarem atividades escolares em suas casas foi por não ter acesso à internet ou a qualidade dela não era suficiente. Cerca de 28,02% das respostas apontaram para esse motivo. Em segundo lugar com 23,23% são porque não conseguiam se concentrar. Em terceiro lugar com 21,17% são os estudantes que não tinham computador/tablet/celular disponível. Em quarto lugar foram os que responderam que tinham que cuidar dos afazeres domésticos, do (s) filho (s) ou de outro (s) parente (s), representando 3,62% da amostra. E 2,47% responderam que por motivos de saúde da própria pessoa não conseguiram fazer as tarefas escolares. Os outros motivos foram compilados e representam 21,46%.

Ao somar os percentuais dos estudantes que não realizarem atividades escolares em suas casas por não ter acesso à internet ou a qualidade dela não era suficiente e os estudantes que não tinham computador/tablet/celular disponível gera o equivalente de 49,19% de toda amostra do Gráfico 1, demonstrando a dependência atual que os aspectos tecnológicos têm para que os estudantes consigam se adaptar ao momento pandêmico.

Além das condições gerais de vida dos estudantes, a experiência educacional remota de maior qualidade depende do acesso à Internet e da posse de dispositivos conectados, como celulares, *tablets*, computadores ou *notebooks*. Tamanho de tela, capacidade de processamento e velocidade de conexão são também fatores relevantes para o devido acompanhamento das atividades escolares. (IBGE, 2021, p. 86).

Na Síntese de Indicadores Sociais de 2021 o IBGE (2021) fez uma análise desse período utilizando a PNAD COVID19 e a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – PeNSE de 2019. Nesse estudo foi constatado que 90,5% dos estudantes de 15 a 17 anos da rede privada tinham em seus domicílios a posse simultânea de Internet e computador ou *Notebook*. Já para os estudantes do ensino público o percentual era de 48,6%. Isso mostra que os estudantes oriundos do ensino privado estavam muito mais preparados do ponto de vista instrumental para atravessar à crise sanitária tendo a posse das principais ferramentas para acesso às aulas de forma remota, enquanto mais da metade dos estudantes das escolas públicas tinham carências nas principais ferramentas digitais.

Essas desigualdades verificadas entre os estudantes dos setores público e privado para a posse simultânea de internet e computador ou *Notebook* em seus domicílios, também é visto em outros aspectos dos perfis socioeconômicos. Por exemplo, os estudantes das áreas urbanas tinham esse indicador em 56% e da área rural 23,3%, ou seja, menos da metade. Já para o critério de cor ou raça, os estudantes brancos tinham a

presença simultânea de internet e computador ou *Notebook* em 67,3% dos casos, enquanto para os estudantes negros o índice era de 46,8%. (IBGE, 2021).

Também foi considerável o percentual de estudantes que frequentavam escola, não estava tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram porque não conseguiam se concentrar. São diversos motivos que levam os estudantes a não conseguirem se concentrar para realizar as tarefas acadêmicas. Uma causa provável são os domicílios não possuírem espaços adequados para as atividades escolares. A pandemia e o início das aulas de forma remota ocorreram abruptamente com difícil adaptabilidade para todos os envolvidos. Os professores tiveram dificuldade para se adaptar devido à falta de treinamento e formação em aulas à distância, as famílias muitas vezes em trabalho remoto e os estudantes em aulas *online*.

Caso as residências não estivessem preparadas para essas mudanças repentinas, não é uma tarefa fácil adaptá-las a essa nova realidade, principalmente, para as famílias de baixa renda. E segundo o IBGE, grande parte das famílias brasileiras já sofriam com moradias não adequadas para suas composições familiares. De acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF de 2017/2018, o principal problema existente nos domicílios das famílias brasileiras é o pouco espaço de suas casas. Essa causa foi apontada para 33,2% dos entrevistados. (IBGE, 2021).

A falta de espaço foi o problema número um das moradias brasileiras. Os demais pontos recorrentes foram casa escura com pouca iluminação natural, telhado com goteira, fundação, paredes ou chão úmidos e madeira das janelas, portas ou assoalhos deteriorados. E segundo o IBGE (2021, p. 105) “a ocorrência dos cinco problemas foi consideravelmente mais elevada entre a população de cor ou raça preta ou parda que entre a população de cor ou raça branca”.

Segundo o IBGE (2021), além do aspecto racial, também é verificado outras variáveis das pessoas que mais sofreram com essas características domiciliares, são elas: população de baixa renda, do setor rural, entre os mais jovens e dentre as famílias compostas por mulher sem cônjuge e com filho ou filhos de até 14 anos de idade. A questão regional foi outro fator que influenciou, sendo que o Norte e Nordeste foram as regiões com maiores incidências desses problemas domiciliares.

Percebe-se que a população negra, de baixo poder aquisitivo, os nordestinos, os moradores do setor rural e os estudantes das escolas públicas foram os principais grupos de estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram.

Por outro lado, os estudantes brancos, do Sudeste, de alto poder aquisitivo e brancos foram os menos prejudicados. As desigualdades educacionais com indicadores desfavoráveis para a população negra e rural também foram relatadas por Cavichioli e Castilho (2022), ao estudarem as populações mais vulneráveis do Brasil agrário.

Assis e Souza (2019) relatam que essas desigualdades sociais podem ser explicadas devido às relações de poder que existem na sociedade brasileira, pois os agentes sociais possuem uma relação desigual de poder em meio aos relacionamentos concorrentes por status, prestígio, dinheiro, melhores oportunidades, melhores empregos, melhor educação etc. Nesse sentido há uma distribuição desequilibrada de vantagens na sociedade e para a compreensão desse fenômeno é necessário uma análise que considere os aspectos políticos, econômicos, históricos e antropológicos. E o cerne dessas relações de poder são as heranças coloniais que não ficaram no passado, mas que se reproduzem com extrema força nos dias atuais, principalmente, em seus aspectos raciais, de classe, gênero e origem.

4 Considerações finais

Este artigo analisou as informações sobre indicadores educacionais em novembro de 2020, principalmente, por meio da pesquisa PNAD COVID19. Também foram utilizadas a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – PeNSE, a Pesquisa de Orçamentos Familiares e a Síntese de Indicadores Sociais, como forma a auxiliar nas análises. Todas essas pesquisas são desenvolvidas pelo IBGE e contribuíram para a compreensão do cenário da educação brasileira em meio à pandemia, causada pela Covid-19 e suas consequências de isolamento social e implementação de aulas de forma remota para grande parcela dos estudantes do país.

Considerando esse cenário, a pergunta problematizadora deste artigo foi a seguinte: quais estudantes brasileiros tiveram mais dificuldades para se adaptar ao ensino remoto emergencial ao longo do período de isolamento social, devido à pandemia da Covid-19? Para responder a essa pergunta, o objetivo deste artigo foi analisar a situação dos estudantes brasileiros em novembro de 2020 e verificar quais foram os mais impactados pela pandemia, considerando a cor ou raça, rede de ensino, idade, Unidade da Federação, nível de instrução e renda domiciliar *per capita*.

Constatou-se que os nordestinos, negros, pobres, que cursavam os primeiros anos da trajetória escolar, moradores do setor rural e estudantes das escolas públicas foram os principais grupos contemplados nessa situação de vulnerabilidade educacional. Eles foram divididos em dois grupos: estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo

Realização

aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas; estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram.

Para os estudantes que tiveram atividades disponibilizadas para realizar em casa e não realizaram, os principais motivos foram não ter acesso à internet ou a qualidade dela não era suficiente, porque não conseguiam se concentrar e por não possuir computador/tablet/celular disponível. Percebe-se uma similaridade nos perfis dos mais impactados pela pandemia no espaço social da educação. E as principais características deles estão centradas em aspectos raciais, de classe, gênero e origem, conforme explicam as teorias decoloniais e pós-coloniais.

Conforme aponta Grosfoguel (2008), os aspectos mais vantajosos nas sociedades atuais ainda estão com os brancos, com características e traços europeus ou norte-americanos, capitalistas, patriarcais e cristãos. Ou seja, os atributos dos colonizadores. Já os atributos das pessoas que mais possuem indicadores desfavoráveis, independentemente de ser em momento pandêmico ou não, são dos antigos colonizados e das regiões geográficas onde há maior concentração deles, como os negros, pobres, nordestinos, dos setores rurais e das favelas.

Isso faz com que o Brasil viva atualmente o que Grosfoguel (2008) chama de colonialidade global, na medida que as estruturas implantadas no período colonial não desapareceram, pelo contrário, elas permanecem existindo, apesar da independência política, administrativa e jurídica do Brasil. A colonialidade global é justamente a manutenção das desigualdades e explorações que existem nos países após a independência formal dos Estados-Nações, em que os povos com características não-europeias continuam vivendo sob o prisma da hierarquização, exploração e subalternização.

E os indicadores educacionais mostram justamente essa manutenção da dominação que os povos com maior vulnerabilidade social sofrem até os dias atuais, em especial para a população étnico-racial vinculado aos aspectos de negritude. Segundo Quijano (2005) o que acontece atualmente são “situações coloniais” que se materializam por meio de explorações e opressões culturais, político, sexuais, econômicos e educacionais que grupos étnico-raciais subordinados sofrem por parte de grupos étnico-raciais dominantes.

E a melhor forma de reverter esse quadro é justamente por meio de políticas públicas na área da Educação. Porém, é necessário que sejam ações educacionais vinculados aos valores de democracia, equidade, respeito a diversidade, cidadania e emancipação, pois esse é o caminho a ser trilhado para a descolonização dos corpos e das mentes da

Realização

população brasileira, como forma de criar as bases estruturantes de reversão das desigualdades sociais, econômicas e educacionais vigentes no Brasil.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, Revista de Educação à Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020.

ASSIS, Washington Luiz dos Santos; SOUZA, Sergio Luiz de. Colonialismo e desigualdades sociais: ensaio teórico para a construção de um pensamento crítico pós-colonial. **Simbiótica**, Vitória, v. 6, n. 1, p. 159-171, jan/jun. 2019.

CAVICHIOELLI, Márcio Henrique de Freitas; CASTILHO, Suely Dulce de. As desigualdades educacionais no meio rural: um estudo dos impactos raciais no Brasil e no estado de Mato Grosso. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.7, 2022. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12826/20088> . Acesso em:6 out. 2023.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, marco de 2008, p. 115 – 147.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**, 2021. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e> Acesso em 24 jan.2022.

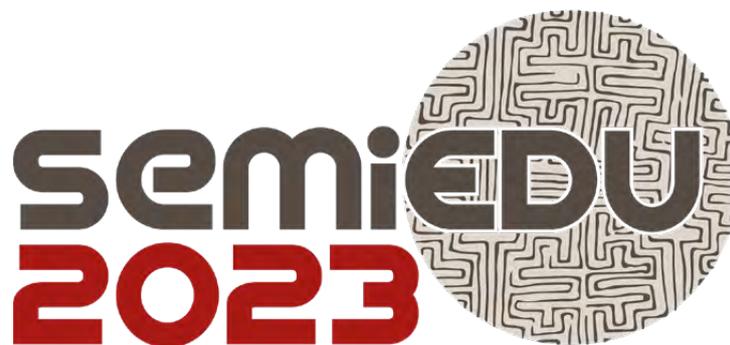
IBGE, **Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF 2017-2018**. Página institucional. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/24786-pesquisa-de-orcamentos-familiares-2.html?=&t=o-que-e> Acesso em 24 jan.2022.

IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – Pense 2019. Página institucional. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=o-que-e> Acesso em 24 jan.2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19**. Página institucional. Disponível em:<https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/> Acesso em: 21 ago.2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19**. Relatório Mensal. Novembro de 2020. Disponível em:<https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/> Acesso em: 21 ago.2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.



LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Sebastiana Almeida Souza

GT3 - Educação e Diversidades Culturais

Artigo Completo

Resumo

Este artigo é um recorte, resultante, de alguns encontros do grupo de pesquisa intitulado: “O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos”, em que abordamos o desenvolvimento do processo de aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes surdos na UFMT, o qual tem se efetivado através do processo de interação entre estudantes e pesquisadora. Nosso objetivo é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da leitura e escrita através da análise enunciativa do gênero charge, proporcionando-lhes o conhecimento da polissemia das palavras numa perspectiva bilíngue e, conseqüentemente, a concretização de uma escrita condizente aos padrões da Língua Portuguesa, assegurando-lhes condições de acesso, permanência e progressão no processo de aprendizagem. Para que esse processo seja desenvolvido de forma específica, faz-se necessário que os professores da educação básica conheçam o processo de como se dá a consolidação dos conceitos no cognitivo do surdo, estabelecendo as conexões na memória e conseqüentemente sendo trabalhados os múltiplos significados de forma bilíngue. Evidenciamos que esta pesquisa está ancorada no arcabouço dos seguintes teóricos: Bakhtin e o Círculo na sua luz sobre a filosofia da linguagem e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio histórica.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Segunda Língua. Estudante surdo. Aprendizagem. Interação.

1 Introdução

Iniciamos nossas reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos considerando a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da pessoa surda, sendo reconhecida como língua natural, ou a primeira língua e a Língua Portuguesa como a segunda, e o Decreto governamental 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a obrigatoriedade do uso da Libras na escola como meio legal de expressão e comunicação e, como decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação



bilíngue, destacando principalmente o capítulo IV, art.14, que trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, especificamente na letra c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, o que vem justificar o ensino na perspectiva de segunda língua, cujo objetivo é proporcionar ao estudante surdo a leitura e a produção da escrita através da compreensão dos múltiplos significados da palavra em diversos contextos.

Desse modo, considerando o desafio do ensino no processo de aprendizagem do estudante surdo, que constatamos em nossa tese de doutorado¹, que se faz necessário o desenvolvimento de uma metodologia que promova o processo da leitura e escrita de maneira que se trabalhe os significados e sentidos das palavras, numa perspectiva bilíngue e assim, o estudante conseguirá concretizar uma escrita consistente, num fluxo discursivo, sendo autores, (re)organizando-se discursivamente. Dessa forma, é habitual em cursos de formação sermos indagadas se é possível que o estudante surdo consiga aprender a Língua Portuguesa? como deve ser a sua leitura? Sua escrita tem significado?

Por outro lado, o estudante também nos questiona: como aprender o significado e sentidos das palavras? Como aprender a ler na modalidade da Língua Portuguesa? Refletindo acerca dessas perguntas que são recorrentes em sala de aula, que demonstram a necessidade e interesse do estudante, vemos a necessidade da formação continuada para professores da educação básica, pois, estes estudantes estão chegando à universidade apresentando dificuldades primárias no campo semântico e, conseqüentemente, na escrita, o que ocasiona a não evolução no processo, gerando reprovações em algumas disciplinas, especificamente naquelas que envolvem a Língua Portuguesa. Tal situação é bastante preocupante, uma vez que estes estudantes se encontravam inseridos numa esfera universitária, o que pressupõe que eles já tivessem conhecimentos básicos para poder acompanhar a turma e superar suas dificuldades.

Embora a atual legislação assegure como direito do estudante surdo um atendimento adequado e especializado (Brasil, 2002; 2005), poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de ensino de português como segunda língua

¹Construindo Saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especializado. Orientadora: Simone de Jesus Padilha - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2021.

para essa parcela da população, em qualquer nível de ensino. A política educacional brasileira defende a inclusão e também a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, e dessa maneira, torna-se necessário discutir procedimentos didáticos que contribuam para o desenvolvimento do letramento de estudantes surdos na Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois não se trata de um conhecimento novo que precisa ser construído, mas de uma proposta bilíngue que deve ser desenvolvida no processo de ensino.

Assim, este artigo traz como reflexão acerca de como deve ser desenvolvido o ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo como segunda língua, bem como a necessidade do conhecimento dos professores da educação básica em buscar o conhecimento da educação do surdo, principalmente, referente as questões metodológicas para a efetivação do processo de alfabetização. Dessa maneira, destacamos que o grupo de pesquisa: O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, vem desenvolvendo seus objetivos de maneira a contribuir para que estes estudantes consigam compreender o processo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, sendo proporcionada a leitura e a escrita através da análise do gênero charge, promovendo assim, o conhecimento dos múltiplos sentidos da palavra em diversos contextos, sendo fundamentada no arcabouço dos seguintes teóricos de Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio histórica.

2 Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento de nossa pesquisa se inscreve na perspectiva qualitativa de cunho discursivo-enunciativo, baseada nos estudos de Bakhtin (1970-1971) e o Círculo. Nesse sentido, esta pesquisa terá como conceito basilar bakhtiniano a questão da alteridade na relação entre o *Eu* e o *Outro*. Nesse sentido, harmonizamos com Amorim (2001):

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que estuda [...]. (Amorim, 2001, p.16)

Acreditamos que, para o desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário não só o exercício da alteridade, mas um olhar exotópico, pois, conforme Amorim (2001, p. 31), “os métodos, as técnicas e os projetos podem entrar de modo mais ou menos explícito na questão da alteridade, mas contém sempre estratégias de encontro”, isto é, é impossível ter avanço no processo se não tiver o diálogo, é possível que o pesquisador se envolva com os pesquisados no processo de ensino da leitura e da escrita, da palavra a ser constituída, sendo esta analisada e questionada para, posteriormente ser efetivada no processo de aprendizagem.

O grupo de pesquisa é composto pela pesquisadora, nove ouvintes e três estudantes surdos do curso de Letras Libras, licenciatura da UFMT, duas alunas surdas egressas do curso e um estudante surdo do IFMT. Os encontros se dão quinzenalmente, nas dependências da UFMT. As ações do grupo de pesquisa se consolidam no desenvolvimento teórico e prático do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, especificamente, o processo de leitura através da análise do gênero charge. A metodologia desenvolvida para o desenvolvimento das reflexões teóricas se dá através de roda de conversas, de forma interativa e dialógica, ou seja, conforme Bakhtin (2012, p.117) “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. No que se refere a concretização das atividades práticas, as quais, fazemos análises do gênero charge, realizamos tais ações, inicialmente, individual e posteriormente, no coletivo, em que socializamos a compreensão de cada um sua construção cognitiva, de leitura e escrita.

3 Gêneros Discursivos: da teoria à prática

Abordaremos acerca dos gêneros discursivos por acreditarmos ser necessário abordarmos aqui, pois desenvolvemos no grupo de pesquisa atividades referentes ao gênero charge, o processo de análise, leitura e escrita. A escolha sobre esse gênero se deu devido trazer em sua estrutura a ilustração, por meio da sátira, os acontecimentos atuais que despertam no leitor o interesse. É muito usado em jornais e revistas devido ao cunho político e social. Trata-se de um gênero no qual o autor consegue expressar sua visão dos fatos por meio de caricaturas.

Bakhtin e seu Círculo, conceitua, os gêneros do discurso, como aspectos normativos da linguagem, pois, desse modo, o autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso, sem suspeitar da sua existência. Bakhtin (2010, p.282) ainda complementa “que até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero”, utilizando-os até nas conversas informais. Ou seja,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente [...]. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2010[1952-53], p. 282-283).

Nessa concepção, faz-se necessário retomarmos mais uma vez a natureza social da linguagem para a filosofia bakhtiniana: a linguagem não acontece por frases isoladas ou enunciados aleatórios, mas ocorre no processo de interação e da relação entre os sujeitos e nisso está a construção de sentidos. Nesse aspecto, a linguagem traz para os sujeitos o desejo de participar da construção de sentidos, mesmo porque ele é alguém respondente, ou seja, tem uma vontade discursiva.

Essa vontade nasce da atitude responsiva do sujeito e se realiza no uso de um gênero do discurso que, para Bakhtin

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo (...). Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 266).

Desse modo, sabemos que cada gênero reflete as condições sociais onde circula, já que na verdade ele determina lugares, tempos e práticas sociais específicas, o que dá aos gêneros do discurso a infinitude, pois as possibilidades de compreensão e de sentido são imensuráveis.

Pensando nessa concepção bakhtiniana, cada pessoa ocupa um lugar único no tempo e no espaço, cada um tem sua característica, traz em si a questão da singularidade e sua particularidade. Em especial, nesta pesquisa, os estudantes surdos e suas

habilidades enquanto ser pensante e capaz. Daí o fato de eles utilizarem a linguagem cada qual a sua maneira, em outras palavras, ao seu estilo.

No que se refere ao desenvolvimento das atividades, inicialmente, procuramos desenvolver atividades nos encontros que contribuem para o aprendizado dos estudantes ao mesmo tempo que os ajudem a refratar sobre a leitura de forma globalizada, sempre trabalhando atividades sobre o gênero textual charge e suas diversas leituras. Todavia, como percebemos a grande evolução destes na leitura, buscamos sempre problematizar, desafiando os estudantes sempre as indagações, trazendo charges que exigem mais leituras e profundas análises acerca de diversas temáticas, usando os diversos tipos dos gêneros charges, proporcionando ao leitor o contato com as diversas funções da leitura e da escrita através das análises dos estudantes.

Nesse sentido, ressaltamos que é importante destacar que, para ensinar os gêneros discursivos é preciso estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem. Assim, com base na concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos/textuais é preciso identificar e compreender seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, de modo a empregá-los com competência na elaboração do discurso, pois, segundo Bakhtin (2010, p.262), “esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”[...]

4 Resultados e Discussão

Ao término da pesquisa de doutorado, ao retornar para sala de aula, ministrando uma disciplina teórica, percebi que uma estudante surda, mesmo com a excelente interpretação dos profissionais tradutores/intérpretes, se esforçava para poder contextualizar e relacionar os conteúdos abordados, isso acentuou mais quando, em uma atividade avaliativa, não conseguiu responder as perguntas e veio até a mim, entregando a atividade em branco e com expressão de que não realizou por não saber de que se tratava. Mediante a situação, senti que necessitava não só proporcionar àquela estudante oportunidade para aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, mas também aos outros estudantes do curso e também das escolas públicas que se interessavam.

Dessa forma, fora elaborado o projeto de pesquisa, cujo objetivo é o desenvolvimento da leitura através da análise do gênero charge e, conseqüentemente, o processo de escrita de maneira a compreender os múltiplos sentidos e aplicabilidade dos

Realização

elementos linguísticos da Língua Portuguesa. Nesse sentido, ressaltamos que nosso estudo baseia-se no que assevera Bakhtin (2012, p.11) acerca da evolução da língua, “que os indivíduos não a recebem pronta, mas que é no processo de interação que há a constituição dos sujeitos e de seu próprio desenvolvimento”. Mediante tal compreensão, destacamos que, todo o desenvolvimento das ações será através de estudos teóricos e compartilhamento de construção da prática do ensino da Língua Portuguesa como L2, sendo o processo evoluído de maneira contínua. Outra questão bastante pertinente e que Bakhtin (2012) pondera acerca do sentido da palavra ser totalmente determinado por seu contexto, ou seja, sua situação histórica situada, e por conseguinte tantas serão as significações possíveis. A questão da compreensão da significação referente ao contexto é que vem dificultando a realização do processo de leitura da pessoa surda, pois a questão polissêmica da palavra tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa não lhes são apresentadas em seu processo de aprendizagem, no entanto, por intermédio de metodologias e estratégias que oportunizem o conhecimento dos sentidos existentes tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa está sendo possível o aprendizado, de forma gradativa, rompendo com o paradigma de que o surdo não consegue aprender o português.

Considerando que esta pesquisa se encontra em andamento, como resultados, vislumbra-se a elaboração de artigos para submissão em periódicos científicos de graduação e de pós-graduação; artigos para anais de congressos nacionais e, possivelmente, internacionais; comunicações em eventos e seminários a fim de que os trabalhos desenvolvidos no âmbito do presente projeto sejam divulgados.

4 Considerações

Retomemos o Decreto 5626/2005, que institui às Instituições Federais o atendimento educacional especializado para o atendimento à pessoa com surdez referente ao ensino da Língua Portuguesa como L2. Nesse sentido, enfatiza-se que, o atendimento se dá com número reduzido de estudantes por período e nível, o que contribui para um trabalho mais específico às necessidades do estudante, também é necessário destacar que não se trata de um atendimento de reforço, mas de desenvolvimento e implantação de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras a fim de abrir espaço para a plena participação de todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem, considerando suas necessidades educacionais

específicas, suas potencialidades, e não suas deficiências, promovendo a autonomia e a independência em todos os aspectos da sua vida, pois, dessa forma, estes estudantes terão seu desenvolvimento pedagógico amparado e, por conseguinte, obterá êxito em seu aprendizado, da mesma forma, destacamos a importância da formação para os professores da educação básica nesse processo.

Enfatizamos, também, a metodologia através das análises de leitura e compreensão do gênero charge, bem como o processo de produção de leitura e escrita, pois é possível através disso, desenvolver uma aprendizagem significativa, linguagem mais formal na escrita, elevação de autoestima dos estudantes, exercício de alteridade entre professores e estudantes, pontos essenciais para o desenvolvimento, nas diversas áreas, que abrange o aprendizado. Diante da aplicação teórica, da prática e dos resultados favoráveis, afirmamos que é exequível o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, através de uma metodologia que desenvolva no processo de leitura e da escrita a compreensão dos sentidos existentes, ressaltamos, todavia, que é necessária uma educação bilíngue que valorize as duas línguas e tenha estratégias que contribuam para o desenvolvimento e valorização destas, pois o aprendizado significativo dos estudantes só é possível quando há a junção das duas línguas e, assim, consegue-se de fato a realização da leitura e da escrita de maneira polissêmica e/ou enunciativa.

Outra questão que é necessário mencionar, além da contribuição da interação nas atividades, é importante a relação professor e estudante no ato de ensinar, pois as interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que são estabelecidas entre os envolvidos, a mediação do professor em sala de aula, seu fazer pedagógico, sua relação com os estudantes, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios e críticas, ouvir e dialogar com o estudante, dar relevância às suas ideias, desenvolvendo-as em conhecimentos. Rubem Alves (2000) ressalta que o professor, aquele que ensina com alegria, que ama sua profissão, não morre jamais. Ele afirma que: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (Alves, 2000 p.5).

Podemos afirmar que todos os atendimentos nos encontros só foram possíveis e a concretização do processo de aprendizagem entre a pesquisadora e os estudantes se deu através da relação de afetividade.

Outro aspecto é o acolhimento aos estudantes. Entendemos por acolhimento a possibilidade de aproximação física com os estudantes, a constante disponibilidade de atendimento. Nesse sentido, a pesquisadora sempre foi acessível para os estudantes, seja para tirar dúvidas dos conteúdos quanto para assuntos diversos, respeitando e procurando ampliar as experiências e o conhecimento prévio de cada um.

Ressaltamos que todas as ações sempre estiveram subsidiadas pelo processo de interação entre os estudantes e a pesquisadora. Nesse aspecto, Wallon (1941[1995]) defende que as interações sociais possibilitam o desenvolvimento das possibilidades dos alunos e que essas interações são marcadas afetivamente, produzindo sentimentos de tonalidades agradáveis e desagradáveis, marcando, por sua vez, o processo de aprendizagem. Vygotsky (1933[2004]) defende o ser humano como um sujeito histórico e social, evidencia que a construção do conhecimento se dá por meio de um movimento de sucessivas interações que o sujeito estabelece com o meio social.

Referências

ALMEIDA. S. Sebastiana. Construindo saberes da LP como L2: Uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especializado. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem, Cuiabá, 2021.

ALVES, R. **Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus; Rubem Alves M.E., 2000.

AMORIM. M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Editora Musa, 2001.

BAKHTIN.M. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª Ed – São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 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.

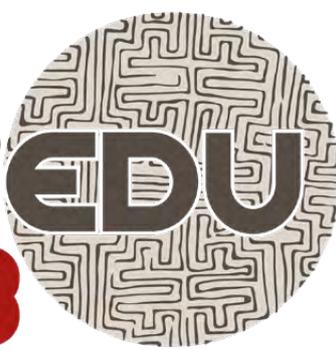
VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 -1934. A Formação Social da Mente: organizadores Michael Cole... [ET AL]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2007 – (Psicologia e pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem**: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

_____. [1956]. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
WALLON, H.. (1941[1995]) **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins.



semiEDU
2023

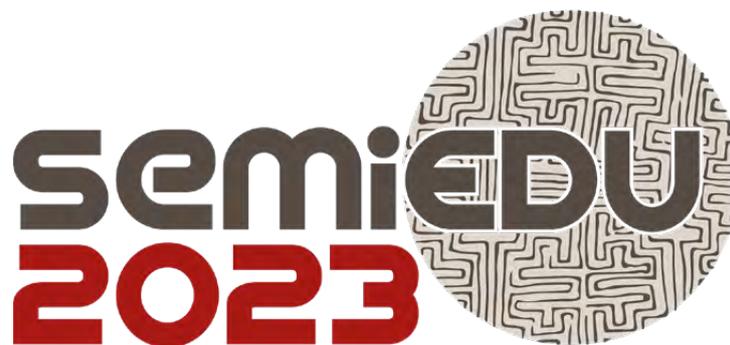


GT6

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL,
COMUNICAÇÃO E ARTE**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - GT6





VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO DOCÊNCIA

Lidiane Gil Becker

(IE/UFMT/PPGE/GPEA) – lidiane.gil@gmail.com

Tatiani do Carmo Nardi

(IE/UFMT/PPGE/GPEA) – narditatiani@gmail.com

GT 6: Educação Ambiental, Comunicação e Arte

Resumo:

O presente artigo parte de nossas vivências e experiências na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais I, ministrada no primeiro semestre do ano de 2023, em turmas de período matutino e vespertino no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. A referida disciplina contou com práticas pedagógicas diversas, além do filme “O Dia Depois de Amanhã -ICE” de 2011, como objeto de discussão na educação ambiental e o colapso climático. Promovendo aos estudantes vivenciarem diferentes momentos e práticas didáticas no ensino de Ciências. Partindo de uma abordagem fenomenológica, propondo uma reflexão sobre as semelhanças entre a ficção e a realidade. Evidenciando práticas que foram significativas no estágio docência.

Palavras-chave: Colapso climático. Estágio docência. Educação ambiental. Ciências. Pedagogia.

1 Introdução: Imergindo em duas turmas da Pedagogia na UFMT

O estágio docente faz parte das atribuições de bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE/UFMT), e tem como objetivo o acompanhamento das práticas e atividades didáticas pedagógicas em uma disciplina da graduação. Assim, os discentes da pós-graduação têm a possibilidade de se envolver nas práticas docentes sob a supervisão de um professor/a.

Durante o primeiro semestre de 2023, observamos, participamos e acompanhamos a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais I, que faz parte da grade curricular do terceiro ano no curso de Pedagogia da UFMT, de início supervisionada e orientada pela Prof^ª Dr^ª Michèle Sato, ou Mimi como gostava de ser chamada (*In memoriam*). Mais tarde, devido ao adoecimento e falecimento da nossa querida Mimi, fomos acompanhadas pelas professoras e doutoras Glauce Viana e Cássia



de Souza, até a finalização da disciplina. Os encontros ocorriam nas dependências da universidade no Instituto de Educação (IE) com duas turmas do terceiro ano do curso de Pedagogia, uma matutina e outra vespertina. E foi planejada e organizada com bases nos elementos da natureza: água, terra, fogo e ar.

2 O colapso climático nas aulas de ciências

Todos os dias temos acesso a notícias sobre eventos climáticos extremos que estão ocorrendo em todo o planeta Terra, causando a perda de muitas vidas no planeta, sejam estas vidas humanas ou não humanas. O planeta vem sofrendo diversas transformações, grande parte delas causadas pelas ações antrópicas. No último relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2021), vem destacando os problemas climáticos gerados pelos seres humanos. Grande parte causado pelo modo como vivemos, onde se produz mais do que necessitamos para viver.

Figura 1 – Cartaz sobre o clima



Fonte: Michèle Sato, (2019).

Destacamos o uso da expressão “colapso climático”. Optamos pelo termo colapso climático, mas grande parte da população reconhece o termo como “mudança climática”, este vem carregado de negacionismo, pois, desconsidera que a ação humana interfere diretamente no ambiente (Sato, 2021).

Deste modo, é essencial promover a aproximação da temática junto aos estudantes da graduação, destacando a relação dos seres humano, com a natureza, a sociedade e a educação, bem como favorecer o desenvolvimento de vivências/experiências que envolvam as questões socioambientais, com vistas a uma atuação integrada, ética, democrática, política e sensível com o ambiente. Por tanto, é fundamental que as práticas

Realização

cotidianas estejam comprometidas com a sustentabilidade da vida no planeta, e que estas sejam incorporadas, mesmo considerando a complexidade destes temas, aos processos formativos de todos os níveis de ensino (Gomes; Jaber e Silva, 2013).

Acreditamos em uma Educação Ambiental (EA) poética e transformadora. Como diria Freire, “a qualidade de ser política é inerente a sua natureza. É impossível a neutralidade na educação [...]. A educação não vira política por causa deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1996, p. 34).

3 Caminhos metodológicos percorridos

Partimos do método fenomenológico, com a possibilidade de pensar nas atividades do estágio de uma forma mais reflexiva e potencializadora das práticas investigativas, buscando considerar a realidade e a experiência em relação aos fenômenos vividos (Moreira, 2002).

A metodologia Cartografia do Imaginário (Sato, 2011) contribuiu para realizarmos as ações formativa permeada de sensibilidade, criticidade, além de recordar dos momentos vividos, com uma nova perspectiva, ressaltando as ações realizadas e trazendo emoções do caminho percorrido.

Deste modo, ao partir da fenomenologia, a vida e os conhecimentos são partes de um fenômeno em que os atores e ambiente partilham um lugar no mundo. Para Passos e Sato (2005), ao reconhecer como estes indivíduos se encontram no mundo, as suas limitações e seus interesses. Assim, [...] A EA assume a possibilidade de que a natureza e a humanidade, mutuamente se compreendem, mas mais do que ecologizar a cultura, precisamos politizar a natureza” (Passos; Sato, 2005, p. 227).

4 O desenvolvimento das práticas didáticas pedagógicas

A disciplina foi organizada e planejada em cinco unidades formativas: a Unidade I - Educação Científica, Unidade II – Água, Unidade III – Terra, Unidade IV – Fogo e Unidade V – Ar.

Cada unidade temática propondo ações formativas nas aulas de Ciências Naturais, realizando práticas pedagógicas que envolveram a educação ambiental, o colapso climático, cinema, oficina pedagógica, laboratório de ciências, aula de campo. Iremos

compartilhar nossas vivências e experiências que marcaram nosso percurso de formação acadêmica e profissional.

Aula expositiva e prática com tema; “O Colapso Climático: reflexões e possibilidades”, os estudantes puderam criar e expressar em diversas linguagens, como desenho, poesia.

As oficinas de mandalas com as turmas matutina e vespertina foram bem instigantes, após apresentação de pesquisas realizadas com foco em Educação Ambiental, solicitamos para que os estudantes levassem os materiais necessários para a oficina como lãs, linhas, palitos de madeira (tipo churrasco) e tesoura, estes materiais também foram disponibilizamos e compartilhados para/com os estudantes que não puderam ou não conseguiram levar. O momento de criação da mandala foi divertido, com novelos de lã de diversas cores. Durante a elaboração das mandalas, pudemos compartilhar conhecimentos, conversas e diálogos, nos aproximando ainda mais dos estudantes. A participação e envolvimento nas aulas da disciplina, foram fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a arte na educação, pois;

A Arte se coloca como uma das formas mais significativas de comunicação e de expressão humana, apresentando, na sua possibilidade comunicativa, a dimensão sensível, criativa e crítica, revelando um valor que deve importar muito à ciência voltada para a educação, no campo das Ciências Humanas/Sociais. A Arte, como um saber cultural é, entre outras, uma área de conhecimento que oportuniza muitos aspectos. (QUADROS, 2013, p.134).

Uma educação permeada de arte, poética e imagética cativou e despertou possibilidades junto aos estudantes. Assim, como a aula de campo realizada na casa Dom Aquino, também conhecido com o Museu de História Natural de Mato Grosso, esta foi realizada e permeada com muita sensibilidade, sentimentos e memórias, além de despertar os nossos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar). Os estudantes puderam utilizar um o roteiro de estudo de campo onde poderiam fazer anotações, desenhos, além de fotografar com o celular. Este roteiro contribuiu posteriormente para a realização do relatório individual de campo. Os estudantes puderam experienciar e conhecer um pouco sobre a história do museu e o seu entorno, que conta com um amplo espaço com diversas árvores e flores, um verdadeiro refúgio para os pássaros e alguns pequenos animais, um lugar histórico e em contato com a natureza, bem no centro movimentado da cidade de Cuiabá.

As aulas no laboratório de Ciências do IE; no primeiro momento os estudantes conheceram o laboratório e os materiais que estão disponíveis naquele ambiente como:

os microscópios, as lâminas e lamínulas, entre outros. Foi possível realizarem a preparação e montagem das lâminas, e posteriormente a visualização das células vegetais no microscópio, foram visualizadas células vegetais da planta *Dracaena trifasciata* conhecida popularmente como espada de São Jorge, cebola e pimentão. Em outro momento tivemos a possibilidade da realização da atividade de montagem de um miniecosistema ou terrário. Para isso, os estudantes acompanhados por nós (estagiárias) e pelas professoras fomos ao bosque da universidade em busca de elementos naturais (pedras, folhas, terra, musgos, sementes) para a realização da atividade. Neste dia as turmas foram divididas para a montagem dos bonecos de sementes, além da atividade intitulada de “o que as sementes gostam”, que consiste em semear algumas sementes de alpiste e feijões em uma bandeja com diversos tipos de solos, oferecer água a uma parte e acompanhar o seu desenvolvimento.

Dentro do guia de estudos dispomos de uma atividade proposta chamada de “Sessão Pipoca” onde um filme é utilizado como tática pedagógica, visando;

Compreender a história, movimentos e compromissos do ensino e aprendizagem científica e a importância da formação humana à compreensão dos fenômenos naturais conectados à sociedade. Conectar a arte com ciências e educação, evidenciando a estética à construção de saberes de forma lúdica. (Sato, 2023, p.3).

Assim, o uso de filmes como recurso pedagógico associado as atividades em sala de aula, busca promover situações de aprendizagem. Para Leão *et al* (2016), a utilização de filmes, sejam eles documentários, baseados em fatos reais ou de ficção científica, poderá ser fonte de informações, análises e debates de assuntos polêmicos.

O filme escolhido foi “**O dia depois de amanhã- ICE**”, seu lançamento foi em 2011, com 184 minutos de duração e direção de Nick Copus. O filme é classificado como ficção científica e se passa no ano de 2020. Em sua sinopse aborda os efeitos destrutivos das mudanças climáticas causando uma devastação inimaginável e pânico mundial, na trama o cientista ambiental Thom Archer (protagonista), sugere que a companhia de energia Halo esteja causando um degelo sem precedentes no Ártico. Ele é ignorado, e tenta encontrar evidências.

No filme, o colapso do planeta Terra traz consequências devastadoras ameaçando toda a humanidade. Mesmo sendo um filme de ficção científica, o filme mostra a importância de a educação ambiental estar inclusa no currículo escolar para além das discussões a respeito do colapso climático. No início da atividade, foi anunciado o título

do filme escolhido e algumas informações sobre o enredo. Após o término da sessão pipoca, foi solicitado que os estudantes emitissem suas percepções e argumentos sobre os aspectos destacados no filme. Alguns questionamentos entraram na pauta, como;

- O filme tratava de ficção ou realidade;
- O colapso climático é ficção científica;
- Migração climática;
- Invisibilidade do clima;

Partindo destes questionamentos, outras reflexões foram abordadas pelos estudantes. O intuito dessa atividade foi aproximar os estudantes da temática do colapso climático, além, de despertar a sensibilidade e olhar cuidadoso com o planeta Terra. E que o uso de filmes como tática pedagógica é viável para ser desenvolvida no ensino de ciências e em outras atividades relacionadas com a educação ambiental. Por tanto, é essencial promover a formação dos estudantes nos 3 eixos centrais das ciências a epistemologia, a praxiologia e a axiológica:

a) EPISTEMOLOGIA - uma dimensão conceitual das ciências naturais; b) PRAXIOLOGIA - os métodos de investigação, descobertas e invenções na vivência da aprendizagem; c) AXIOLÓGICA - a dimensão reconstrutiva dos conceitos, valores, política e ética que estabelece a não-neutralidade das ciências. E os diálogos intrínsecos das 3 dimensões na aprendizagem de ciências naturais na educação básica. (Sato, 2023, p.3).

Dentre as práticas pedagógicas que compõem este artigo, duas culminaram em atividades avaliativas da disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais I, a primeira- contou com um relatório individual de campo, resultante da visita ao museu, no qual os estudantes poderiam inserir imagens (fotos, pinturas ou desenhos), para expressar suas vivências de aclimatização, seus registros, sentidos e aprendizagens.

Na segunda avaliação, uma Mostra Científico-Artístico os estudantes se dividiram em grupos e escolheram um elemento da natureza: água, terra, fogo e ar para construir seus trabalhos na mostra. Estes elementos de aprendizagem que o filósofo Gaston Bachelard utiliza em suas obras, no qual a metodologia fenomenológica Cartografia do Imaginário (Sato, 2011) se ampara para sua criação e base.

Ao relacionarem as suas pesquisas sobre os elementos escolhidos, evidenciou-se os desastres advindos do colapso climático (enchentes, secas, queimadas, entre outras...). Como proposta para a conclusão da atividade, foram solicitadas uma pedagógica à

educação básica. Cada grupo escreveu um texto de acordo com o seu elemento (água, terra, fogo e ar) e elaborou uma atividade que poderia ser aplicada à educação básica, estas posteriormente apresentadas oralmente, além de exercitarem a criatividade artística.

A apresentação da Mostra Científico-Artística aconteceu no saguão do Instituto de Linguagens da UFMT no dia 06 de junho de 2023 e foi aberta ao público, contou com visitas de pessoas que estiveram ou passavam no local, assim, como estudantes de outros cursos da universidade.

Figura 2- Cartaz de divulgação Mostra Científico-Artística



Fonte: Lidiane Gil Becker (2023).

5 Considerações

Partindo do ponto de que, todos os seres estão expostos ao colapso climático. A sensibilização na Educação Ambiental (EA), transita por diversos caminhos: por meio de manifestações de arte; filmes, fotografia; poesias; vídeos; músicas; dentre outras. Estamos vivenciando intensamente os efeitos do colapso climático, apesar de não atingir a população por igual, já que, os grupos em situação de vulnerabilidade serão os mais afetados, “O colapso será sentido por todos, entretanto de forma, escala e justiça desiguais.” (Santos *et al*, 2019, p.92).

A disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais I, buscou proporcionar a aprendizagem das ciências, em conjunto com a realidade em que vivemos, com aulas expositivas, oficinas, filme, arte, compartilhando materiais educativos, tirando dúvidas, ajudando e colaborando durante esse processo formativo tão importante para os estudantes da graduação. Contando com práticas didáticas pedagógicas realizadas para

uma formação profissional que proporcione e contribua para uma educação e ensino formativo, para além da sala de aula, desenvolvendo o pensamento crítico e o bem-estar coletivo. Deste modo, trocamos vivências e experiências, pois, cada momento é único e o tempo é algo precioso demais para se desperdiçar. Assim, como auxiliamos nos ensinamentos, aprendemos muito com as práticas pedagógicas da disciplina durante o estágio docência, por tanto, compartilhamos esse processo formativo significativo e fecundo.

Referências

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

GOMES, Giselly; JABER, Michelle; SILVA, Regina. O diálogo do ensino de ciência da natureza e da educação ambiental, um olhar sobre as mudanças ambientais globais. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), 2013. [ISBN 9788586422386]. Disponível em: <http://gpeaufmt.blogspot.com.br/2013/05/escolacomunidade-e-educacao-ambiental.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

IPCC. Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. **Climate Change 2021: The Physical Science Basis**, 09/08/2021. Disponível em: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

LEÃO, Marcelo Franco.; OLIVEIRA, Eniz Conceição; PINO, José Cláudio. Utilização do filme Sherlock Holmes como estratégia de ensino em aulas de química analítica. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 14, p. 1-12, 2016.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

O DIA DEPOIS DE AMANHÃ-ICE. Direção: Nick Copus. Reino Unido 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PPvn-uh5xFE>

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. De asas de jacarés e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 213-230.

QUADROS, Imara Pizzato. **Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão: a arte popular da canoa pantaneira**. Cuiabá: 2013, 372f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT

SANTOS, Déborah; SATO, Michèle; GOMES, Giselly; MARTINE, Rafael. Colapso climático no olho do furacão. In: WERNER, I.; SATO, M.; SANTOS, D. (Orgs.) **Relatório Estadual no. 5**, 2019 do Fórum de Direitos Humanos e da Terra. Cuiabá: Fórum dos Direitos Humanos e da Terra & Associação Antônio Vieira, p. 90-96, 2019.

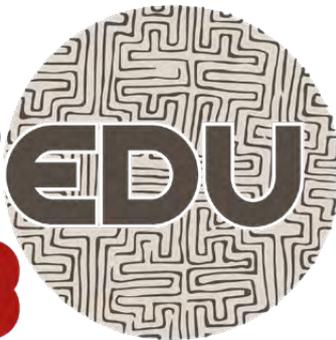
SATO, Michèle. Aurora e Crepúsculo do Capitaloceno. *In*: SATO, Michèle; DALLA NORA, Giseli. **Turbilhão de ventanias e farrapos, entre brisas e esperanças**. Editora Sustentável, 2021. p. 9-17. Disponível em: <https://editorasustentavel.com.br/turbilhao-de-ventanias-e-farrapos-entre-brisas-e-esperancares/> Acesso em: 21 abr. 2022.

SATO, Michèle. **Guia de Estudos em Ciências Naturais**. Cuiabá, UFMT, 2023. Disponível em: <https://gpeaufmt.blogspot.com/p/pedagogia.html>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. ABÍLIO, Francisco (Org.) **Educação ambiental para o semiárido**. João Pessoa: Ed UFPB, 2011, p. 539-569.



semiEDU
2023

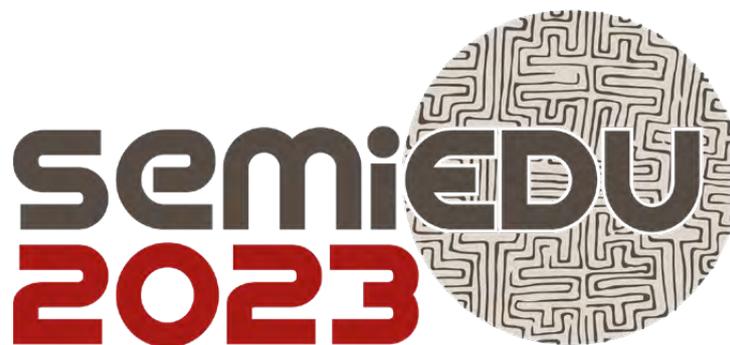


GT10

**ENSINO, CURRÍCULO E
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

ARTIGOS COMPLETOS - GT10





PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA EM PRIVATIZAÇÃO DE RECURSOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Emanuel Humberto Carvalho Costa
Marilda de Oliveira Costa

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar
Artigo Completo

Resumo:

O texto aborda aspectos de pesquisa em fase de finalização nos 141 municípios de Mato Grosso, financiada com recursos da FAPEMAT e tem por objetivo apresentar o percurso metodológico adotado na pesquisa em privatização de recursos públicos, na pandemia, entre 2020 e 2021. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem quantiquantitativa e cujos dados primários, incluindo-se os marcos legais, foram coletados em sites oficiais das esferas federal, estadual e municipal, analisados à luz de referencial teórico que discute o financiamento e a privatização da educação, a pandemia da Covid19 e seus desdobramentos na educação escolar. Os resultados apontam que a definição prévia de uma metodologia da pesquisa em política educacional, em especial, a privatização de recursos financeiros é muito importante, mas não se constitui em algo fechado, um arquétipo pronto e acabado. Os resultados apontam que a definição prévia de uma metodologia da pesquisa em política educacional, em especial, a privatização de recursos financeiros é muito importante, mas não se constitui em algo fechado, um arquétipo pronto e acabado. O percurso da pesquisa mostrou que a metodologia se constitui em algo aberto e flexível; problemas de dados incompletos e inconsistentes; portais de transparência de difícil acesso; falta de dados como contratos e a publicação do extrato em diários oficiais, dificultando o acesso do cidadão às contas públicas e o controle social.

Palavras-chave: Privatização da educação. Financiamento. Município de Mato Grosso.

1 Introdução

O presente texto vincula-se a projeto de pesquisa em fase de finalização e tem por objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa em privatização de recursos financeiros da educação básica em municípios de Mato Grosso, na pandemia, entre 2020 e 2021. Teve por objetivo principal mapear as receitas e despesas dos municípios mato-grossenses durante a pandemia causada pela Covi-19, no ano de 2020 e 2021, tendo em vista os impactos no orçamento público gerados pelas diferentes formas de privatização da educação tais como a oferta, o currículo, a gestão, as terceirizações e a própria política, isolada ou conjuntamente. Os objetivos específicos constaram de 1)



Apontar os impactos no orçamento da educação básica municipal causados pelas privatizações; 2) Evidenciar os processos de terceirização de prestadores de serviços; 3) Explicitar as empresas que mais se destacam nessas adesões e suas formas de desenvolvimento de materiais direcionados a determinado público-alvo; 4) Analisar as implicações da privatização para o atendimento ao direito à educação.

A privatização da educação é uma designação genérica de vários programas e políticas educativas que podem ser globalmente definidos como 'a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas' e a mercantilização é parte desse processo e pode ser entendida como a comercialização da educação, sua descaracterização enquanto bem público. À primeira vista, é possível supor que os gastos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) tenham sido reduzidos nesse período se considerarmos a necessidade de distanciamento social que implicou na suspensão de aulas presenciais desde março de 2020, em decorrência da pandemia da Covid19, em âmbito mundial, conforme alerta da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, que declarou emergência sanitária mundial, identificada como pandemia causada pelo vírus SarsCov2 (Covid-19). Nesse sentido, a pesquisa procura evidenciar os impactos dos gastos com o setor privado no orçamento público e suas implicações para o direito à educação.

Para tanto, a definição do percurso metodológico constou de fases distintas, nem todas previamente definidas, já que o percurso precisou ser alterado algumas vezes, em razão por exemplo, de informações incompletas no Portal Radar de Contas Públicas do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso, uma das principais fontes de coleta de dados. O texto procura apresentar aspectos dessa trajetória e provocar reflexões sobre o percurso metodológico da pesquisa em políticas educacionais, em especial a privatização de recursos da educação pública em municípios de Mato Grosso.

2 A educação como direito: marcos legais e a privatização

No Brasil, constitucionalmente, a responsabilidade pela oferta da educação é dividida entre os entes federados (União, estados, DF e municípios), amparado principalmente pela Constituição Federal em seu art. 211, e alterado pela Emenda

Constitucional nº 059, de 11 de novembro de 2009, que versa sobre o regime de colaboração entre ambos.

Cabe aos municípios a oferta da Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos), e aos estados, o ensino fundamental em colaboração com os municípios e o Ensino Médio (15 a 17 anos). Apesar de os municípios arcarem com maior atendimento da demanda da educação básica, este dispõe de orçamento menor para arcar com gastos da educação em relação a esfera estadual de ensino, maior demanda, menores recursos (Pinto, 2018). Essa concentração de demanda de atendimento da educação básica na esfera municipal de ensino pode atrair interesses de atores privados, já que há a necessidade de grande volume de atendimento para essas crianças (Adrião et al.,2009).

Adrião (2018) define esses processos, associados às três dimensões da política educativa: a primeira é a dimensão relativa à privatização da oferta educacional, a qual se configura em três formas - financiamento público (direta ou indiretamente) à oferta educacional por provedor privado, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e a introdução de políticas ou programas de escolha parental; a segunda dimensão consiste na privatização da gestão da educação, apreendida em dois contextos, um da privatização da gestão educacional e o outro da gestão escolar. Por último tem-se a privatização do currículo, que trata da privatização dos processos pedagógicos strictu sensu, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento e insumos curriculares, cujo setor privado dita às escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, tal feito é por intermédio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e pelos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Além dessas dimensões, adotou-se a terceirização como uma nova forma de privatização da educação.

A “privatização” da educação é uma designação genérica de vários programas e políticas educativas que podem ser globalmente definidos como 'a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas". Ainda, muitas vezes a privatização é vista como uma 'liberalização' - quando os agentes são libertados das regulações governamentais – e uma 'mercantilização' – quando são criados mercados que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal. (Belfield; Levin, 2004, p. 17). Martins e Pina (2020) pontuam que esses avanços das privatizações na educação influenciaram diretamente no processo de

mercantilização, que segundo os autores é definido como o “ato ou efeito de tornar algo em uma mercadoria com a finalidade de realizar procedimentos mercantis” (p. 03).

Destaca-se a relevância da pesquisa por tratar-se de uma temática cara aos defensores da escola pública com educação de qualidade socialmente referenciada, com gestão pública e de responsabilidade do Estado, sem a mediação do mercado em áreas historicamente ocupadas e definidas como de responsabilidade do poder público estatal, como direito de todas as pessoas, assegurado, inclusive, na Declaração Universal de Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Nesta Declaração a educação passa a constituir-se um direito humano fundamental, declarado e entendido como o primeiro direito, dado sua importância para a instrumentalização das pessoas para a busca pelos demais direitos. O Brasil possui um amplo ordenamento jurídico que disciplina a garantia do direito e a obrigatoriedade educacional, de responsabilidade do Estado, aqui compreendido as três esferas de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). A pesquisa focaliza as diversas formas de privatização e mercantilização da educação pública municipal dos 141 municípios mato-grossenses no contexto da pandemia da Covid19, período no qual espera-se que os agentes públicos e governamentais deveriam ou devem, por força do exercício da função pública, deter mais atenção e cuidados com saúde e a educação do povo e menos em atender as investidas do mercado sobre os fundos públicos e a definição do conteúdo da educação.

3 Percorso metodológico da pesquisa em privatização de recursos da educação em municípios de Mato Grosso

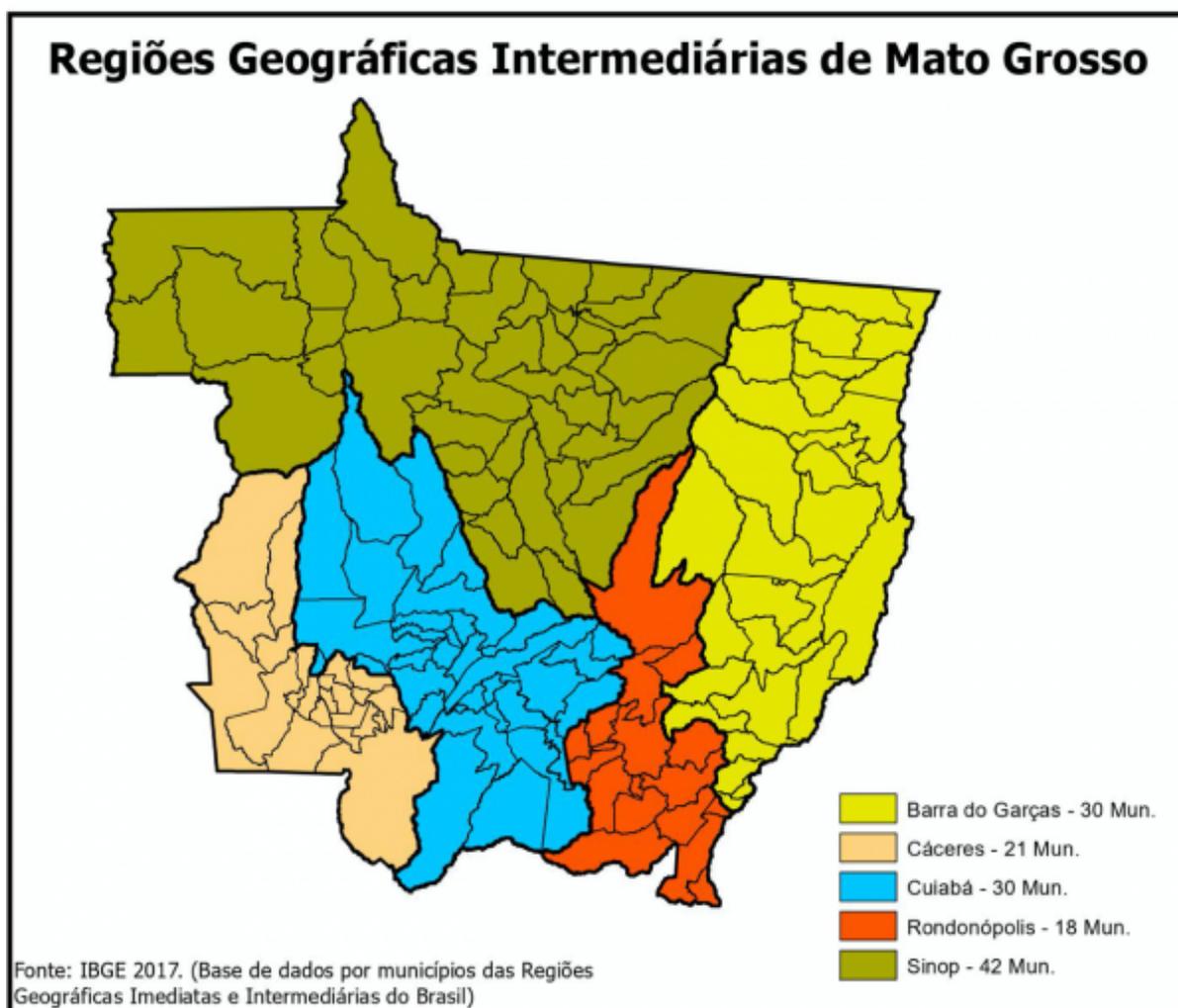
Neste tópico abordamos a metodologia utilizada na pesquisa, com detalhamento de filtros realizados para a coleta de dados em diversos sites oficiais, tanto da esfera federal e estadual quanto nos 141 municípios *locus* de abrangência da pesquisa, entre 2018 e 2021. Inicialmente, definimos como critério de seleção dos municípios de Mato Grosso, as subdivisões do território mato-grossense, segundo dados do IBGE, a partir de 2017; as nomenclaturas e formas de subdivisões em todos os estados brasileiros foram modificadas, de acordo com o IBGE (2017) a ação foi necessária para descrever melhor o quadro regional vinculado aos processos sociais, políticos e econômicos sucedidos no território nacional desde a última versão publicada na década de 1990. O que antes eram conhecidas como mesorregiões, passaram a ser denominadas como Regiões

Realização

Intermediárias. Assim, as antigas regiões norte, nordeste, sudeste, sudoeste e centro sul de Mato Grosso passaram a se denominar de região intermediária de Sinop, Cuiabá, Cáceres, Barra do Garças e Rondonópolis. Já as antigas Microrregiões passaram a ser nomeadas Regiões Imediatas, totalizando 18 no estado de Mato Grosso.

A Figura 1 ilustra a maneira pela qual as cinco regiões intermediárias do estado se apresentam. Vê-se uma maior concentração de municípios na região de Sinop, possuindo quarenta e dois municípios e menor concentração na região de Rondonópolis, composta por dezoito municípios.

Figura 1 - Mapa com as regiões intermediárias de Mato Grosso.



Fonte: Plano Estadual de Resíduos Sólidos/MT (PERS, s/d), com base em dados do IBGE (2017).

Os 141 municípios do estado de Mato Grosso são tratados por região, separadamente, cita-se todos os municípios, considerando cada região intermediária, principalmente levando-se em consideração o diálogo com a temática a qual esta pesquisa se propôs.

Os dados de caracterização dos municípios (Código do município, ano de fundação e de emancipação, população, partido político do prefeito, etc) foram organizados em uma planilha Excel elaborada por região intermediária e imediata de Mato Grosso. Os dados educacionais como: matrícula em creches e pré-escola, ensino fundamental I e II, número de escolas de Educação Infantil – creche e pré-escola, e Ensino Fundamental I e II, IDEB, número de docentes, formas de contratação, área de formação e pós graduação, foram coletados a partir das sinopses estatísticas da educação básica (2018, 2019, 2020 e 2021) do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira coletados em sites do Instituto (INEP).

Os dados financeiros sobre receitas e despesas educacionais foram coletados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Foram realizados *download* do Relatório Resumido da Execução Orçamentária – RREO, de cada um dos 141 municípios; posteriormente, usou-se esses relatórios como fonte para organização dos dados de receitas e despesas, em planilhas, por região intermediária e imediata.

Na sequência foi realizada coleta de dados no site do “Portal Radar de Controle Público” (<https://radar.tce.mt.gov.br/extensions/radar/radar.html>). Ao acessar o “Módulo de Despesas”, foram aplicados alguns filtros para selecionar os dados referente aos gastos públicos em educação, do ano de 2018 a 2021, dos 141 municípios de Mato Grosso. Sendo assim:

Em **fonte**, os filtros eram; "Receitas de Impostos e de Transparência de Impostos - Educação" e "Transferências do FUNDEB - (aplicação em outras despesas da Educação Básica)".

- Em "**Elementos de Despesa**", eram selecionados os seguintes elementos: "Material, Bem ou Serviço de Distribuição Gratuita", "Material de Consumo", "Obras e Instalações", "Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física", "Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica" e "Outras Desp. Pessoal Dec. Contratos Terceiriz."
- Posteriormente, adicionava o ano que pretendia buscar (2018 a 2021), em "**Exercício**", e posteriormente o município que pretendia obter os dados, em "**Municípios**".

Ao cumprir com as etapas mencionadas, os dados são gerados em forma de gráficos e também disponibilizados em planilha. Como parte da metodologia, após inserir os filtros e selecionar os respectivos anos e municípios, os dados eram exportados em Planilha Excel. Com o *download* efetuado, esses dados eram inseridos em uma pasta compartilhada no *Google Drive*.

Uma vez adicionado os filtros em "Fonte" e "Elementos de Despesa", não é necessário fazer todos os procedimentos mencionados novamente, observando que, ao alterar o período e o município, os dados eram atualizados automaticamente. Em suma, 4 planilhas (2018, 2019, 2020 e 2021) de cada município do Estado de Mato Grosso foram extraídas.

Organização dos dados

Os dados de caracterização dos municípios foram organizados por região intermediária e imediata, em forma de quadros, constando os dados da população, socioeconômicos e políticos de modo a possibilitar estabelecer comparações e uma análise por região. Igualmente, foram organizados em quadros os dados educacionais, por região intermediária e imediata, de modo a possibilitar análise da educação por região.

Os dados financeiros foram organizados em gráficos e tabelas, obedecendo o critério da organização por região de modo que ficou evidenciado as condições orçamentárias de cada município, para posterior cruzamento com os dados de matrículas e os gastos com o setor privado.

Dentre os inúmeros dados presentes nas planilhas, foram observados os Valores Empenhado, Liquidado e Pago/Retido, Credor RFB (empresas que prestaram serviço) e o CNPJ. Com a lista dos credores, é possível observar quais as empresas prestaram serviço para o município e o ano selecionado.

No contexto de privatização, para verificar quais empresas estavam relacionadas ao tipo de serviço prestado à educação do município, foram observados os valores (caso ultrapassasse R\$ 5,000), o CNPJ e o Nome da Empresa responsável. Com as informações selecionadas, para saber o tipo de serviço prestado e inseri-las no contexto

de privatização, foram pesquisados os contratos presentes nos Portais de Transparência de cada município.

Nova Filtragem

Como mencionado, a quantidade de dados presentes em cada planilha, algumas, ultrapassaram milhares de linhas, tornando a pesquisa árdua e cansativa. Tal motivo é justificado pela quantidade de nomes dos Credores, tanto de pessoa física quanto jurídica, repetida dezenas de vezes. Sendo assim, como o objetivo era analisar e investigar qual tipo de serviço prestado por alguma empresa relacionada ao contexto educacional, foram realizadas outra filtragem.

Como havia nomes repetidos, era necessário excluí-los. Para isso, foram feitos *backup* das planilhas. Posteriormente, pela própria configuração da planilha *online* - *Google Sheets* presente no *Google Drive*, foi possível excluir todos os nomes repetidos. Após esse processo, era necessário selecionar apenas os nomes de característica empresarial.

As empresas são caracterizadas por EIRELI, LTDA, S.A e dentre outras, mas apenas estas três, a princípio, foram levadas em consideração. Torres (2022) descreve que EIRELI (Empresa Individual de Responsabilidade Limitada) é um tipo de microempresa que é exigido apenas um proprietário - sócio. Segundo Gularte (2023), LTDA (Sociedade Limitada) é um tipo jurídico de empresa que é aberta por mais de um sócio, cuja divisão de responsabilidades são discriminadas no Contrato Social. E referente ao S.A (Sociedade Autônoma), como o próprio nome diz, Gularte (2022) aponta que ela é um tipo de estrutura de negócios em que o foco principal está no capital investido, não nas características pessoais dos investidores, sendo assim, a propriedade da empresa é dividida em ações que representam a participação de acionistas, sejam eles pessoas físicas ou empresas.

Descrevendo sobre essas informações, ao finalizar a exclusão de nomes repetidos, eram selecionados os nomes do “Credor” que possuíam LTDA, S.A e EIRELI. Ao pesquisar, eram selecionados e inseridos numa outra planilha, criada no *Google Sheets* do *Google Drive*. Sendo assim, para melhor organização, eram inseridos o nome do município, o ano, o nome da empresa e o CNPJ. Por meio desta filtragem é

evidente que, com a lista possuindo apenas os nomes e o CNPJ das empresas listadas no determinado município dos anos mencionados, ficou mais fácil a busca pelo tipo de trabalho prestado que essas empresas realizaram, sendo pesquisados em sites como “Informe Cadastral” (<https://www.informecadastral.com.br/>), que descreve, por meio do CNPJ, o tipo de serviço que a empresa pesquisada presta, e pelo Portal de Transparência do município. Aos que condizem com o contexto da pesquisa, estes são selecionados para posterior pesquisa. Os que não condizem, portanto, são desconsiderados.

4 Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar o percurso metodológico adotado na pesquisa sobre a privatização de recursos financeiros da educação básica em municípios de Mato Grosso durante o período de 2020 e 2021, com foco nos impactos decorrentes da pandemia de Covid-19. A pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseou-se na coleta de dados primários de fontes oficiais das esferas federal, estadual e municipal. Por meio deste processo, foi possível identificar várias dimensões da privatização da educação, abordando desde a transferência de atividades para o setor privado até a comercialização da educação como uma mercadoria.

Uma das conclusões mais significativas deste estudo é a necessidade de considerar que a metodologia de pesquisa em política educacional, especialmente a privatização de recursos financeiros, deve ser entendida como algo flexível e em constante evolução. O percurso metodológico revelou a importância de estar aberto a novas técnicas, fontes e instrumentos, a fim de atingir os objetivos da pesquisa e captar informações que podem não ter sido previamente definidas, mas que são essenciais para uma compreensão mais abrangente da privatização na educação.

Outro ponto relevante que vale ser destacado é a concentração da demanda de atendimento na educação básica municipal, o que torna a esfera municipal suscetível a interesses de atores privados. Esse cenário levanta questões sobre como a privatização afeta o orçamento público e, por consequência, o direito à educação. Neste contexto, no decorrer da pesquisa, foram utilizadas várias fontes de dados, incluindo informações de órgãos governamentais, relatórios de execução orçamentária e portais de transparência.

Além disso, a coleta de dados detalhada permitiu uma análise abrangente das receitas, despesas e práticas de terceirização nos municípios de Mato Grosso.

Vale ressaltar que a pesquisa destacou a importância da transparência e da divulgação adequada de informações financeiras e contratos relacionados à educação, do qual forneceu ao estudo uma visão detalhada do percurso metodológico adotado na pesquisa sobre privatização de recursos financeiros da educação em Mato Grosso. Portanto, as conclusões destacam a complexidade desse fenômeno e a necessidade de abordagens flexíveis e abertas na pesquisa em políticas educacionais, ressaltando a importância da transparência e do acompanhamento rigoroso das práticas de terceirização na educação.

5 Referências

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

Adrião, Theresa, et. al., **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **A privatização da educação: causas e implicações**. Lisboa, Portugal: Edições ASA, 2004.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 de junho de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2018, 2019, 2020, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 20 de junho de 2022.

BRASIL. IBGE. Regiões geográficas intermediárias e imediatas de Mato grosso. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/. Acesso em 06 de julho de 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistemas de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Relatório resumido de Execução Orçamentária. 2018, 2019, 2020, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/siope/relatorios-municipais>. Acesso em 28 de maio de 2022.

GULARTE, Charles. LTDA x S.A: **Principais diferenças e exemplos**. Contabilizei, 11 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/diferenca-entre-ltda-e-sa/>>. Acesso em: 14 out. 2023.

GULARTE, Charles. **Sociedade Limitada: O que é uma LTDA? Como funciona e características**. Contabilizei, 23 ago. 2023. Disponível em: <<https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/sociedade-limitada/>>. Acesso em: 14 out. 2023.

Mato Grosso. Tribunal de Contas de Mato Grosso. **Radar de Controle Público**. Disponível em: <<https://radardepocos.tce.mt.gov.br/extensions/radarcompraspublicas/radarcompraspublicas.html>>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. **Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8657754. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>. Acesso em: 09 maio. 2022. Pinto, 2018

TORRES, Vitor. **O que é EIRELI? Como abrir? Tudo que Precisa Saber**. Contabilizei, 11 out. 2022. Disponível em: <<https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/eireli/>>. Acesso em: 14 out. 2023.



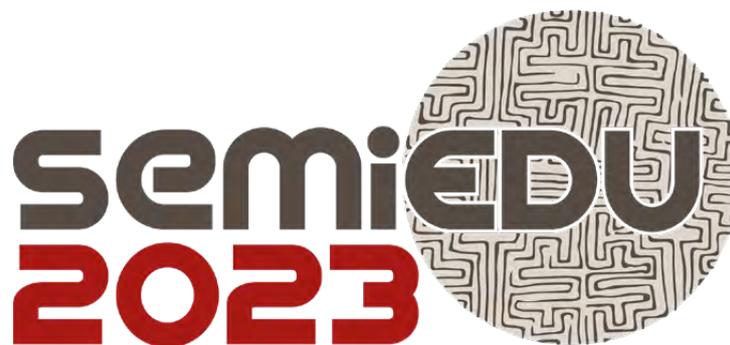
semiEDU
2023

GT10

**ENSINO, CURRÍCULO E
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - GT10





VIVÊNCIAS DO DOUTORADO SANDUICHE NO EXTERIOR REALIZADO NA UNIVERSIDADE DE A CORUÑA GALÍCIA-ESPANHA

Jucilene Oliveira de Moura
Ozerina Victor de Oliveira

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato constitui-se a partir da experiência vivenciada no decorrer do percurso dos estudos de doutorado, realizado no período de 2016 a 2020 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, destacando o período de realização do estágio no exterior (2018 à 2019), sob orientação do Prof. Dr. Torres Santomé, na Universidade de A Coruña na Galicia- Espanha, pelo Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES). A tese, intitulada “Tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos de formação humana – Escola Sarã (Cuiabá-MT), propôs compreender as implicações entre tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos da rede pública de ensino do município de Cuiabá. O método articula-se a abordagem do ciclo de política (BOWE; BALL) à compreensão da política de currículo como prática de significação (LOPES; MACEDO) e aos estudos de Pineau; Elias; Arroyo; Sacristán e Torres Santomé. O estágio proporcionou vivências de formação com professores/as da Faculdade de Educação da Universidade de A Coruña e com professoras do ensino público da Galícia e, que contribuíram com o aprofundamento teórico-analítico, sobretudo em relação ao objeto de estudo proposto no doutorado.

Palavras-chave: Tempo e Temporalidade; Políticas de Currículo e Escola Sarã; Doutorado Sanduiche.

1 Introdução

O objetivo deste relato é compartilhar com as pessoas as experiências vivenciadas no decorrer do percurso dos estudos de doutorado, realizado no período de 2016 a 2020 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE UFMT), destacando o período de realização do estágio no exterior (2018 à 2019), sob orientação do Prof. Dr. Jurjo Torres Santomé, na Universidade de A Coruña na Galicia- Espanha, pelo Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES).

A experiência proporcionou vivências de formação com professores e professoras de diferentes áreas de conhecimento, da faculdade de Educação da Universidade de A Coruña e aproximação com professoras da rede pública de ensino da Província da Galícia, além de momentos de reflexão e estudos que contribuíram significativamente

com o aprofundamento teórico e analítico, sobretudo em relação ao objeto de estudo proposto no doutorado.

A tese, defendida em 2020, intitula-se “Tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos de formação humana – Escola Sarã (Cuiabá-MT), propôs compreender as implicações entre tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos da rede pública de ensino do município de Cuiabá. No aporte teórico-metodológico articula-se a abordagem do ciclo de política (BOWE e BALL; BALL; BALL, MAGUIRE e BRAUN) à compreensão da política de currículo como prática de significação (LOPES e MACEDO; MACEDO). Fundamenta-se nos estudos de Pineau; Elias; Arroyo; Gimeno Sacristán e Torres Santomé para compreender as implicações entre tempo e temporalidade na política curricular. O foco da pesquisa concentra-se nas disputas e nos conflitos entre as diferentes temporalidades, com a intenção de evidenciar como os professores, gestores da escola, mães e responsáveis por alunos vivenciam as implicações entre tempo e temporalidade no currículo organizado por ciclos de formação humana. Também buscamos responder, a partir do contexto de uma escola da rede pública municipal de ensino do município de Cuiabá-MT, quais os desdobramentos para esta política e para o desenvolvimento humano dos estudantes. A coleta de dados compõe-se por meio de estudo bibliográfico, análise documental, observação não participante, e pelas vozes de professores/as, gestores/as da escola e mães/responsáveis por alunos e alunas, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

2 O estágio no exterior

Nas palavras iniciais não posso deixar de registrar meus agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), à minha orientadora Prof^ªDr^a Ozerina Victor de Oliveira, ao Prof^o Dr. Jurjo Torres Santomé, por aceitar a coorientação da minha pesquisa, à Capes pelo financiamento do estágio no exterior, aos professores, professoras e às mães dos alunos e alunas que tornaram possível a realização dos meus estudos de doutorado.

O período de estágio no exterior foi a realização de um sonho profissional e acadêmico, no qual vivenciei experiências singulares, tanto pela oportunidade de crescimento intelectual como pelos momentos de interação cultural, na realização de estudos, reflexões e encontros com professores e estudantes da Universidade de A Coruña. Esse sonho só foi possível porque existe e/ou resiste uma política por parte do governo federal que reconhece a importância do intercâmbio dos estudantes do Brasil com as universidades estrangeiras. Considera-se relevante ressaltar que o momento que

antecede a viagem para o estágio ocorre no período de campanha para as eleições presidenciais (2018) e, o ano que encerra o estágio é concomitante ao período de “obscurantismo” político no Brasil (1º ano do mandato do governo de Bolsonaro) e início da pandemia do Covid (2019). Com isso, podemos afirmar que certamente não haveria oportunidade melhor para realização do estágio, seja pela impossibilidade de viajar diante da gravidade da situação pandêmica, ou pela condição política em nosso país.

2.1 A preparação para o PDSE

São muitos os desafios para conseguir uma bolsa de estudo. A princípio, imagina-se que o maior desafio é a língua estrangeira. Entretanto, o idioma do país ao qual se pretende realizar o estágio, é apenas mais um dos desafios impostos para concessão da bolsa. Com base na minha experiência, o maior desafio é cumprir todas as exigências propostas no edital do programa.

A realidade de uma professora da educação básica da rede pública municipal de ensino de Cuiabá, mãe, mulher, parda, filha de pais oriundos da classe trabalhadora e provedora da família parece minar as esperanças de concorrer a uma bolsa de estudos como a do PDSE. Primeiro porque há uma previsão de exigências como a apresentação de certificado de proficiência em língua estrangeira, em nível internacional, no caso de países que falam a Língua Portuguesa ou a Língua Inglesa exige-se a prova do Toefl com nota acima da média ou o certificado de Cambridge e, para os países de Língua Espanhola, o certificado do Instituto Cervantes com nível básico avançado.

Diante do exposto, não significa que há objeções às regras do edital de bolsas do PDSE/Capes, mas ressaltar o quanto estamos distantes de cumprir tais exigências, considerando que o nosso sistema de educação, não prepara ainda, o nível que o edital espera dos candidatos. Ademais, os estudos de uma segunda língua no Brasil configuram-se como um privilégio de poucos. Nesse caso, a corrida para concorrer a uma bolsa do programa parece ser mais fácil para os estudantes de melhor poder econômico. Nessa lógica, a preparação, no sentido literal da palavra, “ação de preparar, de se preparar”, que também carrega outros significados e/ou outros sentidos como “pôr em condições adequadas (para atividade posterior)”, podendo trazer tantas outras discussões, conforme o termo permite.

Ressalta-se que há outros passos importantes que o edital do PDSE exige, que também fazem parte da preparação para concorrer à bolsa, a saber, ter cursado todas as

Realização

disciplinas obrigatórias do programa do curso de doutorado, estar qualificado antes do início do estágio no exterior, apresentar um plano de estudo aprovado pelo colegiado do programa de pós-graduação ao qual o candidato é vinculado, apresentar carta de aceite do professor coorientador no exterior, conforme as normas do edital e, apresentar a apostila de Haia¹ para solicitar o visto de estudante junto ao consulado do país ao qual se pretende realizar o estágio, entre outros passos que o edital exige. Destaca-se que, o candidato que for contemplado com a bolsa do PDSE/Capes recebe os recursos financeiros suficientes para providenciar toda a documentação exigida pelo programa. Ademais, reitero que, sem a política de financiamento do programa, os estudantes pertencentes a classe trabalhadora certamente não poderia usufruir dessa oportunidade de formação em parceria com universidades estrangeiras.

3 Atividades acadêmicas desenvolvidas durante o estágio

Em função da organização de documentos para a viagem, desembarquei na Espanha no dia 30 de novembro de 2018. Era um sábado a tarde, quando o avião pousou na cidade de A Coruña, região da Galícia. Por volta das 14:30 horas, já estava hospedada no hotel. Somente na segunda-feira me apresentei na Universidade e, finalmente chega o momento de conhecer meu orientador, o professor Jurjo Torres Santomé que proporcionou uma excelente recepção. Já havia uma sala à disposição para os estudos, que compartilhamos entre um estudante de doutorado da Colômbia e mais duas estudantes brasileiras, uma da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a outra da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO).

A primeira tarefa acadêmica que realizei na Universidade da Coruña (UDC) foi apresentar minha pesquisa ao orientador e em seguida dar continuidade ao Plano de Estudos. Antes de iniciar o estágio, a pesquisa de campo e coleta de dados foram realizadas entre setembro de 2017 a de maio de 2018. A análise parcial dos dados iniciou em novembro de 2017, com previsão para se encerrar em fevereiro de 2019. A qualificação da tese ocorreu no mês de agosto de 2018. Considera-se relevante destacar que na ocasião, a tese já estava estruturada em 4 capítulos, sendo que os 3 primeiros

¹O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é o responsável por coordenar e regulamentar a aplicação da Convenção da Apostila da Haia no Brasil, que entra em vigor em agosto de 2016. O tratado, assinado no segundo semestre de 2015 pelo Brasil, tem o objetivo de agilizar e simplificar a legalização de documentos entre os 125 países signatários, permitindo o reconhecimento mútuo de documentos brasileiros no exterior e de documentos estrangeiros no Brasil. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/poder-judiciario/relacoes-internacionais/apostila-da-haia>.

foram apresentados à banca no momento da qualificação. Em relação às atividades a serem desenvolvidas durante o estágio no exterior, propomos cursar disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, a saber, tive a oportunidade de cursar uma disciplina ministrada pelo prof^o Dr. Jurjo Torres Santomé, por meio da qual realizamos uma análise aprofundada de um material didático de Língua Espanhola para crianças do 1º Ano de uma escola pública da província da Coruña, em parceria com duas estudantes de mestrado da UDC. Os dados coletados nessa análise foram escritos na língua galega e também publicado artigo em português em eventos científicos no Brasil

Em sequência ao plano de estudos, realizou-se estudo bibliográfico conforme a orientação do professor Jurjo e também a revisão do referencial teórico proposto na tese. A elaboração e revisão do texto da tese foram realizadas entre janeiro de 2018 a dezembro de 2019. A defesa da tese ocorreu no dia 28 de fevereiro de 2020, cumprindo todos os requisitos exigidos pela Capes e pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso.

4 Algumas considerações

Há uma relação entre as pesquisas em currículo no Brasil e na Espanha por meio de referências bibliográficas comuns e partilha de resultados. O avanço desses referenciais, da partilha e do aprofundamento de resultados depende agora de uma proximidade e de trabalho conjunto em termos de desenvolvimento de pesquisa. Assim, a escolha da Universidade da Coruña e do Prof^o Dr. Jurjo Torres Santomé como coorientador no exterior possibilitou ampliar as redes de pesquisa em educação e, contribuiu com o aprofundamento teórico e analítico da pesquisadora e, com o debate no campo do currículo. O professor Dr. Jurjo Torres Santomé trabalha com a perspectiva de uma educação emancipadora e crítica. Com isso, acredita-se em uma pedagogia que possa empoderar os protagonistas do currículo e potencializar as práticas curriculares que promovam justiça curricular.

Referências

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.* – Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

BALL, Sthephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. /dez. 2005.

BALL, J.S., MAGUIRE, M. & BRAUM, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias.* Ed. UEPG: Ponta Grossa-PR, 2016.

BOWE, R; BALL, S. *Reforming Education & Changing Scholls Studies in Policy Sociology.* London, New York: Routledge, 1992.

CUIABÁ, MT. *Implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais de Cuiabá: Documento preliminar / Coordenação: NoelciLuisa Bertelli Nakatani.* Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

_____. *Escola Sarã –Um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá,* 1999.

ELIAS, N. *Sobre o tempo.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. M. *Teorias de Currículo.* São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo e conhecimento: aproximação entre educação e ensino.* In: *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.147 p.716-737 set. /dez. 2012.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação.* In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961/pdf>>. Acesso 20 de Agosto, 2019.

_____. *Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.* In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530. out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 13/10/2016.

_____. *Currículo e conhecimento: aproximação entre educação e ensino.* In: **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

_____. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: **Ciclos em revista**, v. 2: Implicações curriculares de uma escola não seriada / Andréa Rosana Fetzner, Org. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a02.pdf>>. Acesso em 11 Jan., 2018.

_____. **A escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa. In **Ciclos escolares e formação de professores**. Leila Nivea Bruzzi David, Rejany dos S. Dominick (Orgs)- Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MOURA, J.O. de; OLIVEIRA, O. V. ESCOLA SARÃ: O TEMPO DA ESCOLA E OS TEMPOS DA VIDA. In: Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira. pp.167-180 **Revista Atenas**, 2019.

_____. Políticas de currículo organizado por ciclos de formação e noções de conhecimento de professores: implicações de uma formação discursiva. In: **Séries-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 42, p. 185-200, maio/ago. 2016.

MOURA, J. O. de. Tempo e temporalidade no currículo organizado por ciclos de formação humana: Escola Sarã (Cuiabá -MT) - 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2020.

_____. **Políticas de Currículo Organizado em Ciclos: implicações entre conhecimento escolar e relações de poder na Escola Sarã (Cuiabá-MT)**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2014.

OLIVEIRA, O. V. de. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã. **Revista de Educação Pública**, EdUFMT, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 13-24, jan.-abr. 2008.

PASSOS, L. A. Palestra Magna Direitos Humanos, Diversidades e Educação: implicações curriculares. In: **I Seminário de Educação da Rede Municipal de Cuiabá: Educação Básica como direito**. Cuiabá, 2017.

_____. A centralidade do tempo e da temporalidade para a educação. In: **Revista de Educação Pública**. -v. n. 26, p. 131-145, Jul. – dez.- Cuiabá: EdUFMT, 2005.

PASSOS, L. A. **Currículo, tempo e cultura**. 488 f. (Doutorado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação, rumo a novos sincronizadores.** Trad. Lucia Pererira de Souza- São Paulo: TRIOM, 2003.

TORRES SANTOMÉ, J. **Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberais y neocolonialistas.** Madrid: Ediciones Morata, 2017.

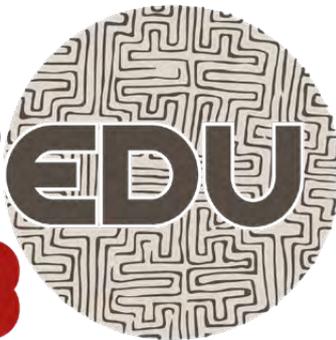
_____. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Trad. Alexandre Salvaterra; revisão técnica; AlvaroHipolyto.-Porto alegre: penso, 2013. 335 p.

_____. **La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar.** Madrid: Ediciones Morata, 2011. 311 p.

_____. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



semiEDU
2023

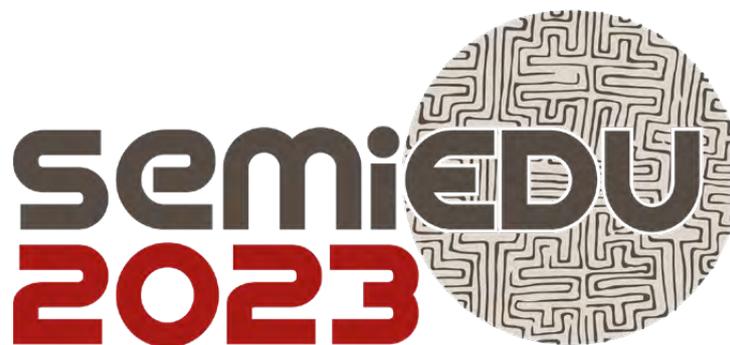


GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ARTIGOS COMPLETOS - GT12





CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LETRAS/ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA/UFMT PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA E NO PÓS -PANDEMIA: PENSANDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV

Odorico Ferreira Cardoso Neto -
kikoptbg@gmail.com

Maria Claudino da Silva
UFMT

GT 12: Formação de Professores
Artigo Completo

Resumo:

Apresentamos neste artigo o resultado da experiência de “ousar” como Professores de Estágio Curricular Supervisionado, tendo como cenário a pandemia da COVID-19, quando a UFMT por necessidade realizou no semestre 2021-2 via ensino remoto o Estágio Curricular Supervisionado IV, em um momento em que todas as escolas de Educação Básica também realizavam ensino remoto. A partir disso, a disciplina tem sido realizada, em cada semestre, com Projetos de Ensino que geram, em seguida, um Projeto de Extensão, trabalhado presencialmente. Nossas análises apontam para a concepção de estágio presente no pensamento dos professores regentes e a avaliação dos discentes em razão dos aspectos que consideram positivos na sua realização. A metodologia utilizada tem como pressuposto a investigação sobre a percepção dos acadêmicos (as) na realização do estágio em sala de aula com a presença de público externo na universidade (professores, alunos do Ensino Médio preparando para o Enem, comunidade interessados em temas de língua e literatura para a educação básica). Assim compreendemos alguns desafios enfrentados na formação docente no que se refere à realização do Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Prática docente. Pandemia. Pós-pandemia.

Introdução

Com a pandemia da COVID-19 e, em decorrência do afastamento das aulas presenciais, o modelo educacional tradicionalista foi exposto a diversos desafios, rompendo todo o ciclo de aprendizagem dentro das escolas, o que gerou um esforço conjunto para se enfrentar desafios que se intensificaram durante a pandemia e no pós-pandemia.

Durante o período remoto, surgiram questionamentos a respeito, entre eles: “Realmente, essa nova forma de aprendizado trazia bons resultados?” Assim, este estudo buscou contar a experiência ousada dos Professores de Estágio Curricular Supervisionado, tendo como cenário a pandemia da COVID-19, quando a UFMT, por necessidade, realizou no semestre 2021-2, via ensino remoto, o Estágio Curricular Supervisionado IV, em um momento em que todas as escolas de Educação Básica também realizavam ensino remoto. A partir disso, a disciplina tem sido realizada com Projetos de Ensino que geram, Projetos de Extensão, agora, trabalhados, presencialmente.

Os estudos realizados apontam para a concepção de estágio dos professores regentes e a avaliação dos discentes em razão dos aspectos positivos na sua realização. A metodologia utilizada considera a investigação sobre a percepção dos acadêmicos (as) em razão da realização do estágio em sala de aula com a presença de público externo na universidade (professores, alunos do ensino médio em preparação para o Enem, donas de casa interessadas nos temas ligados à língua e à literatura na Educação Básica).

1. Sobre o Curso de Letras/ Campus Universitário do Araguaia/UFMT e a Realização do Estágio Curricular Supervisionado

O Curso de Letras/ Campus Universitário do Araguaia/ tem como objetivo principal “preparar profissionais habilitados em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas para o exercício da docência, prioritariamente, nas diferentes etapas da educação básica” (PPC LETRAS/CUA/UFMT, 2023, p. 16).

Para a consecução desse objetivo geral, o Curso desenvolve-se pelos seguintes grupos de formação:

1º Grupo de Formação Didático-Pedagógica – volta-se para o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos;

2º Grupo de Formação Geral do Profissional de Letras – formado por disciplinas de natureza científico-cultural correspondente aos conteúdos próprios da área de Letras;

3º Grupo de Práticas Pedagógicas – refere-se às Práticas Pedagógicas distribuídas entre os Estágios Curriculares Supervisionados que totalizam 400h e as Atividades de Práticas

como Componentes Curriculares, com CH 400h distribuídas ao longo do fluxo curricular (PPC LETRAS/CUA/UFMT, 2023, p. 19-20).

Neste texto, a atenção se concentra no Grupo de Práticas Pedagógicas, voltando o olhar, especialmente, para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, considerando que, desde o ano de 2021, no semestre 02, trabalhamos em conjunto essa disciplina.

A experiência de “ousar” como Professores de Estágio Curricular Supervisionado foi, de certa maneira, “forjada” a partir do contexto da Pandemia da COVID-19, quando a UFMT realizou o ensino remoto, a partir do ano de 2021, mais especificamente, para a realização do semestre 2021-2. Considerando a pandemia e a necessidade do ensino remoto, pensamos muito sobre “como fazer acontecer o Estágio Curricular Supervisionado IV, que em sua ementa indica ‘a realização de aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º e de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio’, em um momento em que todas as escolas de Educação Básica também realizavam ensino remoto”. A partir disso, a disciplina realiza-se, em cada semestre, com Projetos de Ensino que geram um Projeto de Extensão.

2. A Pandemia e o Estágio Curricular Supervisionado IV no Semestre 2020/2

A experiência com a Disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV - Língua Portuguesa e Respectives Literaturas no Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa tem acontecido da seguinte forma:

- 2020/2 – ensino remoto
- 2021/2– ensino presencial
- 2022/2 – ensino presencial

O estágio deveria ter acontecido em uma sala de aula de uma escola pública, a fim de realizar a Regência de sala, em aulas de Língua Portuguesa (no Ensino Fundamental e Médio) e em Literatura (no Ensino Médio).

Por conta da situação da pandemia pela COVID-19 e afastamento social, cumprindo orientações das organizações de saúde e regulamentos internos da UFMT, à época, em especial, a Resolução CONSEPE nº 60, de 28 de setembro de 2020, Resolução CONSEPE nº 84, de 11 de dezembro de 2020 e Resolução CONSEPE nº 87, de 17 de

dezembro de 2020, a disciplina desenvolveu-se no espaço digital por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Por essa situação e urgência da graduação, desenvolveu-se, dentro da parte prática da disciplina, o Projeto **“Aspectos da Linguagem – revisão, atualização e reflexões sobre a Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa em Nível de Ensino Fundamental e Médio”**. O projeto foi aprovado pelo Colegiado de Curso de Letras-UFMT/CUA.

Esse Projeto, tendo em vista peculiaridades da situação pandêmica, foi desenvolvido com lastro na Resolução Nº 87/12/2020, que dispôs sobre a regulamentação da flexibilização de componentes curriculares em caráter excepcional e temporário e sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias da informação e comunicação e outros instrumentos em substituição e/ou complementação às estratégias presenciais.

Considerando o viés das atividades com a Língua e a Literatura – habilitações do Curso de Letras do CUA/UFMT, foi pensado o balizamento teórico do trabalho com a disciplina, como se apresenta a seguir.

O Curso de Letras/CUA/UFMT, em seu Projeto Político Pedagógico (2019-2028, p.07), indica que “o Curso de Letras fundamenta-se numa concepção de língua que vincula as manifestações de linguagem às múltiplas e heterogêneas práticas sociais e aos saberes fundamentais à integração humana na sociedade.

Baseado em estudos de Travaglia (1996), a concepção de Linguagem que balizou o desenvolvimento o projeto foi “a Linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 1996, p.23).

Na conceituação da Linguagem sob essa concepção, o autor afirma que:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas, sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 1996, p.23).

No contexto da BNCC (2017), os estudos de Linguagem, englobando a Língua Portuguesa e suas Literaturas, devem: “[...] compreender a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de

Realização

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (PCN, 1998, p. 20)”.

Objetivava-se à realização de reflexões, discussões e análises temáticas e interpretativas de aspectos da Linguagem verbal, não verbal e multimodal, no contexto de estudos da Língua Portuguesa e suas Literaturas. Os objetivos específicos eram os mesmos que estavam no plano de ensino: 1- Discutir com os Professores de ECS IV a proposta de conteúdo para o desenvolvimento do Projeto de Ensino na disciplina; 2- Elaborar, sob a orientação dos Professores de Estágio, Planos de Aula para o desenvolvimento dos conteúdos definidos para os grupos, dentro do Projeto de Ensino da disciplina; 3. Desenvolver, dentro do Projeto de Ensino da disciplina, o conteúdo que coube ao grupo, em aulas síncronas, para os participantes do referido projeto; 4. Realizar processo de autoavaliação, em relação a sua participação no desenvolvimento no Projeto de Ensino de ECS IV.

A metodologia do projeto, considerando o contexto da Pandemia da COVID-19, foi desenvolvido de forma remota, encontros síncronos, nas quintas-feiras, das 19h00min às 22h30min, contabilizando-se 03 horas e meia. Ainda, semanalmente, foi realizada uma atividade assíncrona de leituras e estudos, contabilizando mais 03 horas e meia, totalizando 07 horas semanais.

A forma de comunicação foi feita via *e-mails*, grupos de *whatsapp*, reuniões pelo aplicativo *Google Meet*. As atividades escritas desenvolvidas pelos cursistas foram enviadas por *e-mail*, corrigidas e comentadas pela equipe de execução.

O processo de avaliação foi formativo, contínuo, permanente e ocorreu da seguinte forma: a) nos encontros semanais - avaliações informais sobre o que foi produtivo e o que não foi, objetivando melhorias para os próximos encontros. b) avaliações formais - visando à boa formação dos participantes do projeto; c) ao final do projeto - discussões avaliativas sobre as atividades desenvolvidas.

2.1 Aula Inaugural e Bases Teóricas para o Desenvolvimento do Estágio

A aula inaugural aconteceu no dia 08/07/2021, pelos professores orientadores. A Professora Maria Claudino discutiu o tema “No Princípio era o “Verbo”: a Linguagem e a sua Importância na Vida das Pessoas”.

O balizamento teórico dessa aula foi feito a partir de autores como: Chauí (2002), Travaglia (1996) e outros, o que possibilitou algumas reflexões sobre a importância da Linguagem, compreendendo-a como “como forma ou processo de interação”.

A partir desses pressupostos, as discussões foram encaminhadas para a compreensão de que a Linguagem é a base da essência humana e, assim sendo, pode ser conhecimento-comunicação, mas, também, pode ser encantamento-sedução, dependendo da forma como é usada.

O professor Odorico (Kiko) deu continuidade à aula, apresentando “A Linguagem para Paulo Freire”. Freire sabia da importância da Linguagem na prática docente e que ela contribuía para motivar e envolver os discentes nas práticas de leitura do mundo. Porém, ele sabia que muito precisava ser questionado e debatido para tornar a Língua Portuguesa e seu exercício de linguagem de forma mais inclusiva.

2.2 As Atividades Realizadas

Os acadêmicos foram inicialmente apresentados ao Projeto “Aspectos da Linguagem – revisão, atualização e reflexões sobre a Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa em Nível de Ensino Fundamental e Médio” e o papel que desempenhariam como suas práticas na disciplina de estágio. Foram certificados das exigências de qualidade que deveriam apresentar nas aulas, visando um padrão de excelência das atividades.

Considerando-se o centenário de nascimento do educador Paulo Freire (19/09/1921), foi deliberado que os acadêmicos elaborassem o gênero textual carta pedagógica. Não era obrigatório, mas poderia enriquecer muito o trabalho que estava sendo proposto.

2.3 Sobre as Cartas Pedagógicas e o Estágio Curricular Supervisionado IV

O dossiê “**PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO, AS CARTAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV**” nasceu do desenvolvimento de uma ideia adaptada à disciplina **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV - Língua Portuguesa** e respectivas Literaturas ministrada no Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa no Campus Universitário do Araguaia, no período 2020/1.

Junto com o desenvolvimento da disciplina e do projeto, para comemorar o centenário de Paulo Freire foi proposta a elaboração de cartas pedagógicas a partir da experiência da realização da regência, no contexto de pandemia, tratando do entrecruzamento do ato de ser professor (a) e levando em consideração a teorização que ajuda na prática do uso da língua, do texto, das interfaces com a literatura, com o gênero e/ou gêneros textuais. Estabeleceu-se um calendário com cartas que poderiam ser escritas tanto pelos acadêmicos, como também pelos cursistas.

Os autores das cartas pedagógicas entre acadêmicos e cursistas foram os seguintes: Laide Lizzi, Lidiane Bastos Silva, Maria Claudino da Silva, Odorico Ferreira Cardoso Neto, Aquiles Vidal Costa (pseudônimo), Liliane Alves Madureira Ribeiro e Wellen Saldanha, Rayssa Alves de Oliveira e Valéria Oliveira Vasconcelos, por final, Weides Conceição de Oliveira Lima.

2.4 Depoimentos dos Acadêmicos (as) sobre a Realização do Estágio Curricular Supervisionado

Para o Estagiário B (2020):

[...] o estágio supervisionado IV contribuiu na minha formação docente de modo a me fazer refletir sobre a teoria e prática, somado aos desafios diários enfrentados no ambiente escolar. Serviu-me, também, para entender com maior propriedade sobre o Ser Docente, sobre as responsabilidades e, mais que tudo, a importância e contribuição do professor para a sociedade. Assim, o estágio me possibilitou pensar numa educação para além da “bancária”, como denomina (Freire, 1996), que não se baseie no depósito de conhecimento, mas que contextualize de modo que seja do interesse e da realidade dos alunos. (sic)

O Acadêmico C (2020) ressaltou a importância do projeto de extensão

[...] a sugestão de fazermos partes do Projeto “Aspectos da Linguagem – revisão, atualização e reflexões sobre a Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa em Nível de Ensino Fundamental e Médio”, enquanto desenvolvíamos componentes curriculares foi a melhor saída para se evitar atrasos em nossa graduação e ter pessoas interessadas em nossas falas e dispostas a discutir os assuntos propostos foi acalanto em tempos difíceis.

Pelas falas dos estagiários da disciplina de ECS IV observa-se que a realização da disciplina no contexto da Pandemia da Covid-19 impôs alguns desafios e aprendizagens como, por exemplo, compreender aspectos da constituição docente em uma situação de pandemia, em que havia a imposição do distanciamento social, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de se realizar uma parte prática do Curso de Letras em que seria necessário, não apenas lançar mão dos saberes técnico-científicos, pedagógicos e práticos, mas, também, saber lidar com as tecnologias necessárias em uma aula remota.

Na próxima parte deste artigo, falaremos um pouco sobre como foi a realização dessa mesma forma de Estágio Curricular Supervisionado IV, já de forma presencial.

3- Das Aulas Remotas ao Retorno Presencial – a configuração das Aulas de Estágio Curricular Supervisionado IV

Após a finalização do período de aulas remotas na UFMT, a disciplina de ECS IV já foi realizada presencialmente em 02 (dois) semestres letivos: 2021-2 e 2022-2. Como Professores da mesma disciplina, mantivemos o formato de elaboração de um Projeto de Ensino, que se transforma, também, em um Projeto de Extensão, visando atender cursistas da comunidade.

Os Projetos de Ensino e de Extensão foram assim denominados:

- Em 2021-2 - Linguagem, Leitura e Letramento: discussões, atualizações e reflexões;
- Em 2022-2 - Estudos de Língua Portuguesa e Literatura em Nível de Ensino Fundamental e Médio.

É importante registrar que os projetos, tanto de ensino, quanto de extensão realizados, são balizados teórica e praticamente, em estudos de Travaglia (1996), sob a

Realização

concepção que assume “a Linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 1996, p.23). Assim, todas as discussões, orientações e reflexões que encaminham a prática das aulas de regência se orientam para a necessidade de se promover a Linguagem como base de essência humana e de interação entre sujeitos interlocutores. Isso, especialmente, para que os estagiários, ao ministrarem seus conteúdos, tenham clareza e não se esqueçam de que no processo de transposição didática estimulem e valorizem a participação e as contribuições dos cursistas em todas as aulas, saindo do contexto metodológico de momentos meramente expositivos, em que só o Professor assume e tem direito à palavra.

Em relação ao número de inscritos, na modalidade presencial, os dois projetos somaram 105 (cento e cinco) inscrições, mas, em relação à frequência efetiva, notou-se uma diminuição de presenças, o que entendemos a partir da seguinte percepção:

- 1- no momento pandêmico, inicialmente, muitas pessoas tiveram resistência e se sentiram impossibilitadas de participarem de aulas remotas, devido a fatores como: falta de habilidade em lidar com as tecnologias, dificuldades financeiras para obter o aparato tecnológico como computadores, internet;
- 2- com o passar do tempo, as pessoas foram se organizando, entendendo o funcionamento das tecnologias de comunicação e conseguindo, pouco a pouco, participarem de cursos com aulas remotas, o que as fez entenderem que, em sua casa, sem ter de se deslocarem para outro lugar, poderiam estudar e participar de momentos de formação continuada;
- 3- com a transição do contexto da pandemia para o pós-pandemia, há uma inversão de situação e as pessoas, nesse momento, já apresentaram uma certa resistência em voltarem a participar presencialmente de cursos.

Com a realização dos projetos na modalidade presencial, percebemos que muitas pessoas se inscreveram, foram em alguns encontros, depois, justificavam suas ausências por motivos variados, entre eles, a dificuldade em se locomover, semanalmente, até o Campus Universitário do Araguaia. Os conteúdos trabalhados nos projetos de ECS IV foram os mesmos tanto na forma virtual como na presencial.

3.1 As Vozes dos Estagiários sobre a Realização do ECS IV na Modalidade Presencial

Os Alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV dos últimos 03 anos cursaram conosco a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III que é uma preparação para a fase de Regência. Assim, na semirregência eles planejam os conteúdos, elaboram os Planos de Aulas, ministram aulas para os colegas da sala e recebem um retorno com comentários, correções, indicações e sugestões para outras aulas.

Uma das estagiárias (2021) afirma que:

De fato, a teoria não é a única ferramenta que formará um bom profissional. Há, inclusive, uma crença popular que para ser professor, é necessário se saber todo o conteúdo de uma determinada ciência, porém, não basta saber somente a teoria, ou boa parte dos conteúdos, mas, também, é preciso que a formação se dê por meio de leituras, de realização de projetos, de trocas de experiências, de investigações sobre a própria prática, de reflexões sobre experiências passadas e presentes, como aluno, no contato com outras pessoas. (sic)

Observa-se nessa fala que há uma clareza sobre a importância da teoria na formação de Professores, mas, ao mesmo tempo, a consciência sobre a necessidade da prática e da troca de experiências com outras pessoas. A realização da Regência por meio de um Projeto de Extensão que se volta para a comunidade é uma excelente oportunidade para que esse aprendizado se consolide.

Sobre o Projeto de Extensão, vejamos a fala de alguns estagiários:

Durantes nossas aulas de estágio tivemos o prazer de ministrar um curso de extensão para a comunidade, esse curso teve grande importância no nosso momento ensino-aprendizagem, pois, quando ensinávamos algo, aprendíamos muito mais. Com essa forma de estágio conseguimos trazer a comunidade para dentro da nossa realidade [...].

A nova metodologia usada como o Projeto de Extensão para o Estágio de Regência, afirmo que foi de grande aprendizagem e responsabilidade.

A utilização de metodologias diferentes do tradicionalismo proporcionou as aulas mais participativas, as quais levou os alunos a compreender com clareza os conteúdos ministrados por cada dupla e trio de professores da Regência, construindo um trabalho desafiador, diverso e engajador.(Sic) (Estagiária H, 2021)

Já no Estágio Curricular Supervisionado IV (ECS IV), cursada no oitavo semestre, nós demos sequência ao tema já trabalhado virtualmente, porém, de maneira presencial e com acréscimo de um público externo, que para eles, a disciplina foi como um curso de extensão. [...] Por outro lado, ministrar aula presencial em ECS IV para meus colegas de turma e público externo, à princípio fiquei um pouco amedrontada, mas no dia da aula, eu percebi que estava muito à vontade e pude ministrar o conteúdo com segurança. Olhar para as pessoas enquanto fala e ter o retorno delas por meio dos olhares, das expressões, das perguntas etc., me fez ter mais confiança e avaliar se eu podia avançar, parar, passar para o próximo assunto ou fazer uma pergunta. (Estagiária J, 2021)

A partir dessas falas, observamos algumas reflexões dos Estagiários:

1. uma das formas de o Professor “aprender” e “apreender” a Docência, é quando ministra suas aulas;
2. foi importante ter a participação de pessoas da comunidade na sala de aula de ECS IV, em um Curso de Extensão;
3. os estagiários se empenharam em realizar aulas criativas, dinâmicas, atrativas, com o uso de metodologias ativas;
4. a Regência realizada no ECS IV possibilitou que os estagiários compreendessem a unidade que deve haver, necessariamente, entre teoria e prática e, que, muitas vezes, acontece de forma em que a teoria vem primeiro para, depois, vir a prática;

A maioria das falas apresentadas aqui relembram uma questão “tão antiga”, já bastante discutida, que é a dicotomia “teoria/prática”, que ainda acontece em muitos cursos superiores. Sobre isso, Donald Schön afirma que:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. [...] Assim, o currículo profissional normativo apresenta em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHÖN, 2000, p.19).

Fica claro que os Estagiários, ao realizarem a fase de Regência, “concluem” que há uma supervalorização do conhecimento técnico e teórico, em detrimento do conhecimento prático. Ao realizarem a fase de Regência, dentro de um Projeto de Extensão, eles conseguem compreender importantes questões em relação a sua formação inicial docente. Isso se assemelha ao que se pensa dentro do paradigma do Professor

Reflexivo (SCHÖN), contraposto ao paradigma da Racionalidade Técnica (SCHÖN), já apresentado acima.

Conforme Souza; Cunha; Müller; Reinholtz (2018, p. 30):

O paradigma do professor reflexivo tem suas origens em meados da primeira metade do século XX, pautado em Jonh Dewey com suas ideias acerca do pensamento reflexivo aliado ao processo educativo. Dewey em seus mais diversos estudos, defendeu a importância do pensamento reflexivo e do papel da reflexão. Segundo esse autor, refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido de pensarmos sobre essas coisas, mas o pensamento de análise só é possível quando há uma problemática real a ser solucionada. Assim, a capacidade para a reflexão surge quando há um problema a se resolver, quando há um obstáculo a ser ultrapassado.

Ainda segundo esses autores, a partir dos anos 80, Schön, sob os pensamentos de Dewey, aprofundou os estudos sobre o Professor Reflexivo, aquele que é instigado a pensar sobre a sua própria prática, questionando-a, repensando-a e refletindo sobre ela, para poder ir além.

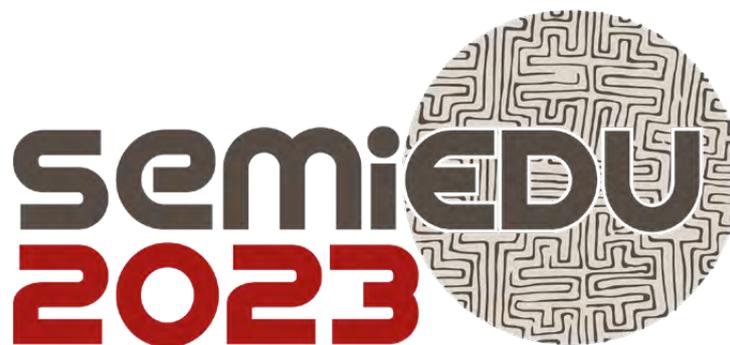
Considerações Finais

Algumas questões, já praticando o Paradigma Reflexivo, tem nos fortalecido como Professores de Estágio Supervisionado, ao trabalharmos, há alguns semestres com as turmas de Regência. Por exemplo, compreendemos que, à medida que orientamos os estagiários, para que realizem as suas aulas, abarcamos melhor o que precisamos mudar ou fortalecer em nossas aulas.

Quando anotamos cada detalhe das aulas deles e, ao final de cada aula, conversamos sobre o que foi bom, ou que precisa melhorar, em relação ao Plano de Aula, ao seu desempenho acadêmico e à apresentação e desenvolvimento do tema, aprimoramos a relação teoria/prática que deve ser compreendida pelos estudantes como uma relação em que a teoria fortalece a prática e vice-versa. Isso fortalece a constituição docente, tanto dos estagiários, quanto a nossa, de Professores da disciplina.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.
- CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PROJETO PEDAGÓGICO. **Curso de Letras. Campus Universitário do Araguaia**. Universidade Federal de Mato Grosso. Barra do Garças, 2023.
- REVISTA PANORÂMICA. **100 anos de Paulo Freire: sular e esperar no Araguaia**, v. 3 (2021): Edição Especial. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/issue/view/59> . Acesso em: 10. jul. 2023.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, A. R. de; CUNHA, E. C. S.; MÜLLER, E. R.; REINHOLTZ, F. R. N. Racionalidade Técnica versus Reflexividade: um confronto paradigmático na formação docente. São Paulo: **Cadernos da FUCAMP**. Vol. 17, 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 1996.



PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDAS PELO ESTADO DE MATO GROSSO

Vanessa Suligo Araujo Lima
UNEMAT – vanessa.lima@unemat.br

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

A presente artigo faz parte de uma pesquisa mais aprofundada que busca investigar como está acontecendo a Formação Continuada dos Professores promovida pelo Estado de Mato Grosso. Para clarear tais compreensões, nesse trabalho, temos como objetivo apresentar algumas percepções docentes sobre as ações de Formação Continuada, promovidas pelo Estado de Mato Grosso, e as implicações na prática docente e no desenvolvimento profissional. Assim, a metodologia apoia-se na abordagem qualitativa, utilizando o método das narrativas autobiográficas, compreendendo que as mesmas ganham sentido e potencializam-se no processo de formação e, assim, entendemos que é o melhor modo para representar e entender as experiências vivenciadas. Assim, os sujeitos investigados serão, 10 Professores da Escola Estadual Alfredo José da Silva, Escola de Tempo Integral Vocacionada ao Esporte, do município de Barra do Bugres-MT; que participaram das ações de Formação Continuada promovidos pelo estado. E, o instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista narrativa. De modo geral, as percepções dos professores sobre as ações realizadas apontam contribuições no desenvolvimento profissional, entretanto, apontam diversas aspectos a serem repensados na estruturação dessa política de formação para que realmente essas ações venham a trazer mudanças significativas para a melhoria da atualização profissional e trabalho docente.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Docente. Desenvolvimento Profissional. Narrativas. Escola de Tempo Integral.

1 Introdução

A Formação Continuada de professores tem passado por diversas mudanças nos últimos anos, devido a reformas e propostas educacionais, especialmente face às mudanças que vêm sendo desencadeadas a partir de novos documentos e diretrizes para a Educação do Brasil. Assim, vem sendo objeto de estudo, especialmente frente a tantas mudanças e exigências do atual cenário educacional.



Neste sentido, de acordo com Nóvoa (1991), a formação deve valorizar paradigmas que promovam a preparação e desenvolvimento permanente de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas desta formação.

Contudo, possibilitar ações formativas voltadas para a formação e desenvolvimento de professores reflexivos não é tarefa simples, até porque muitas perguntas, questionamentos e indagações permeiam o campo atual da Educação. Educação de quem? Para quem? Com que escola? Que tipo de Formação? Qual Formação? Os interesses distintos entram em conflito nesse aspecto, mas, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, evidencia a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, compreendendo como componentes essenciais a profissão docente.

Por isso, a necessidade de se investigar os processos formativos que estão sendo realizados na Formação Continuada de Professores, para poder compreender como se produzem os processos de aprender a ensinar, e se essas ações na Formação continuada realmente têm contribuído para uma prática reflexiva e transformada da atuação docente, que realmente venha a contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, o presente trabalho busca compreender como está acontecendo a Formação Continuada dos professores na Escola Estadual de Tempo Integral Alfredo José da Silva, localizada no município de Barra do Bugres-MT; e qual o impacto dessa formação na prática docente e no desenvolvimento profissional. Para isso, o estudo adota a abordagem qualitativa e o método das autobiográficas que se potencializam no processo de formação e, tem como instrumento as narrativas dos professores formação.

2 Formação Continuada de Professores

A Formação Continuada de professores é um tema que vem sendo amplamente discutido devido às diversas mudanças que vem ocorrendo no cenário educacional e a necessidade de aprimoramento contínuo da profissão docente. Esse fato resulta do entendimento de que a atividade docente é complexa e requer, permanentemente, estudos e aprofundamentos. Em um mundo marcado pelo expressivo desenvolvimento científico e tecnológico e, paradoxalmente, por notórias contradições econômicas, políticas, sociais e culturais, a atividade docente se torna uma tarefa ainda mais complexa.

Nesse sentido a Formação Continuada vem sendo constituída como um fator necessário ao desenvolvimento profissional docente, constituindo-se como requisito para o processo de desenvolvimento pessoal/profissional do professor, pois se tornou componente central do pensamento pedagógico educacional, ocupando espaço nos textos políticos oficiais e, é influenciada pelos sujeitos envolvidos e pelas políticas educacionais vigentes em cada período histórico.

Nessa perspectiva compreendemos a Formação Continuada, como uma Política Nacional entendida como parte essencial da atuação docente, uma vez que a mesma, se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo da carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, e tem seu respaldo no Decreto n. 8.572 de 09 de maio de 2016, que regulamenta a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com os Planos de Educação. E, enfatiza no Artigo 2º que, para atender às especificidades do exercício de suas atividades a formação dos profissionais da educação terá entre outros princípios:

...VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e a necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar.(BRASIL, 2016, p. 1)

Entretanto, a Formação de Professores tem sido o pior problema e, ao mesmo tempo a melhor solução em educação. Pois, em um primeiro olhar, o decreto traz necessidades importantes a serem atendidas para que consigamos evoluir com relação a Formação dos Profissionais da Educação, embora, quando olharmos mais de perto para os gargalos da Educação no Brasil, podemos ver melhor que muito do que se discute tem-se ficado apenas nos documentos e não tem sido a realidade das Políticas de Formação que tem sido implementadas nas instituições de ensino públicas, sendo necessário repensar as questões e as ações do/no processo formativo dos professores.

Contudo, não percamos as esperanças de uma Formação Docente crítica, reflexiva e transformadora, uma vez que, o próprio documento compreende os profissionais de educação como agentes fundamentais do processo educativo, evidenciando a importância da formação inicial e continuada essenciais a profissionalização docente e,

ênfatizando a necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivências e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar.

Por isso, a necessidade de se investigar os processos formativos que estão sendo realizados na Formação Continuada de Professores, para poder compreender como se produzem os processos de aprender a ensinar, e se essas ações realmente têm contribuído para uma prática reflexiva e transformada da atuação docente, que realmente venha a contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

Para Marcelo Garcia (2009, p. 7), esse desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como “um processo individual e coletivo e que deve se concretizar no local de trabalho docente, a escola; e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais do professor, através de experiências”. Para ele, esse movimento de desenvolvimento dos professores enquadra-se na procura da identidade profissional, na construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que:

pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7),

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional de professores pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, reformas educacionais e ações formativas; mas esse movimento enquadra-se da construção do eu profissional, não apenas na acumulação de saberes, mas na ressignificação do trabalho docente que é atribuída a produção de significados ao que fazemos, realizadas por meio do que sabemos, fazemos e dizemos; constituindo-se como um processo formativo em que cada professor produz o saber docente, que deve ser permeado pelo saber reflexivo.

Nesse sentido, a Formação Continuada em uma perspectiva reflexiva se configura como um novo paradigma a ser construído e, para assumir uma postura reflexiva, implica em ações calcadas na autonomia, no conhecimento profissional, no aprofundamento de saberes necessários ao exercício da docência, nas reflexões sobre as experiências vivenciadas, na ressignificação do ofício de ensinar e no desenvolvimento

do pensamento crítico reflexivo capaz de transformar o discurso teórico em ações na prática docente.

No olhar de Nóvoa (1991) a Formação de Professores precisa valorizar os espaços da prática e da reflexão sobre a prática, enfatizando algumas recomendações importantes: 1) que se deve investir na pessoa do professor, estimulando-lhe uma postura crítico-reflexiva. 2) que seja dado estatuto ao “saber da experiência”, porque o processo de formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas, sim, através de um “trabalho de reflexividade crítica” sobre as próprias práticas e de um trabalho de (re) construção permanente das identidades.

Assim, a formação deve ser um processo que se constrói e se reconstrói constantemente, interativa e dinamicamente, num espaço em que haja aprimoramento profissional e seja lugar para o diálogo entre os professores com vistas ao relato de experiências do cotidiano docente e ao “compartilhamento” de saberes necessários ao exercício da prática.

Para Tardif (2014), alguns saberes são fundamentais nesse processo, apontando quatro saberes relacionados à formação e exercício da função de professor, compreendidos como os saberes da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial. Ressaltando também, que os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica e da reflexão sobre a prática. Assim, o trabalho docente é um espaço em que se produz conhecimento, e os saberes adquiridos da/na prática são saberes específicos ao ofício de professor.

Complementado Schön (2000), ressalta que a valorização do saber que está sendo construído requer essa concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática para que promova uma série de mudanças na atuação docente. Entretanto, apenas a reflexão sobre a prática não resolve todos os problemas do cotidiano da sala de aula; se faz necessário estratégias, procedimentos, ações formativas; o fazer e o pensar caminhando imbricados objetivando a melhoria do trabalho docente. Para que o futuro professor produza significado ao trabalho que faz, a formação deve adotar novas estratégias, novos caminhos para a permanente formação dos professores.

Nesse contexto, a Formação Continuada se faz necessária para acompanhar as constantes mudanças nos processos educativos, atender às novas exigências do cenário educacional, visando um momento de renovação de conhecimentos, saberes e reflexões sobre a atuação docente. É na busca constante por novos conhecimentos e a resignificação da prática pedagógica que podemos possibilitar a consolidação desse

Realização

processo. Ainda é um desafio a ser trilhado na Formação de professores, mas, extremamente necessário para a elaboração e construção de conhecimentos no cotidiano docente e no desenvolvimento profissional dos professores.

3 Metodologia

A Metodologia em consonância com os objetivos propostos teve como premissa a abordagem qualitativa que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais; adotando para a investigação o método das narrativas (auto) biográficas, que adotam as histórias de vida dos sujeitos, uma vez que este tem nas narrativas escritas e orais dos sujeitos, o referencial para investigar o objeto de estudo.

Para Connelly e Clandinin(2011, p.8), a narrativa pode ser compreendida como “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias”; em que somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros. Assim, a narrativa autobiográfica pode permitir essa reconstrução de histórias, sentidos e significados, tornando-se objetivo de reflexão e formação.

Nesse contexto, buscaremos compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos investigados, que serão 10 Professores da Escola Estadual Alfredo José da Silva, Escola de Tempo Integral Vocacionada ao Esporte, do município de Barra do Bugres-MT; que participaram de ações de Formação Continuada promovidas pelo Estado de Mato Grosso, buscando desvendar o que revelam, ao narrarem; as percepções de seus percursos de formação, e seu impacto na prática docente no desenvolvimento profissional.

Para tal investigação, os instrumentos de pesquisa utilizados foram as Entrevistas Narrativas que são consideradas mais profunda de acordo com Moura e Nacarato (2017, p.17), pois podem ser compreendidas como “um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que produzem mudanças e motivam às ações dos portadores da biografia, produzindo textos narrativos sobre as experiências vividas”

Nesse sentido, repensar essas questões de formação, por meio das narrativas dos percursos vividos pelos sujeitos, possibilita ao sujeito não apenas pensar sobre essa trajetória e narrá-la, mas também repensá-la e, ressignificá-la. Assim, a narrativa pode ser considerada um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional.

Assim, a presente pesquisa buscará explorar esse movimento de Formação Continuada de Professores, no sentido de perceber que percepções podem ser encontrados nas narrativas dos professores que revelam os sentidos, significados desenvolvidos na Formação Continuada e na prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

4 Análises e Resultados

Para proceder à análise das percepções dos professores sobre as ações de Formação Continuada, oferecidas pelo Estado de Mato Grosso, foram consideradas as respostas das seguintes perguntas: “1). Como você avalia as ações de formação continuada, promovidas pela Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso para a Escola Estadual de Tempo Integral? 2). Você percebe diferenças na forma que essas ações formativas estão acontecendo, no sentido de algumas serem realizadas de forma online e outras presencial? 3). Você poderia destacar quais ações tiveram maior influência na sua prática docente? E se, percebe diferenças entre as instituições que estão oferecendo, seja universidades ou unidades parceiras como (escolas conectadas, avadep, pacto pela digitalização, ice)? 4). Você considera que as ações de formação continuada contribuem para o seu desenvolvimento profissional?”

De modo geral, as narrativas evidenciam que, com relação a como avaliam as ações de Formação Continuada, promovidas pela Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso para a Escola Estadual de Tempo Integral, os professores têm compreendido as mesmas, como de suma importância para a Formação continuada de professores, possibilitando novas aprendizagens, conforme podemos perceber em suas “vozes”:

Avalio de forma positiva para aquisição de conhecimentos e troca de experiência com os demais professores participantes. (P1)

As ações são positivas e merecem ser destacadas. A Secretaria tem, de certa forma, investido na qualificação dos profissionais da educação, isso pode possibilitar a melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas de tempo integral. (P2)

As ações são fundamentais no processo de desenvolvimento profissional de professores, contudo precisar ouvir mais as vozes dos professores que estão inseridos nos ambientes escolares e, suas necessidades relacionadas ao trabalho docente. (P10)

De modo geral, os professores apresentam pontos positivos com relação as ações que vem acontecendo para atualização profissional, entretanto, destacam que embora as

ações de Formação Continuada do governo tem no discurso a melhoria na educação, a quantidade de cursos que os professores estão tendo que realizar juntamente com as atividades inerentes ao trabalho docente, tem sobrecarregado os profissionais da educação, que não tem conseguido absorver muito os conhecimentos devido a quantidade exaustiva de ações, como podemos ver na seguinte narrativa:

As ações de formação continuada do governo objetiva melhoria na educação, porém foram ofertados uma quantidade grande de cursos em períodos curtos juntamente com demandas da rotina escolar, acabando por deixar o profissional sobrecarregado e talvez não absorvendo a contento a formação. (P3)

Tais narrativas evidenciam que os professores têm percebido contribuições das as ações formativas promovidas para aprofundamento docente, mas sinalizam um esgotamento na quantidade de cursos que estão realizando, não conseguindo absorver como deveriam a formação junto com a realidade do trabalho docente nas escolas. Apontando, a necessidade do fortalecimento do acompanhamento e da orientação aos professores e gestores após a formação, para apoiar a implementação das mudanças na prática pedagógica, bem como, um diálogo maior com relação as necessidades do trabalho docente de da formação de professores.

Com relação ao questionamento sobre as percepções quanto as diferenças na forma que essas ações formativas estão acontecendo, no sentido de algumas serem realizadas de forma online e outras presencial; os mesmos evidenciam que de forma formação presencial é mais ativa e mais eficaz na produção de conhecimentos, conforme podemos perceber em suas narrativas:

Sim, percebo melhor rendimento e participação dos professores quando os encontros são presenciais, pois são mais ativos e eficazes (P1)

No presencial há o diálogo, trocas, mas, encaixar a formação nos horários disponíveis, não é fácil. (P3)

No presencial podemos dialogar e produzir melhor os conhecimentos. (P3)

Entretanto, apontam também, pontos positivos com relação as formações online que tem sido oferecidas pois possibilitam maior flexibilidade de tempo e espaço, ondem permitem aos professores de diferentes regiões do estado, participaram das atividades conforme o horário e locais mais adequados. Embora ainda acreditam que:

As ações formativas presenciais têm a vantagem de promover o contato e a troca de experiências entre os participantes. Além disso, podem ser mais interativas, pois permitem o uso de recursos e atividades que não são possíveis de serem realizados online. (P3)

Em geral, as “vozes” dos Professores nos dizem que as ações formativas online podem ser adequadas, devido a flexibilidade, porém a formação de forma presencial é bem mais eficaz, pois promove um aprendizado melhor, onde eles podem aprender a fazer fazendo, refletindo dialogando e trocando conhecimentos e experiências com os pares; podendo produzir aprendizagens mais significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento profissional dos professores e promovendo melhor o trabalho de reflexão e ressignificação da prática docente para melhoria das aprendizagens dos alunos.

Com relação as ações que tiveram maior influência na prática docente? E, as percepções sobre as diferenças entre as instituições que estão oferecendo as ações promovidas pela SEDUC-MT, seja universidades ou unidades parceiras como (escolas conectadas, avadep, pacto pela digitalização, ice, etc), os professores evidenciam quem tem procurado colocar na prática o que estão aprendendo e, tem percebido alguns avanços no trabalho docente.

As ações formativas de alguma forma sempre têm influência na minha prática docente, (...) A partir delas, pude repensar minhas práticas pedagógicas e desenvolver atividades que promovem o autoconhecimento, a reflexão o protagonismo e tomada de decisão dos alunos. (P3)

As narrativas mostram que as ações formativas que estão sendo oferecidas têm trazido alguma influência para a prática do Professores, e apontam que as formações mais específicas oferecidas na área de formação do professor, tem gerado maior aproveitamento, destacando que:

As ações formativas mais específicas que são oferecidas em parceria com as Universidades Públicas do Estado; a Universidade Federal do Mato Grosso-(UFMT), e Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), demonstram maiores conhecimentos e suas propostas ajudam melhor os professores a desenvolver as habilidades de reflexão e aprofundamento de conhecimentos para a prática docente. Pois, muitas vezes, outras unidades que oferecem os cursos aos professores, fora das universidades, têm menos conhecimentos que os próprios professores. (P10)

Enfatizando assim, a necessidade de se estabelecer maiores parcerias com as instituições de ensino públicas, as universidades, para promoverem ações formativas mais significativas para o desenvolvimento profissionais dos professores e, que tais ações possam promover o diálogo entre os pares e as reflexões sobre a prática docente, que no ponto de vista dos professores foi melhor de forma presencial, com evidenciado a seguir:

Vale ressaltar que as formações de forma presencial a meu ponto de vista o aprendizado é sempre maior, pois podemos trocar experiências e promover um debate de forma mais reflexiva e prazerosa. Diante do exposto de forma online podemos fazer isso também, mas não flui da mesma forma que o presencial, no presencial podemos produzir diálogos construtivos sobre o trabalho docente. (P3)

Nesse contexto, com relação as percepções dos professores sobre as contribuições das ações de Formação Continuada para o desenvolvimento profissional, as narrativas apontam que os mesmos, tem percebido algumas mudanças no trabalho docente e na prática pedagógica:

Na prática, hoje percebo outra forma de trabalhar com os alunos. (P7)

As ações de formação continuada me ajudam a desenvolver novas habilidades e competências. Isso é importante para que eu possa atender às necessidades dos meus alunos e enfrentar os desafios do ensino. (P8)

As ações formativas me permitem adquirir novos conhecimentos e habilidades. Isso é importante para que eu possa atender às demandas da educação integral, que é uma abordagem pedagógica que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes. (P9)

Ações formativas me permitem refletir, é importante para que eu possa identificar pontos de melhoria e desenvolvimento profissional da prática docente. (P4)

Sim, considero que tais ações contribuem para o meu desenvolvimento profissional de diversas formas, porém, se fosse de presencial seria mais vantajoso. (P5)

As ações que vem acontecendo tem seus pontos positivos e negativos. Pontos positivos são os cursos oferecidos de forma presencial como instituições que realmente entendem de educação. Os pontos negativos são a quantidade exaustiva de cursos, que mal da tempo de absorver com a quantidade de trabalho docente na rotina escolar e, a realização de forma online e com unidades parceiras que não compreendem a complexidade do ambiente escolar e do trabalho docente. Sendo necessário repensar as parcerias e a formas com que as mesmas estão sendo oferecidas. (P10)

De modo geral, as percepções evidenciadas nas narrativas dos professores apontam contribuições nas ações de Formação Continuada que vem sendo promovidas pelo Estado de Mato Grosso, entretanto, apontam aspectos importantes a serem repensados nessas ações para que realmente esses processos formativos venham a trazer mudanças significativas para a prática docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

5 Considerações Finas

De modo geral, as percepções evidenciadas nas narrativas dos professores sobre as ações de Formação Continuada, promovidas pelo Estado de Mato Grosso para as Escolas de Tempo Integral, apontam contribuições na prática docente e no desenvolvimento profissional, entretanto, aponta diversos aspectos a serem repensados na estruturação dessa política de formação para que realmente essas ações venham a trazer mudanças significativas para a melhoria da atualização profissional e trabalho docente.

Contudo, embora pudemos tecer algumas percepções dos Professores, compreendemos que a Formação Continuada de Professores, é complexa e requer um estudo muito mais amplo e aprofundado para compreendermos melhor a temática.

Entretanto, pretendíamos nesse estudo conhecer as percepções docentes sobre as ações de Formação Continuada, promovidas pelo Estado de Mato Grosso no sentido de compreender, como estão acontecendo essas ações formativas, nos permitindo refletir sobre como são pensadas/planejadas e, a partir disso será possível contribuir com dados para construção de ações de Formação Continuada que realmente possam ser espaço de produção de conhecimentos e diálogos, atualização profissional, reflexão da/na prática pedagógica, aprofundamento de saberes; e para que realmente contribua no desenvolvimento profissional docente. Assim, esse é apenas o começo para uma investigação mais aprofundada.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Decreto n. 8.572 de 09 de maio de 2016.** República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso:2023.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011. MOURA, Jónata Ferreira de Moura e NACARATO, Adair Mendes **A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras.** Cad. Pes., São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017

MARCELO GARCÍA, C. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo-Revista das Ciências da Educação,** Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente. In: NÓVO, A. (org). Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991. p. 13-33

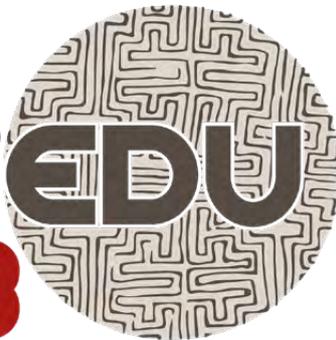
SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



semiEDU
2023

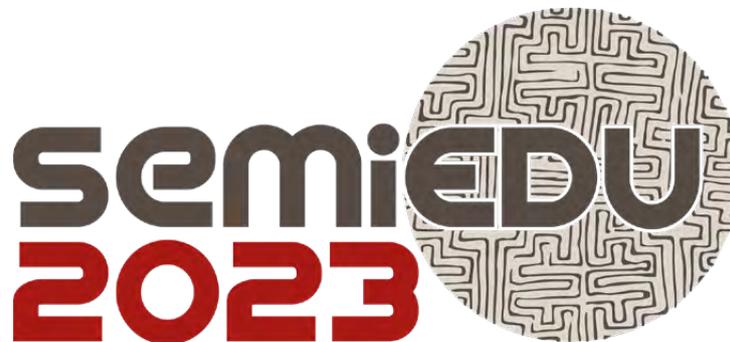


GT13

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ARTIGOS COMPLETOS - GT13





AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO ESPAÇO PANTANEIRO DE SANTO ANTÔNIO-MT (1930-1945)

Francisca da Silva Duarte

(PPGE/GEM/IE/UFMT) – franciscaduarte1994@gmail.com

Marijâne Silveira da Silva

(PPGE/GEM/IE/UFMT) – mjanesilva@gmail.com

GT 13: História da Educação

Artigo Completo

Resumo:

Durante o período demarcado neste trabalho o ensino primário em Mato Grosso era regido pelo Regulamento de 1927, que normatizava as diferentes modalidades de instituições escolares, como: escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares. Nesse contexto o presente texto tem como objetivo compreender como ocorre o processo histórico de criação e instauração das instituições escolares primárias no espaço geográfico denominado de Santo Antônio no período de 1930-1945. O lócus da pesquisa era considerado um espaço que possuía sua economia baseada na agricultura, na pecuária e nas usinas açucareiras que ainda estavam em funcionamento naquele território durante o período delimitado. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de abordagem histórica com base em fontes documentais, centrada na perspectiva da História Cultural, tendo Chartier (2020) como autor de referência. No tocante a temática das instituições escolares, o foco será em autores como Magalhães (2004); Sanfelice (2007); Nosella; Buffa (2009). Os resultados indicam que no lócus e período adotados coexistiram diferentes instituições escolares que contribuíram para a oferta da escolarização à população do município evocado na época.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições escolares. Santo Antônio do Leverger-MT.

1 Introdução

Esta pesquisa adota como tema as instituições escolares e como objeto de estudo as escolas de ensino primário que foram criadas no município de Santo Antônio-MT, no período de 1930 a 1945. O recorte temporal inicia e finaliza na Era denominada de Vargas, pois em âmbito nacional o país estava sob a gerência de um único presidente, Getúlio Dornelles Vargas. No âmbito estadual, Mato Grosso implementa um novo Regulamento da Instrução Pública Primária (1927) por meio do qual o governo normatizava todas as questões relativas ao ensino primário.

Deste modo, a presente pesquisa busca compreender como ocorre o processo histórico de criação e instauração das instituições escolares primárias em Santo Antônio no período delimitado, cuja localidade possuía sua economia baseada

na agricultura, na pecuária e na produção açucareira.

Para tanto recorreremos a fontes como obras memorialistas, regulamentos, relatórios, sob a perspectiva da História Cultural, tendo Chartier (2020) como autor de referência. E como pressupostos teóricos metodológicos aqueles que tratam da temática das instituições escolares com enfoque para autores como Magalhães (2004); Sanfelice (2007); Nosella; Buffa (2009).

Magalhães (2004, p. 153) ao apresentar uma reflexão mais detida sobre a instituição escolar, caracterizando-a como epistemologia de uma totalidade, propõe uma história das instituições escolares que considere as práticas educativas, observando que ao buscar a compreensão da instituição deve-se “[...] combinar uma descrição e uma representação dinâmicas, da instituição e da realidade educacional, num complexo histórico-geográfico definido, operacionalizando um quadro de reflexão/ ação multidimensional e multifatorial.”

José Luis Sanfelice (2007) nos possibilita compreender que as instituições escolares ou educativas podem ter seus sentidos definidos a partir do seguinte entendimento: “[...] entende-se instituição escolar em um sentido estrito e instituição educativa em um sentido amplo, como por exemplo, igrejas, clubes, presídios, sindicatos, partidos políticos etc.” (Sanfelice, 2007, p. 77).

Os autores Paolo Nosella e Ester Buffa (2009, p. 17) com seus estudos sobre Instituições Escolares, nos ajudam a entender que os estudos teóricos das instituições escolares: “[...] representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, [...]. Tais estudos, [...], privilegiam a instituição escolar considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos.”

Será considerado ainda os trabalhos que tratam dos aspectos inerentes a educação circunscrita no espaço contexto histórico delimitado como as produções: “Cultura Brasileira e a Memória da Construção da Identidade Nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945)”, dissertação de mestrado defendida em 2004 e; “Usina Itaicí – Mato Grosso: História, Trabalho e Educação (1897-1930)”, Tese de doutorado defendida em 2019, ambos da autora Emilene Fontes de Oliveira.

Sendo assim, o presente artigo está organizado em duas partes: uma que trata da constituição do espaço denominado de Santo Antônio, sua origem, as denominações recebidas ao longo do período investigado e os aspectos econômicos; outra que trata

sobre as instituições escolares que foram criadas nesta região para oferta do nível de ensino primário.

2 Santo Antônio: do Rio Abaixo a Leverger¹

Vamos chegar/ Pode entrar/ Vem conhecer/Esta cidade pantaneira/
Com suas praias, embelezando os rios/ E seu folclore a preservar.
Oh! Que saudades/ Dos tempos atrás/ Quando havia os tarumeiros a
enfeitar/ Leverger de Itaicy, São Sebastião/ Aricá, Tamandaré/
Maravilha e Conceição [...]. (Música *Tradição Leverger*. Aquiles
Belmiro da Silva Filho, 2000).²

A história de Santo Antônio possui características que se encontram preservadas no imaginário da população, como cidade *pantaneira*, com seu *folclore*, *tarumeiros* e as usinas de açúcar como retratadas na música por Silva Filho. Possui suas origens ligadas a capital, Cuiabá, da qual já foi distrito, corroborando o que Zuto e Zélito Bicudo também expressaram na letra do Rasqueado “[...] és uma pérola engastada do sertão de Mato Grosso, bem juntinho a Cuiabá”.³

Lá pelos idos de 1835, o município denominado atualmente de Santo Antônio de Leverger começou a despontar no vale do Rio Cuiabá. Mas antes de atermos ao passado histórico, discorreremos sobre algumas importantes formações administrativas deste município e transformações nominais como Santo Antônio do Rio Abaixo, Santo Antônio, Leverger até receber o nome de Santo Antônio do Leverger.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, Santo Antônio do Rio Abaixo foi criado como distrito pela lei provincial nº 11, de 26/08/1835 e para alguns estudiosos seu nome remonta ao fato de ter sido construído seguindo as correntes das águas do Rio Cuiabá. Foi elevado à categoria de vila em 1890 pela lei estadual nº 22, de 04/07/1890, desmembrado do município de Cuiabá, e a condição de cidade em 1929. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município foi constituído do distrito sede. Durante os anos de 1936-37, aparece constituído de 3 distritos: Santo Antônio do Rio Abaixo, Melgaço e Santo Antônio da Barra. No ano subsequente, pela

¹ Fazendo alusão ao documentário lançado em 2019 como um projeto do “Sesc na Estrada”, com apoio da Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer (Secel) do Estado de Mato Grosso, dirigido e roteirizado por Leonardo Sant’Ana, que rememora a história do município.

² Disponível em CD-Rom (acervo de uma das autoras, 2023).

³ Idem.

⁴ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=33305&view=detalhes>. Acesso em: 10 set. 2023.

lei estadual nº 208, de 26/10/1938, o município de Santo Antônio do Rio Abaixo passou a denominar-se simplesmente Santo Antônio e somente em 1948, pela lei estadual nº 132, de 30 de setembro, recebeu o nome de Santo Antônio de Leverger, o qual prevalece atualmente.

É um município localizado no estado de Mato Grosso, conforme destacado na figura 1 abaixo. Possui atualmente uma área territorial de 9.422,471 km² (IBGE, 2020) e faz limites com os municípios de “Chapada dos Guimarães, Campo Verde, Jaciara, Juscimeira, Rondonópolis, Itiquira, Barão de Melgaço, Nossa Senhora do Livramento, Várzea Grande e Cuiabá.” (Ferreira, 2022. p. 702).

Figura 1 – Localização geográfica de Santo Antônio de Leverger no Estado de Mato Grosso (2023)



Fonte: Disponível no sítio https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B4nio_de_Leverger.

O município de Santo Antônio de Leverger integra a região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá e possui suas origens ligadas às de Cuiabá. Desde século XVI a região do pantanal do Rio Abaixo apesar do aparente vazio de homens e de história foi território povoado por inúmeros povos indígenas como os Paiaguá, Guaikuru, Bororó e Guató que travaram lutas contra os espanhóis e portugueses (Silva, 1995). Dessa forma a história está atrelada ao surgimento decorrente da refrega com esses povos nativos.

Oportuno ressaltar que o próprio acidente geográfico localizado nesse espaço conforme ilustrado na figura 2 abaixo, teve designação em língua indígena dos Bororos como nos assegura Silva (1995, p. 38): “Esta porção do território Bororo tinha um significado especial para eles. O chamado Morro de Santo Antônio, no município de Santo Antônio de Leverger, é designado por eles, de Toroari. De acordo com o mito Bororo, é deste morro que a vida ressurgiu após o Dilúvio Universal.”

Figura 2 – Vista do Morro de Santo Antônio (2022)



Fonte: Disponível no sítio Ipatrimônio. Acesso em 15 abr. 2023

Por meio das obras memorialísticas percebemos também que a história deste município está atrelada ao surgimento decorrente dos embates e lutas travadas entre os paulistas que vieram em *missões*, com os povos nativos, como nos conta Ferreira e contribuíram para o imaginário popular tecer suas representações acerca da origem do nome dado a região:

Uma monção, no tempo da cheia, subia o rio Cuiabá em demanda das minas de ouro descobertas por Miguel Sutil. A expedição, a duras penas, vencida as águas barrentas do rio, pois fora vítima dos índios canoieiros da tribo Guató, tendo afundadas algumas embarcações e mortos alguns homens. As canoas sobradas da refrega penetraram, certo entardecer, por uma boca de água remansosa à beira do sangradouro para o pernoite. Os paulistas refeitos na manhã seguinte aprontavam-se novamente para a labuta da viagem, quando um dos batelões ficou preso, como se estivesse encalhado num banco de areia. Mesmo a força do remo e da zinga não conseguiram arrastar o batelão. A superstição tomou conta dos rudes canoieiros. Por sugestão de um deles, desembarcaram a imagem de Santo Antônio, que transportavam. O resultado não se fez esperar, pois o batelão se soltou e os paulistas puderam seguir viagem.

Outra monção passou por aquele lugar e quis levar a imagem de Santo Antônio. O fenômeno de impedimento da viagem se repetiu. Os paulistas levantaram, então, uma primitiva capela, que não mais existe. Era sóbria e elegantemente original” (Ferreira, 2022, p. 700-701)

Durante as décadas aqui estudadas, Santo Antônio era considerado um espaço que possuía sua economia baseada na agricultura, na pecuária, na lavoura e nas usinas de produção de açúcares e aguardentes que ainda estavam em funcionamento até meados da década de trinta. De acordo com Xavier (2004) a família Paes de Barros era dona de várias usinas ao longo do Rio Abaixo, na região de Santo Antônio, cujos personagens exerciam poder político em todo o estado e estavam no centro dos maiores conflitos políticos na virada do século XX. Ainda consoante essa autora “O poder dos coronéis começou a sofrer perdas com a construção do Estado Novo e o

fortalecimento econômico do sul do Estado. Entre 1930 e 1945, várias medidas foram tomadas, tanto no âmbito nacional como no estadual, visando restringir o poder dos usineiros.” (p. 41).

Em âmbito nacional, a partir de 1930 o país passou a ter Getúlio Vargas como presidente, que tomou várias medidas para assegurar a centralização das decisões políticas. Para tanto, entre os anos de 1932 e 1937 realizou várias ações, dentre estas destacamos, as eleições para a Assembleia Constituinte, a criação de leis que atrelava os sindicatos ao Estado e, o Golpe de Estado. Durante sua gestão Vargas nomeou interventores federais para os Estados⁵. Xavier (2004, p. 42) ressalta que:

Para Mato Grosso, Vargas indicou Mena Gonçalves [...] tendo como um dos principais propósitos diminuir o poder dos coronéis, grande parte deles proprietários de usinas, [...] cobrou dos coronéis o cumprimento das leis trabalhistas como salário-mínimo, aposentadoria etc. Ele também iniciou uma perseguição aos coronéis, especialmente àqueles ligados ao açúcar, principalmente, na região do Rio Abaixo.

Essa ação não foi recebida de maneira pacífica por parte da oligarquia e fazendeiros da região que ao reagirem foram presos e interditados. O que levou Vargas a substituir Mena Gonçalves por Artur Antunes Maciel, com a finalidade de conseguir adesão, principalmente, das oligarquias que se concentravam nas zonas rurais. Este por sua vez também não teve muito êxito, levando Vargas a nomear Leônidas Antero de Matos para a função. (Siqueira, 1990).

3 As instituições escolares criadas para ofertar ensino primário em Santo Antônio

Em 1927 foi implementado no estado de Mato Grosso o Regulamento da Instrução Pública Primária, por meio do Decreto 759, de 22 de abril, que passou a reger o ensino primário em todo o estado até a década de 1950. De acordo com este regulamento passaram a existir no estado diferentes modalidades de escolas primárias, sendo elas: escolas isoladas urbanas, escolas isoladas rurais, escolas isoladas ambulantes, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares.

⁵ De acordo com Siqueira (1990) em Mato Grosso, Vargas nomeou durante sua gestão um total de nove interventores federais, sendo eles: Sebastião Rabelo Leite (1930); Antonino Mena Gonçalves (1930-1931); Artur Antunes Maciel (1931-1932); Leônidas Antero de Matos (1932-1934); César de Mesquita Serva (1934-1935); Fenelon Müller (1935); Newton Deschamps Cavalcanti (1935); Mário Correia da Costa (1935-1937); Manuel Ari da Silva Pires (1937); Júlio Strübing Müller (1937-1945).

No município de Santo Antônio, nas décadas de 1930 a 1940 coexistiram as diferentes escolas com as seguintes modalidades: isoladas ou unidocente particulares, reunidas, grupos escolares e isoladas ambulantes. Conforme o Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso (1927) as escolas isoladas concentrava o ensino em um professor para uma turma de 60 alunos. Já nas escolas rurais era oferecido a instrução primária rudimentar com duração de dois anos e as escolas Isoladas Urbanas e as Isoladas Noturnas possuía duração de três anos.

A escola na modalidade reunidas foi implantada na cidade de Santo Antônio em 1930 por meio da junção de três escolas de ambos os sexos, cujas matrículas somatizavam um total de 248 alunos, sendo 137 do sexo masculino e 111 do sexo feminino (MATO GROSSO, Relatório..., 10/12/1930). Sendo nomeado para diretor o professor Américo Pinto Brasil. Atendia assim o Regulamento da Instrução Pública de 1927, que definia essa modalidade como a “reunião de três ou mais escolas isoladas num raio de dois quilômetros com frequência de 80 alunos e duração de 3 anos.”

Em 1932, essa escola reunida foi elevada à categoria de Grupo Escolar, o único nessa modalidade no período delimitado para esta pesquisa, sendo instalado na sede⁶ por meio do Decreto nº 192, de 23 de setembro, e implantado em 3 de novembro do mesmo ano, sendo denominado de Grupo Escolar Leônidas de Matos que de acordo com Xavier (2004, p. 49) “recebeu este nome por solicitação do diretor da escola Américo Pinto Brasil e dos demais professores”. De acordo com o Regulamento de 1927, os Grupos Escolares deveriam ter, no mínimo, oito classes, e eram criados onde houvesse, pelo menos num raio de dois quilômetros, duzentas e cinquenta crianças em idade escolar (art. 34).

Ainda consoante Xavier (2004, p. 50) “a inauguração de um Grupo Escolar em Santo Antônio [...], ajudou a marcar o processo de substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar o que representou inovação no ensino regional.”

No entanto, em 1930 a maioria das escolas existentes em Santo Antônio ainda era na modalidade isoladas e rurais, pois existiam 18 escolas rurais espalhadas no município, em diferentes povoações e distritos como: São Loureço, Serra, Porto de Fora, Matum, Couto Magalhães, Fazenda Velha, Biquasar, Morro Grande, Poço, Bocauiual, Tibaia,

⁶ A respeito desta instituição escolar *c.f.* a dissertação de Xavier (2004) que trata da trajetória da institucionalização dessa modalidade escolar em Santo Antônio.



Barra do Aricá, São Pedro, Berreirinho, Berreirinho (adj), Uacorutuba de Baixo, Lage, Jatobá, Piraim.

Durante o período aqui estudado, o governo de Mato Grosso criou num único decreto nº 53 um total de 100 escolas rurais, em razão da data natalícia do presidente Getúlio Vargas. No levantamento realizado em Santo Antônio podemos constatar que foram criadas 05 (cinco) escolas, e somente uma na localidade de Serra recebeu o nome do estadista Getúlio Dornelles Vargas, conforme ilustramos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Nome das escolas rurais criadas em Santo Antônio por meio do Decreto nº 53 (1941)

Nome da escola	Povoação	Distrito
Presidente Vargas	Serra	-----
-----	Porto de Fora	-----
-----	Matum	-----
-----	Couto Magalhães	São Lourenço
-----	Fazenda Velha	-----

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da consulta ao Relatório de 1941

Em 1942, as escolas Isoladas primárias rurais foram os centros das discussões no 8º Congresso Brasileiro de Educação realizado em Goiânia-GO. O ruralismo pedagógico entrou nas pautas das discussões do ensino rural que enxergava a escolarização adaptada ao meio rural com objetivo de fixar o campesinato à terra, de forma que este não sentisse necessidade de deslocar para o meio urbano.

Ainda no tocante as escolas isoladas rurais encontramos em Santo Antônio outro tipo de escola que são as ambulantes que funcionavam nas imediações das usinas, e possibilitavam a frequência dos filhos dos trabalhadores da zona rural que contribuía para a economia local com a produção de açúcar e aguardentes. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 - Escolas isoladas ambulantes do Município de Santo Antônio do Rio Abaixo

Nº	NOME DA ESCOLA	ANO	LOCALIDADE
01	Escola primária ambulante mista de Itaici	1928	Usina Itaici
02	Escola primária ambulante mista de Tamandaré	1929	Usina Tamandaré
03	Escola primária ambulante mista de Aricá	1931	Usina Aricá
04	Escola primária ambulante mista de Flexas	1931	Usina Flexas

Fonte: Ementário de 1890 a 1935, disponível no Arquivo Público de Mato Grosso.

Na década de 1920, segundo Póvoas (2022) na região do Cuiabá para Baixo já podia ser contabilizada nove usinas, sendo seis localizadas no município de Santo Antônio do Rio Abaixo e em quatro localizamos vestígios da criação

de escolas isoladas na modalidade ambulantes para oferta do ensino primário.

Sobre o tipo de “escola ambulante”, de acordo com o Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado (1927) em seu artigo 253 seriam aquelas criadas “Nas zonas de pequenos núcleos de população, poderá o governo criar escolas rurais ambulantes, circunscrevendo-lhes o raio de ação, os pontos de localização e o tempo de funcionamento em cada um desses pontos.”

4 Considerações finais

Os resultados indicam que no lócus e período adotados coexistiram diferentes instituições escolares cujos estabelecimentos de ensino primário foram criados nos locais em que existiam crianças em idade escolar.

A legislação estadual implementada organizava o ensino público de forma a coadunar com a política nacional de combate ao analfabetismo e na oferta do ensino primário conjugado aos ideais da educação como promotora do avanço econômico na Era Vargas.

Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para compreender a história das instituições escolares primárias no contexto pantaneiro, no município de Santo Antônio bem como para a historiografia da educação no que se refere à abordagem das instituições escolares primárias numa perspectiva cultural circunscrita num lócus regional e num espaço geográfico.

Referências

AQUILES BELMIRO DA SILVA FILHO. **Tradição Leverger**. Santo Antônio de Leverger: Studio A, Cuiabá-MT: 2000. Cd-Rom (duração min).

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. 4. ed. Cuiabá-MT: Janina e Memória Brasileira, 2022.

GATTI JUNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MATO GROSSO. Diretoria da Instrução Pública. **Regulamento da**

Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. (Decreto n. 759 de 22 de abril de 1927). Acervo APMT.

MATO GROSSO. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso pelo Diretor das escolas Reunidas de Santo Antônio do Rio Abaixo – 1930.** Acervo APMT.

MATO GROSSO. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal do Estado de Mato Grosso, Júlio Strubing Müller.** Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá-MT, 1940.

_____. **Decreto nº 05. Criação de 100 Escolas Rurais em Mato Grosso.** Arquivo Público de Mato Grosso – APMT. Cuiabá-MT, 1941.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar.** – Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Emilene Fontes de. **Usina Itaiçá – Mato Grosso: história, trabalho e educação (1897-1930).** 225 p. 2019. Tese (Doutorado em educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1898/1/TESE_2019_Emilene%20Fontes%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

PÓVOAS, Lenine C. **O ciclo do açúcar e a política de Mato Grosso.** Cuiabá-MT, Entrelinhas editora, 2022.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel. M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil.** Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

SANTO Antônio - Rio abaixo à Leverger. Direção: Leonardo Sant'Ana. Produção: G2 Prestadora e Terra do Sol Filmes. Realizado pela Associação Mato-grossense de Inclusão Sociocultural/AMISCIM; Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer, Assembleia Legislativa de Mato Grosso. YouTube, 12 de abril de 2019 (45 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JoMxsNnuc1E>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, Carolina Joana da. **No ritmo das águas do pantanal,** por C. J. da Silva e J. A. F. Silva. São Paulo: NUPAUB/USP, 1995.

XAVIER, Emilene Fontes de Oliveira. **Cultura brasileira e a memória da construção da identidade nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945).** 119 p. 2004. Dissertação (Mestrado em educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-19992/cultura-brasileira-e-a-memoria-da-construcao-da-identidade-nacional-no-grupo-escolar-leonidas-de-matos-1937---1945>. Acesso em: set. 2022.



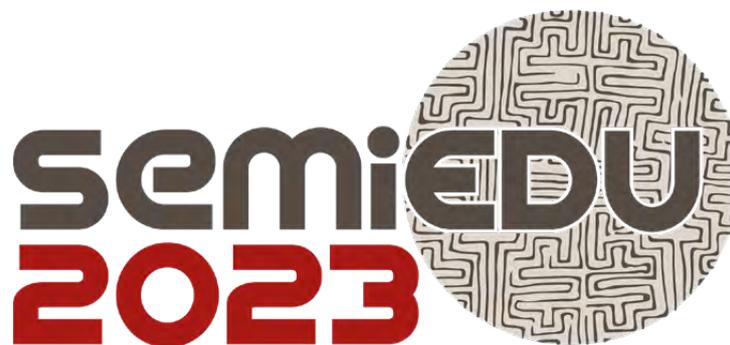
semiEDU
2023

GT14

**MOVIMENTOS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO**

ARTIGOS COMPLETOS - GT14





O COROLÁRIO DA VIOLÊNCIA NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

Anna Luiza Ribeiro Torres

(DIREITO/UFMT) - annatorres24733@gmail.com¹

Ingrid Galhardo de Aquino

(DIREITO/UFMT) - in.galhardo2002@gmail.com²

Lara Luiza Neres Barbosa

(DIREITO/UFMT) - laraneres2016@gmail.com³

Odorico Ferreira Cardoso Neto

kikoptbg@gmail.com⁴

GT 14: Movimentos sociais e educação

Resumo:

Artigo Completo

O artigo consiste em explorar a relação causa-consequência entre o aumento de violência influenciadas pelos fatores externos e, a vertente comportamental e de desenvolvimento em torno dos jovens estudantes, cujo objetivo é entender o que é a violência e os conceitos que a contornam, o motivo de seu crescimento exponencial, e seu corolário nas escolas brasileiras. Da perspectiva metodológica, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e investigativo, se valendo de materiais bibliográficos, noticiários e da legislação, possui indicadores quantitativos no que diz respeito à compreensão e interpretação dos elevados dados em torno de violências apresentadas nas escolas no Brasil. O referencial teórico abordou a noção de violência dentro da perspectiva de Priotto e Boneti (2009, p.162); Lopes et al (2008, p. 63-76), e do Relatório sobre violência e saúde, produzido pela Organização Mundial da Saúde. Para analisar a violência, foi usada a categorização oferecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em três diferentes grandes grupos: violência dirigida a si mesmo; violência interpessoal e violência coletiva. Nas considerações finais, é demonstrado que o esforço conjunto permitirá o rompimento do ciclo vicioso de violência e influências negativas, bem como se romperá as barreiras de desigualdades sociais.

Palavras-chave: Alunos, Cultura de Ódio, Educação, Professores, Violência Escolar.

1 Introdução

A violência é um fenômeno complexo, intrinsecamente enraizado em todas as relações, que pode englobar desde comportamentos mais leves, como um constrangimento moral, a comportamentos mais graves, como o caso de violências físicas e sexuais, se confundindo no

¹ Graduanda do Curso de DIREITO da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, annatorres24733@gmail.com;

² Graduanda do Curso de DIREITO da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, ingridgalhardodeaquino@gmail.com;

³ Graduando do Curso de DIREITO da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, laraneres2016@gmail.com;

⁴ Professor orientador: Odorico Ferreira Cardoso - Doutor, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). kikoptbg@gmail.com.

paradigma social como regra, ao invés de exceção. Inserida nessa estrutura disfuncional está a escola e seus alunos, que se fragmentam entre agressores e vítimas.

Historicamente, se apresentava com mais frequência e com uma relevância de repulsa social maior, como algo exterior ao ambiente escolar, de modo que, como apresenta Souza (2003), castigos físicos escolares eram normalizados no século XIX, estando prescritos na legislação mineira até o final do período. Apesar das críticas que já começavam a se propagar, esses castigos continuavam a ocorrer, inclusive com consentimento e apoio dos pais e da sociedade.

Usada como ferramenta de educação e resolução de conflitos antes mesmo do contrato social, a violência se legitima como meio de punição e correção de crianças e adolescentes dentro das escolas, favorecendo o crescimento do “contexto de uma cultura de desrespeito” (Lopes et al, 2008, p. 67), que estimula o desenvolvimento de jovens que não respeitam a si mesmos, ou reconhecem o outro.

Diariamente, vemos nas redes sociais notícias que mostram os mais variados tipos de violência na sociedade brasileira, sobretudo, nas escolas. Contudo, apesar de tais atos acontecerem nas escolas, não é gerada lá, tendo assim, fatores externos como principal influência, como condições econômicas, estrutura familiar, narcotráfico, entre outros. Nesse ínterim, cria-se a necessidade de reconhecer os inúmeros tipos de violência para assimilar seus reflexos no ambiente escolar.

Considerando os aspectos da violência escolar e os seus impactos, a pesquisa consiste em explorar a relação causa-consequência entre o aumento de violência influenciadas pelos fatores externos e, a vertente comportamental e de desenvolvimento em torno dos jovens estudantes, assim como, a crescente sensação de insegurança generalizada nas escolas decorrentes dos acontecimentos do novo século.

Diante das hipóteses apresentadas, o presente trabalho visa analisá-las, tendo como cerne a violência na escola, da escola e em torno das escolas. Levando em consideração que alguns dos propósitos da escola é desenvolver percepções sobre o mundo e sociedade, socializar e ressocializar, para poderem, de certa forma, desenvolver determinadas conexões/relações com a sociedade. Portanto, na área da educação é imprescindível realizar a observação das circunstâncias atuais, tal como, expor alternativas que busquem decifrar os problemas que afetam direta e negativamente as escolas.

2 Objetivo

O objetivo deste trabalho consiste em entender o que é a violência e os conceitos que a contornam, o motivo de seu crescimento exponencial, e seu corolário nas escolas brasileiras. Torna-se fundamental compreender as razões, a fim de subsidiar no desenvolvimento de políticas públicas para o auxílio do papel da gestão diante dos últimos acontecimentos registrados nas escolas do Brasil, entre os meses de janeiro e abril de 2023. Com isso, fez-se necessário analisar as contribuições históricas e reflexões a respeito deste campo.

3 Metodologia

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e investigativo, se valendo de materiais bibliográficos, noticiários e da legislação, possui indicadores quantitativos no que diz respeito à compreensão e interpretação dos gráficos (com os dados de violências registrados), por entender que nessa perspectiva pode-se explorar mais amplamente as informações, mediante arcabouço teórico.

A fonte material foi constituída de noticiários e dos registros históricos para a elaboração dos dados quantitativos. Essa análise possibilitou o conhecimento da subjetividade dos indivíduos, sendo de grande relevância para ajudar e enriquecer a compreensão das informações obtidas nas referências teóricas.

4 Referencial teórico

Para esta pesquisa, a noção de violência foi abordada dentro da perspectiva de Priotto e Boneti (2009, p.162); Lopes et al (2008, p. 63-76), e do Relatório sobre violência e saúde, produzido pela Organização Mundial da Saúde (2002, p. 19-29), fontes essas, que auxiliaram na conceituação de violência e as consequências trazidas para o ambiente escolar.

Ao falar de violência é interessante fazer uma análise histórica desse fenômeno para desenvolver reflexões, assim, utilizamos como base Rita Cássia de Souza, que realizou um estudo no programa de doutoramento em educação. A autora, Souza (2003), faz uma abordagem

da violência, no seu artigo "Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar", a qual investiga as práticas disciplinares e punitivas pelos educadores no século XIX, mostrando que castigos físicos escolares eram normalizados.

Os aspectos de educação e violência, correlacionados, analisados no âmbito desta pesquisa fundamentaram-se nas contribuições de Batistela (2023); Lopes et al (2008, p. 63-76); Müller da Silva (2014); Paulo Freire (1987); Priotto (2009, p. 161-179) e Tognetta (2009, p. 1-15). Já os dados de violências e massacres que aconteceram nos últimos tempos, foram extraídos das reportagens de Batistela e Caldas (G1, 2023), e Figueiredo *et al* (CNN, 2023).

5 Resultados e Discussão

Quando se fala de violência na escola, o primeiro aspecto a se analisar são os conceitos que envolvem essa temática e as raízes de sua composição, para, assim, identificar e tratar suas sequelas, analogamente a ideia de curar a doença para findar os sintomas. Seguindo esta lógica, tem-se a violência como a noção geral que engloba as demais concepções, logo, sendo de análise elementar.

Violência, por definição, vai se expandir muito além da ideia de abuso físico, sendo, primariamente, uma expressão de poder, incluindo ameaças, intimidações, atos de omissão ou negligência, auto abuso e abuso psicológico. A amplitude de suas variações e expressões expõe a sua presença naturalizada e frequente, tornando-a quase intrínseca às relações sociais. (OMS, 2002, p. 27)

Consequentemente, incide em uma extensa gama de complicações, tais como dano psicológico, privação, deficiência de desenvolvimento ou opressão social, que podem se manifestar imediata ou tardiamente, afligindo irrevogavelmente todos os níveis em que ela se apresenta, e sendo particularmente preocupante, quando o escopo é a escola, e a vítima, o aluno. (OMS, 2002, p. 27)

Para Priotto e Boneti (2009, p.162), a violência é um fenômeno inerente à vida humana que permeia historicamente a vida social, podendo ser explicada a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas a vida humana, que se apresentam nas mais diversas proporções. Ou seja, de modo geral, ela está interligada a uma pessoa ou conjunto, mas não há de se negar que os acontecimentos ou mudanças radicais que ocorrem na sociedade, podem vir a influenciar.

Reconhecida como uma das principais patologias da saúde pública pela resolução WHA (World Health Organization) 49.25, em 1996, a violência foi categorizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em três diferentes grandes grupos, consonantemente ao sujeito ativo do fato: violência dirigida a si mesmo (auto-infligida); violência interpessoal (por outras pessoas/pequenos grupos institucionais); e violência coletiva (por grandes grupos organizados/Estado). Aqui, dá-se uma atenção especial ao entendimento do tipo interpessoal. (OMS, 2002, p. 28)

Ordinária e constante, a violência interpessoal é aquela que é praticada entre as pessoas, que estampa as páginas dos jornais, se confundindo em meio ao cotidiano. Manifestada majoritariamente em duas categorias distintas: violência familiar e violência comunitária. A primeira refere-se a que ocorre no seio familiar, entre parentes e parceiros, com crianças e idosos figurando como a parte ofendida. Já a posterior trata daquela presente no plano externo, entre desconhecidos e conhecidos, e na esfera institucional, dentro de asilos, prisões e, principalmente, escolas. (OMS, 2002, p. 28)

Segue, abaixo, infográfico elucidativo quanto à tipologia da violência e suas ramificações:

Imagem 1 - Tipologia da Violência



Fonte: Feita pelos autores (2023).

Imagem 2 - Tipologia da Violência



Fonte: Feita pelos autores (2023).

Imagem 3 - Tipologia da Violência



Fonte: Feita pelos autores (2023).

Ao abordar esse assunto é necessário compreender o jovem aluno, mais precisamente os inseridos no ensino básico, como vítima ou agressor, a partir de uma análise social atual que se mostra cada vez mais estigmatizada e de exclusão, por mais que tente demonstrar evolução e inclusão. Dessa forma, a violência escolar deriva além do ambiente escolar, atingindo a sociedade externa, e demandando uma espécie de afirmação do direito de ser reconhecido em algum momento da vida, que se concretiza a partir da violência.

Tem-se a partir disso, a convicção de que a violência gera violência, e esta se confirma quando, aquele que convive em um ambiente violento, principalmente em momento de vulnerabilidade na infância ou adolescência, torna-se para além de sua vítima, um reprodutor dela. E, por muitos anos, foi essa a política educacional utilizada no Brasil, impondo ao estudante posições de hierarquias dentro e fora das salas de aulas com total apoio e suporte da sociedade, inclusive dos pais.

A escola, desde o ensino infantil ao ensino médio, é um espaço em que se encontram diferentes grupos sociais, com cada indivíduo vindo de uma realidade diferente, mas que no fim, possuem o mesmo objetivo, aprender. É notório que forças externas acabem por relativizar essa finalidade, principalmente se aquele determinado indivíduo vier de uma classe social mais baixa e, é justamente nesse sentido que a escola acaba por se tornar um ambiente violento e exclusivo para muitos.

Diante desse cenário, a convivência de alunos e professores, por vezes, se converte em algo complicado/conflituoso, danificando o processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do aluno e das aulas, tal como a metodologia adotada em sala de aula. Com isso, compreende-se que a escola (estrutura física), de certo modo, também sofre as consequências dessa relação violenta, sendo possível visualizar essas consequências com as corriqueiras depredações do patrimônio público.

Nesse ínterim, todo o paradigma educacional se torna problemático, com a esfera destinada ao desenvolvimento moral, social e ético de crianças e adolescentes sendo corrompida pelo véu da violência, implicando na construção de um ciclo vicioso de adultos violentos, que criam crianças violentas, em uma sociedade ainda mais violenta. Tal constatação é desoladora, principalmente, quando se verifica a velocidade com a qual ela se confirma, sendo, portanto, imprescindível, resistir e reagir, porque como diria Paulo Freire (1987) “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Hodiernamente, a mídia com o auxílio das redes sociais, além de um instrumento de democratização das informações, pode ser utilizada de forma manipuladora e perigosa a esses

indivíduos. O aumento de notícias e compartilhamento a par de massacres escolares ou violências contra professores em sala de aula, ou até mesmo, o incentivo nas redes sociais a discursos de ódio e o debate a tal da liberdade de expressão, apresenta a esses jovens um mundo que, muitas das vezes, não tinham pensado na possibilidade de fazer parte.

O Brasil, de acordo com pesquisa documental feita pelo G1 (2023), tem histórico de alto índice de violência escolar. De acordo com dados levantados, as escolas brasileiras são um dos ambientes mais propícios ao *bullying* e à intimidação em relação à média internacional, com 28% dos diretores escolares relatarem ter testemunhado situações dessas ocorridas entre os alunos. Além disso, 10% dessas escolas registraram casos de intimidação ou abuso verbal contra educadores.

Esse aumento cada vez mais agravante, é resultado de diversos fatores que se tornaram mais presentes nos últimos anos: a vida no isolamento social, a exposição a violência familiar, a tecnologia, a polarização social, sanitária e política no país, colaboram para uma crescente de grupos com ideais extremistas.

A vida social tem extrema importância na formação individual de cada ser humano. É interagindo socialmente que se aprende a fazer o básico e a conviver em sociedade, tendo em mente a responsabilidade de respeitar o outro. Durante a pandemia, estudantes se viram presos dentro de casa, convivendo apenas com a família e dependendo das tecnologias para ter o mínimo de interações sociais possíveis.

A violência familiar perpassa os espaços familiares em que crianças e adolescentes são expostas à violência e maus-tratos. No Brasil, há políticas de combate, porém, tem-se o conhecimento de que é um fenômeno ainda em grande escala. Não é de hoje que psicólogos e estudiosos da área, trazem o conhecimento de que essa violência tende a passar de geração em geração e, muitas das vezes, se exterioriza para o ambiente externo, como nas escolas.

A tecnologia é um dos problemas mais sérios quando tratamos desse assunto. O acesso a ela e suas redes, sem a mediação de um responsável, tornou mais fácil o consumo de fóruns na internet, muitos na *deep web*, que disseminam ideias e conteúdos extremamente violentos. Mas também em redes com mais fácil acesso, como o *discord*, que também autoriza usuários sem sua devida identificação.

E, por fim, a polarização social, sanitária e política do país. Nesse mesmo período, as relações sociais se estremeceram devido ao ambiente político, após as investigações da Lava Jato. Isto serviu como um combustível para cada dia mais se propagarem ideias extremistas, inclusive dentro das salas de aulas.

Com a crescente e efervescente repercussão midiática de casos criminais internacionais de massacres escolares, os alunos brasileiros começaram a replicar o método estrangeiro de exteriorizar suas frustrações e violência, levando o Brasil a enfrentar sua própria epidemia de chacinas, com uma frequência alarmante.

Episódios recentes, como o ocorrido em 27 de março deste ano, quando um aluno de 13 anos matou uma professora e feriu outras cinco pessoas dentro de uma escola estadual em São Paulo - SP, ou como o ataque em uma creche de Blumenau - SC em abril, que deixou quatro crianças mortas e outras cinco feridas, provocaram uma onda de terror que vem se alastrando por todo o país, crescendo, ao já debilitado ambiente escola, o medo.

Para tentar diminuir as violências nas escolas, é necessário fazer a implementação de políticas públicas que, de maneira eficiente, diminuam o índice de violência. Tais políticas devem refletir tanto nos alunos, quanto nos professores, de modo que ambos saibam lidar com os problemas existentes no ambiente escolar. Outrossim, é fundamental políticas governamentais que promovam a conscientização da sociedade, em relação ao desarmamento.

Todavia, a instituição como um todo deve estar preparada, por isso, devem ser criados projetos multidisciplinares; extracurriculares, no intuito de estimular a prática de esporte, cultura e lazer; tal como, a criação de projetos de extensão que promovam uma interação com a sociedade de forma conscientizadora. Além disso, deve-se buscar implantar assistência psicológica, por meio de psicólogos e psiquiatras, nas instituições de ensino como uma ferramenta de combate à violência, que visa resgatar valores sociais democráticos, incentivando a tolerância e criando respeito mútuo.

Outro aspecto indispensável à comunidade escolar, é a atenção ao acesso dos alunos a grupos extremistas nas redes sociais. Os pais/responsáveis devem atuar na linha de frente dessa problemática criando diálogos sinceros e didáticos com seus filhos com a intenção de gerar confiança na relação familiar, construindo assim, uma conscientização com naturalidade sobre esse fenômeno. Quanto às instituições de ensino, é cabível o reforço em relação à conscientização das graves consequências trazidas pela prática de violência e os impactos causados no âmbito escolar.

Essas ações colaboram para que o aluno consiga compreender que a denúncia deve ser utilizada para evitar a propagação e a disseminação dessas ondas de violência nas escolas, das escolas e em torno das escolas. A orientação deve focar na ideia de que algumas condutas e posturas não devem ser executadas, tal como, alertá-los sobre a importância de denunciar os

grupos extremistas que estão presentes nas redes sociais, sempre que tiverem conhecimento do fato, para que não sobrevenha acontecimentos futuros mais trágicos.

Torna-se, portanto, imprescindível, que os pais/responsáveis e a instituição de ensino criem um elo que propicie a consolidação de um ambiente de segurança e confiança que incentive os alunos a ocuparem espaços e darem voz aos seus anseios e angústias. Portanto, acredita-se que esse elo formado, fortalece a conscientização dos alunos, ajudando, de certo modo, a romper esse ciclo vicioso de violências e influências negativas que permeiam o século atual nas relações intraescolares.

6 Considerações finais

O presente estudo permitiu observar que diversos fatores desenvolvidos durante o tempo no país e no mundo, influenciaram a criação do ciclo de violência atual. Desde a construção da educação nos séculos passados, em que se demonstra como política agressiva e de hierarquia entre professor-aluno, até a atual, que tenta ser cada vez mais democrática e inclusiva.

No ambiente escolar, a manifestação da violência se torna cada dia mais corriqueira entre os alunos. Tais fenômenos, educação e violência, no âmbito desse estudo, foram considerados interligados ao ambiente extraescolar, promovendo transformações e intervenções, por ora negativas, nos elos escolares, os quais são reflexos dos problemas que advêm das sociedades, até mesmo, das famílias, que por muitas vezes, se sucedem de um núcleo familiar desestruturado.

Verificou-se que os conceitos de violência e educação, são tão intimamente ligados, que a forma como um se manifesta afeta diretamente o outro. Possuem uma relação inversamente proporcional, pois onde há mais educação, há menos violência, e vice-versa. Comprovando, assim, o entendimento de que para se conquistar um ambiente escolar saudável e propício ao desenvolvimento moral e ético dos alunos, necessita-se, primeiramente, combater a violência.

Dessa forma, as abordagens em torno do tema foram orientadas no sentido de colaborar para alternativas que buscassem incentivar o enfrentamento à violência, de forma que criasse vínculos de conscientização e reflexão. Tal como, possibilidades de medidas cabíveis, dado a complexibilidade que o fenômeno constitui, no sentido de amenizar a irradiação da violência, proporcionando a compreensão de fatos e aspectos, por ora desconhecidos ou ocultados pela sociedade.

Nessa perspectiva, constatou-se a indispensabilidade de discutir e conscientizar a sociedade, sobretudo, as escolas e as famílias. Ressaltando o elo, família e escola, são essenciais para interagir forças, gerando um ambiente aconchegante e confortável para que os alunos consigam desenvolver confiança, bem como lidar de maneira tranquila com os traumas gerados no decorrer da sua vida.

Tendo isso, acredita-se que o esforço conjunto permitirá o rompimento desse ciclo vicioso de violência e influências negativas, bem como romperá as barreiras de desigualdades sociais, permitindo assim, um ensino-aprendizado mais inclusivo e compreensivo aos jovens que possuem cada vez mais questões a lidar.

7 Referências

BATISTELA, Clarissa; CALDAS, Joana. Autor de ataque a creche de Blumenau foi preso por 4 homicídios triplamente qualificados e 4 tentativas de homicídio. **G1 SC, Santa Catarina**, 05 de abril de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/governo-fala-sobre-ataque-a-creche-em-blumenau.ghtml>. Acesso em: 06 de abr. de 2023.

DA SILVA, Jean Carlos Müller et al. Histórico da agressividade e violência nas escolas públicas e particulares no Brasil. **EDUCAÇÃO**, v. 2, n. 2, p. 121-136, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1032>. Acesso em: 19 abr. 2023.

DE SOUZA, Rita de Cássia. **Punições e disciplina**: introdução ao estudo da cultura escolar. 2003. Disponível em: <http://portalmineiro.fae.ufmg.br/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>. Acesso em: 31. mar. 2023.

FIGUEIREDO, Carolina et al. Professora de 71 anos morre após ser esfaqueada por aluno em escola de SP. **CNN Brasil**, São Paulo, 27 de março de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/adolescente-esfaqueia-professores-e-aluno-em-escola-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 06 de abr. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

G1. **Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar**: veja dados sobre agressão contra professores. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contr-professores/>. Acesso em: 21 de abr. 2023.

LOPES, Roseli Esquerdo et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e sociedade**, v. 17, p. 63-76, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/xDfVHWyfDB4cFsfSJnQ46Np/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; KRUG, Etienne G. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2023

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 26, p. 161-179, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola x violência da escola. In: **Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE. 2009**. p. 1-15. Disponível em: http://www.templodeapolo.net/artigos/artigo_violencia_na_escola_x_violencia_da_escola.pdf Acesso em: 12 de mar. de 2023.

semiEDU 2023

Organização



Apoio

