



# SABERES EM DIÁLOGO

DOCÊNCIA, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Volume 3

Ana Paula Da Silva  
Rejane Reckziegel Ledur  
Juliana Cristina Da Silva  
Juliana Aquino Machado  
Gilberto Ferreira Da Silva  
Organizadores



Programa de  
Pós-graduação em  
Educação

## **Prefeitura Municipal de Canoas**

Prefeito: *Luis Carlos Busatto*

Vice-Prefeita: *Gisele Uequed*

## **Secretaria Municipal da Educação**

Secretária: *Eliane Silveira de Freitas*

Secretária Adjunta de Projeto Pedagógico: *Daniele Ilha Bertollo*

Secretária Adjunta de Gestão: *Ângela Fabiana Gomes*

## **Universidade La Salle**

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

## **Conselho da Editora Unilasalle**

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,  
Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,  
Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles,  
Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

## **Comissão Científica**

*Giorgia Fabiana Vieira dos Santos | Rejane Reckziegel Ledur*

*Julliane Falcão Gavião | Juliana Aquino Machado*

*Juliana Cristina da Silva*

## **Revisores**

*Deborah Pinho Schvartcmann | Vania Teresinha Machado Scalabrin*

*Alexandre Kuciak | Ana Paula da Silva | Rejane Reckziegel Ledur*

**Diagramação e Editoração:** *Editora Unilasalle Ricardo Neujahr*

**Revisão final:** *Gilberto Ferreira da Silva*

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S115 Saberes em diálogo [recurso eletrônico] : docência, pesquisa e práticas pedagógicas : volume 3 / Ana Paula da Silva ... [et al.], [organizadores]. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Secretaria Municipal da Educação : Ed. Unilasalle, 2020.

ISBN 978-65-86635-11-9

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/306/23>>.

1. Educação. 2. Professores – Formação continuada. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino fundamental. 5. Pesquisa. I. Silva, Ana Paula da.

CDU: 371.14

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

[editora@unilasalle.edu.br](mailto:editora@unilasalle.edu.br)

+55 51 3476.8603

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

**SABERES EM DIÁLOGO:  
DOCÊNCIA, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
VOLUME 3**

Canoas, 2020

Secretaria Municipal da Educação/Canoas  
Universidade La Salle / Editora Unilasalle



# Lançamento do projeto Saberes em Diálogo 2019



Encontro da Comissão Coordenadora com a Prof.ª Gatti



# Comissão Coordenadora



## Grupos de Estudo

G1



G2



G3



G4



G5



G6



G7



G8



G9



G10







## Reuniões Ampliadas







# 3°. Seminário Municipal Saberes em Diálogo





# 3º. Seminário Municipal Saberes em Diálogo









## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	15
EU CONHEÇO O MEU CORPO .....	17
PROJETO DE APRENDIZAGEM: “QUE BICHO É ESSE?” .....	20
APLICATIVOS EDUCACIONAIS DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA ANDROID: RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA .....	24
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS A PARTIR DA ASL (AMERICAN SIGN LANGUAGE) ....	30
O DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE OLÍMPICA HÓQUEI SOBRE GRAMA NO AMBIENTE ESCOLAR: MOTIVOS PARA A PRÁTICA E PERMANÊNCIA NO ESPORTE .....	37
AS AÇÕES CONTÍNUAS DO SUPERVISOR ESCOLAR DIANTE DE UMA TURMA COM PROBLEMAS DE INDISCIPLINA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS .....	43
MUNDO DA IMAGINAÇÃO .....	48
DIMENSÕES DA PRÁXIS NO PIBID: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL .....	56
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PESQUISA-AÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA EM ESCOLAS DE CANOAS/RS .....	60
SUPERANDO O FRACASSO ESCOLAR ATRAVÉS DO TRABALHO COOPERATIVO .....	68
RELAÇÃO LETRA E SOM NA PERSPECTIVA DAS NEUROCIÊNCIAS .....	72
EJA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	79
NEGRA COR: SOBRE O DEVER DA ESCOLA DE LUTAR POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	85
DESCOBRINDO ATRAVÉS DAS LETRAS: A LEITURA E A ESCRITA COMO PROCESSOS SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS .....	87
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COM REFERÊNCIA AO MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO .....	93
A CRIANÇA FELIZ É A CRIANÇA SAUDÁVEL .....	100
FEIRA DAS PROFISSÕES: INCENTIVANDO PROJETOS DE FUTURO PARA REDUZIR A EVASÃO ESCOLAR .....	104
PROJETO PROFISSÕES: UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO EIXO TEMÁTICO COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	116
A COMPOSIÇÃO MUSICAL COMO PROCESSO CRIATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	119
CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA:PERCORRENDO O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO .....	122



ÓLEO PARA OS ANIMAIS .....	129
COMPETIÇÕES ESCOLARES CANOENSES (CECA) E SEUS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR .....	137
PARA SE CONSTRUIR UMA CULTURA DE PAZ .....	140
PROJETO ABACATEIRO: EM BUSCA DA INTELIGÊNCIA GERAL .....	145
POLÍGONOS: A PERCEPÇÃO DO ALUNO ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA .....	148
AS REDES SOCIAIS FORTALECENDO A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA .....	152
DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O TRABALHO COM OS MÚLTIPLOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIAS .....	158
ESTRATÉGIAS PARA O BEM ESTAR DOCENTE:POSSIBILIDADES COTIDIANAS NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CANOAS .....	163
REALIDADE AUMENTADA EM SALA DE AULA:USO DO MERGE® PAPER CUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS .....	173
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O ALUNO CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO .....	179
TEM BICHINHOS NO NOSSO JARDIM: BRINCAR E DESCOBRIR PARA APRENDER .....	183
PROJETO LITERÁRIO: UM PASSARINHO CHAMADO MARIO .....	192
REVITALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E A PESQUISA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ....	199
VALORES DEMOCRÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA .....	202
USO DE TECNOLOGIAS ANALÓGICAS ALTERNATIVAS NA AMBIENTAÇÃO DA SALA TEMÁTICA...	209
ADAPTAÇÃO DE RECURSOS E PROMOÇÃO DE AUTONOMIA .....	213
RECONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS EMEFS NA/COM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO .....	218
RACIOCÍNIO QUANTITATIVO NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE ENTRE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS .....	227
A(S) INFÂNCIA(S) DA EMEI MARILENE DA SILVA MACHADO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS .....	235
AFETIVIDADE E AUTISMO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO .....	252
PROJETO LITERÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO .....	257
A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CANOAS ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS DO TIME GOOGLE .....	263
LIMIARES, CONSTRUÇÃO, ENTRE-LUGAR: UM OLHAR PARA UMA ESCOLA EM MOVIMENTO .....	272
PROJETO RESGATE: O PERFIL DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ...	277



RODEADOS PELA NATUREZA: A ÁREA EXTERNA NUMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA E LÚDICA ...	284
LER É 10! UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA COMO PRÁTICA COTIDIANA .....	298
A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO/LINGUÍSTICO, PSICOMOTOR E SÓCIO AFETIVO DO INDIVÍDUO .....	300
GESTÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ENTENDIMENTOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS .....	304
PROJETO SEMANA DO DIFERENTE .....	313
TECENDO REDES DE INCLUSÃO: FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNOS .....	315
AUTORIA NA/EM REDE: A CRIAÇÃO DE MEMES PELOS ADOLESCENTES .....	321
JOGOS INDÍGENAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E TROCA DE CULTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	327
A PRÁTICA DO PROFESSOR E A RELAÇÃO COM A AUTOESTIMA DO ALUNO .....	335
A REFORMULAÇÃO DO PPP PELO VIÉS DO EIXO INCLUSÃO .....	342
PRIMEIRA INFÂNCIA: NEUROCIÊNCIA, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO.. OLHARES DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE .....	347
V FEIRA DO LIVRO EMEF MONTEIRO LOBATO .....	355
O ENCANTADOR DE PALAVRAS: CRIANÇA CONTA, INVENTA E ESCREVE ESTÓRIAS – PRÁTICAS NUMINOSAS PARA ALFABETIZAÇÃO .....	361
SAÍDAS DE CAMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO E INTENCIONALIDADE .....	366
A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE .....	368
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	374
EXPERIMENTANDO A PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	378
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICA INCLUSIVA COM O PROJETO TODO DIA É DIA DE INCLUIR .....	382
O USO DA CIÊNCIA FORENSE COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL ....	389
APRENDENDO SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS .....	394
O ATLETISMO COMO ALTERNATIVA ÀS PRÁTICAS DESPORTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: MOVIMENTOS NATURAIS NA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO .....	396
JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE SALA DE AULA .....	404
O PROFESSOR COMO MENTOR DE SEUS PARES: A CO-CONSTRUÇÃO DO OFÍCIO DE SER PROFESSOR .....	406

O USO DAS FERRAMENTAS DO GOOGLE NA EDUCAÇÃO .....	412
SUPERVISOR ESCOLAR: O DESAFIO DOCENTE E A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO .....	417
CARTOGRAFIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	423
VIAJANDO NA LEITURA E NA ESCRITA .....	430
O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: AS INTERFACES ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EXPERIENCIADA NA SALA DE AULA .....	433
REDE DE CONVERSAS – UM COTIDIANO DE PROTAGONISMOS NA EMEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES .....	436
CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO: REFLETINDO SOBRE A SOLIDÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....	443
CUIDADO COLETIVO: EU, NÓS E OS OUTROS .....	447
ESTAÇÕES NO SAGUÃO: UMA NOVA PERSPECTIVA DO BRINCAR COLETIVO COM SIGNIFICADO .....	454
AS MINI-HISTÓRIAS COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS E SEUS RESPONSÁVEIS .....	463
O ENCONTRO MUNICIPAL DE ARTE .....	474
DESENVOLVENDO A PESQUISA NA EMEF RIO DE JANEIRO .....	479
PEQUENOS LEITORES, PEQUENOS ESCRITORES, PEQUENOS LIVROS .....	482
BIBLIOTECA VIVA: UM CONVITE À VALORIZAÇÃO DA LEITURA .....	484
A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	491
AUTONOMIA NA E DA ESCOLA .....	499
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ARTICULAÇÃO ENTRE A LUDICIDADE E OS OBJETOS DE CONHECIMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO .....	501
OS “MORADORES DA ESCOLA” NA CONSTRUÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE .....	509
SPORT EDUCATION: UMA POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NOS ESPORTES? .....	513
REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NUM PROCESSO PARTICIPATIVO ....	517
PROTAGONISMO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	520
LEITURA NA ESCOLA: PRÁTICAS DE LEITURA NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO .....	526
PROJETO LIVRO E LEITURA: PELO OLHAR DO ENCANTAMENTO LÚDICO NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO .....	529



INCLUSÃO, UMA PERSPECTIVA FOCADA NO ESTÍMULO DAS POTENCIALIDADES .....	532
OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DA FAZENDA GUAJUVIRAS: UM TERRITÓRIO DO SÉCULO XXI .....	536
A METODOLOGIA DE PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	541
DESMISTIFICANDO O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL (AEE), APROXIMANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES .....	549
DANÇA??? OU O QUE QUER QUE PULSE! .....	555
JORNAL VITÓRIA: UMA PRODUÇÃO DESENVOLVIDA POR ALUNOS SURDOS BILÍNGUES .....	560
CINE KESSLER: PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS EM SALA DE AULA .....	564
A PRODUÇÃO DE UM VÍDEO PARA DIVULGAÇÃO DO REGIMENTO ESCOLAR .....	568
MEDIANDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS .....	574
MAPEAMENTO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ALUNOS E LUGARES ATRAVÉS DO CONSUMO .....	581
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO COOPERATIVO NA ESCOLA, É POSSÍVEL? ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES .....	584
BNCC/RCC EM AÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO RCC NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INFANTIS .....	591
CRIANÇAS NO EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ .....	597

## APRESENTAÇÃO

### 3º SEMINÁRIO SABERES EM DIÁLOGO: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas

O Projeto Saberes em Diálogo, alicerçado na proposta de qualificar o ensino na educação básica por meio da pesquisa na escola e com a escola de forma colaborativa, vem se instituindo como um importante movimento de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Canoas. No contexto em que se se insere essa proposta formativa, entendemos que a pesquisa, mobilizada pela necessidade de buscar alternativas para qualificar o trabalho docente, tem um papel fundamental na proposição de práticas pedagógicas reflexivas e de outros modos de ser e estar na escola. Marli André (2016)<sup>1</sup> ao refletir sobre a pesquisa, afirma que a mesma tem a função de constituir sujeitos autônomos, com opiniões e ideias próprias, que sejam capazes de fazer uma leitura crítica da realidade e de seu contexto de trabalho, sabendo buscar referências e recursos.

Ao adentrarmos no terceiro ano do Projeto Saberes em Diálogo, já temos uma trajetória consolidada como rede de ensino que nos permite conhecer e avaliar algumas práticas pedagógicas que se instauram nas escolas como produtoras de saberes. Isso se evidenciou na roda de conversa realizada por ocasião do lançamento da terceira edição do Projeto Saberes Em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas (2019)<sup>2</sup>, para o qual convidamos professores representantes de três escolas da rede municipal de ensino, que participaram do Projeto Saberes em Diálogo no decorrer do ano de 2018, para apresentarem sua experiência de ensino, mediada pela pesquisa, acompanhados dos estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das respectivas escolas.

Na mesa de abertura do evento, as falas das crianças Melissa Ribeiro Pastorini e Laís Ortiz Hermann, da EMEI Professora Marilene Machado, relataram as aprendizagens significativas e os conceitos que foram construídos pelas estudantes por meio do *Projeto nosso mundo*, desenvolvido no decorrer do ano letivo pela professora Juliane Gavião com a turma do Jardim A. As alunas Sandra Vitória Souza Saldanha e Vitória Ferreira de Oliveira, da EMEF Sete de Setembro, acompanhadas dos professores Alysson Isaac Stumm Bentlin, Mariana Aita Dadda, Roberto Pinto Artigalás e Stevan Silveira Wosschi, também demonstraram o quanto um trabalho de pesquisa orientado por um coletivo de professores da escola pode envolver os adolescentes com a investigação de problemáticas atuais e identidade local, que foram desencadeadas pelo projeto *Ocupação do território da Fazenda Guajuviras: 75 anos de EMEF Sete de Setembro*. Na sequência, os estudantes Lucas Eduardo Alves Nunes e Mariana Crespin de Lima compuseram um jogral com o professor Jonathan Zotti da Silva para apresentar suas experiências de aprendizagem que foram construídas no envolvimento com um projeto de pesquisa para a mostra científica da escola, que resultou na criação de um canal de comunicação nas redes sociais, intitulado *AssistaEm1Minuto*. O relato se insere no artigo *Investigando a II Mostrassis: uma feira de ciências escolar na visão de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental*, de autoria dos professores Ana Paula Debus, Jonathan Zotti e Mônica Gallon.

Ao final da noite, a professora Doutora Bernadete Gatti, nossa convidada externa, também fez suas considerações em relação à temática da mesa, tendo em vista sua vasta experiência no campo da formação de professores e educação básica. O Projeto Saberes em Diálogo tem como uma das dinâmicas de trabalho estabelecer uma aproximação com pesquisadores externos à rede municipal para ampliar a reflexão e fazer ecoar o trabalho que vem sendo realizado na rede em outros contextos educacionais. Essa relação se fundamenta no princípio da horizontalidade, ao colocar em diálogo a nossa experiência com a experiência de outros pesquisadores, visando qualificar as práticas pedagógicas na educação básica por meio da pesquisa na escola, num movimento de formação continuada que se constroem em rede.

---

1 ANDRÉ, Marli Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. Revista Interdisciplinar Plurais. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2300/1605> Acesso em: 31/10/19.

2 O Lançamento da 3ª edição do Projeto Saberes em Diálogo ocorreu no dia 9 de maio de 2019, no Salão de Atos do UNILASALLE e contou com a presença da professora Drª Bernadete Gatti como convidada externa ao evento.



Essa atividade inicial impulsionou o trabalho que foi desenvolvido no decorrer de 2019, quando os professores inscritos no projeto formaram grupos de estudos por temáticas para discutir suas propostas com os pares e encaminhar a escritas dos artigos, além das reuniões ampliadas e orientações virtuais que se sucederam. Esse movimento formativo culminou na realização do 3º Seminário Saberes em Diálogo, realizado nos dias 5 e 6 de novembro de 2019, no Salão de Atos do UNILASALLE, reunindo um grupo de aproximadamente 300 professores envolvidos na apresentação de seus artigos e narrativas pedagógicas.

O resultado dessa trajetória permeada pela pesquisa na escola e com a escola está apresentada nestaterceira edição do E-book, composta por 106 trabalhos, dentre artigos e narrativas, que foi organizado de modo a colocar os saberes desses professores – e, por consequência, desses alunos – em diálogo. Boa leitura!

*Ana Paula da Silva*  
*Rejane Reckziegel Ledur*  
*Juliana Cristina da Silva*  
*Juliana Aquino Machado*  
*Gilberto Ferreira da Silva*

# EU CONHEÇO O MEU CORPO

*Marcos Cleber de Sousa Clasen<sup>3</sup>*

*Fabiana F. de Oliveira<sup>4</sup>*

*Matheus de Farias<sup>5</sup>*

## Introdução

O projeto interdisciplinar relacionando as matérias de Ciências, Educação Física e Artes, faz uma viagem pelo corpo humano, seu desenho, suas proporções, suas necessidades básicas, o movimento, os órgãos e suas importâncias. Nas atividades relacionadas à saúde pessoal dos alunos da área de Ciências e da Educação Física, juntamente com as aulas de desenho da figura humana nas aulas de Artes, na escola, surgiu a ideia deste projeto que resultou na exposição apresentada para a comunidade com o nome de EU CONHEÇO O MEU CORPO. O objetivo foi responsabilizar os alunos por uma apresentação dos sistemas do corpo humano, utilizando materiais recicláveis, como o papelão. Foi um desafio lançado aos alunos com resultado muito compensador, pois funcionou como estratégia original e criativa, motivando os alunos para o sucesso escolar, fomentando a curiosidade, incentivando a experimentação e criando as oportunidades para os alunos desenvolverem capacidades cognitivas. Os alunos do oitavo ano da EMEF Profa. Nancy Ferreira Pansera, ao estudar a estrutura do corpo humano, possa se conhecer melhor, podendo, assim, manter uma vida mais saudável.

## Metodologia

Em artes, os alunos aprenderam o desenho da figura humana, estudando traços, proporções e articulações. Com desenhos estáticos e em movimento. As diferenças entre desenho e proporções da figura masculina, feminina e infantil. Produziram desenhos de observação da figura humana com eles mesmos servindo de modelos.

Fig 1. Desenhos dos alunos



Fonte: acervo dos autores

3 Professor da EMEF Nancy Pansera, Licenciado em Artes, E-mail: marcos.clasen@canoasedu.rs.gov.br

4 Professora da EMEF Nancy Pansera, Licenciada em Ciências, E-mail: fabianafranciskideoliveira@gmail.com

5 Professor da EMEF Nancy Pansera, Licenciado em Educação Física, E-mail: matheuspontofarias@gmail.com



Após este processo, os alunos foram divididos em grupos de no máximo quatro participantes e construíram um modelo em papelão no tamanho real (1:1), com as proporções e medidas de um dos componentes do grupo. Nas articulações, foram usados colchetes de escritório tipo “bailarinas”, para deixar com que as articulações tivessem movimento.

Fig 2. Modelo em tamanho real



Fonte: acervo dos autores

Em ciências, se começou a partir do que os alunos sabiam a respeito do seu corpo internamente. Desenharam no seu caderno a ideia que tinham da posição dos órgãos e observou-se que a maioria não sabia como realmente tudo estava disposto dentro de si. Então, foi proposto aos alunos que após o desenho da figura humana na aula de artes, fizessem internamente os órgãos, músculos e esqueleto. Foi sorteado entre os grupos (de 3 e 4 alunos) os assuntos: órgãos internos, músculos e esqueleto. Cada grupo desenhou e/ou recortou o seu assunto sorteado, consultando no livro didático e identificando as partes nos locais certos: os órgãos foram desenhados em papelão, recortados e pintados com tinta. Após, foram colados na figura humana. Os grupos com os assuntos esqueleto e músculos desenharam na própria figura.

Fig 3. Partes internas do corpo



Fonte: acervo dos autores

Em educação física, nas aulas teóricas sobre anatomia, conceitos e os benefícios do alongamento muscular. Os alunos tiveram conhecimento sobre a estrutura do corpo humano e seu funcionamento ósseo e muscular. Nas aulas práticas, os alunos, com exercícios físicos, estimularam a manutenção ou o desenvolvimento de flexibilidade,

anatomia fisiologia e cinesiologia, entendimento sobre a construção cultural do corpo humano (antropologia); e as relações sociais que se estabelecem a partir desse corpo (sociologia).

Fig 4. Alongamento muscular



Fonte: acervo dos autores

## Resultados

A dificuldade mostrada pelos adolescentes em saber sobre seu corpo e, principalmente, o que tem dentro dele foi o gatilho para este projeto. Os estudos teóricos e práticos sobre o corpo humano, a construção de corpos em modelo de papelão, com articulações, e futuramente colocados em exposição para toda a escola fez com que, além do aprendizado dos alunos do oitavo ano, que produziram os bonecos na disciplina de Artes, em tamanho real, acrescentaram os órgãos na disciplina de Ciências e serviram de modelo para as aulas de Educação Física, a curiosidade de alunos de outras séries que se interessaram pelo assunto. Professores, desde o primeiro ano até o nono, incluindo EJA dia e noite, visitaram a exposição e, puderam, assim, ajudar os alunos na construção de seu conhecimento. Além dos alunos da escola, o trabalho participou da FEMUCITEC 2018 e, com isso, outros alunos, de outras escolas, puderam apreciar e aprender com este projeto.

## Conclusões

O motivo de os alunos conhecerem e entenderem o corpo humano e suas diversas peculiaridades é o fator motivacional para todas estas perguntas. Saber seu funcionamento é de suma importância, principalmente para evitarmos doenças preveníveis causadas pela má exposição e utilização de fatores externos como alimentação, riscos físicos, químicos, biológicos, cigarro, bebidas, sedentarismo, entre outros. Estas doenças são capazes de desencadear uma série de fatores prejudiciais ao corpo humano. Os alunos da escola Nancy Pansera também estão sujeitos a estes fatores e o conhecimento dos principais agentes nocivos e o que eles causam, como numerosos problemas no sistema esquelético, muscular e cardiovascular e prevenirem-se contra as ISTs, evitar drogas, ou seja, conhecer-se de verdade é uma ferramenta para a autorreavaliação de alguns atos, às vezes, impensáveis. Saberem como é o seu corpo é uma atitude importante para viver bem.

## Referências

- STECK, J. F. **Como dar movimento aos desenhos**. São Paulo: Ed. Tecnoprint,
- WONG, W. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998;
- LOPES, S.; ROSSO, S. **BIO** – volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010;
- GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências do 6º ao 9º ano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.



## PROJETO DE APRENDIZAGEM: “QUE BICHO É ESSE?”

*Janaína da Cunha Sampaio<sup>6</sup>*

*Rosângela Camargo Fiuza<sup>7</sup>*

### Introdução

A questão que norteia esta pesquisa remete a “Como trabalhar projetos de aprendizagem com crianças pequenas da Educação Infantil?” Ou seja, utilizar as curiosidades e os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida para elaboração e execução dos projetos.

A pesquisa tem como principal objetivo criar possibilidades de trabalhar projetos de aprendizagem com crianças pequenas, tendo como base a experiência pedagógica construída durante o projeto. Além de, especificamente, trabalhar os conhecimentos prévios utilizando quadro de dúvidas e de certezas, construir mapas conceituais a partir das aprendizagens adquiridas durante o projeto e introduzir novas temáticas através da observação dos interesses da turma.

Durante o segundo semestre de 2018, na EMEI Terezinha Santos Tergolina, numa turma de Jardim I (4 anos), professoras e alunos desenvolveram, em parceria, um projeto de aprendizagem, partindo das indagações dos alunos intitulado “Que bicho é esse?” Através de observações feitas pela professora, percebeu-se a curiosidade por pequenos animais encontrados na pracinha da escola e no solário.

### Desenvolvimento

Fagundes (1999), em seus estudos, demonstra uma grande preocupação com o aprender, comprovando ao longo de suas análises que “Toda criança é capaz de aprender”. Segundo a pesquisadora, a elaboração de projetos é vista como etapa fundamental para a realização de uma pesquisa, a solução de um problema e, conseqüentemente, a construção de um conhecimento.

Quando falamos em “aprendizagem por projetos” estamos necessariamente nos referindo à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. Partimos do princípio de que o aluno nunca é uma tábula rasa, isto é, partimos do princípio de que ele já pensava antes (FAGUNDES, 1999, p. 16).

Uma indagação que Fagundes nos traz em relação aos conteúdos é: “Mas a escola, ou o curso, pode permitir ao aluno escolher o tema, a questão que vai gerar o desenvolvimento de um projeto?” (1999, p. 16). Ou seja, para eficácia desta metodologia é imprescindível que a escola e os profissionais de educação estejam dispostos a inovar o fazer pedagógico, para poder aplicar esta nova forma de ensinar e aprender. Logo, os projetos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, organizando o currículo para atender as demandas da escola e o tema de investigação.

Quando questionada sobre em que etapa escolar pode-se começar a trabalhar com projetos Fagundes, levanta novas questões, pensando na pré-escola:

O que ocorre quando se oferecem diferentes situações para os alunos escolherem os materiais e as atividades que mais lhes interessem? E, quando estão interessados, eles aprendem a se organizar e a produzir? É possível afirmar que eles desenvolvem seus projetos quando fazem seus desenhos? Arma suas brincadeiras? Praticam seus jogos? Inventam suas histórias? (FAGUNDES, 1999, p. 18).

---

6 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEI Terezinha Santos Tergolina

7 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEI Terezinha Santos Tergolina

Sendo assim, desde a Educação Infantil, na idade pré-escolar, já é possível trabalhar com projetos de aprendizagem, através da ludicidade percebemos que há diferentes formas de organização, escolhas de propostas e de recursos, pois eles já são capazes de demonstrar seus interesses e curiosidades com autonomia.

Para ilustrar este trabalho, foram utilizados dados relativos ao Projeto de Aprendizagem “Que bicho é esse?”. Em sua proposta político pedagógica, a escola oferece um currículo flexível, baseado na BNCC e no trabalho através de projetos estabelecidos pelos educadores. De acordo os documentos norteadores da Educação Infantil, percebe-se a possibilidade de trabalhar com temas de interesse dos alunos e de organizar o currículo de forma integrada, visando desenvolver o aluno de forma integral, em todas as áreas, sempre respeitando a criança, seus conhecimentos prévios e interesses.

Algumas atividades, que fazem parte do calendário da escola, estipulado pela secretaria de educação, tiveram que ser contempladas durante o projeto como a Semana Farroupilha e a Semana da Criança. Estas foram realizadas de forma integrada ao tema de interesse dos alunos.

Através de observações realizadas previamente pela professora, percebeu-se que a turma era bastante ativa, curiosa e participativa. Antes de iniciar o estágio foi elaborado um projeto, intitulado “Que Bicho é esse?” que serviu como base, mas que foi se modificando e agregando novos objetivos conforme surgiram novos temas no decorrer do período de aplicação do projeto. O tema gerador surgiu do grande interesse e curiosidade apresentados pelos alunos ao observar diferentes animais no pátio da escola, como caracol, a minhoca e os pássaros. Normalmente, os encontravam enquanto brincavam no solário (pátio individual da turma) ou na pracinha, dando início a diferentes questionamentos. Em brincadeiras no solário e na pracinha, os alunos passaram a procurar os bichinhos, fazer perguntas, analisar e criar hipóteses. Em conversas, a educadora sempre procurou explorar as hipóteses e tê-las como ponto de partida para novas pesquisas que resultavam em novas informações para a turma agregando conhecimento e abrindo espaço para novos questionamentos. Um exemplo disso, aconteceu durante a observação de fotos, na qual os alunos descobriram que a minhoca nasce de ovos, alguns alunos achavam que ela nascia da barriga da mamãe.

As temáticas escolhidas foram minhocas, caracóis, animais que voam, animais de estimação, animais que vivem na água e os macacos.

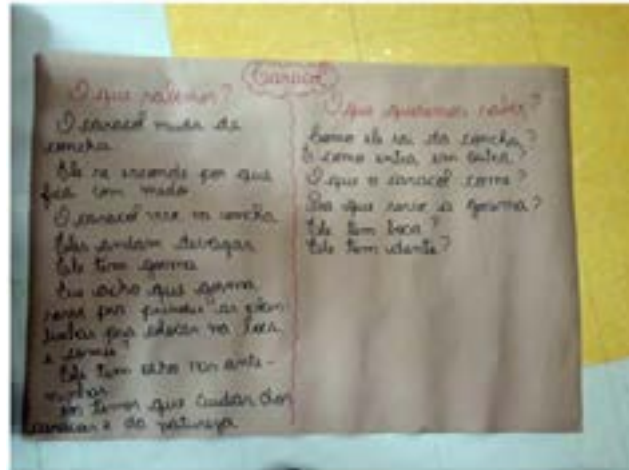
Durante os planejamentos, foram utilizados, além dos temas indicados pelos alunos, sugestões de atividades e de como responder às curiosidades. Partindo do princípio de que os alunos não são alfabetizados, as pesquisas foram feitas pela educadora e por familiares. Como recursos, foram utilizadas figuras e imagens retiradas da internet; livros e revistas de ciências, voltados para crianças; livros de literatura infantil e os mais variados tipos de recursos, tais como: vídeos, músicas, livros infantis, lupas e os próprios animais.

Na busca por inovação pedagógica, que, de acordo com Fagundes (1999), faz-se necessário criar um ambiente prático e com o uso de tecnologias digitais. Para tornar o espaço mais adequado à proposta de trabalho realizado com a turma, houve uma reorganização dos espaços na sala de aula. O local destinado a cartazes, geralmente feitos pelo professor, passou a ser um espaço de construção em parceria com os alunos, organizado, aos poucos, de acordo com as aprendizagens obtidas no decorrer do projeto. Também, para proporcionar experiências diversificadas, foram montados diferentes espaços de exploração de acordo com os pontos de interesse de cada aluno: cantinho da tecnologia (contendo um notebook), da leitura, das artes, das fantasias, dos jogos, dos brinquedos, casinha, caixa de objetos heurísticos, sucatas e caixa da matemática. Ainda, pensando em tornar o local mais dinâmico e propício à pesquisa foram acrescentados novos recursos como jogos, revistas de ciências e cantinho da tecnologia.

Segundo Fagundes (1999), é importante que a busca de informações seja produto das ações dos alunos, em conjunto com o professor, assim irão adquirir autonomia e ser capazes de selecionar a forma e os conceitos a serem pesquisados. Na figura 1, podemos observar o quadro de dúvidas e de certezas, confeccionado na terceira semana, utilizando a fala dos alunos sobre suas certezas (conhecimentos prévios) e curiosidades.



Figura 1 - Quadro de dúvidas e certezas



Fonte: a autora, 2018.

Um grande mapa conceitual foi montado ao longo do semestre utilizando recortes de imagens e desenhos feitos pelos alunos conforme observamos na figura

Figura 2 - Mapa Conceitual



Fonte: a autora (2018).

De acordo com Dutra (2005), observamos “uma abordagem construtivista dos mapas conceituais, portanto, vê-se, nesse tipo de representação, um modo de obter evidências das ações do sujeito sobre os conceitos, ou seja, seus julgamentos”.

As diferentes áreas do conhecimento foram trabalhadas de forma integrada e democrática. Através do tema de interesse dos alunos, pode-se englobar atividades lógico-matemáticas, de linguagem, ciências naturais e sociais, motoras e artísticas.

A observação do mapa conceitual serviu como suporte para realizar a avaliação do projeto. A avaliação deve ser um processo contínuo para verificar as aprendizagens, se os objetivos propostos foram atingidos, para verificar se a metodologia foi adequada e, por fim, utilizar outros métodos ou seguir adiante para novas aprendizagens.

Como encerramento do projeto, houve uma exposição com os trabalhos que estavam na sala de aula. Os pais puderam apreciar as produções, no dia da entrega de avaliações. Os alunos mostraram e explicaram seus trabalhos, foi um momento de grande euforia para as crianças, que estavam muito orgulhosas de suas produções. Os pais ficaram encantados e alguns destacaram o quanto seu filho(a) aprendeu durante o ano.

A avaliação foi feita através de observação, registros diários, parecer descritivo e portfólio de aprendizagens, contendo as produções dos alunos, que foram entregues aos responsáveis no final do ano letivo, de acordo com a PPP da escola. Procurou-se destacar nos pareceres as grandes descobertas e o envolvimento dos alunos na construção do projeto e de suas aprendizagens.

Na avaliação do projeto, é preciso levar em conta todo o processo de desenvolvimento e não apenas o resultado final. Para Fagundes:

Uma forma de organizar o material para ser avaliado é valer-se de portfólios. No portfólio, podem ficar registrados todos os trabalhos, contribuições, descobertas, reflexões realizadas pelo aluno e pelo grupo. O registro em portfólio auxilia na própria autoavaliação, com a vantagem de ajudar o aluno a desenvolver sua autocrítica, a ampliação da consciência do seu trabalho, de suas dificuldades e das possibilidades de seu desenvolvimento (FAGUNDES, 1999, p. 24).

Com o portfólio o aluno será capaz de rever e refletir sobre seu processo de construção dos conhecimentos e fazer uma autoavaliação.

## Considerações

Numa pedagogia participativa, queremos educar para a vida. Para isso, é fundamental levar em consideração a cultura e os conhecimentos prévios. Quando se participa ativamente da construção do projeto, o aluno sente-se valorizado e encorajado a construir e reconstruir novos conhecimentos. Para a faixa etária das crianças pequenas, um ambiente lúdico e desafiador faz com que o aprender seja prazeroso e significativo.

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar as possibilidades de trabalhar projetos de aprendizagem com crianças pequenas, o qual foi possível alcançar, através de observações e reflexões construídas ao longo do período de estágio. Durante o planejamento do projeto de aprendizagem, é fundamental considerar os conhecimentos prévios e as curiosidades dos alunos, bem como suas sugestões de como responder aos questionamentos. As metodologias devem ser adequadas à faixa etária, uma vez que os alunos, nesta faixa etária, não são alfabetizadas. Logo, as pesquisas precisaram ser feitas pela professora e pelos familiares, através de imagens, de vídeos, de conversas e de experiências, os alunos foram construindo seu conhecimento.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DUTRA, Í.; JOHANN, S. Por uma abordagem construtivista dos mapas conceituais. Disponível em: <[https://skat.ihmc.us/rid=1168902089139\\_1653966446\\_8052/mapasconstrutivismo.pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1168902089139_1653966446_8052/mapasconstrutivismo.pdf)>. Acesso em 29 de abr. 2019.

FAGUNDES, L. da C. **As aprendizagens do futuro: as inovações começaram**. Coleção informática, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1130/Aprendizes%20do%20Futuro.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 abr. 2019.



# APLICATIVOS EDUCACIONAIS DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA ANDROID: RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Janice Cruz de Azevedo*<sup>8</sup>

## Introdução

O contexto da educação, baseada em livros didáticos, quadro negro e aulas expositivas, não mais satisfaz. Na era global, a tecnologia passou a estar cada vez mais presente no ambiente escolar. Utilizar as novas tecnologias de forma integrada aos conteúdos escolares é uma maneira de aproximar a realidade dos alunos ao mundo globalizado. O professor deve avaliar se estas ferramentas podem contribuir para a melhoria na qualidade da aprendizagem e pensar metodologias que facilitem este processo. Diversos recursos têm sido criados e empregados, facilitados pelo uso dos dispositivos móveis. A plataforma *Android*, através de lojas e repositórios de *apps*, disponibiliza inúmeros aplicativos que podem fazer parte do contexto escolar.

O professor de Geografia, frente às novas tecnologias, deve pensar em novas práticas pedagógicas que utilizem as ferramentas disponíveis e que possam colaborar com a interatividade entre aluno e conteúdo. Desta forma, trazendo novas formas de aprender para a sala de aula. Diante disso, pensou-se na possibilidade de incluir as novas tecnologias no ensinar Geografia. Para tanto, deve-se salientar que o docente deve desenvolver metodologias mais alinhadas à realidade. O papel do professor é o de motivar o aluno, instigar sua curiosidade, desafiá-lo a buscar novos conhecimentos e promover sua autonomia.

Neste contexto, a autora buscou especializar-se em tecnologias educacionais e o uso dos dispositivos móveis em sala de aula como ferramenta pedagógica. A autora é professora de Geografia nos anos finais do ensino fundamental, na EMEF Pernambuco, localizada no município de Canoas/ RS. No ano letivo de 2018, a autora utilizou o aplicativo Geoatlas com as turmas de 7º ano. Ao iniciar a seleção de aplicativos na plataforma *Android*, foi observado a existência de poucos recursos para serem trabalhados em sala de aula. Em geral, constavam de *apps* de memorização de localizações e sobre perguntas e respostas, sem discussões mais amplas ou recursos que pudessem ser significativos. Após a realização de buscas mais detalhadas, por conteúdos curriculares da disciplina, foi observado que os *apps* demonstravam maior interatividade e ludicidade. Após a realização da busca por *apps* e com os resultados encontrados, a autora definiu como objetivo o desenvolvimento de um *app* que pudesse ser utilizado como recurso em sala de aula. Atualmente, a autora tem se dedicado a elaboração de um *app* para uso com seus alunos e observado boa receptividade.

## Ciência geográfica, papel docente e novas tecnologias

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico, que pode ser entendido como um processo histórico de apropriação e transformação do ambiente natural, resultado de um conjunto de ações humanas. Conforme Castrogiovanni (2009), a Geografia escolar para ser capaz de tratar sobre esse objeto de estudo, não pode estar presa apenas aos conteúdos curriculares, necessita valorizar o conhecimento prévio e cotidiano dos alunos, e manter sempre a fundamentação teórica da ciência.

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (PAGANELLI, 2009, p. 38).

---

<sup>8</sup> Professora de Geografia da EMEF Pernambuco, Bacharel e Licenciada em Geografia (PUCRS), Especialista em Informática Instrumental (UFRGS). E-mail: janice.azevedo@canoasedu.rs.gov.br.

A Geografia como ciência necessita valorizar o espaço vivido do aluno, facilitando a construção e articulação de seus conceitos. É uma ciência dinâmica, que lida com discussões atuais sobre a sociedade, a natureza e as transformações do espaço geográfico mundial. Para Castrogiovanni (2009), a missão da Geografia como disciplina escolar é a de formar educandos para a vida, tornando-os cidadãos que compreendam o mundo em que vivem, saibam se posicionar de forma crítica e reflexiva perante o convívio em sociedade. O docente necessita tornar-se pesquisador, possuir o domínio do conhecimento geográfico e dos caminhos didáticos possíveis para trabalhar sua disciplina.

Os professores necessitam criar condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem para que o aluno possa aprender de forma ativa e participativa (CASTROGIOVANNI, 2009, p.8).

Desta forma, o papel do professor de Geografia é expressivo, pois além de dominar o conteúdo da ciência e preocupar-se com os caminhos pedagógicos necessários para a aprendizagem, necessita lidar e instigar os alunos a participarem deste processo. O professor precisa pensar em diversos recursos que possam ser utilizados como ferramenta pedagógica.

É fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupos e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc (VESENTINI, 2004, p. 228).

Neste contexto, o professor necessita ser capaz de desenvolver estratégias que possam estimular o aluno em sua aprendizagem. As novas tecnologias tornaram-se ferramentas que podem colaborar neste processo, já que podem resultar em novas formas de aprender. O professor possui papel importante nesse contexto:

A escola é responsável pelo acesso à informação e ao conhecimento, além de promover o reconhecimento da importância e do uso das novas tecnologias. Ademais, é fundamental preparar o aluno para desenvolver o senso crítico necessário para que possa selecionar e utilizar as informações e não perder-se no “dilúvio informacional” das redes de comunicação (PAGANELLI, 2007, p.263).

A autora destaca ainda que “o professor tem como objetivo, portanto, utilizar todos esses recursos para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a compreender o mundo em que vive” (PAGANELLI, 2007, p.262). As novas tecnologias podem ser importantes ferramentas na produção do conhecimento geográfico, trazendo caráter mais lúdico a temas abordados pela disciplina.

## Aplicativos móveis

De acordo com Souza (2016), as novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida e no cotidiano das pessoas. Esses novos recursos também estão presentes no ambiente escolar, como os computadores, *notebooks*, celulares e *tablets*. Esses equipamentos estão presentes na rotina de todos, principalmente na nova geração de alunos, facilitando o acesso à informação e a diversas funcionalidades.

O autor (2016), salienta que o docente necessita buscar conhecimento e domínio sobre essas tecnologias, além de desenvolver a criatividade para incluir esses dispositivos em projetos educacionais. Desta forma, é preciso pensar em atividades que possam se enquadrar aos conteúdos escolares e que façam o uso destas novas ferramentas.

No cotidiano do ambiente escolar, observa-se o crescente acesso aos dispositivos móveis. O uso do aparelho celular em sala de aula é um grande desafio aos docentes, já que muitas vezes o uso inadequado pode prejudicar o rendimento dos alunos. Porém, esse aparelho pode contribuir para aumentar o acesso à conteúdos educacionais digitais, além de melhorar a motivação e o nível de aprendizagem dos alunos. Ao utilizar o celular como ferramenta pedagógica, o professor necessita ter a metodologia e os objetivos bem definidos. Os dispositivos móveis apresentam diversas funcionalidades, como facilidade de acesso à *internet*, informação e recursos digitais.



Souza (2016) destaca que entre esses recursos digitais estão os aplicativos móveis (*apps*), que são programas desenvolvidos para o sistema operacional utilizado por um dispositivo, permitem a interação e navegação através do toque e têm por objetivo ajudar o usuário a desempenhar uma tarefa específica. Esses aplicativos podem ser gratuitos ou pagos e abrangem diversas classes de programas. O autor ainda sinaliza que os *apps* têm o propósito de facilitar a rotina do usuário, trazendo diversos recursos, como: jogos, organizadores pessoais, editores de texto, leitores de livros, bate-papos. Os *apps* podem ser instalados no dispositivo móvel pelo usuário através de um repositório, conhecido como *stores* ou lojas.

A cada dia surgem *apps* com as mais diversas possibilidades e uma delas é a de ensinar um conteúdo escolar. O aumento de aplicativos móveis educacionais é justificado pelo desenvolvimento da *Mobile Learning (M-Learning)* – aprendizagem móvel – que é caracterizada pelo uso das tecnologias dos novos dispositivos móveis e das redes *wi-fi* e 4G, que propiciam portabilidade, interatividade, sensibilidade ao contexto, conectividade e individualidade, sinalizam como condição favorável para que os educadores pesquisem e desenvolvam abordagens de ensino que incluam aplicações destes dispositivos na escola (SOUZA, 2016, p. 4).

Para o autor, é importante salientar que a *Mobile Learning* é caracterizada pela portabilidade, pela mobilidade e pela flexibilidade do acesso à informação e à integração com diferentes recursos digitais. Através do desenvolvimento da *Mobile Learning*, há um aumento de recursos didáticos que podem oferecer conteúdos mais interativos e que despertem o interesse do aluno. Observa-se a existência de *apps* desenvolvidos ou que possuem temáticas relacionadas à Geografia. Torna-se um desafio ao docente incorporar estes recursos ao cotidiano das aulas, de forma que possa efetivamente contribuir para o processo de aprendizagem e não apenas ilustrar conteúdos.

## Metodologia

A metodologia adotada é de caráter qualitativo e sua tipologia pode ser identificada como pesquisa exploratória, visto que, conforme Gerhardt et al (2009, p.35), “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Este tipo de pesquisa caracteriza-se por envolver: levantamento bibliográfico, levantamento de dados e experiências práticas com o problema pesquisado.

O levantamento de aplicativos educacionais disponíveis para o ensino de Geografia, foi realizado na plataforma *Android*, já que observa-se sua maior utilização em aparelhos celulares disponíveis no ambiente escolar. Os aplicativos encontrados foram categorizados após busca pela palavra “Geografia” na loja virtual *Play Store* e categorizados em uma tabela. Após os resultados obtidos, procurou-se aplicativos de acordo com os conteúdos curriculares da disciplina de Geografia e elaborou-se uma segunda tabela.

## Análise dos dados

Observou-se que a maior parte dos alunos possui dispositivos móveis cujo sistema operacional é o *Android*. Desta forma, neste trabalho foram pesquisados aplicativos feitos para a plataforma *Android* – sistema operacional desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*, com uma interface de usuário baseada na manipulação direta e projetado, principalmente, para dispositivos móveis com tela sensível ao toque como *smartphones* e *tablets*.

Não foram encontradas informações sobre os critérios que definem a ordem dos resultados das buscas na *Play Store* – loja virtual do sistema operacional *Android* para dispositivos móveis - llocal onde o usuário pode baixar e instalar aplicativos. Nota-se que os primeiros resultados constam de aplicativos que apreentam boas notas (segundo avaliação dos próprios usuários e quantidade considerável de *downloads*, sem seguir uma ordem, mas de forma aleatória).

A primeira pesquisa buscou-se resultados através da palavra “Geografia”. Observou-se que a maior parte das imagens consta de um globo terrestre, trazendo como indicativo o conteúdo de boa parte dos *apps*: mapas. Após uma etapa de análise, foi confirmado o que os ícones dos aplicativos indicavam: a maior parte relaciona-se à alguma forma de localização. Alguns mostram imagens de pontos turísticos para que o usuário indique onde se localiza, outros mostram nomes de lugares para serem localizados nos mapas. Demonstrando como a Geografia é, muitas vezes, definida como uma disciplina de mapas e reduzindo esta ciência em saber localizar países, bandeiras, pontos turísticos e capitais

Através dos resultados encontrados no *Play Store*, elaborou-se uma tabela constando os 25 primeiros aplicativos disponibilizados e ordenou-se de acordo com os resultados obtidos na busca. Conforme pode ser visto na Tabela 1, observou-se tendência à quantidade de aplicativos do tipo “quiz” - perguntas e respostas. Estes *apps* podem ser utilizados no ensino fundamental, cabe ao professor pensar em metodologias que façam uso desses recursos que podem ser utilizados como alternativa para a realização de exercícios de fixação, por exemplo.

**Tabela 1** – Aplicativos disponíveis através da pesquisa por “Geografia” - Sistema operacional *Android*

Nº	Aplicativo	Custo	Desenvolvedor	Conteúdo
1.	Geografia Mundial – Jogo	Gratuito – compras no app	Atom Games Ent.	Localização dos países e bandeiras, dividido por continentes. Trás informações sobre cada país.
2.	Geografia digital	Gratuito	Ideas Place	Questionário – questões gerais
3.	Quiz de Geografia	Gratuito	Quizzes by Peaksel	Quiz – questões gerais
4.	Quiz Geografia	Gratuito – compras no app	Paridae	Quiz – Bandeiras, localização países, capitais.
5.	GeoAtlas – Geografia do Brasil	Gratuito	Natan Felipe Carvalho Brito	Informações sobre Geografia do Brasil.
6.	Geografia mundial: capitais, bandeiras, países	Gratuito – compras no app	MileoDev	Quiz – Bandeiras, países, capitais.
7.	Jogo de perguntas de Geografia	Gratuito	Webelinx	Quiz – pontos turísticos, bandeiras, localização de países
8.	Geografia física	Gratuito – compras no app	Kirill Sidorov	Informações sobre conceitos de Geografia física
9.	Quiz de países do mundo – Jogo Geografia Mundial	Gratuito	GamesSaien.com	Quiz – Localização de países e continentes.
10.	Geografia mundial	Gratuito – compras no app	Evobooks	Informações sobre Geografia física.
11.	Estados do Brasil – os mapas, capitais e bandeiras	Gratuito – compras no app	Andrey Solovyev	Quiz – bandeiras, estados e capitais do Brasil.
12.	Quizz do Mapa Mundi	Gratuito – compras no app	Qbis Studio	Quiz – localização de países.
13.	Países do Mundo: Geograpy Quiz	Gratuito – compras no app	Yam Learning	Quiz – países e capitais.
14.	Mapa de todos os países do mundo – o mapa quis	Gratuito	Andrey Solovyev	Quiz – localização de países.
15.	Mapa do mundo	Gratuito	Mobile World Map	Mapas do mundo.
16.	Geografia mestre	Gratuito	Arian Nace	Quiz – bandeiras, países, estados e capitais.
17.	Atlas Mundial MxGeoPro	Gratuito	HPB Labs	Atlas mundial.
18.	Aprenda geografia, mapas e países	Gratuito	Lachurreira33	Atlas mundial.
19.	Geohistória	Gratuito	Sandro Renato Dias	Quiz – questões gerais de história e geografia.
20.	Trivial Geografia Quiz	Gratuito	Quiz & Trivia Games	Quiz Geografia geral

21.	Geografia dos países	Gratuito – compras no app	Kirll Sidorov	Informações sobre os países.
22.	Quis de Geografia – bandeiras, mapas & brasões	Gratuito – compras no app	Mtapps	Quiz – bandeiras e países.
23.	Geografia: países e capitais	Gratuito	AppDrac	Quiz – países
24.	GeoExpert Lite – Geografia Mundial	Gratuito	EducaPix	Atlas mundial.
25.	Termos geográficos	Gratuito – compras no app	Kirll Sidorov	Informações de termos utilizados na Geografia

Fonte: A autora (2019).

Ao observar que a maior parte dos aplicativos disponíveis se trata de conteúdos sobre perguntas e respostas, pensou-se em realizar uma busca mais detalhada por aplicativos que abordassem conteúdos curriculares da disciplina de forma lúdica. Através dos resultados do *Play Store*, pela busca de palavras específicas, elaborou-se então, uma segunda tabela, contendo 18 aplicativos que podem ser trabalhados em sala de aula e apresentam caráter mais interativo.

**Tabela 2** – Aplicativos para o ensino de Geografia, - Sistema operacional *Android* – Selecionados pela autora.

Aplicativo	Custo	Desenvolvedor	Conteúdo
Daff Lua	Gratuito – Compras no app	Evgeny Fedorischenko	Informações sobre as fases da lua, horários de nascer/pôr dos sol, posições da Lua, Sol e Planetas.
Escalas geográficas	Gratuito	JordiCs Services	Converte escalas
Fases da Lua	Gratuito – compras no app	M2Catalyst LLC.	Fases da lua.
Grandes Vulcões	Gratuito	Reference Mobile Apps	Informações sobre vulcões.
IBGE	Gratuito	IBGE	Informações Geográficas (dados)
NASA	Gratuito	NASA	Informações astronômicas
Google Earth	Gratuito	Google LLC	Informações 3D
Países da América	Gratuito	Andrey Solovyev	Quiz – bandeiras e localização de países.
Quiz: Jogo do logotipo	Gratuito	Lemmings at work	Quiz – logotipos de empresas transnacionais.
Sistema Solar 3D	Gratuito	Madhsudhan	Informações sobre os planetas do Sistema Solar
Solar Walk Lite	Gratuito	Vito Technology	Informações sobre os planetas do Sistema Solar.
Star Walk Kids 2	Gratuito – compras no app	Vito Technology	Informações sobre os planetas do Sistema Solar.
FarmVille	Gratuito – compras no app	Zynga	Espaço rural.
SimCitty	Gratuito – compras no app	Eletronic Arts	Espaço urbano.
LadscapAR	Gratuito	Weekend Labs UG.	Realidade aumentada, curvas de nível
Earth 3D	Gratuito	Dokon Jang	Atlas interativo.
Galatic Explorer	Gratuito	Merge	Realidade aumentada, Sistema Solar.
Hologlobe	Gratuito	Institute for Earth Observation	Realidade aumentada, Planeta Terra.

Fonte: A autora (2019).



## Considerações finais

O ensino vem passando por uma série de mudanças, resultado da sociedade globalizada e do desenvolvimento de novas tecnologias. Neste contexto, os alunos estão cercados por recursos tecnológicos que dominam e fazem uso cotidiano. O professor necessita adaptar-se aos avanços trazidos pela modernidade, buscar superar e quebrar antigos paradigmas da educação, como o uso de dispositivos móveis em sala de aula. As novas tecnologias têm evoluído rapidamente e os docentes necessitam dar um novo enfoque em sua metodologia.

O uso dos dispositivos móveis trazem um novo recurso para a sala de aula. Os aplicativos tornam-se ferramentas pedagógicas que trazem uma nova forma de ensinar. É importante salientar que sua utilização deve ser contextualizada e estar em sintonia com os conteúdos abordados pela disciplina. Além disso, o professor deve possuir metodologia e objetivos bem definidos e claros. A dificuldade em encontrar aplicativos que possam ser significativos para o contexto escolar, que tragam funcionalidades ao professor e que não sirvam apenas como ilustração do conteúdo, pode trazer novas etapas de experimentação didática ao docente, como a criação de seu próprio *app*.

Observou-se, através da busca por “Geografia” no *Play Store*, que os resultados obtidos são de poucos aplicativos pensados realmente para a disciplina. Os aplicativos móveis existentes trazem conteúdos com pouco estímulo, sem desenvolver a compreensão dos conceitos geográficos ou questões políticas e sociais. Abordam a visão de ciência da memorização cartográfica. Foi necessário realizar uma segunda pesquisa, a partir de conteúdos curriculares da disciplina (sistema solar, vulcões, escala, etc.) para serem encontrados resultados com maior interatividade.

Destaca-se a importância de pensar em novas metodologias aliadas ao uso das novas tecnologias. O uso dos dispositivos móveis podem acrescentar e facilitar o processo de aprendizagem. Trazendo para a sala de aula novos modos de trabalhar os conteúdos e o desenvolvido de certas habilidades. Os aplicativos são ferramentas que podem propiciar ao docente e aluno experiências inovadoras, além de facilitar a capacidade do aluno na compreensão e análise da realidade em suas diferentes escalas e a relevância do estudo do espaço geográfico.

## Referências

- CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2011.
- GERHARDT, T. ; et al. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- PAGANELLI, I. T. ; et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOUZA, A. L. **Tecnologia ou metodologia: aplicativos móveis na sala de aula**. Monografia (Pós-graduação em Geografia), Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2016
- VESENTINI, J. W. **O ensino da geografia no século XXI**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS A PARTIR DA ASL (AMERICAN SIGN LANGUAGE)

*Lisiane Mallmann Siqueira*<sup>9</sup>

### Introdução

O presente estudo foi iniciado no ano passado e continuou neste ano letivo. O projeto foi aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória, localizada no município de Canoas. Escola pioneira e única na educação de surdos deste município. Foi inaugurada em 19 de março de 2003, destinada a contemplar o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos oriundos dos bairros de Canoas e demais cidades da Região Metropolitana. A escola possui infraestrutura adequada para o ensino dos surdos. A filosofia da escola tem como objetivo a Educação Bilíngue em Tempo Integral para Surdos, tendo a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na sua modalidade escrita, a partir de uma perspectiva sócio-dialógica que vise o respeito à diferença como expressão da cultura e identidade surda.

O método de investigação utilizado neste estudo foi uma pesquisa-ação concretizada nas aulas da disciplina de Língua Inglesa das turmas das séries finais do ensino fundamental desta escola, em que a professora titular utiliza, em suas aulas, como uma das ferramentas pedagógicas, a ASL (*American Sign Language*). O objetivo principal da pesquisa foi verificar através desta pesquisa-ação se o ensino de língua inglesa para surdos utilizando a ASL como ferramenta pedagógica auxilia na aprendizagem desta língua.

Partiu-se do problema: A utilização da ASL como ferramenta pedagógica no ensino de língua inglesa na escola bilíngue para surdos possibilita aos alunos a aquisição desta língua na sua modalidade escrita? E, a partir deste problema, foram construídos os objetivos específicos que englobam observar o comportamento dos alunos surdos quando se é oportunizada atividades pedagógicas utilizando a ASL nas aulas de língua inglesa. Além disso, verificar a aprendizagem dos alunos surdos através de avaliações que se utilizem de uma interação entre LIBRAS e ASL.

A utilização da pesquisa como forma metodológica possibilita ao pesquisador condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Segundo Trip e Murdoch (2005), a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. A partir dessa reflexão, foi desenvolvida uma maior abertura para revisão de minha prática docente, pois percebe-se nos alunos surdos uma grande dificuldade de aprendizado na língua inglesa e verifica-se no uso da ASL uma estratégia pedagógica que aproxima o aluno surdo desta língua estrangeira na modalidade escrita. Além de representar uma forma de verificar a validade através do ensino de Língua Inglesa para surdos utilizando a ASL (*American Sign Language*).

A aprendizagem dos alunos foi observada através de atividades em que se utilizou uma interação entre LIBRAS e ASL como ferramentas didáticas. A primeira atividade foi desenvolvida com os alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Foram elaborados textos simples em português e em um segundo momento foi sinalizado em LIBRAS. Após essa fase, o texto foi traduzido para o inglês e sinalizado em ASL. Utilizamos o material do site *LIFEPRINT*. A segunda atividade foi desenvolvida com todas as turmas das séries finais. Os alunos assistiram ao filme “Um Lugar Silencioso”, que traz muitos diálogos em ASL. As legendas destes diálogos foram traduzidas para o português escrito e, posteriormente, para LIBRAS. A terceira atividade também foi realizada com todas as turmas, uma revisão de vários sinais em ASL estudados neste ano letivo. E a quarta atividade está sendo a elaboração de vídeos, onde os alunos

---

9 Professora da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória. Proficiente em língua inglesa a nível de título de mestrado. Mestre em Ensino de Ciências ULBRA. Graduada em Ciências Biológicas UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Educacional UNIASSELVI. E-mail: lisiane.mallmann@canoasedu.rs.gov.br

ensinam a LIBRAS e seu sinal respectivo na *ASL*.

O professor pesquisador, a partir destas atividades pedagógicas, elaborou relatos escritos sobre o envolvimento, o interesse e a aprendizagem dos alunos surdos para análise e discussão dos resultados obtidos.

### **Interação libras e *ASL* como ferramentas didáticas**

A escola onde se realizou a pesquisa é intitulada como bilíngue, pois tem como primeira língua a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e como segunda língua o português na modalidade escrita. Todo seu PPP (Plano Político Pedagógico) é embasado nos estudos de educação bilíngue para surdos.

Segundo Santos, Andrade, Lourenço (2015, p.4):

Assim, para os surdos bilíngues do Brasil, a LIBRAS é a sua língua nativa (L1) e a língua portuguesa é a sua segunda língua (L2), enquanto que uma LE é uma L3. No entanto, o ensino de uma LE para surdos não prioriza o que essa categoria de alunos carece. Somam-se a isso as dificuldades enfrentadas por alunos ouvintes e surdos diante do aprendizado de uma LE.

Conforme Zuffo e Bereta (2010), seria interessante que a escola, por meio do professor de LI (língua inglesa), pudesse promover um ambiente propício para a aquisição de uma nova língua, como a *ASL*, de modo a possibilitar a elevação do nível de aprendizagem dos alunos envolvidos no processo de aquisição de novos conhecimentos em LI. Todas as atividades pedagógicas aplicadas nesta pesquisa escolar foram realizadas com a interação de LIBRAS e *ASL*, que são as línguas sinais com estruturas e gramáticas próprias.

Conforme Santos, Andrade, Lourenço(2015, p.8):

[...] que sejam ensinados os sinais da *ASL* nas escolas bilíngues para surdos, sobretudo, nas aulas de LI (ou no lugar destas) e não como um curso à parte, tal como algumas escolas fazem. Isso daria a chance de o surdo, quando em contato com um surdo estrangeiro, usar uma língua que lhe é peculiar e à qual ele está habituado, devido à natureza dos sinais, tal ocorre conosco, ouvintes, ao usar a LI com um inglês ou americano, por exemplo.

A *ASL* (*American Sing Language*) é a língua de sinais dominante, da comunidade surda nos Estados Unidos da América (EUA), alguns lugares do Canadá, e partes do México. Estima-se que a *ASL* seja usada por cerca de quinhentos mil a dois milhões de surdos, só nos EUA. Assim como outras línguas de sinais, a gramática e sintaxe da *ASL* são distintas das línguas orais. Uma vantagem de propor a *ASL* como estratégia para ensino de Língua Inglesa para os surdos, é o fato de que tal língua apresenta a mesma ordem de estrutura de frases, SVO (sujeito – verbo – objeto) que a LIBRAS, o que poderia facilitar a expressão e a compreensão da *ASL* (QUADROS, 2009).

A seguir temos a descrição das atividades didáticas realizadas e os resultados obtidos a partir destas.

### **Elaboração e tradução de textos simples**

A atividade de elaborar textos em português e, posteriormente, fazer sua tradução para o inglês escrito é muito vantajosa e pode ser utilizada nas aulas com alunos surdos, pois amplia seu vocabulário, estimula a leitura e aprimora o manuseio do dicionário. Segundo Zuffo e Bereta (2010) a escrita é vital para a compreensão e exploração de conteúdos de Língua Inglesa, por possuírem um determinado nível de conhecimento prévio de vocabulário da língua portuguesa (sua segunda língua).

Os autores corroboram esta ideia:

[...] devido ao fato de os surdos “não falarem” e “não ouvirem”, tornam-se dispensáveis as atividades que utilizem o listening e o speaking. Sendo assim, os alunos surdos aprendem uma LE de forma



instrumental, ou seja, com foco nas habilidades de leitura e escrita (SANTOS, ANDRADE, LOURENÇO, p. 3, 2015).

Na elaboração dos textos, os alunos escreveram relatos simples sobre suas vidas, foram utilizados vocabulários e verbos simples, palavras do seu cotidiano e que já haviam sido estudadas nas aulas de inglês. Foi um pouco demorado este processo de construção de textos, os alunos precisaram de apoio do professor, na formação das frases, principalmente, no português escrito. Posteriormente, foram feitas as traduções para a LIBRAS e ASL. Para tradução em ASL utilizamos o material do site *LIFEPRINT*.<sup>10</sup>

A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Em alguns momentos, quando o texto estava sendo traduzido para o inglês apareciam palavras que já tinham sido estudadas tanto no inglês escrito como em ASL. Isto ajudou bastante no processo de elaboração desta atividade.

Pensando ainda segundo Quadros e Schmiedt (2006), a escrita do português para surdos é significada a partir da língua de sinais. Penso que assim pode acontecer com a Língua Inglesa, onde sua escrita pode ser significada a partir da língua de sinais americana (ASL) sendo utilizada como ferramenta didática.

## Estudos dos diálogos do filme

O filme estudado foi “Um Lugar Silencioso” que traz como uma das personagens principais uma menina surda que tem implante coclear e todos os personagens se comunicam em Língua de Sinais Americana (ASL). Foram estudadas várias cenas com diálogos em ASL com legendas em inglês. Alguns sinais mostrados nas cenas já eram conhecidos dos alunos, outros sinais foram sendo estudados e incorporados ao seu vocabulário.

Na maior parte do estudo, os alunos se mostraram bem interessados. Houve maior facilidade na realização desta atividade com os alunos do 9º ano, pois estes já estão mais acostumados com estruturas de frases no inglês escrito. No primeiro momento, traduzíamos a frase do diálogo do inglês para o português, para, em um segundo momento, estudo dos sinais, exemplo sinal de *stop* (figura 1).

Figura 1 - Cena do filme “Um lugar Silencioso” do sinal de *stop*



Fonte: <https://bicycles.stackexchange.com/questions/10083/what-is-the-hand-gesture-for-im-sorry>.

Alguns alunos do 8º e 9º ano fizeram comparações com os sinais em LIBRAS e ASL, como por exemplo, o sinal da frase: *I am sorry* em ASL é igual ao sinal de saudade em LIBRAS (figura 2). O sinal da palavra *please* em ASL é igual ao sinal de satisfação em LIBRAS (figura 3). E também o sinal de *always* em ASL é igual ao sinal de

10 Disponível em: <<http://www.lifeprint.com/>> Acesso em: 20 de nov. 2018.

sozinho em LIBRAS (figura 4). Conforme discutiu Bakhtin (1999), a aprendizagem de uma língua estrangeira (L2) tem na primeira língua (L1) a base para a compreensão e a significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a segunda. A partir destas comparações, os alunos entenderam que ASL é uma língua de sinais diferente da LIBRAS e que, algumas palavras, podem ter os mesmos sinais, sinais parecidos ou, como nestes exemplos, terem sinais iguais para palavras diferentes nas duas línguas.

Os alunos do 6º ano estão em processo de aquisição da nova língua estrangeira, tanto na escrita como na sinalização em ASL, por isso, tiveram maior dificuldade em analisar os diálogos longos, mas na análise de palavras e frases curtas, tiveram bom desempenho. Estes reconheceram o sinal de “*father*” (figura 5) logo no início do filme.

**Figura 2:** Sinal de *I am sorry* e saudade



Fonte: <https://bicycles.stackexchange.com/questions/10083/what-is-the-hand-gesture-for-im-sorry>

**Figura 3:** Sinal de *please* e satisfação



Fonte: <http://www.alli-n-son.com/2011/03/10/start-baby-sign-language/>

**Figura 4:** Sinal de *always* e sozinho



Fonte: <http://www.lifeprint.com/asl101/lessons/lesson11vocquiz.htm>

**Figura 5:** Sinal de *father*



Fonte: <https://www.lifeprint.com/asl101/pages-signs/m/momdad.htm>

### Revisão dos sinais em ASL

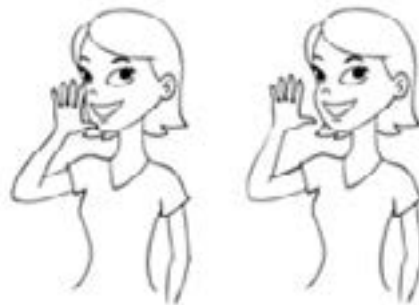
Os alunos utilizaram o dicionário (inglês/português) para a tradução dos textos, mas estes reconheceram a maioria dos sinais em ASL e sua respectiva tradução para a LIBRAS. Os alunos do 6º e 7º ano conseguiram realizar esta atividade muito bem. Nota-se que um dos motivos é porque a ASL foi estudada desde início do ano letivo, em que os vocabulários são estudados em português escrito, inglês escrito, LIBRAS e ASL.

Os alunos 8º e 9º ano estão estudando o inglês escrito há mais tempo e possuem um vocabulário mais amplo em LIBRAS, sendo assim realizaram esta atividade num tempo menor e com pouco apoio do professor. Algumas palavras nem precisaram ser procuradas no dicionário, os alunos as traduziam automaticamente.

Segundo Santos, Andrade, Lourenço (2015) a ASL é uma possível alternativa de LE a ser ensinada para surdos, eles podem aprendê-la através do mesmo canal pelo qual aprenderam a sua primeira língua, a LIBRAS, ou seja, pelo canal visual. Aqui corroborando com esta citação temos o exemplo de um aluno do 8º ano, que nesta atividade olhou para a palavra escrita *mother*, mas não lembrava sua tradução, então ao ver o sinal de *mother* em ASL (figura 7) o aluno lembrou-se da tradução e sinalizou mãe em LIBRAS.

Assim, é a língua de sinais, a língua verdadeira do surdo, se ele pronunciar uma palavra oralmente, é apenas uma cópia. Como cita Vygotsky (1983), o surdo pronuncia o que não ouve, mas um movimento de mão representa um signo que é usado para representar os sons das palavras.

**Figura 7:** Sinal de *mother*



Fonte: <http://www.alli-n-son.com/2011/03/10/start-baby-sign-language>

### Elaboração de vídeos em ASL e LIBRAS

A quarta atividade está sendo a elaboração de vídeos, onde os alunos ensinam a LIBRAS e seu sinal respectivo na ASL, estes vídeos são vinculados nas redes sociais da escola para os alunos terem acesso ao estudo também, além do ambiente escolar. Até este momento foram elaborados dois vídeos dos vocabulários *greetings* e *colors*.

Para elaboração desses vídeos, os sinais em ASL são sempre revisados no site *LIFEPRINT*, e em vídeo-aulas de canais confiáveis para estudos de ASL.



Nessa atividade, os alunos se mostraram bem interessados e realizaram com desenvoltura as filmagens dos vídeos. A atividade foi pensada a partir da ideia de que a aprendizagem do surdo se faz pelo canal visual. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais é uma forma linguística essencialmente visual, isto é, sem referência sonora.

## Considerações finais

Este é o terceiro ano letivo que utilizo a *ASL (American Sign Language)* como ferramenta didática em todas as turmas das séries finais do ensino fundamental. Antes, esta língua era estudada apenas nas turmas de 8º e 9º ano. Com o tempo, fui percebendo a necessidade de utilizá-la em todas as turmas das séries finais do ensino fundamental e, com isto, surgiu a necessidade de fazer um artigo relacionado a esta nova prática pedagógica.

Conforme discutido e analisado nos dados desta pesquisa-ação, percebi que o surdo aprende uma língua escrita partindo de sua língua de sinais específica, como vemos o que acontece com a LIBRAS, por isso ela é ensinada ao surdo antes da escrita do português. Percebi que aluno surdo, em muitos momentos, reconheceu as palavras escritas em inglês a partir dos seus respectivos sinais em *ASL*. E que a interação LIBRAS e *ASL* se mostrou eficiente neste processo de aquisição da nova língua estrangeira escrita.

A partir desta pesquisa-ação, observou-se que a Língua de Sinais Americana inserida nos conteúdos curriculares da disciplina de Língua Inglesa nesta escola bilíngue para surdos, mostrou-se um recurso didático valioso para aquisição de vocabulário e gramática desta língua estrangeira.

Espero que este artigo consiga sensibilizar os professores em relação ao ensino da Língua Inglesa para surdos, sejam eles de escolas bilíngues ou de inclusão, para que percebam a necessidade da incorporação da *ASL* nos seus conteúdos curriculares, e que ela se torne um recurso muito proveitoso na educação dos alunos surdos para o ensino da Língua Inglesa na modalidade escrita.

Com esta pesquisa-ação, tive a oportunidade de aprender muito sobre a Língua de Sinais Americana. Pretendo continuar estudando esta língua para aperfeiçoar minhas aulas, tornando a aprendizagem da Língua Inglesa mais prazerosa e significativa para meus alunos, pois penso que o ensino se consuma quando o aluno e professor compartilham significados e experiências.

## Referências

- American Sign Language. Disponível em: <<http://www.lifeprint.com/>>. Acesso em: 30 out. 2019.
- ZUFFO, D.; BERETTA, L. O Aluno Surdo e a Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_unicentro\\_lem\\_artigo\\_darci\\_zuffo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_lem_artigo_darci_zuffo.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2018.
- SANTOS, C. L. A.; ANDRADE, G. P.; LOURENÇO, N. N. O ensino de ALS para alunos surdos: uma proposta para ensino de línguas estrangeiras. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_10\\_11\\_2014\\_17\\_49\\_30\\_idinscrito\\_545\\_04dbfe281b3d218eff93ee2f46735502.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_17_49_30_idinscrito_545_04dbfe281b3d218eff93ee2f46735502.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999. Acesso em: 30 out. 2018.
- KANOPP, B. L.; KLEIN, M. **A língua na Educação do Surdo**: Volume 1. SEC. Porto Alegre, 2005.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DAVID T. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica\* Universidade de Murdoch, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectologia. Colección Aprendizaje. Madrid: 1983.

Um Lugar Silencioso. Direção de John Krasinski. EUA: Platinum Dunes e distribuído pela Paramount Pictures, 2018.

# O DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE OLÍMPICA HÓQUEI SOBRE GRAMA NO AMBIENTE ESCOLAR: MOTIVOS PARA A PRÁTICA E PERMANÊNCIA NO ESPORTE

*Daniel David Finco<sup>11</sup>*

## Introdução

Apesar da diversidade de esportes nos Jogos Olímpicos e Pan Americanos, poucas crianças e jovens têm acesso a uma variedade de esportes nas escolas, clubes e universidades no Brasil. Um exemplo a respeito desta afirmação são as modalidades olímpicas hóquei sobre grama e rugby, que nos últimos anos, buscam uma maior aproximação com estas instituições.

Este estudo investigará os motivos para a prática e permanência na modalidade hóquei sobre grama dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Duque de Caxias, localizada na cidade de Canoas no estado do Rio Grande do Sul, visando entender os principais motivos que possibilitam ou não o desenvolvimento da modalidade no ambiente escolar.

A escolha deste estudo justifica-se pelo expressivo desenvolvimento da modalidade na cidade de Canoas. Salienta-se, ainda, a relação do pesquisador com a modalidade e a cidade de Canoas, ambos diretamente ligados com o pesquisador devido ao seu trabalho já desenvolvido nas entidades de organização da modalidade no país e no estado, a saber: Confederação Brasileira de Hóquei sobre Grama e Indoor (CBHG) e Federação de Hóquei sobre Grama e Indoor do Estado do Rio Grande do Sul (FHRS), e pela cidade ser sua residência e local de trabalho atual.

As primeiras atividades de desenvolvimento da modalidade na cidade de Canoas estão relacionadas com o pesquisador e a EMEF Duque de Caxias. Antes mesmo do pesquisador atuar como professor de Educação Física concursado na Prefeitura de Canoas, um projeto de desenvolvimento da modalidade foi apresentado para a direção desta escola, no ano de 2014, como proposta de formação de atletas de hóquei sobre grama após o final do horário de aula no turno da tarde. A proposta de formação de atletas para modalidade era realizada de forma voluntária e atendia aproximadamente vinte alunos em dois horários.

No ano de 2015, o pesquisador após participar de concurso público, foi nomeado professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Canoas, ampliando, desta forma, a oferta da modalidade nas aulas de Educação Física e no contraturno escolar. Nas aulas de Educação Física, a modalidade foi oferecida como vivência motora para as turmas do segundo ao quarto ano, já, para as turmas de quinto ao oitavo ano, a modalidade foi apresentada como mais uma possibilidade de conhecimento entre os esportes caracterizados de invasão, ao exemplo do futsal, handebol e basquete. Quanto às atividades no contraturno, estas foram oferecidas durante os períodos vagos do professor.

No decorrer deste período, aproximadamente cem alunos que frequentavam as atividades no contraturno, participaram de amistosos, de ações de promoção da modalidade, de festivais organizados na escola, de festivais na cidade de Farroupilha, de campeonatos gaúchos, campeonatos brasileiros, seletivas para aperfeiçoamento técnico no estado e no Centro de Treinamento da Seleção Brasileira no Rio de Janeiro.

Diante destas possibilidades de eventos, que auxiliam na formação de atletas, foi estabelecido como problema de pesquisa: quais os motivos para a prática e permanência dos alunos/atletas no esporte?

Para a verificação dos motivos, foi utilizado o Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física ou Esportiva (IMPRAFE54), que avaliou seis dimensões motivacionais: controle de estresse, saúde, sociabilidade, competitividade, estética e prazer.

---

11 Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, Mestre em Ciências do Movimento Humano. E-mail:danielfinco@gmail.com



Como o hóquei sobre grama ainda está em crescimento no país, estes dados poderão acrescentar subsídios para o desenvolvimento do esporte em novas regiões do Estado e do país futuramente.

## Desenvolvimento

O hóquei sobre a grama é um esporte coletivo, praticado em uma superfície de grama sintética com 91,4m de comprimento por 55m de largura. Essa superfície pode receber água ou areia para tornar os movimentos do taco e da bola mais rápidos e precisos. O objetivo do esporte é marcar o maior número de gols na meta adversária, que tem como dimensões 3,66 m de largura por 2,14 m de altura e 90 cm de profundidade. O jogo é disputado por duas equipes de 11 jogadores de cada lado (figura 1), os quais tentam, em quatro tempos de 15 minutos, marcar gols no adversário através de condução, passe, drible, empurrada e batida de uma bola de 7,5 cm de diâmetro com um taco em formato de “J”.

Figura 1 – Campo de jogo e número de jogadores



Fonte: AFP (2012).

Apesar da semelhança com o futebol, no hóquei sobre a grama, a bola só pode ser tocada com o lado plano do taco, ou seja, o toque da bola em qualquer parte do corpo, inclusive nos pés, é considerado falta. Embora, atualmente, o esporte seja praticado em superfícies de grama artificial (figura 2), durante muitos anos, foi praticado em grama natural.

Figura 2 – Partida do torneio feminino entre Estados Unidos (uniforme vermelho) e Alemanha (uniforme branco) realizada nos Jogos Olímpicos de Londres, 2012.



Fonte: Reddicliffe (2013).

Após esta apresentação da matriz hóquei sobre grama que deu origem às outras variações, deteremos-nos no hóquei indoor que, assim como o futsal, no ambiente escolar é o de mais fácil introdução. Não somente pelo número de jogadores e espaço, mas também pela maior segurança de suas regras.

O hóquei indoor, ou hóquei sala, nos países de língua espanhola, é a variação da modalidade sobre a grama para a prática em ginásios esportivos (salões). Em uma comparação com o futebol, o hóquei sobre a grama seria o futebol de campo; e o hóquei indoor, o futsal. Isso não apenas no âmbito das regras, mas também nas participações em Jogos Olímpicos e Pan-Americanos, visto que o hóquei sobre grama é a modalidade oficial desses eventos. Seguindo essa comparação com o futsal, o hóquei indoor é praticado com um jogador a mais na linha, ou seja, 6 jogadores em cada equipe, 5 jogadores de linha e 1 goleiro em uma quadra poliesportiva de 44 x 22m, medida máxima, ou 36 x 18m, medida mínima. Os gols diferem do hóquei sobre grama, estes são menores e medem o mesmo que os gols do handebol e futsal: 3m de largura e 2m de altura. Semelhanças com o futsal também são evidenciadas quanto ao tempo de jogo: 2 tempos de 20 minutos com 5 minutos de intervalo. Embora seja utilizado um taco em formato de “J”, este é mais fino e mais leve. A bola no hóquei indoor tem o mesmo peso e dimensão; entretanto, é toda lisa e não pode receber batida (movimento com balanceio do taco acima do solo antes de tocar na bola). Por esse motivo, o taco pode ser mais fino e mais leve. Outra diferença marcante na modalidade praticada nos ginásios é a utilização de proteções laterais (balizas), que são utilizadas nas laterais da quadra para impedir a saída da bola.

Apesar do hóquei indoor apresentar uma maior facilidade de implantação, devido à adaptação do espaço utilizado em outras modalidades, somente foi reconhecido pela Federação Internacional de Hóquei (FIH) em 1968. Entretanto, a modalidade já era praticada na Alemanha nos anos 1950, pois permitia a continuidade da prática nos meses de inverno. O esporte, rapidamente, foi introduzido em diversos países da Europa, e, em 1972, ocorreu o primeiro torneio sancionado pela FIH. Apesar do rápido crescimento na Europa, o primeiro Campeonato Mundial da modalidade foi realizado somente em 2003, em Leipzig, na Alemanha. Atualmente, todos os Campeonatos Mundiais da modalidade foram realizados na Europa (Alemanha, Polônia e Áustria). As seleções masculinas e femininas da Alemanha são as mais vitoriosas, tendo vencido três dos cinco eventos. O Brasil nunca participou de campeonatos mundiais.

No continente americano, a Pan American Hockey Federation (PAHF) organiza eventos da modalidade desde 2002. O primeiro evento foi realizado na cidade de Rockville, nos Estados Unidos. O Brasil participou apenas do primeiro evento organizado pela PAHF e conquistou a quinta posição entre os sete participantes (PAN AMERICAN HOCKEY FEDERATION, 2017).

Apesar de o Brasil participar apenas do primeiro evento da PAHF, a CBHG organiza anualmente eventos de hóquei indoor nas categorias adulto, sub18 e sub15.

Um considerável número de praticantes de hóquei sobre grama e indoor da EMEF Duque de Caxias já participaram de eventos organizados pela CBHG e FHRS, sendo assim, foram convidados a responder um questionário referente à motivação. Foi destacado que eles eram livres de não participar ou de desistirem da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejassem. Com a concordância verbal acordada, foi pedido que os praticantes da modalidade (os maiores de 18 anos) ou o (a) responsável (a) assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por fim, considerando que foi exigida a identificação por nome dos participantes, os mesmos foram assegurados da confidencialidade de suas respostas. O inventário foi respondido individualmente e enviado por meio de um formulário criado na plataforma Google Drive.

A amostra foi escolhida de acordo com a disponibilidade e a acessibilidade – amostra não aleatória. Esta foi formada por praticantes e ex-praticantes de hóquei sobre grama e indoor, alunos e ex-alunos da EMEF Duque de Caxias, de ambos os sexos, com idades variando de 13 a 19 anos.

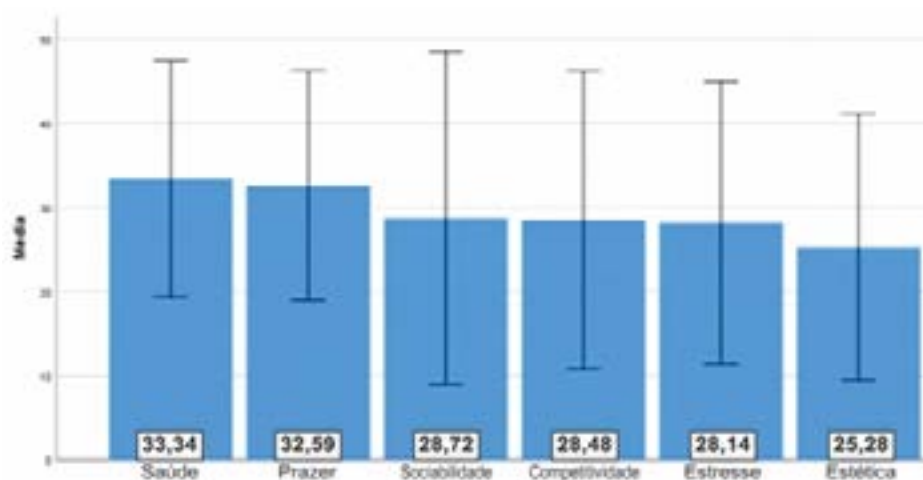
Os participantes responderam ao Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física ou Esportiva (IMPRAFE54) (BALBINOTTI; BARBOSA, 2006). Trata-se de um instrumento que avalia seis dimensões motivacionais: Controle de estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer. O IMPRAFE54 é composto por 54 itens agrupados 6 a 6, que seguem uma sequência de dimensões a serem estudadas, a saber: controle de estresse (ex.: ficar mais tranquilo), saúde (ex.: manter a saúde), sociabilidade (ex.: reunir meus amigos), competitividade (ex.: competir com os outros), estética (ex.: manter bom aspecto) e prazer (ex.: atingir meus ideais). As respostas aos itens do IMPRAFE54 foram dadas conforme uma escala tipo Likert, bidirecional graduada em 5 pontos, indo de “isto me motiva pouquíssimo” (1) a “isto me motiva muitíssimo” (5). Todas as dimensões têm o mesmo número de questões e foram analisadas quanto a sua média geral e a média nos grupos (sexo masculino e sexo feminino). A validade e fidedignidade deste inventário foram testadas e demonstradas nos estudos de Barbosa e Balbinotti (2006); Barbosa (2006).

## Considerações

No decorrer do trabalho com esportes e educação física, é importante entender os motivos que levam os alunos/atletas a permanecerem ou não em determinadas atividades regulares. Por intermédio do IMPRAFE54, foi possível verificar a hierarquia das dimensões motivacionais avaliadas.

Para este estudo, um total de 29 jovens (14 meninas e 15 meninos) foram avaliados. Os resultados encontrados evidenciam as dimensões “Saúde” ( $33,34 \pm 7,02$ ) e “Prazer” ( $32,59 \pm 6,81$ ) como as mais relevantes para o envolvimento e a permanência destes alunos/atletas (figura 3 e quadro 1).

**Figura 3** - Perfil geral da amostra investigada em relação aos fatores motivacionais para prática esportiva (IMPRAFE – 54)



Fonte: FINCO (2019)

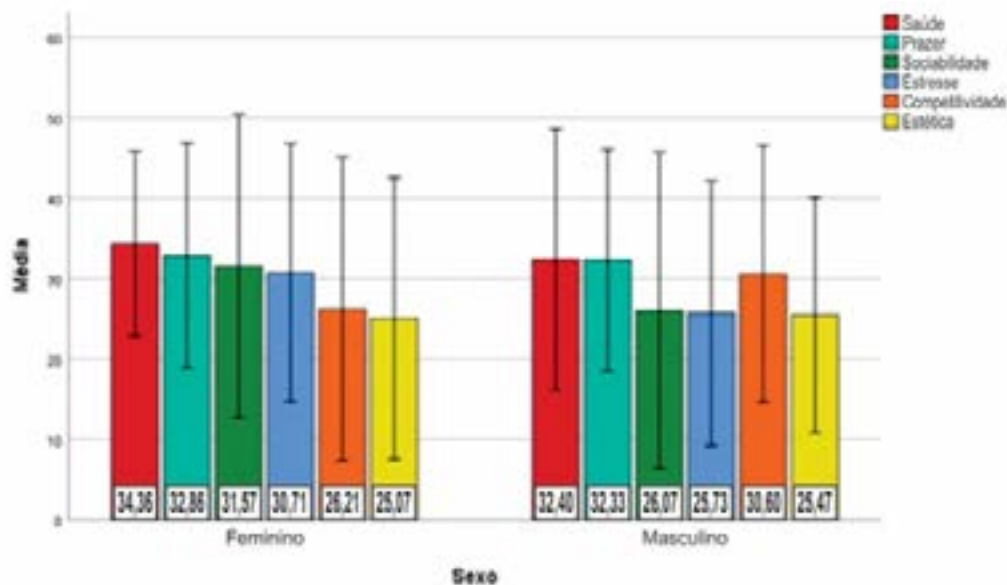
Quadro 1 – Estatísticas Gerais

		Estresse	Saúde	Sociabilidade	Competitividade	Estética	Prazer
N	Válido	29	29	29	29	29	29
	Omisso	0	0	0	0	0	0
Média		28,14	33,34	28,72	28,48	25,28	32,59
Erro de média padrão		1,557	1,305	1,835	1,645	1,470	1,266
Erro Desvio		8,387	7,027	9,881	8,958	7,914	6,817
Assimetria		-,308	-1,608	-,734	-,616	,367	-1,060
Erro de assimetria padrão		,434	,434	,434	,434	,434	,434
Curtose		-,594	2,337	-,724	-,464	,004	,625
Erro de Curtose padrão		,845	,845	,845	,845	,845	,845
Mínimo		8	12	8	8	8	14
Máximo		40	40	40	40	40	40

Fonte: FINCO (2019)

Mesmo quando divididos em grupos de acordo com o sexo, não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas para a atribuição de importância aos fatores motivacionais (figura 4).

Figura 4 - Não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nos fatores motivacionais ( $p > 0,05$ )



Fonte: FINCO (2019)

Os resultados encontrados neste estudo evidenciam as dimensões “Saúde” ( $33,34 \pm 7,02$ ) e “Prazer” ( $32,59 \pm 6,81$ ) como as mais relevantes. Estas dimensões também se destacam no estudo de Silva (2017), no qual 15 atletas universitários do sexo masculino com faixa etária de 19 a 30 anos, praticantes da modalidade basquete responderam o IMPRAFE54 e destacaram as dimensões “Prazer” ( $34,93 \pm 3,59$ ) e “Saúde” ( $34,73 \pm 5,58$ ) como as mais relevantes.

Já no estudo de Pacheco (2009), que utilizou ao IMPRAFE54 com 61 adolescentes do sexo masculino com faixa etária de 13 a 17 anos praticantes de escolinhas de futsal/futebol, foram destacados como mais relevantes as dimensões “Prazer” ( $33,39 \pm 6,57$ ) e “Competitividade” ( $31,24 \pm 7,81$ ).

De acordo com o grupo de trabalho e o foco de cada grupo, as dimensões se destacarão diferentemente.



Visando entender os motivos de interesse dos alunos e atletas, é de grande valia a utilização deste instrumento em pesquisas futuras no ambiente escolar e no de rendimento.

## Referências

AFP. **Regras do jogo**: hóquei sobre a grama. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7NYZ4QbxNFE>. Acesso em: 10 out. 2019.

BARBOSA, M.L.L. **Propriedades métricas do Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física (IMPRAF-126)**. Dissertação de mestrado. UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano: Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, M.L.L.; BALBINOTTI, A.A.M. **Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física (IMPRAF-54). Laboratório de Psicologia do Esporte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: Porto Alegre, 2006.

PAN AMERICAN HOCKEY FEDERATION. **Pan American Indoor Championships - Final Standings**. [S. l.], 21 out. 2017. Disponível em: <http://www.panamhockey.org/en/indoorpanams>. Acesso em: 14 out. 2019.

PACHECO, C. H. **Motivação à prática regular de atividades esportivas: um estudo com praticantes de escolinhas de futebol e futsal (13 a 17 anos)**. Orientador: Carlos Adelar Abaide Balbinotti. 2009. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

REDDICLIFFE, S. **After Olympic Disappointment, an Overhaul. Field Hockey Clubs USA**. Feb. 2013. Disponível em: <http://fieldhockeyusa.org/after-olympic-disappointment-an-overhaul/>. Acesso em: 11 out. 2019.

SILVA, T. V. **Fatores motivacionais que levam atletas universitários a se manterem nas rotinas de treinos e competições da equipe de basquetebol da UFRGS**. Orientador: Marcelo Silva Cardoso. 2017. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

# AS AÇÕES CONTÍNUAS DO SUPERVISOR ESCOLAR DIANTE DE UMA TURMA COM PROBLEMAS DE INDISCIPLINA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS

*Sonsearai Pereira<sup>12</sup>*

## Introdução

Sabemos do papel do Supervisor Escolar no ensino e sua função como mediador e colaborador na formação continuada do corpo docente é de suma importância dentro do cenário escolar. O trabalho do Supervisor é imprescindível, uma vez que ele é o personagem motivador do desenvolvimento do professor e fomenta, conseqüentemente, a qualidade do ensino dentro da escola. O conceito e a função do Supervisor Escolar vêm se modificando com o passar dos anos. Antes visto como um fiscal, com o “Manifesto dos Pioneiros”, em 1932, a sua função passou a ter mais relevância, e passou a ser vista como elemento mediador entre o sistema e a unidade escolar. A função específica de supervisor realmente passou a ser considerada como profissão somente a partir da década de 50, mas a regulamentação se deu somente em 1969, com o Parecer do Conselho Federal de Educação, em que é instituída a função como habilitação profissional inserida no curso de Pedagogia; a lei que rege a profissão é a Lei 5692/1971 até hoje. Esta transformação representou uma evolução no campo pedagógico e trouxe muitos reflexos no meio escolar.

Neste cenário, o supervisor como protagonista na mediação de conflitos se faz muito importante. Ressalta-se observar que a indisciplina em sala de aula tem crescido exponencialmente nos últimos anos. A atuação do supervisor, entre o professor e o aluno, auxilia na relação de respeito, limites e solução de problemas em conjunto, promovendo a tolerância e a solidariedade ao próximo, respeitando as diferenças, formando cidadãos autônomos e responsáveis, com senso crítico para a construção de uma sociedade melhor.

O foco central do presente trabalho será a sala de aula de uma turma específica de primeiro ano em uma escola municipal e a continuidade desta, ao longo de três anos, em Canoas. Analisaremos o papel da Supervisora desta escola como mediadora em situações de indisciplina, no auxílio à professora regente e aos outros professores que atendiam a referida turma, uma vez que a sala de aula é o local onde se manifesta mais notoriamente a questão da indisciplina e a relação aluno-professor é mais estreita; é nesse contexto que o papel do mediador se faz presente.

Para tanto, o procedimento metodológico adotado foi fundamentado por uma revisão bibliográfica a partir de Rangel (1997), Tiba (2002), Freire (1997), Saviani (1993), Vigotsky (1999), entre outros estudiosos, e a coleta de dados feita através de uma entrevista com a referida Supervisora, no início deste trabalho, com a finalidade de balizar o processo. O trabalho será dividido em 3 capítulos, além da introdução, conclusão e anexos. No primeiro capítulo, em um breve histórico, explanaremos sobre a função do supervisor no Brasil. No segundo, abordaremos a ação do supervisor como mediador, conceitos de disciplina e indisciplina, limites e conciliação. E o terceiro capítulo, finalizando, discorrerá sobre o papel da supervisora como mediadora dentro de uma escola municipal, em Canoas, destacando a sua ação e intervenção frente aos episódios de indisciplina. Também verificaremos as sanções que a escola toma frente a estes casos e como, atualmente, esta mesma turma, seus professores e a nova supervisora se comportam diante de situações de indisciplina. É importante ressaltar a ação da supervisora como profissional essencial no processo de conciliação, como agente na promoção da aprendizagem, e como coadjuvante no processo de ensino aprendizagem, contudo, com muita importância, pois o objetivo central do processo é a aprendizagem e a construção do conhecimento.

---

12 Supervisora da Escola EMEF Dr. Nelson Paim Terra, Licenciada em Educação Física, Especialização em Gestão Escolar Supervisão e Orientação, E-mail: [sonsearaipereira@canoasedu.rs.gov.br](mailto:sonsearaipereira@canoasedu.rs.gov.br)

Rangel (1997) afirma que a prática educativa deve ser assegurada pela supervisão educacional, mantendo o comprometimento em desenvolver suas funções e objetivando melhorar a qualidade do ensino como um todo (e conseqüentemente da formação humana). A função do supervisor não é apenas contribuir com o processo de ensino aprendizagem, mas de servir como articulador e incentivador da aquisição do conhecimento propriamente dito, tornando suas funções cada vez mais humanizadas, auxiliando nas transformações que os indivíduos enfrentam durante os períodos escolares.

## **Desenvolvimento**

### **O supervisor como mediador junto aos educadores com problemas de indisciplina**

Para começar, é importante explicitar quais são as quatro funções-chaves do supervisor: a mediação, a coordenação, o trabalho coletivo e a articulação. O supervisor escolar, além de sua “visão superior”, e da assessoria pedagógica ao corpo docente, exerce tarefas administrativas junto à equipe diretiva, contribui para um maior desenvolvimento dos recursos humanos e ainda lida, juntamente com o orientador escolar, com o crescente número de casos de indisciplina que comprometem a eficácia do aprendizado de alguns alunos. Em muitas vezes, o supervisor é o responsável por mediar esses conflitos e apontar soluções, sempre em conjunto com os professores para uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho é uma tentativa de ilustrar o papel da supervisora como mediadora de conflitos. Seu auxílio à professora e ao corpo docente que atendia à uma turma de primeiro ano durante um ano letivo inteiro, e no decorrer de sua vida acadêmica, até o presente momento, foi crucial. Hoje a turma se encontra no terceiro ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal inicialmente com problemas de indisciplina; ainda relataremos como, ao longo do tempo, a turma vem se portando, mesmo com a mudança de supervisora e com as trocas anuais de professoras.

### **O conceito de indisciplina e disciplina**

Entende-se por indisciplina, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião. Sendo assim, indisciplinado “aquele que insurge contra a disciplina”. (FERREIRA, apud AQUINO 1996, p. 85).

Para Ferreira (2001, p. 90), disciplina é “[...] 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento.”

Atualmente, na área pedagógica, o termo disciplina está mais relacionado com a visão de Bettelheim (1978), que propõe a disciplina desconectada da submissão e conectada a estímulos e sentimentos positivos pela força do exemplo. Na sua visão, portanto, disciplina é agir com firmeza, sim, mas sendo exemplo de admiração e respeito. A indisciplina está relacionada à falta de limites que poderá gerar violência dentro e fora do âmbito escolar, interferindo tanto na aprendizagem como no fazer do professor. O supervisor surge nesse momento ao lado do professor, ajudando-o a compreender que a remoção consciente destes obstáculos é uma tarefa árdua, que exige empenho e determinação. Disciplina é trabalho, afeto e respeito.

É importante perseguir novos caminhos que levem a comunidade escolar a assumir o seu real papel. Neste sentido, Içami Tiba e Juliana Aquino, afirmam que a ausência de limites, na educação familiar gerada por pais muito tolerantes, causa conseqüências avassaladoras, produzindo crianças indisciplinadas, agressivas e que vivem conflitos internos, demonstrando insegurança em tudo o que realizam. O caso da indisciplina em sala de aula não está relacionado tão somente ao comportamento dos alunos. Segundo Tiba (2003), o comportamento indisciplinado pode estar relacionado a aspectos associados a práticas pedagógicas não tão eficientes como, por exemplo, metodologias que

subestimam a capacidade dos alunos, propostas curriculares problemáticas, pouco incentivo à autonomia, exigência e cobranças para os alunos estarem sempre sentados e quietos, inadequação de espaço e de tempo para executar tarefas, professor como figura central, detentor do saber. Cabe ao aluno reconhecer a autoridade do professor e respeitá-lo. São várias as causas deste tipo de comportamento, mas deve-se avaliar os contextos deste comportamento e tentar buscar uma solução em conjunto, aluno/professor/supervisor, sempre procurando pela excelência do aprendizado, sem descuidar de limites.

## **O papel do supervisor como mediador de conflitos**

Nesse momento a figura do supervisor como mediador desse conflito se faz importante, porque a sua ação dar-se-á a partir de uma cuidadosa análise crítica baseada na observação e na compreensão das situações que ocorrem no cotidiano escolar. A busca de soluções partirá de conversas e da busca coletiva de soluções (professor, alunos e supervisor). No seu cotidiano, o supervisor busca sempre novos métodos e técnicas para auxiliar o professor a elevar a qualidade do ensino de sua escola e, principalmente, o crescimento do aluno. Neste sentido, as reuniões pedagógicas se fazem muito importante. “As reuniões pedagógicas mensais são espaços necessários e privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática da sala de aula e da escola, bem como para o planejamento”. (VASCONCELLOS, 2004, p. 82).

A mediação é um mecanismo de solução de conflitos, onde as próprias partes são agentes do diálogo e estes devem concordar ou buscar soluções em conjunto de uma maneira prática, eficaz e satisfatória, sendo o papel do mediador crucial na construção desse processo. Sales (2004) destaca que:

Na mediação as partes não devem ser entendidas como adversárias e o acordo é consequência da real comunicação entre as partes. Na conciliação o mediador sugere, interfere e aconselha. Na mediação, o mediador facilita a comunicação, sem induzir as partes em acordo. (SALES, 2004, p. 38).

Então, a mediação não deve ser vista como um ato competitivo com perdedores e vencedores e sim a satisfação de ambas as partes.

## **O papel da supervisora como mediadora em uma turma com indisciplina**

O ponto de partida deste artigo foi um questionário feito para a supervisora da escola pública municipal em que trabalho durante o período em que atendi a referida turma. Depois de conversar com a supervisora, fiz uma tentativa de análise com base em referencial bibliográfico a respeito de mediação, como Vygotsky, Vasconcellos, Sales entre outros. Atualmente sou a supervisora desta escola e atendo a referida turma.

O que pude observar foi que a supervisora era extremamente atuante, sempre com tentativas de solucionar os conflitos mediando situações de indisciplina da referida turma e apontando soluções, sugerindo leituras para os professores e, também, conversando com os alunos, sempre de maneira calma e educada com ambas as partes. Nesse sentido, a função mediadora na esfera escolar, consiste em um sistema que caracteriza a relação do indivíduo com o mundo e com outros indivíduos (Vygotsky, 1998). Então, o mediador deve ser paciente, tranquilo, humilde e bom ouvinte.

Segundo Sales (2010), a mediação deve ter quatro objetivos: solução de conflitos, prevenção, inclusão social e paz social; dentro deste conceito vi que a supervisora buscava sempre consenso entre as partes e, na maioria das vezes, o obtinha. A participação de todos como sujeitos de ação ativa na resolução dos conflitos, resulta em sentimento de crescimento de responsabilidades e cidadania sobre os problemas vivenciados por este grupo, com liberdade e poder de decisão das partes, não competitividade e participação imparcial da supervisora, enquanto mediadora sendo competente, confiante e informal durante os processos. Sendo ela, segundo minha óptica, atualizada e capacitada para exercer tal função. Estando eu, hoje, no lugar da referida supervisora, vi que este estudo foi um aprendizado e um laboratório para minha atual função.



Entende-se ainda que, segundo Sales (2010), a boa-fé seja um traço marcante na mediação para que haja igualdade nas condições de diálogo. Assim, a mediação feita por esta supervisora gerou compreensão de ambos os lados e ainda foram compartilhados os seus comportamentos de maneira consciente e responsável, o que elevou o processo de aprendizagem e de cidadania.

## Conclusão

A indisciplina no cenário escolar é um problema que atrapalha e atrasa o processo de ensino/aprendizagem e prejudica a relação aluno/professor. É nesta hora que aparece o supervisor escolar como mediador para sanar os conflitos gerados por esse tipo de adversidade. Este trabalho constatou que as soluções podem aparecer de diversas maneiras, com conversas, debates e até brincadeiras com a intervenção do supervisor no auxílio do professor que está enfrentando o problema. A ajuda dos familiares também é muito importante, os bons exemplos são determinantes para a obtenção do sucesso.

O estreitamento de laços afetivos, tanto na escola, como dentro da família auxilia na diminuição da indisciplina e isso interfere diretamente no aumento da qualidade do processo ensino aprendizagem. Outro fator que poderá gerar indisciplina é a falta de interesse pelas aulas. O professor pode não oferecer aulas atrativas e interessantes, daí se faz importante a ação do supervisor como mediador e apontador de horizontes para uma formação continuada do docente para aprimorar e atualizar. A parceria professor supervisor contribuirá para o desenvolvimento de um ser pleno e respeitador, não só das regras da escola, mas também formará um cidadão crítico e responsável.

Dúvidas e inquietações ainda permanecem sobre este problema, a tentativa aqui foi de clarificar o papel do supervisor como mediador dentro de uma sala de aula, não somente a questão administrativa e sobre gerir professores horários, projetos, conteúdos, mas também da sua ação em situações de indisciplina e confronto.

A atividade do supervisor escolar, no contexto apresentado, pressupõe que o profissional se efetive por intermédio de funções básicas como articular, mediar, coordenar e trabalhar coletivamente visando a uma educação mais humana.

Este trabalho me proporcionou o sentimento de que a pesquisa nunca finaliza, sempre haverá o desafio de retomar e ampliar estes estudos e a importância de atualizações e trocas de experiências com meus pares e com profissionais de outras áreas é importante e necessário, certa vez ouvi do grupo de supervisores da rede municipal de Canoas: compartilhar é melhor que trocar!

## Referências

- AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BETTELEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em 10 setembro de 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 10 setembro de 2018.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: Ferreira, Naura S.C. e Márcia A. da S. Aguiar (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina. In: RANGEL, M. e JUNIOR, S. C. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

SALES, L. M. M. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas SP: Autores Associados, 1993.

TIBA, I. **Disciplina: o limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, L. **Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins, 1999.

# MUNDO DA IMAGINAÇÃO

*Raquel Xavier da Rocha*<sup>13</sup>

## Introdução

Como viver a vida sem histórias? Livros? Poesias? Imaginação? Como viveríamos neste mundo sem contos de fadas? Sem finais felizes? Sem emoção? Sem fadas? Bruxas? Princesas? Príncipes? Unicórnios?

Impossível, é o mundo da imaginação que torna a nossa vida real em sensacional, que torna o impossível em possível, que nos faz super mulheres e super homens, transformando a vida real em um conto de fadas.

Fazendo esta leitura inicial, percebe-se a importância do projeto que surgiu em minha escola, o “MUNDO DA IMAGINAÇÃO”, que se iniciou no segundo semestre do ano de 2018, na Escola Municipal de Educação Infantil Gilda Schiavon, do município de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente (de agosto a dezembro de 2018), foi realizado com uma turma de Jardim II parcial, ou seja, frequentavam a escola no período da tarde, mas não ficavam o turno integral na escola; eu era a professora referência da turma, sendo que os pequenos tinham idade entre os quatro e cinco anos, no total de 20 crianças.

Já no ano seguinte (2019) embora em outra escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, no mesmo município, senti a importância de seguir o projeto, agora em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, na qual sou a professora referência. Compõem a turma 26 crianças, com idades entre seis e sete anos, no turno da tarde.

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, as turmas são compostas por crianças pequenas, na Educação Infantil o projeto “MUNDO DA IMAGINAÇÃO” surgiu a partir da curiosidade dos pequenos pelo mundo das histórias infantis e contos de fadas; no Ensino Fundamental, deu-se a partir da descoberta diária da turma pelo universo das letras, das palavras, muitos querem ler, ou seja, ler à sua maneira, os livros, revistas, jornais, todo e qualquer material para leitura que esteja disponível na sala de aula, na escola e em casa com suas famílias.

Partindo da curiosidade das crianças foi pensado, escrito e aplicado o projeto, manteve-se o mesmo título nas duas turmas, porque o objetivo principal foi de introduzir o universo da leitura, dos livros de uma forma lúdica e prazerosa, em que os pequenos possam gostar tanto de ler como de brincar, como escreveu Elizabethi Baldi:

Acreditamos que substituindo o brinquedo pela leitura, nessa colocação de Vygotsky, a relação permaneceria verdadeira, ou seja, a leitura também é um alimento para a imaginação, porque também é um brinquedo: também dá prazer, mas vai além, pois preenche necessidades da criança e provoca mudanças na motivações e tendências; é capaz, como o brinquedo, de oportunizar a satisfação de desejos “irrealizáveis”, mesmo que numa dimensão ilusória e imaginária (BALDI, 2009, p.9).

Os pequenos podem, assim, descobrir o universo da leitura, através do mundo da imaginação dos livros, dos contos de fadas, dos super heróis, das bruxas e de todo o imaginário, assim, como nós, professores e professoras descobrimos quando éramos ainda pequenos leitores, que ler histórias é tão maravilhoso quanto brincar.

---

13 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Especialista em Gestão Escolar e Supervisão Escolar pelo Instituto de Educação do Rio Grande do Sul (IERGS); pós-graduanda nos cursos de Orientação Escolar e Alfabetização e Letramento (IERGS). E-mail: raquel.rocha@acad.pucrs.br.

## Planejamento do projeto mundo da imaginação

O projeto configurou-se da seguinte forma:

*Tema:* Histórias infantis, histórias em quadrinhos, super heróis, princesas, contos de fadas.

*Título:* Mundo da Imaginação.

*Justificativa:* A partir das observações feitas pela professora no desenvolver do primeiro semestre, quanto ao interesse da turma em histórias infantis, em princesas, super heróis, que se envolviam imaginando e criando diversas histórias com vários personagens diferentes, desenvolvendo assim a capacidade de criação e contação de histórias. Devido ao interesse da turma em histórias infantis, pensou-se em realizar um projeto que envolvesse a temática do conto infantil, conduzindo assim os alunos ao Mundo da Imaginação através da leitura dos livros infantis.

*Objetivo Geral:* Além do desenvolvimento das habilidades e competências previstas no Eixo Norteador da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Canoas, desenvolver também o pensamento crítico e reflexivo acerca dos valores por trás de cada história, que serão trabalhados durante o desenvolvimento do projeto, assim como despertar nos educandos o gosto pela leitura por deleite.

*Objetivos Específicos:*

- Esclarecer quanto a importância do ato de ler e escrever;
- Conscientizar e humanizar através da leitura;
- Desenvolver o raciocínio lógico;
- Exercitar a criatividade;
- Aprender a interpretar;
- Recriar os contos infantis;
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Aprender a recontar as histórias;
- Identificar os elementos que compõem as histórias;
- Estimular a produção do discurso oral e escrito;
- Ampliar o vocabulário.

*Metodologia:*

- Conversa com os pais sobre o projeto e envio de bilhete informativo via agenda;
- Criação da caixa da leitura, com diversos títulos de livros para a escolha dos educandos;
- Numerar cada título de livro disponível na caixa de leitura;
- Fazer uma lista com os números e títulos dos livros;
- Fazer uma lista com os nomes das crianças, contendo as datas que retiram os livros e o número do título do livro;
- Identificar as pastas plásticas dos alunos, nas quais levarão os livros para casa;
- Tema de casa semanal referente à leitura do livro escolhido pela criança;



- Explicação no início da aula sobre a história escolhida anteriormente;
- Registro das leituras através de relatos, desenhos, comentários, pesquisas, cartazes, pinturas, recortes e colagens;
- Contação de histórias com diferentes recursos;
- Atividades que envolvam a importância da separação e reciclagem do lixo, para o equilíbrio do ecossistema;
- Atividades e jogos matemáticos relacionados ao tema;
- Vivência de brincadeiras que desenvolvam a motricidade ampla e fina;
- Trabalhos artísticos envolvendo a temática, utilizando tinta, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, papel picado, entre outros;
- Elaboração de uma história coletiva, construindo o cenário dela;
- Criação de um livro individual, contando cada história que foi lida durante o projeto.
- *Observação:* Outras atividades surgirão de acordo com o desenvolvimento do projeto e do interesse da turma.

#### Avaliação:

- Observação do envolvimento da turma nas atividades propostas, considerando aspectos como: cooperação, colaboração, atenção e dedicação;
- Registro das descobertas dos alunos frente às hipóteses e questionamentos iniciais, observação da ação de todos sobre o objeto de conhecimento;
- Reflexão crítica e análise das atividades desenvolvidas e observações quanto ao envolvimento das crianças;
- Uso do conhecimento adquirido pelas crianças para formalizar pensamentos, hipóteses e conclusões nos momentos de roda do projeto.

#### Autoavaliação da turma:

- Rodas de conversas nos finais de tarde, avaliando as atividades que mais gostaram;
- Contribuição de novas atividades a partir das sugestões da turma;
- Desenhos e relatórios a partir das atividades e experiências realizadas.

O referido projeto estendeu-se de 2018 a 2019, em duas turmas diferentes, uma na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental, tendo o maior objetivo a formação de leitores, a fim de que consigam adentrar no mundo das histórias infantis de uma forma prazerosa, como diz Marlene Carvalho:

Ouvir histórias é uma experiência agradável e proveitosa, sob diversos pontos de vistas. Mesmo que eventualmente, alguma palavra ou frase não seja compreendida pela criança, o importante é que ela seja capaz de seguir o fio da história, que a leitura lhe dê prazer, que a faça pensar, faça sonhar. Esta é a maior riqueza da literatura infantil (CARVALHO, 2005, p.88) .

Despertar nas crianças o prazer pela leitura por deleite, ou seja, descobrir o mundo da literatura infantil de uma forma lúdica e prazerosa, desta forma, adentrar ao mundo letrado por meio da fantasia, dando asas à imaginação.

## **Construção do projeto**

Após a estruturação do projeto, deu-se a materialização para a concretização junto às crianças, foi uma preparação que se deu da seguinte forma:

### **1º MOMENTO:**

Escolha dos livros - Passar uma manhã ou uma tarde na biblioteca da escola, escolhendo livros de literatura infantil, onde se separa em média umas 40 obras, para reduzir em 30, ou um pouco mais, depois de separar as obras literárias, deve-se ler o resumo de cada uma delas, para ver se estão adequadas à faixa etária das crianças envolvidas no projeto. Tanto no ano de 2018 quanto neste ano, foi separado 32 livros de literatura infantil para fazer parte do Projeto Mundo da Imaginação.

### **2º MOMENTO:**

Após a escolha das obras literárias é feita uma lista com todos os títulos escolhidos, catalogando as obras, ou seja, elas são numeradas.

### **3º MOMENTO:**

Providenciar uma caixa em que caiba todos os livros escolhidos, esta caixa é encapada e colocado uma descrição nela: "MUNDO DA IMAGINAÇÃO".

### **4º MOMENTO:**

É feita uma tabela para cada mês que o projeto for desenvolvido, ou seja, são necessárias 5 tabelas que correspondem aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro. Nestas tabelas contém os nomes das crianças e as semanas do mês correspondente, pois ali é anotado, semanalmente, ao lado do nome das crianças o número correspondente à obra escolhida naquela semana, desta forma o objetivo é que não se repita nem um título ao longo do projeto, e possam ter acesso ao maior número de obras infantis à disposição.

### **5º MOMENTO:**

Elaborar as atividades pedagógicas que serão realizadas junto ao projeto; pensa-se em uma atividade para cada semana, que irá com o livro escolhido pela criança, para ser feita como tema de casa. Como são 5 meses, e se entende que cada mês tem aproximadamente 4 semanas, se pensa uma atividade por semana, então se elabora 20 atividades, que também ficam dentro da caixa do Mundo da Imaginação.

### **6º MOMENTO:**

Fazer um bilhete informativo para as famílias, explicando o projeto e como será desenvolvido, onde a leitura e a realização da atividade semanal devem ser feitas com o auxílio da família, para desta forma ter um momento de integração familiar, colaborando para o desenvolvimento pedagógico das crianças. No bilhete, é solicitada uma pasta de plástico com o nome da criança, que deverá ser enviada para a escola. A pasta servirá para a criança levar o livro e a atividade para casa e trazer novamente, desta forma preservando e cuidando do livro.

## 7º MOMENTO:

No final do semestre, cada um construirá o seu livro, como encerramento do projeto, trazendo um pouco de cada história lida ao longo do trabalho; será construído na escola e também com a ajuda dos familiares em casa, sendo apresentado para o grande grupo na sala de aula.

Todo este processo foi importante no planejamento e desenvolvimento do projeto, pois todo projeto deve ser pensado e construído sistematicamente e cuidadosamente, para que desta forma possamos realizar um trabalho de qualidade junto às crianças, que segundo Schmitz:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível (SCHIMITZ, 2000, p.101).

Por esse motivo, nos dois anos de aplicação do projeto, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o planejamento foi rigoroso e sistemático, para que seu objetivo maior fosse realmente alcançado, que as crianças sejam introduzidas no mundo da leitura de uma forma lúdica e prazerosa.

## Desenvolvimento do projeto

Logo que o processo de estruturação do projeto ficou pronto, deu-se o desenvolvimento dele. Num primeiro momento, temos uma conversa inicial sobre a importância do ato de ler, tanto para ler os livros quanto para viver a vida em sociedade, que segundo Freire:

(...) Pela significação que tem para compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente (FREIRE, 2006, p.20).

Nossa conversa inicial e todo desenvolvimento do projeto reflete as palavras de Freire, pois antes de adentrar no mundo letrado, eles realizam a leitura do mundo que os cerca, carregam consigo suas aprendizagens pessoais e familiares, que são valorizadas dentro de projeto e em nossa convivência diária.

O projeto realiza-se em dois dias da semana, geralmente no início (segunda-feira) e no final dela (sexta-feira) para que possam levar no fim de semana; assim, os livros são expostos na sala de aula, cada aluno tem a autonomia de escolher o livro que vai querer levar para casa.

A professora anota do lado do nome de cada um, o número do livro escolhido e entrega a atividade referente à leitura. A única combinação referente à escolha do livro é que não devem repetir a obra, toda semana deve ser um título diferente, como as atividades são diferentes também.

Nossa combinação leva a turma a escolher os livros de acordo com a sua curiosidade, pois aos poucos vão se apropriando do mundo da leitura, lendo ao seu modo, através das capas dos livros, o que se refere a história, que segundo Aguiar:

Em vista disso, o livro infantil requer um tratamento especial pela função determinada que tem na vida da criança, que é a de orientar a sua formação. Desse ponto de vista, precisamos criar os meios que propiciem o desvelamento e a descoberta do mundo, e a instrumentalização do leitor no que diz respeito a construir o saber ler e a incentivar o gosto pela leitura (AGUIAR, 2001, p.145).

Incentivando-os a escolherem cada semana um livro diferente, faz com que se apropriem cada vez mais do mundo literário, pois o que faz com que fiquem procurando as obras por vários minutos, folheando os livros, olhando suas capas, é a curiosidade, movida pela imaginação.

Na segunda-feira, ao retornarem para a escola, após o final de semana, é reservada todo o turno para apresentação das leituras, a professora vai chamando conforme a lista com os números dos livros escolhidos, cada um coloca sua pasta na estante, vai até a frente da sala e apresenta seu livro para a turma, a professora pergunta o motivo pelo qual foi feita a escolha do livro, em qual momento foi realizada a leitura do livro em casa, quem leu o livro, se gostou da história e quem ajudou a fazer a atividade referente ao livro.

Após responderem às indagações da professora, contam a história para a turma, cada um a sua maneira. Quem souber ler, lê; quem não sabe ler ortograficamente, conta como entendeu a história, outros fazem a leitura visualizando as figuras, e, no final, os colegas elogiam e aplaudem cada um, desta forma tornando aquele momento especial.

Eles esperam durante a semana ansiosamente pelo projeto, contando os dias para a sexta-feira, pois adoram escolher os livros infantis e levarem para casa, pois comentam entre si as histórias que leram, como também brincam que estão vivendo as histórias lidas. Como diz Aguiar:

A obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimento sobre ela mesmo, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. O livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança (AGUIAR, 2001, p. 18).

Percebe-se que a literatura infantil oferece às crianças um mundo repleto de imaginação, fazendo desenvolver a curiosidade, tanto pelas histórias como pelo mundo real, despertando nelas a vontade de saber ler e escrever, tornando a fase da alfabetização prazerosa e cheia de descobertas.

Ver a expectativa dos educandos e educandas pelo projeto, ouvindo-os comentar que amam o projeto, que esperam ansiosamente pela sexta-feira, que as famílias se envolvem na leitura dos livros, é a motivação para continuar, este ano e nos futuros, pois acredito que quanto mais incentivar a leitura por deleite, mais podemos formar leitores (amantes dos livros!).

A alfabetização implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformatação de que possa resultar uma postura interferente sobre seu contexto (FREIRE, 1983, p. 111).

## Considerações

Alfabetizar é muito mais do que ensinar as letras ou introduzir as crianças no mundo letrado, é mais do que ensinar a juntar sílabas ou formar palavras, ou ensinar a reconhecer números e letras, saber diferenciá-los.

Alfabetizar é ver os olhos dos pequenos brilharem ao conseguir ler uma simples palavra, é a alegria de reconhecer uma placa, de ler um aviso na escola ou sua imensa satisfação ao contar que reconheceu palavras na rua, em casa, no supermercado ou no ônibus.

Alfabetização não é apenas a introdução no universo da escrita e da leitura de livros, mas é a descoberta de um mundo que até então eles apenas sabiam que existia, que agora é a leitura do mundo através da palavra, das letras, da codificação da escrita, tudo começa a ter um sentido diferente, começam ler o mundo, tudo torna diferente, ter um sentido diferente, passar a prestar atenção em tudo a sua volta.

Desta forma, o projeto Mundo da Imaginação introduz as crianças no universo da alfabetização, através da curiosidade pelo mundo das histórias infantis, mundo da literatura, dos contos de fadas, para que desenvolvam o gosto pela leitura e, claro, pelo universo das letras.

A cada apresentação das histórias lidas, escolhidas por eles, percebe-se a evolução na “contação” das histórias, na fruição diante da turma, vão aos poucos perdendo a vergonha de apresentar diante do grupo suas histórias. Assim, vão tendo mais autonomia, já vão contando o motivo pelo qual a escolheram, como foi o momento familiar

na hora de se reunirem para ler o livro, falam das dificuldades também, perguntam o significado de palavras que não conhecem.

Aos poucos vão tentando ler as obras, tentam ler os títulos, solicitam ajuda, uns ajudam os outros, muitos foram se alfabetizando ao longo do projeto, contam que tentaram ler sozinhos os livros e só quando não conseguiam é que solicitaram ajuda. É uma alegria quando conseguem ler, nem que seja somente uma palavra.

O retorno das famílias também é muito importante, os pais comentam que o momento de leitura do livro em casa já se tornou uma rotina, que as crianças cobram as famílias, que devem parar para ler o livro juntos.

As famílias percebem que a partir do projeto as crianças desenvolveram mais o gosto pela leitura, que se esforçam mais para conseguir ler e que muitos já estão conseguindo ler com o auxílio deste trabalho.

Muitos familiares comentam que seus filhos ou filhas já pedem para comprar livros, o que não acontecia anteriormente, que as crianças solicitam, muitas vezes, para comprar os títulos que levaram para casa e outros, às vezes, pedem para a professora indicar alguns títulos.

Todo este estudo nos comprova que para formarmos leitores temos que trabalhar desde o início da vida escolar, com o universo literário, temos que despertar nos pequenos o interesse pela leitura, eles tem que ter acesso desde muito pequenos à histórias, mas não qualquer livro ou qualquer história, mas sim histórias que tragam significado, que seja importante para eles.

Por esse motivo, o projeto Mundo da Imaginação não finda neste ano, pois se percebe que precisa continuar partindo da curiosidade das crianças, sempre olhando para o que lhes chama a atenção, para que possam usar a imaginação.

A leitura por deleite e não por obrigação, já na infância, formará adolescentes leitores e adultos pensadores, preocupados com a vida em sociedade, formando cidadãos conscientes de suas responsabilidades, críticos e responsáveis.

As crianças de hoje, se introduzidas desde cedo no universo literário, de uma forma consciente e crítica, seres pensantes desde pequenos, formarão uma geração de adultos que estarão preocupados em transformar a sua realidade e à da sua volta, teremos uma sociedade mais justa e mais humana, uma vez que somente a Educação tem o poder de transformar vidas e assim transformar a sociedade em que vivemos.

Que este projeto possa ser multiplicado, que mais educadores e educadoras se preocupem em formar leitores, que possam também se preocupar não somente com o mundo das letras, que deem asas a imaginação de seus alunos e alunas, que incentivem cada vez mais suas curiosidades e não limitem seus pensamentos.

Este projeto não é apenas mais um projeto, mas também um sonho: de transformar o mundo em que vivemos, de fazer a diferença, de despertar nas crianças o gosto pela leitura, para que em suas vidas leiam muito e que indaguem, que sejam curiosos, que critiquem, que pensem.

Ser alfabetizadora é ser sonhadora, é sonhar e realizar sonhos, sonhar junto com os alunos e alunas, é transformar os sonhos em realidade.

É ver o mundo pelos olhos das crianças, é imaginar e sonhar com eles e para eles, ser alfabetizadora é viver no mundo da imaginação, tornando o espaço escolar mais bonito, colorido, vivo, repleto de alegria.



## Referências

- AGUIAR, V. T. (Coord.). **Era uma Vez...na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BALDI, E. **Leituras nas séries iniciais:** uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHIMITZ, E. **Fundamentos da didática.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.

## DIMENSÕES DA PRÁXIS NO PIBID: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

*Daiana Bastos de Menezes<sup>14</sup>*

*Alessandro Pablo Zanardi<sup>15</sup>*

*Bruna Vargas Paris<sup>16</sup>*

*Daniela Garcia<sup>17</sup>*

*Jeisiane Silva<sup>18</sup>*

*Paula de Oliveira<sup>19</sup>*

### Introdução

No primeiro semestre de 2019, na EMEF General Osório, no município de Canoas, a professora regente da turma do 4º ano junto aos bolsistas do PIBID, que eram alunos da graduação do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade La Salle, desenvolveram um projeto interdisciplinar para os alunos do 4º ano do turno da tarde. A turma 4B era formada por vinte e oito alunos, onde estavam inseridos quatro alunos de inclusão, sendo eles alunos com autismo, transtorno opoissor desafiador, deficiência mental leve e distorção idade-série. Essa turma apresentava muitos conflitos em sala de aula, dificuldade de relacionamentos, possivelmente pela heterogenia da turma e suas diferentes demandas. Diante dessa realidade foi necessária a mediação da professora regente junto com os bolsistas do PIBID, na promoção de uma prática pedagógica eficiente que incluísse todos os componentes da turma em atividades reflexivas que respeitassem as diferenças e que promovessem a integração total dos discentes dessa turma.

O projeto interdisciplinar oportuniza o aprimoramento dos conteúdos procedimentais e de atitudes. Para isso, foram utilizadas diferentes obras, como: *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; o livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos; o filme *A nova onda do Imperador*, de Walt Disney e o livro confeccionado pelos estudantes do curso de pedagogia da universidade La Salle *Uma abelha preta e vermelha*, o qual será detalhado e descrito neste documento.

A prática consistiu em apresentar ao grande grupo diversas narrativas, de diferentes obras e autores, para leitura e debate de histórias que levassem a reflexões diversas, como respeito às diferenças, valores, inclusão, liberdade de expressão, mas sempre debatendo as atitudes junto às demandas da atualidade, como consciência e responsabilidade moral. O projeto foi desenvolvido a partir da leitura de livros, apresentação de filme, continuação de histórias, jogos, representação teatral e finalizado com a participação da turma na ilustração de um livro produzido pelos bolsistas do PIBID, trabalhando e promovendo diversos conceitos em aula, de forma lúdica e diversificada.

A partir da mediação da prática docente, diante de um processo de ensino aprendizagem baseado na construção da aprendizagem pelo discente, foram trabalhados os elementos da comunicação - emissor, canal da mensagem - receptor, conceitos de diversidade, respeito, amor ao próximo, igualdade e equidade social, levando em consideração a curiosidade, oralidade, criatividade e a promoção de outras formas de leitura. O encerramento do projeto aconteceu

---

14 Docente da EMEF General Osório, Bióloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Educação . Supervisora do PIBID, E-mail: daiana.bastos@canoasedu.rs.gov.br

15 Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade La Salle.

16 Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade La Salle e Bolsistas do PIBID.

17 Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade La Salle e Bolsistas do PIBID.

18 Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade La Salle e Bolsistas do PIBID.

19 Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade La Salle e Bolsistas do PIBID.

a partir um livro Infantil escrito pelos alunos da Universidade, que estavam vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As ilustrações do livro foram realizadas pelos estudantes da turma de 4º ano B.

Para a realização deste artigo foi escolhida uma das atividades desenvolvidas no projeto para abordá-la de forma integral. A atividade escolhida iniciou com um momento de hora do conto da narrativa, onde foi apresentada a história das abelhas. Ao final da história, foi promovido aos estudantes um breve debate dos elementos importantes que eles perceberam, introduzindo a noção de linguagem e entendimento na fala dos educandos. Os mesmos fizeram uma atividade que visava concluir a história com as ilustrações e a escolha do título do livro.

Neste breve relato, apresentam-se as ideias, como foi o desenvolvimento da atividade e os resultados alcançados nela. Um ensino interdisciplinar tem por intuito que os alunos consigam estabelecer uma relação direta entre o conteúdo que é aprendido em sala de aula e sua aplicabilidade na relação com a vida pessoal, superando a divisão artificial das disciplinas.

Este projeto investe na interculturalidade, pois se entende a escola como um território de socialização, um ambiente preocupado com a integridade social do aluno, promovendo a cidadania crítica. Ao final da história foi possibilitado aos estudantes um breve debate dos elementos importantes que eles perceberam, introduzindo a noção de linguagem e entendimento na fala dos educandos. Os discentes confeccionaram as ilustrações da história e escolheram o título do livro, de forma democrática.

A valorização da arte e cultura local é de suma importância para o conhecimento da própria história, para a construção de sua identidade pessoal e de grupo. Construir um debate, trabalhando as diferenças, a interculturalidade dentro da escola e na sociedade, é uma maneira de mediar os conflitos em sala de aula, promovendo uma integração dos componentes em prol da construção da aprendizagem e da identidade social dentro da turma.

## **Desenvolvimento**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) estabeleceu-se em meados de novembro de 2018 e, com ele, concretizaram-se parcerias e projetos entre a escola e universidade. Eles foram de suma importância para a formação, tanto dos futuros professores, quanto da escola, que se reinventou a partir das conexões estabelecidas entre pesquisa e prática. A turma na qual o projeto foi concretizado concentrava um número significativo de alunos em processo de alfabetização, muitas inclusões e diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem.

O PIBID desenvolve-se nas turmas de quarto e quinto ano. Uma vez que a escola apresentava uma realidade heterogênea, a cooperação entre educador e professores em formação foi essencial no atendimento personalizado dos estudantes. A heterogeneidade da turma agravou não só os problemas de aprendizagem, mas também as relações estabelecidas entre os alunos, em um cenário de desigualdades que foi desenvolvendo os pré-conceitos e afloraram situações de Bullying que foram identificadas pelos educadores, servindo como ponto de partida para a realização deste projeto.

A confecção do livro foi idealizada por um grupo de graduandos do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, na disciplina de Educação Intercultural nas Relações Étnico-Raciais, e com o apoio da supervisora do Programa PIBID da escola. Foi criado um livro infantil com foco na interculturalidade e respeito às diferenças, que seria ilustrado por alunos do 4º ano e apresentado na universidade durante a aula no curso de Pedagogia. O livro foi incluído no projeto Atitudes e Atualidades que já estava em prática na turma, com a ideia de finalizar o projeto com a participação ativa em uma atividade que ficasse de coautoria dos alunos da turma 4B.

O desenvolvimento da prática foi a partir da criação de um plano de aula, como eixo norteador, junto ao livro, propondo aos educandos da turma de 4º ano que criassem as ilustrações do livro infantil. Diante disso, foi agendada uma tarde para a aplicação da atividade junto com professora regente e com a direção da escola.

A prática dessa atividade do livro junto aos alunos da turma de 4º ano durou uma tarde. Como momento inicial, teve-se a leitura da história e a explicação de que ainda não se tinha um título para o livro. Sendo assim, os alunos iriam propor um nome para o livro e ajudariam a escolher dentre as sugestões obtidas. A história tinha como personagens principais, uma abelha e uma joaninha. A joaninha pensava ser uma abelha, mesmo sendo tão diferente, se sentia parte da família da abelha, na qual viviam como irmãs. A história tinha por objetivo salientar a importância do respeito às diferenças e como os diversos valores e respeito podem trazer harmonia e integrar diferentes seres em um ambiente de paz e amizade.

Após a hora do conto, foi realizado um debate sobre os principais aspectos da história, o que os alunos haviam entendido e se eles possuíam alguma sugestão para acrescentar na história. Depois, foi solicitado que cada aluno escolhesse a parte que mais tinha gostado da história e desenhasse na forma que imaginava aquele momento. Os professores que acompanharam os alunos distribuíram algumas folhas para que esses pudessem fazer os desenhos referentes às partes da história. Durante as atividades, procurou-se sempre manter o diálogo com os educandos, de forma individual e coletiva, mediando a construção e promovendo a criatividade a partir da autoestima do aluno, que pudesse ser agente e autor nessa produção literária. Os docentes preocuparam-se em saber as curiosidades, opiniões advindas da leitura de histórias e percebeu-se a apreciação dos alunos para com a atividade, que era lúdica e integradora do grupo.

Quando todos os alunos terminaram os desenhos, os professores recolheram as folhas, dando início ao método de escolha do título da história. Os discentes davam nomes, enquanto um tutor escrevia no quadro as sugestões, ao final os alunos votaram entre cinco nomes que estavam escritos e escolheram o título *“Uma Abelha Preta e Vermelha”*.

Os alunos tinham consciência de que as ilustrações feitas seriam posteriormente impressas no formato de um livro. No entanto, nos créditos constaria o nome de todos da turma, assim, os professores se dedicaram em apresentar aos educandos o que era uma biografia e como produzi-la. Os estudantes, com auxílio dos professores, produziram suas próprias biografias, sentindo-se autores de sua própria história e agentes na construção de uma identidade social tanto quanto aluno, quanto turma nesse bonitoprocessos de ensino e aprendizagem.

Os momentos posteriores foram feitos pelos bolsistas do PIBID da Pedagogia, com a edição do material, a partir da alteração em algumas partes do texto do livro, diante das sugestões dos alunos da turma 4B. Depois, realizou-se a digitalização das ilustrações, e a junção do material escrito, dando forma à confecção do livro digital com as ilustrações artísticas dos alunos do 4º ano B.

A integração da escola e da universidade realizou-se de maneira satisfatória, a partir do lúdico, permeado pela iniciação à pesquisa científica, por mediação da aprendizagem e pela promoção da criatividade que está a serviço de uma autonomia moral e intelectual.

Os resultados obtidos foram muito positivos, ressaltando que a alegria desperta a criatividade dos estudantes, desenvolvendo suas potencialidades e cooperação, proporcionando a reflexão sobre as relações sociais da turma e promoção da autonomia moral e intelectual dos indivíduos (LA TAILLE, 2006).

Neste trabalho interdisciplinar foi possível ir além dos objetivos traçados para o projeto, de forma que no resultado final, a partir das ilustrações, das contribuições quanto à escolha do título e da escrita da biografia dos educandos, foi possível identificar e verificar como os alunos se sentem valorizados e agentes da sua formação em atividades como essa, e outras, propostas ao longo do projeto.

Os alunos puderam entrar em contato com diversos conceitos das áreas da língua portuguesa, artes, ensino religioso e ainda usaram o conceito de polinização, realizado pelas abelhas da história como ponto de partida para o conteúdo desenvolvido em ciências. Os conceitos ali aprendidos são de suma importância para a vida cotidiana, tais como alguns valores e virtudes empregados na história, como o respeito à diversidade, empatia, equidade social e respeito. Assim, os alunos percebem que a educação não fica presa às nove disciplinas e às barreiras criadas entre

elas, aprendem que um tema, sendo estudado em matérias diferentes melhora a assimilação dos conceitos e o seu desempenho escolar. Com efeito, uma aula só tem alcance se responder a uma necessidade, e ela só responde a uma necessidade se os conhecimentos que traz corresponderem às realidades experimentadas e espontaneamente vividas pela própria criança (PIAGET, 1998).

Um dos principais objetivos desse projeto foi partir de situações reais do cotidiano e proporcionar uma reflexão sobre elas. Os estudantes tornaram-se sujeitos da sua aprendizagem, construindo-a, escolhendo democraticamente o título do texto, desenvolvendo a cooperação e uma das principais competências para a sociedade moderna, que é a capacidade de trabalhar em grupo.

### Considerações finais

A aplicação desse projeto interdisciplinar, com a sua conclusão nesta atividade lúdica e de cunho criativo, foi de grande valia tanto para os alunos quanto para os educadores. As colaborações dos discentes e dos docentes ali presentes, fizeram da atividade uma experiência incrível, muito pela criatividade dos educandos que aceitaram confeccionar as ilustrações da história e atribuir um significado ao que ouviram, de forma efetiva e crítica. Neste breve relato foi possível apresentar as ideias, como foi o desenvolvimento da atividade e os resultados alcançados nela.

O ensino interdisciplinar trata-se de um método em que todos os alunos conseguem estabelecer uma relação direta entre aquilo que é aprendido em sala de aula com sua vida pessoal, superando a divisão artificial das disciplinas. Os autores da educação como Paulo Freire e Jean Piaget, nos trazem a ideia de que aprendizagem é ativa, que a educação deve ser o alcance da liberdade humana, onde o sujeito pensante deva ser o autor de sua própria história. No entanto, é através da mediação dos professores, diante de uma abordagem construtivista, que se promove um ambiente desafiador, provocando no discente uma busca por aprender, tornando possível transformar a aprendizagem em efetiva e significativa.

### Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Forense, 1998.



# POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PESQUISA-AÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA EM ESCOLAS DE CANOAS/RS

*Carlos Augusto Pinheiro Souto*<sup>20</sup>

*Cristina Rolim Wolffembüttel*<sup>21</sup>

## Introdução

A música tem sido utilizada em diversos projetos sociais como forma de inclusão de crianças e adolescentes em permanente situação de vulnerabilidade social. Seja ela em sua forma vocal, instrumental e/ou corporal, tem possibilitado a transformação social de diversas comunidades. Essa transformação social resulta da possibilidade que a música tem em dignificar o ser humano, despertando-lhe, em linhas gerais, para a sua capacidade de ser criativo, de viver harmoniosamente em grupo, de ser ouvido, de ser valorizado, de sensibilizar e de contribuir com a alegria de outras pessoas.

A repercussão da música na comunidade a partir de um projeto social, portanto, potencializa o discurso da educação musical enquanto experiência fundamental para a formação da criança. Dessa forma, os projetos sociais constituem-se como ações imprescindíveis para a reflexão sobre políticas educacionais que objetivam implementar a música nas escolas.

Compreende-se, portanto, que os projetos sociais que utilizam a educação musical como atividade sistemática e regular podem contribuir com a implementação efetiva da música nas escolas. A compreensão sobre a importância da música na comunidade, bem como a organização e o engajamento da comunidade em torno das atividades musicais e, ainda, a rede solidária que se forma em torno dos projetos sociais, constituem-se como ponto de aproximação entre os projetos sociais, as escolas e o poder público, favorecendo, assim, a construção de políticas educacionais para a educação musical. Nesse sentido, a articulação entre projetos sociais, escolas e poder público poderá resultar na implementação da música no contexto escolar.

É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa que objetiva, a partir de um estudo minucioso sobre a educação musical nas escolas da cidade de Canoas/RS, levantar dados e, ao mesmo tempo, a partir de um projeto sócio-comunitário já existente na localidade, apresentar uma proposta viável para a implementação da música nas escolas.

A respeito dos projetos sociais na literatura em educação musical, Souza (2014, p. 16) argumenta que “estão presentes conceitos e objetivos oriundos da pedagogia geral, como acesso à educação, acessibilidade, (especialmente se tratando de necessidades especiais), igualdade na educação, educação democrática, educação para o desenvolvimento sustentável, entre outros”.

Nessa literatura sobre a educação musical é possível encontrar, também, autores que sustentam que crianças e adolescentes “têm o direito de participar do contexto social e de se tornarem membros de uma sociedade democrática” (SOUZA, 2014, p. 18). Todavia, a autora também questiona “que aspectos estão atrelados especificamente à educação musical? Que palavras-chave são específicas? Como, por exemplo, o conceito de inclusão pode ser traduzido ou encontra sua correspondência na educação musical?” (SOUZA, 2014, p. 18). A esses questionamentos, é possível acrescentar o seguinte problema de pesquisa: de que forma um projeto social de educação musical pode contribuir com a criação de políticas públicas para a educação musical?

---

20 Professor da Rede Municipal de Canoas, coordenador do Projeto Social Trilhos Sonoros e pós doutorando em Educação pela UERGS. E-mail: [augusto.anasouto@gmail.com](mailto:augusto.anasouto@gmail.com)

21 Professora do curso de Licenciatura em Música e Coordenadora da Pós-graduação em Música da UERGS/ Montenegro. E-mail: [cristina-wolffembüttel@uergs.edu.br](mailto:cristina-wolffembüttel@uergs.edu.br)

Desse modo, esta pesquisa objetiva elaborar e implementar uma proposta de Educação Musical fundamentada na formação de conjuntos instrumentais na rede pública municipal de Canoas/RS a partir da experiência realizada no projeto social Trilhos Sonoros. É a partir desse questionamento e deste propósito que esta investigação científica se estrutura, com vistas a uma maior contribuição para a educação musical e, conseqüentemente, para a comunidade escolar e sociedade em geral.

## **Políticas Educacionais para a implementação da música na escola: Apontamentos iniciais**

A Lei n.º 13.415,<sup>22</sup> de 16 de fevereiro de 2017, que altera diversos textos da legislação - dentre as quais se encontra a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral explícita, em seu § 2º que o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2017). Como ensino da arte, é possível compreender que se trata do ensino da dança, do teatro, das artes visuais e da música, bem como da integração dessas linguagens. Contudo, ao mesmo tempo em que a lei torna obrigatório o ensino das artes, não assegura o desenvolvimento específico das expressões artísticas na escola. Essa falta de clareza, além de desconsiderar as especificidades de cada linguagem, pode ocasionar uma polivalência no ensino das artes, obrigando o professor a ser responsável pelo ensino das demais linguagens/expressões. Pires, Pillotto e Schreiber (2017, p. 2) explicam que a falta de clareza do texto legal possibilita que “algumas instituições de educação o interpretem da forma que mais lhes convém, haja vista que grande parte das escolas possui apenas um professor, geralmente atuando nas artes visuais”.

Essa falta de objetividade da lei, conforme os autores, contribui, ainda, para que algumas secretarias de educação entendam a demanda da arte na formação da criança somente a partir do 6º ano quando, então, inserem o conteúdo de artes. Para esses autores, a arte, no ensino infantil e nos anos iniciais “fica sob a responsabilidade de um professor generalista, que normalmente não teve a disciplina de arte no seu currículo de formação inicial ou teve de forma muito reduzida” (2017, p. 2). Isso explica, em certa medida, a falta de interesse dos próprios alunos e da comunidade escolar, em geral, quando o assunto é artes.

As artes, em especial a música, não são vistas, nesses contextos, como elementos fundamentais na formação humana. Ao contrário, a música, por exemplo, é percebida como algo que pode ser prescindido. É fundamental, portanto, uma discussão mais profunda que oportunize uma maior compreensão sobre a música na escola.

De igual forma, compreendemos a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre a lei 11.769/2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e torna obrigatório o ensino da música na educação básica, bem como da Resolução nº 2, de 2016, do Ministério da Educação, que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, em especial, em seu Art. 1º, que informa sobre o objetivo da resolução que é orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2016).

Somado a isso, compreendemos a importância de uma reflexão mais consistente sobre políticas educacionais que favoreça a implementação efetiva da música nas escolas. Nesse sentido, esta pesquisa será atravessada pelo ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992). Para estes autores, “há um ciclo contínuo constituído por três facetas

---

22 A Lei n.º 13.415 altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (apud MAINARDES, 2006, p. 49). Para os autores, a política proposta diz respeito à política oficial do governo, instituições educacionais e burocratas da educação responsáveis pela implementação das políticas, mas, também, considera as “intenções da escola, das autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem”.

Considerando que o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe, enquanto referencial teórico analítico, não é estático, mas dinâmico e flexível, é possível considerar que os projetos sociais se constituem como uma das arenas onde nascem às políticas e, nesse sentido, dialogam e contribuem com a formulação do texto político.

A política de fato é, para os autores, “os textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” (MAINARDES, 2006, p. 49). Por fim, a política em uso que se refere aos discursos e práticas das instituições que nascem do processo de efetivação das políticas pelos profissionais que atuam na prática (MAINARDES, 2006, p. 49). As três facetas políticas foram aperfeiçoadas pelos autores que propuseram, portanto, um ciclo contínuo que é constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

O contexto da influência é, exatamente, onde as políticas nascem e os discursos políticos são construídos. Para Mainardes (2006), é nesse contexto que os diversos grupos de interesse disputam para influenciar as definições sobre as finalidades sociais da educação. É, também, nesse contexto que os conceitos ganham legitimidade social e são estruturados como discurso de base para a política. O autor enfatiza que esse discurso, que está em sua fase de formação, “algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p. 51). Além disso, considera que há um conjunto de arenas públicas que podem constituir-se como lugares de articulação de influência.

O texto político representa a própria política e pode assumir várias formas, a saber: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. Por fim, o contexto da prática é o lugar “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Esta pesquisa, portanto, assume a hipótese de que os projetos sociais podem contribuir significativamente no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais para a música na escola. É importante considerar a maneira como se organizam as abordagens metodológicas, a forma de acesso, entre outros. Essas informações, bem como a abrangência de suas ações podem implicar diretamente no processo de implementação das políticas.

### **Projeto Trilhos Sonoros: ações colaborativas na construção de políticas educacionais para a música na escola.**

O Projeto Trilhos Sonoros é um projeto sócio comunitário de caráter voluntário realizado no bairro Mato Grande, periferia da cidade de Canoas/RS. Além do desenvolvimento da competência técnico-instrumental, as ações visam contribuir com o desenvolvimento pleno das habilidades sociais de crianças e adolescentes em permanente situação de vulnerabilidade social, com vistas a uma inclusão social efetiva e satisfatória. O trabalho consiste, essencialmente, em ações que oportunizem relações interpessoais e intrapessoais satisfatórias; na cooperação mútua; na consciência solidária e voluntária; nos comportamentos assertivos de tolerância, respeito e cuidado.

O projeto atende crianças e adolescentes da rede municipal de ensino em atividades regulares que acontecem três dias na semana e realiza concertos didáticos periodicamente nas escolas municipais como forma de agregar novos alunos e contribuir com o desenvolvimento da sensibilidade musical na escola.

As ações partem do pressuposto de que é preciso compreender as condições particulares de cada estudante, bem como contribuir, de forma efetiva, com sua formação cidadã. Barcellos (2016, p. 119), argumenta que é fundamental que se considere “a possibilidade de uma educação que contemple não só a técnica, mas também princípios humanizadores que promovam o desenvolvimento de profissionais éticos e justos, para uma sociedade em mudanças”.

Atualmente, o projeto Trilhos Sonoros é referência na cidade de Canoas no que diz respeito à educação musical para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. As recorrentes participações nos eventos municipais, bem como as ações realizadas nas escolas da rede, a ampla rede de instituições parceiras que se formou em torno do projeto e, ainda, a visibilidade por meio da imprensa local, possibilitaram uma maior aproximação do poder público que, por sua vez, potencializou o diálogo sobre propostas de implementação da música nas escolas da rede.

Assim, esta pesquisa em andamento, a partir dos resultados preliminares que serão apresentados em seguida, ratifica a importância dos projetos sociais na elaboração e fortalecimento de políticas educacionais para a efetivação da música na educação básica.

### **Pressupostos metodológicos da pesquisa**

A metodologia utilizada fundamenta-se na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação como método. Considerando-se o postulado por Thiollent (2008), a pesquisa-ação prevê a coleta dos dados e a implementação de ações transformadoras da realidade sociocultural, a partir de um planejamento prévio.

Para Hugues Dione, “praticar a pesquisa-ação obriga a se levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar” (DIONE, 2007, p.24). Dione (2007, p.28) compreende que:

A pesquisa ação é centrada na prática, na ação, na experimentação social; pretende intervir com o intuito de modificar uma situação social ou psicossocial. De fato, a pesquisa-ação é um instrumento de mudança para corrigir, de maneira eficaz, uma situação que se tornou problemática (DIONE, 2007, p.28).

Nessa perspectiva apresentada por Dione, enfatizar que a pesquisa-ação tem por objetivo precípua alcançar uma mudança nos faz concluir que essa metodologia é prioritariamente um modo de intervenção, “uma metodologia de ação, antes de ser uma metodologia de pesquisa” (2007, p.35). Dessa forma, a pesquisa-ação é uma forma eficaz quando se deseja contribuir com a mudança de uma situação particular.

A pesquisa-ação é favorável quando os pesquisadores não pretendem limitar seus estudos aos aspectos acadêmicos e burocráticos de algumas pesquisas convencionais. Para Thiollent, (2008, p.18), a pesquisa-ação é para pesquisadores que “querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados”. Assim, Thiollent resume os principais aspectos da pesquisa-ação enquanto uma estratégia metodológica de pesquisa social:

Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; o objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;

o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

a pesquisa não se limita a uma forma de ação, (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2008, p. 18-19).

Para a realização desta investigação estão sendo consideradas duas tarefas simultâneas e complementares. A primeira delas relaciona-se à coleta de dados relativos à música na cidade de Canoas/RS, tendo em vista espaços escolares e não escolares. A coleta desses dados ocorrerá via Internet, por meio de consulta às bases de dados disponíveis *online* no *site* da prefeitura da cidade e busca informações acerca das escolas do município, suas localizações, projetos existentes, bem como, dentre outros dados, a existência de professores de música e suas lotações nas escolas. A segunda tarefa consistirá na elaboração de uma proposta de Educação Musical autossustentável, como política pública para as escolas da cidade, relacionando ambos os espaços da Educação Musical, escolar e não escolar. Essa proposta originada da análise dos dados de ambas as tarefas será utilizada para a implementação da pesquisa-ação.

Thiollent sustenta que, embora a distinção no que diz respeito aos aspectos valorativos e metodológicos seja incerta, a estrutura metodológica da pesquisa-ação oportuniza uma grande variedade de projetos de pesquisa em diversos campos de atuação social. Nesse sentido, há uma grande diversidade de propostas de caráter militante, propostas informativas e conscientizadoras da área educacional e de comunicação e, conforme Thiollent (2008, p. 17), as propostas “eficientizantes” da área organizacional e tecnológica.

Portanto, para a realização da pesquisa-ação, que pretende implementar uma proposta de Educação Musical fundamentada na formação de conjuntos instrumentais na rede pública municipal de Canoas/RS, serão selecionadas três escolas públicas municipais da cidade. Os pressupostos da pesquisa-ação, de elaboração, implementação, avaliação, replanejamento, reimplementação, por exemplo, serão aplicados em ambas as escolas, a fim de construir a política pública de efetiva inserção da música nas escolas do município. Esse processo da pesquisa-ação procurará seguir o pressuposto defendido por Thiollent (2008, p. 9), para que “as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados”.

Foram consideradas para esta pesquisa as seguintes etapas:

- **Leituras, análises e sínteses de textos.**

O objetivo desta etapa é investigar a educação musical em projetos sociais, compreender o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe com vistas a fundamentar as ações posteriores de implementação de propostas para a rede municipal de Canoas.

- **Redação e publicação de textos**

Esta etapa objetiva construir textos e publicá-los nos eventos de educação que ocorrem no município, bem como nas escolas da rede e Secretaria de Educação oportunizando o amplo conhecimento sobre as políticas públicas para a educação musical, bem como as possibilidades de implementação a partir da Resolução CNE/CEB n.º 2/2016

- **Apresentação de propostas de atividades musicais para três escolas municipais**

O objetivo desta etapa é criar vínculos com três escolas municipais, a partir do projeto Trilhos Sonoros, com vistas a divulgar o trabalho realizado com crianças e adolescentes da rede municipal de ensino, bem como iniciar uma primeira aproximação para apresentação de propostas de educação musical na escola.

Início das atividades musicais nas escolas selecionadas para a pesquisa-ação

Esta etapa objetiva iniciar as atividades musicais em três escolas municipais. Para tanto, serão criados grupos instrumentais a partir dos instrumentos disponibilizados pelo projeto Trilhos Sonoros.

- **Ensaio Interescolares**

O objetivo desta etapa é realizar ensaios programados com as escolas participantes do projeto com vistas ao 1º Recital Interescolar de Canoas.

- **Realização do 1º Recital Interescolar de Canoas**

Tem por objetivo integrar, por meio da música, as EMEF's de Canoas a partir de uma agenda semestral de recitais interescolares com vistas a uma maior articulação das escolas em torno da construção de propostas para a efetiva implementação da música nas escolas da rede.

- **Realização do 1º Encontro de Educadores Musicais de Canoas**

Esta etapa consistirá na proposição de um encontro regional de educação musical com o objetivo de reunir os educadores locais para uma ampla discussão que envolverá a Secretaria de Educação, diretoras das escolas e representantes do legislativo municipal.

- **Organização dos materiais para a coleta dos dados da pesquisa.**

Esta etapa consiste na organização de todo o material que será utilizado na coleta de dados da pesquisa.

- **Realização das coletas dos dados**

Esta etapa visa à realização da coleta de dados a partir das ações desenvolvidas junto à Secretaria de Educação, educadores musicais, diretores das escolas atendidas e alunos integrantes dos grupos instrumentais.

- **Organização e análise dos dados coletados**

Nesta etapa, os dados serão devidamente organizados e analisados com vistas à redação final da pesquisa-ação.

- **Elaboração de proposta**

Esta etapa consistirá na elaboração de proposta que será encaminhada à Secretaria Municipal de Educação com vistas a implementação de políticas públicas para a educação musical em Canoas.

## **Resultados preliminares**

Considerando-se a metodologia proposta, iniciou-se a coleta de dados necessários ao posterior planejamento da proposta de Educação Musical. Para tanto, a partir de uma busca no site da Prefeitura Municipal de Canoas/RS, juntamente com visitas à Secretaria Municipal de Educação do município, constatou-se a existência de 84 escolas, as quais atendem ao ensino nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Observou-se que, desde meados de 2014, há concursos públicos para a rede municipal, inclusive professor de Música. Todavia, a partir de uma verificação inicial, observou-se a existência de apenas cinco professores de Música que efetivamente integram o quadro de professores nas escolas. Para que a Educação Musical possa estar inserida como política pública efetiva, portanto, este é um aspecto primordial.

A partir desses dados foi estabelecido contato com as 03 escolas municipais que estão localizadas no mesmo bairro do projeto Trilhos Sonoros, bem como já receberam o projeto para concertos didáticos e oficinas de música. Verificou-se que nessas escolas não havia nenhum professor de música. Contudo, havia o reconhecimento sobre a importância da música e sua especificidade enquanto linguagem artística. No entanto, não foi observada nenhuma ação que apontasse para a implementação da música no currículo escolar.

A partir desse contato, apresentou-se uma proposta de ensino coletivo de instrumentos de cordas, sopro e percussão para as escolas situadas no mesmo quadrante. Cada escola recebeu o nome de uma nota musical: Si, Lá e Sol.

A proposta consistia na formação de grupos instrumentais com turmas multiseriadas. Foram atendidas, no primeiro semestre de 2019, 72 crianças divididas da seguinte forma: 25 alunos da escola Si, 23 alunos da escola Lá



e 24 alunos da escola Sol. Os instrumentos cedidos pelo projeto Trilhos Sonoros foram os seguintes: flautas doces, violinos, violões, saxofone e Cajon.

Inicialmente foi realizado um trabalho de percepção musical seguido do aprendizado de um instrumento. A partir de então iniciou o processo de aprendizagem da técnica específica de cada instrumento. Para tanto, os integrantes do projeto Trilhos Sonoros contribuíram, na condição de monitores, para o desenvolvimento técnico dos alunos.

Em seguida, foram realizadas atividades de preparação de cinco músicas nas três escolas. As músicas foram ensaiadas, inicialmente, com cada escola e, posteriormente, foram realizados ensaios interescolares. Esses ensaios mobilizaram a escola, a comunidade e a própria Secretaria de Educação no que diz respeito ao fornecimento de transporte escolar. Os ensaios interescolares representaram um espaço bastante oportuno para o desenvolvimento técnico dos alunos, o desenvolvimento de relações interpessoais e, ainda, de fortalecimento dos vínculos familiares considerando que os pais, em geral, acompanharam os filhos nesses ensaios.

Durante o processo de preparação do repertório para a realização do 1º Recital Interescolar de Canoas houve uma ampla articulação entre o projeto Trilhos Sonoros, Escolas Municipais, Secretaria de Educação e Gabinete do Prefeito. Essas ações convergiram para a realização do 1º Recital Interescolar que reuniu um total de 112 crianças entre alunos das escolas e integrantes do Projeto Trilhos Sonoros. O Recital reuniu no mesmo espaço a comunidade, diretores e professores das escolas atendidas, Secretaria de Educação, representante do Executivo e Legislativo Municipal e imprensa local.

O trabalho realizado nas escolas potencializou o diálogo sobre políticas educacionais para a música nas escolas e, de forma mais específica, oportunizou que a escola Lá incluísse em seu Projeto Político Pedagógico a disciplina educação musical além de manter as oficinas de ensino coletivo de instrumentos musicais.

Dessa forma, compreendemos a importância da continuidade da pesquisa-ação com vistas ao fortalecimento de ações que contribuam de forma efetiva com a implementação da música na rede municipal de Canoas. A continuidade da coleta e análise dos dados deverá fornecer subsídios para a construção da proposta para esta rede de ensino, e que, fundamentalmente, seja perene e autossustentável.

## Considerações

Com base na revisão de literatura e na experiência do Projeto Trilhos Sonoros, esta pesquisa identificará como a Música está inserida na rede escolar de Canoas/RS. A partir do levantamento inicial foi constatado, junto à diretoria de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação, que apenas 05 escolas têm um educador musical. Partindo dessa informação, bem como do estudo sobre políticas públicas para a educação musical na escola e, ainda, da experiência de educação musical, realizada a partir do Projeto Trilhos Sonoros esta pesquisa-ação buscará contribuir com a implementação da educação musical nas escolas da rede municipal de ensino.

De acordo com Souza “a emergência desse campo de ação e de pesquisa está vinculada a um desejo de transformação social por meio de projetos socioeducativos na área da música”. (2014, p. 17). Para esta autora:

Sem uma análise e uma discussão político-pedagógica dos projetos, os resultados podem ser avaliados como empreendimentos (ou experiências) “assistencialistas”, “alienantes”, “neoliberais”.

Também existe o risco de não se poder avaliar objetivos abrangentes de uma formação para a “cidadania”, “a conscientização política”, a “democratização” da educação, como muitos projetos propõem” (SOUZA, 2014, p. 17).

Com isso, o que se busca na presente pesquisa é a reflexão para uma articulação consciente e engajada que, de forma efetiva e intencional, oportunize a democratização do ensino musical e a criação de políticas públicas que favoreçam o ensino musical nas escolas.

## Referências

- BARCELLOS, E. C. C. Currículo: valores e princípios para uma formação cidadã. Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 3, 2016. p.119. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/749/462>>. Acesso em 14 mar. 2019.
- BRASIL. **Resolução nº 2**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 21 de Agosto de 2019.
- BRASIL. **Lei n. 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em 21/08/2019.
- BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em 14 mar. 2019.
- DIONE, H. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- DREHER, S. C. Música: Veículo de resgate e transformação comunitária e social. In: EWALD, W. (Org). **Música e Igreja: Reflexões contemporâneas para uma prática milenar**. Porto Alegre: Coordenadoria de música da IECLB, 2010. p.155.
- FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História Ocidental da Música**. Lisboa: Gradiva, 2007. p. 20.
- HARGREAVES, D. The development of artistic and musical competence. In: DELIEGI, I.;SLOBODA, D. **Musical Beginnings**. Origins and Development of Musical Competence. Oxford: University Press. 2000. p.45.
- HAST, D. E. **O poder transformador da música**. Belo Horizonte: Sete,1999. p.6.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para uma análise de políticas educacionais. Educ. Soc. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abril de 2006. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 de agosto de 2019.
- PIRES, J. S. de A.; PILLOTTO, S. S.; SCHREIBER, A. C. Q.Políticas públicas na educação musical brasileira.**38ª Reunião Nacional da ANPED**. Anais... São Luís/MA, 2017. p. 1-17. Disponível em:<[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT24\\_199.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf)>. Acesso em 14 mar. 2019.
- SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, J. **Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical**. In: SOUZA, Jussamara et al. Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: CORTEZ, 2008.

# SUPERANDO O FRACASSO ESCOLAR ATRAVÉS DO TRABALHO COOPERATIVO

*Simone da Silva Marinho*<sup>23</sup>

*Regina Maria Schein dos Santos*<sup>24</sup>

*Sandra Kelm Pereira*<sup>25</sup>

## Introdução

Nossa escola está situada numa zona carente no final do Bairro Mato Grande, cidade de Canoas. Nossos estudantes são, em sua maioria, oriundos de invasão de terrenos (usados para o plantio de arroz e de hortaliças) ou da praia de Paquetá. Possuem histórico de violência familiar, drogadição, tráfico, vulnerabilidade social e baixa autoestima.

Muitos não têm perspectiva de futuro. Assim, tanto eles, quanto suas famílias, não são motivados para os estudos, não se dedicam, nem acompanham a vida escolar como deveriam.

Desde o ano passado, a escola como um todo vem buscando resgatar os alunos com notas baixas e infrequência. Para tanto, recorreu-se ao diálogo com suas famílias, ao acompanhamento das notas e a projetos que os instiguem a querer melhorar seu rendimento e sua assiduidade, como o Projeto de Dança e o CECA (Competições Escolares Canoenses).

Mesmo com todo o esforço do grupo, ainda tivemos, em 2018, uma taxa muito alta de reprovação e evasão escolar. Não obstante, isso acabou nos movimentando ainda mais em busca de leituras, pesquisas e reflexões em torno desse problema.

O propósito deste trabalho é descobrir novas práticas capazes de resgatar o desejo do aluno em estar na escola interagindo, aprendendo e sendo um cidadão proativo, capaz de reescrever sua história, e principalmente ser capaz de vencer o Fracasso Escolar. Entendendo que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos, e que é necessário implementar propostas concretas e eficazes de intervenção que resultem em impacto social.

## Desenvolvimento

Neste ano nos debruçamos muitas horas, durante nossas reuniões pedagógicas, discutindo a práxis docente, refletindo sobre quais práticas, metodologias e técnicas utilizadas seriam capazes de suscitar o interesse e o despertar cognitivo em nossas pupilas. Com o início do Programa Novo Mais Educação, que, conforme determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), deveria ser direcionado apenas a adolescentes, alunos matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, procuramos organizar oficinas com muito cuidado e dedicação pois, conforme Maximiniano:

Organizar é o processo de dispor qualquer conjunto de recursos em uma estrutura que facilite a realização de objetivos. O processo de organizar tem como resultado o ordenamento das partes de um todo, ou a divisão de um todo em partes ordenadas (MAXIMINIANO, 2002, p. 111).

De fato, o foco no resgate da reprovação e evasão é justamente ainda maior nessa faixa etária escolar.

---

23 Professor da Escola EMEF Profº Dr. Rui Cirne Lima, Pedagogia Orientação Educacional, Psicopedagogia, E-mail monism0401@gmail.com,

24 Professor da Escola EMEF Profº Dr. Rui Cirne Lima, Letras/Inglês, Gestão/ Supervisão / Orientação, E-mail regina.schein@canoas.rs.gov.br

25 Professor da Escola EMEF. Profº Dr. Rui Cirne Lima, Pedagogia, Ensino Fundamental, Supervisão, E-mail sandrak.pereira@yahoo.com.br,

Considerando-se o início da adolescência e os problemas de cunho social e familiar, a perda do interesse na aprendizagem se apresenta como corolário.

Seguindo no mesmo enfoque de reformulações e reflexões, chegamos na reconstrução de nosso PPP (Projeto Político Pedagógico). Tal projeto visa à democracia, à análise e à discussão de toda a comunidade escolar – a fim de que se possa, conjuntamente, buscar soluções para os problemas escolares e alcançar a excelência na educação.

Por meio de várias ações, tem-se tentado uma aproximação com a comunidade da escola, buscando conscientizá-la da sua importância no acompanhamento da educação de seus filhos, e, assim, na participação da Construção do Projeto Político Pedagógico.

[...] é necessário que se tenha em mente que, ao chegar à instituição, as crianças já trazem uma história de vida construída na família e na comunidade em que estão inseridas. Contudo, fica evidente que a responsabilidade pela formação das crianças em sua integralidade - para que elas sejam cidadãs participativas, atuantes, conscientes de seus deveres e direitos - é de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, da família, da comunidade, do Estado e das instituições de Educação infantil (FARIAS, SALLES, 2012, p. 43).

Dentro dessa perspectiva de participação e de pertencimento, nossos educadores do Projeto Mais Educação, do Projeto de Dança, da Sala de Recursos e do PLL (Projeto Livro e Leitura) /Biblioteca, começaram a buscar o que poderiam fazer para motivar, mobilizar os alunos, mexer com eles, desestabilizar, trazê-los à vida. A partir do projeto de dança, a educadora trouxe a temática e proposta: “Dança??? Ou o que quer que PULSE”, partindo da necessidade de agregar conhecimentos variados e trabalhar os problemas atuais que nossos alunos adolescentes estão enfrentando, os quais já foram aqui citados.

Diante de diversos casos de depressão que nossos alunos estão passando, juntamente com a falta de motivação para os estudos, decidiu-se trabalhar de uma forma que envolvesse toda a escola. Buscou-se integrar técnicas de Grafite, trabalho com reciclagem, turma integrantes da Sala de Recursos, Grupo de Dança, atividades de Literatura, Sticker Art, etc., tendo como tema gerador a descoberta do elemento “pulsante” e significativo tanto no âmbito individual quanto coletivo. A escola buscou parcerias para enriquecer o projeto e contou com renomados profissionais da arte: Jackson Brum, Carlota Albuquerque, Tiago Rufoni, Fabiano Gummo, Julinho DanceHall, entre outros.

A expectativa era que a abertura de novas possibilidades fosse um caminho para tecer afetos e transformar essa energia pulsante em arte viva, criativa e humana. Percebeu-se que os alunos, principalmente os jovens do projeto Mais Educação, estavam desconectados, com posturas inadequadas tanto com professores quanto com osicineiros.

Foi trazido à escola, então, a obra do artista plástico e dançarino Jackson Brum, que está em diversas intervenções de grafite na cidade. O artista convidado em seguida foi Fabiano Gummo, professor da rede municipal, com sua arte logomarca em Stickers que tem ganhado o mundo. Neste intuito, percebendo a capacidade corporal da grande maioria dos alunos, bem como suas expressões nos desenhos, foi preparado um material relativo aos artistas, e os alunos tiveram oficina de informações sobre suas obras. Neste momento já iniciava uma mudança na postura dos alunos, que participaram com comentários e indagações, pois, como nesta escola se acredita: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE,1979, p. 84).

Após se apropriarem de todo esse material informativo, realizou-se uma saída de campo, com visita à obra de grafite feita por Jackson Brum na cidade de Canoas. O supracitado artista havia se comprometido com a escola de ministrar oficina teórica e prática. Brum realizou oficinas nas paredes da escola, contando sua trajetória e incentivando os jovens a querer sempre mais, a buscar a realização de seus sonhos com sua arte.

Nossos alunos também tiveram oportunidade de visitar pontos turísticos da cidade de Canoas, e, nessa mesma saída, participaram de uma oficina de dança com a professora Carlota Albuquerque. Em outro momento, os artistas vieram à escola trazendo sua trajetória de vida, sua afirmação com a arte e ensinando várias de suas técnicas, como

a grafitagem, aos alunos. Por sua vez, os docentes reproduziram essas técnicas em vários espaços da escola. O artista Fabiano Gummo trouxe sua experiência de vida e motivou os alunos com seus stickers.

Um outro espaço da escola, a Sala de Recursos, estava desconectada das atividades escolares, acabava trabalhando isolada, e a visão dos alunos que a frequentavam era de se sentirem diferentes. A educadora, percebendo isso, fez um movimento contrário: fez com que todos os alunos passassem a desejar estar lá, envolvendo toda a escola na participação de atividades variadas. Neste momento o grupo escolar sentiu-se mais fortalecido, e o Projeto Educar para Preservar, que a professora da Sala de Recursos administra, se interliga com o Projeto Mais Educação, proporcionando que os professores sintam, através deste trabalho, uma melhor autoestima e mudança de postura nos alunos.

O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome de desejo. Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós educadores, também de ensinar (FREIRE, 1984, p. 11).

Muitos momentos são necessários para retomadas e intervenções. Todavia, o entusiasmo dos educadores passa a contagiar, e a energia que antes prejudicava o andamento e rendimento das aulas passa agora a aparecer em movimento e arte. Dentre as atividades, destacam-se a leitura de textos oferecidos aos alunos, que se envolvem de tal maneira que se prepararam para apresentar teatros para os alunos menores.

Paulo Freire (1988, apud MOREIRA, 2014, p.99) nos esclarece que a leitura da palavra é precedida da leitura de mundo. O mesmo teórico enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador no interior de uma educação em que o seu fazer seja vivenciado, dentro de uma prática completa de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando em um processo criador, de que ele é também um sujeito.

O envolvimento ultrapassa as salas, incluindo o plantio de árvores, confecção de vasos com nomes dos professores (espalhados pela escola em forma de flores), criação de canteiros de chás, horta escolar, embelezamento de espaços para favorecer o pedagógico. Também são realizadas confecção de jogos, confecção de papéis reciclados, coleta e venda de materiais reciclados, com consciência ecológica e economia, pois lixo é dinheiro, e muitos alunos vivem dessa premissa.

Dessa forma, percebemos através do diálogo com as crianças e com suas famílias, o quanto estão mais felizes e engajados nos projetos da escola, demonstrando maior participação, assiduidade e interação com outras turmas e professores. Continuamos buscando novas alternativas e seguimos felizes com o que já alcançamos. O sucesso na educação caminha vagarosamente, mas caminha devagar e sempre; e desta forma, ficamos com o seguinte pensamento de Bacich & Moran para refletirmos:

O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente (2018, p. 3).

## Considerações

A escola aqui se reconhece como agente em potencial de transformação deste espaço social e educativo no qual está inserida, conhecedora da comunidade e da realidade destes alunos, apresentando este sentimento de responsabilidade. Com todo esse esforço de conscientização, esta instituição busca elementos externos aos conteúdos escolares para apresentar a importância desta formação para suas vidas.

Existe ainda um grande abismo para os alunos entre o que se quer e o que se pode, o que a escola quer e do que precisa. O imediatismo com que as coisas precisam acontecer e o processo de aprendizagem, que muitas

vezes é lento. Alunos que, embora alfabetizados, não reconhecem a leitura, a escrita e a fala como elementos e habilidades libertadoras.

A grande missão desta escola será mesmo a de fazer com que os alunos se reconheçam como pessoas importantes, capazes de fazer parte de uma sociedade e de construí-la. Do contrário, permanecerão impenetráveis, alienados e sem compreender que o que aprendem é para vida e que este é um caminho exitoso.

## Referências

- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FARIA, V. L. B.; SALLES, F. **Currículo da Educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed., [ver. E ampl.] São Paulo: Ática, 2012.
- FREIRE, M. O Sentido Dramático da Aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDINI, J. (Orgs.) **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes: 1992.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Paz e Terra: Rio de Janeiro: 1979.
- MAXIMIANO, A. A. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- MOREIRA, I. **Fracasso Escolar e Interação Professor-Aluno**. Rio de Janeiro: Eak Editora, 2014.
- OLIVEIRA, C. B. **Psicologia escolar e a relação família escola no ensino médio**: estudando as concepções desta relação. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2007.



# RELAÇÃO LETRA E SOM NA PERSPECTIVA DAS NEUROCIÊNCIAS

*Fabiane Aparecida Parcianello de Almeida*<sup>26</sup>

*Gabriele Bonotto Silva*<sup>27</sup>

## Introdução

O presente artigo surgiu a partir da práxis pedagógica da professora que leciona em duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e da supervisora que acompanha o trabalho desenvolvido, na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. Por estarem sempre inquietas com o processo de alfabetização, e também, por cultivarem estudos na área da alfabetização e das neurociências, as autoras focaram a pesquisa na área da leitura. Apesar de a alfabetização compreender leitura e escrita, estes processos são distintos e, por isso, necessitam de metodologias diferenciadas para que sejam desenvolvidas.

A pesquisa desenvolvida no ano letivo de 2019 apresentou como problema: Como compactar a relação entre letra e som na perspectiva das neurociências? Para responder à problemática da pesquisa foram utilizados como arcabouço teórico as neurociências, apresentados no início do item desenvolvimento. A seguir, apresentam-se as atividades baseadas nas neurociências e na psicogênese da língua escrita, como por exemplo, o Saco surpresa, a Escadinha da escrita e o projeto Ler para ser.

## Desenvolvimento

O principal instrumento de trabalho do professor é o cérebro dos alunos, pois é através desse órgão que nos comunicamos, locomovemos, sentimos, pensamos e aprendemos. Por isso compreender como o cérebro aprende é uma das principais competências do professor.

Com a descoberta da plasticidade do cérebro que consiste na capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios e ampliar ramificações neurais como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo (COSENZA, GUERRA, 2011, p. 36) descobrimos que podemos aprender enquanto existirmos, desde que o cérebro seja bem estimulado.

Um dos melhores estímulos para o cérebro é a leitura, pois através dela várias áreas neurais são ativadas, quando lemos a palavra “telefone” olhamos para a primeira letra e nosso cérebro busca todas as palavras que conhecemos com essa letra, em seguida observamos a segunda letra que junto da primeira forma a sílaba “te”, eliminamos todas as palavras que começam com “ta/ti/to/tu”, avançamos para a próxima letra “l” e temos um número menor de palavras com essas três letras, seguimos e lemos a quarta letra e formamos “tele” e pensamos em televisão e outras palavras, mas agora há poucas palavras que iniciam com essas quatro letras e quando vamos para a quinta letra “telef” concluímos a leitura quase por adivinhação “telefone”, conferimos e acertamos. Todo esse complexo processo se dá em um curto espaço de tempo, sem termos consciência de realizarmos essas etapas.

A mediação do professor precisa ser qualificada e comprometida em provocar estímulos adequados e mudanças neste cérebro, possibilitando novas e/ou expandir conexões já existentes.

---

26 Professora da Escola EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Licenciada em Pedagogia – Educação Infantil, E-mail:parcianellofabiane@gmail.com;

27 Supervisora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola, Professora na Faculdade Cesuca, Bolsista CAPES/PROSUC, Doutoranda e Mestre em Educação, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, MBA em Gestão de Instituições Escolares, Licenciada em Pedagogia – Anos Iniciais e Orientação Educacional, E-mail gabybonotto@gmail.com.

É importante estimular que os alunos pensem devagar, profunda e conceitualmente acerca da leitura e a escrita, uma razão pela qual os alunos precisam pensar conceitualmente tem a ver com a forma que o cérebro processa a linguagem escrita. Quando aprendemos novas ideias sobre a leitura e a escrita, elas ocupam um grande espaço em nosso cérebro, pois esse órgão elabora onde elas se encaixam e com o que se conectam. Mas, com o tempo, à medida que avançamos em nosso entendimento, o conhecimento é comprimido no cérebro, ocupando um espaço muito pequeno.

Para alunos de 1º ano, a ideia de ler a palavra “quadrado” com sílabas complexas ocupa um grande espaço em seus cérebros, pois precisa relacionar as letras com os sons e dar um significado a essa palavra, mas para um leitor proficiente tal ideia está comprimida e ocupa um espaço pequeno (BOALER, MUNSON, WILLIAMS, 2018, p. 4). Essa ideia surgiu na área da matemática, desenvolvida pelos autores supracitados, porém, foram adaptadas para a área da leitura pelas autoras, que compreendem que o conceito de compactação precisa ser estendido para outras áreas do conhecimento.

Compreender como funciona o cérebro humano é fundamental para a aprendizagem e compactação do conhecimento. Ainda há muito a ser estudado e investigado sobre como aprendemos, como se dão as conexões, como formamos novas conexões. Entretanto, com as novas pesquisas em neurociências foram feitas descobertas importantes que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem.

A expressão neurociências utilizada neste artigo, refere-se:

Neurociência molecular que investiga a química e a física envolvida na função neural; [...] neurociência celular que considera as distinções entre os tipos de células no sistema nervoso e como funciona cada um respectivamente; [...] neurociências de sistemas que tem a finalidade de investigar grupos de neurônios que executam uma função comum, por meio de circuitos e conexões; [...] neurociência comportamental que estuda a interação entre os sistemas que influenciam o comportamento, o controle postural, a influência relativa de sensações visuais, vestibulares e proprioceptivas no equilíbrio em diferentes condições; e neurociência cognitiva que atua nos estudos do pensamento, da aprendizagem, da memória, do planejamento, do uso da linguagem e das diferenças entre memória para eventos específicos e para a execução de habilidades motoras (RELVAS, 2011, p. 23-24).

Pensando que o processo de alfabetização requer uma mudança neural significativa, buscou-se ampliar as áreas de compactação através de experiências que estimulam várias áreas cerebrais e proporcionam à criança estabelecer diversas relações e reflexões sobre a leitura e a escrita.

Sistematizou-se o estudo do alfabeto através da atividade do Saco surpresa, que consiste em trazer um objeto oculto em um saco de tecido para os alunos tentarem individualmente através do tato, descobrir o que estava escondido. Cada objeto será referente a uma letra aleatória do alfabeto que vamos estudá-la naquele dia, sendo uma letra por dia e faremos alguma atividade referente ao que descobrimos através do toque. A turma foi organizada em roda para que todos possam se olhar e se ouvir. Cada aluno que coloca a mão no saco deve dizer o que pensa que tem lá dentro. É importante pensar que é necessário usar mais de um canal sensorial de acesso ao cérebro além do processamento auditivo, como o tátil, visual ou mesmo o olfato e a degustação (COSENZA, GUERRA, 2011, p. 63).

O alfabeto exposto em sala de aula foi formado a partir das figuras que simbolizam os objetos do Saco surpresa, sendo construído aos poucos, conforme as letras trabalhadas, os alunos contribuem colorindo as figuras que vão sendo coladas após cada dia de estudo e escrevem coletivamente o nome da figura. E através do estudo de cada letra, vamos analisando suas relações das letras com os sons nas palavras, pois:

A tomada de consciência dessas unidades da fala não é espontânea e não depende da inteligência, ela exige ajuda sob a forma de atividades de análise e de comparação de sílabas faladas e escritas e deveria estar assegurada nas primeiras semanas de ensino da leitura (MALUF, CARDOSO-MARTINS, 2013, p. 22).

Ordem em que foram apresentadas as letras com o uso do Saco Surpresa:

B = bola: a professora fez uma massagem com a bola de borracha macia em cada criança.

E = espelho: cada criança realizou uma careta se olhando no espelho.

S = sacola com um sapo de borracha escondido: cada criança guardou simbolicamente algo que a faz feliz.

A = aranha de borracha: conversamos sobre os medos de cada um e depois desenhamos nossos maiores medos.

P = pincel: exploramos as possibilidades de uso do pincel e realizamos pintura com tinta têmpera.

U = urso de pelúcia: conversamos sobre onde dormimos e se precisamos de companhia de algum objeto para dormir.

D = dado: brincamos de bater palmas, bater os pés, estalar a língua, tocar na ponta do nariz e várias partes do corpo conforme o número que saia no dado.

I = ioiô: brincamos com o ioiô.

L = laranja: observamos, tocamos, cheiramos e comemos laranja.

C = colher: brincamos de corrida da colher usando bolinha de pingue-pongue e a colher sendo conduzida pela mão até a linha de chegada.

Q = uma peça de quebra-cabeça: montamos coletivamente um quebra-cabeça e individualmente montamos um de papel e colamos no caderno.

R = régua: conversamos sobre o uso da régua e elaboramos um desenho usando a régua.

O = óculos de brinquedo: todos experimentaram os óculos e conversamos sobre as pessoas que precisam usar óculos.

K = kiwi: observamos, tocamos, cheiramos e comemos kiwi.

F = faca de plástico: conversamos sobre o uso da faca e brincamos de cortar alimentos imaginários de massa de modelar.

Z = zebra de pelúcia: confeccionamos individualmente um palitoche de zebra.

J = jornal: conversamos e exploramos os conteúdos do jornal, depois brincamos de transformar o jornal em sabonete e tomar um banho, imaginamos que virou uma toalha e nos secarmos.

G = gravata de tecido: conversamos sobre o uso da gravata e a conversa nos levou a pensar se há roupas que são de meninos ou meninas.

X = xícara de brinquedo: após todos tocarem a xícara no saco surpresa, coloquei detergente transparente e foram solicitados que cheirassem e tentassem descobrir o que era aquele líquido. Depois fizemos a experiência explosão de cores, em que foi colocado leite numa forma retangular, pingamos três cores de corante no leite, molhamos a ponta de um palito de churrasco no detergente que estava na xícara e colocamos nos corantes para que os alunos observassem a movimentação das partículas, que fazem as cores se movimentarem e se misturarem.

W = wafer: comemos wafer.

T = tesoura (colamos com fita adesiva a ponta da tesoura para não abrir ou cortar as crianças): conversamos sobre o uso da tesoura e recortamos formas geométricas para criar uma figura.

N = nariz de palhaço: após todos tocarem o objeto do saco surpresa, encenamos que o objeto havia sumido e começamos a procurar pelo chão, durante a procura a professora colocou a cabeça dentro do saco para procurar melhor o objeto e colocou o nariz e brincou com as crianças que não encontraram o objeto. Conversamos sobre os palhaços e palhaçadas.

Y = Yakult: provamos um pouquinho de Yakult.

V = vela: realizamos uma pintura com giz de cera derretido na vela.

M = máscara de festa à fantasia: cada criança escolheu um modelo de máscara para colorir e depois brincamos de baile de máscaras.

H = pote plástico com mini hambúrguer: esse saco surpresa usamos apenas o olfato para tentar descobrir e depois comemos o hambúrguer.

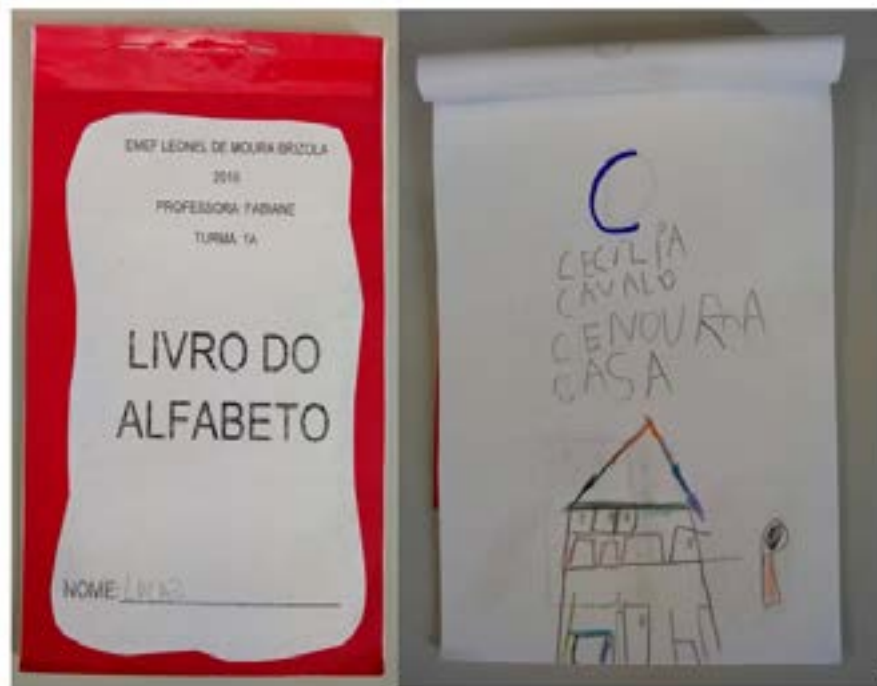
Fig 1. Saco surpresa



Fonte: as autoras (2019)

Junto com o Saco Surpresa, elaborou-se o Livro do Alfabeto, que consiste em 26 páginas grampeadas e uma folha colorida como capa, sendo um livro por aluno. Foi escrito uma letra em cada folha em ordem alfabética. Diariamente após o Saco Surpresa os alunos pegavam o livro e procuravam a localização da letra conforme o alfabeto exposto em aula, o aluno passa o dedo no traçado da letra e depois escreve ao lado repetindo o registro da grafia da letra.

Fig 2. Livro do alfabeto



Fonte: as autoras (2019)

Em cada página do livro a criança faz o registro da escrita coletiva, em que se pensou coletivamente e conversou-se sobre a relação letra/som de um nome próprio, de preferência de algum aluno da turma ou de pessoas conhecidas; o nome de um bicho; o nome de um alimento; e um nome de um objeto.

Em seguida, instigou-se os alunos a falar outras palavras que iniciam com a letra que estamos trabalhando e eles desenharam no Livro do Alfabeto três ou quatro das palavras que foram conversadas.

A cada palavra escrita retomou-se as letras já estudadas e fez-se referência ao objeto do Saco Surpresa, quando escrevemos a palavra “tesoura”, por exemplo, observou-se que usamos a letra T de tesoura, E de espelho, S de sacola (que em algumas palavras tem som de Z de zebra), O de óculos, U de urso, R de régua e A de aranha. Também se observou quantas vezes mexe-se a boca para falar a palavra (te-sou-ra), bateu-se palmas e contou-se que essa palavra tem três sílabas. Todas essas estratégias possibilitaram o processo de consolidação da aprendizagem de maneira significativa no cérebro:

Na consolidação ocorrem alterações biológicas nas ligações entre neurônios, por meio das quais o registro vai se vincular a outros já existentes, tornando-se mais permanente. Essas alterações envolvem a produção de proteínas e outras substâncias que são utilizadas para o fortalecimento ou a construção de sinapses nos circuitos nervosos, facilitando a passagem do impulso nervoso (COSENZA, GUERRA, 2011, p. 63).

Outra estratégia utilizada, após a conclusão do estudo do alfabeto através do Saco Surpresa, foi a construção de um alfabeto com rótulos, que ficou exposto em sala de aula. Os alunos trouxeram para a escola uma embalagem vazia, rótulo ou logomarca para explorarmos a letra inicial e a escrita da palavra. Classificamos os rótulos a partir da sua função, como, alimentos; produtos de higiene e limpeza; eletrodomésticos; nomes de supermercados e lojas; marcas de brinquedos/jogos.

Estabelecer relações com materiais escritos do cotidiano é importante para ampliar a aprendizagem da leitura e escrita, pois o aluno precisa perceber que as letras e sons estudados fazem parte do seu dia a dia. Esse tipo de análise chamamos de aprendizagem implícita, que consiste em um processo por meio do qual os comportamentos

se adaptam progressivamente às características estruturais do meio ambiente com o qual o indivíduo interage ser ter consciência explícita (MALUF, CARDOSO-MARTINS, 2013, p. 112).

Fig 3. Escadinha da leitura



Fonte: as autoras (2019)

A escadinha da escrita, foi baseada na Psicogênese da Língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Foi desenvolvida uma estratégia para os alunos acompanharem o seu desenvolvimento na escrita das palavras e também como método para incentivar o seu crescimento na aprendizagem da linguagem escrita. Foi fixada na sala de aula uma escada com as siglas dos níveis da psicogênese da escrita e denominada com os alunos de “Escadinha da escrita”, os nomes em rosa denominam a turma 1 e os nomes em verde a turma 2.

A leitura foi desenvolvida diariamente. Não apenas pelas atividades supracitadas, mas também através do projeto Ler para ser, desenvolvido por todas as turmas da escola. Neste projeto, os primeiros 20 minutos de aula, todos os alunos, funcionários e professores realizam leitura. O objetivo deste projeto é tornar a leitura algo prazeroso, desenvolvendo a velocidade, a interpretação e a compreensão leitora. Por isso, todos leem algo que realmente gostam, a saber: livros, revistas, gibis, entre outros.

Nas turmas de primeiros anos, os alunos também participam de acordo com o nível em que se encontram. Eles podem realizar leituras de imagens, identificação de letras e sílabas, leitura de palavras e frases e até mesmo leitura completa do livro. Verificou-se que este processo diário influenciou positivamente aos alunos, motivando-os a buscar novos livros e estabelecendo novas relações entre as letras e seus sons.

## Considerações

Durante a realização da pesquisa, percebeu-se grande evolução dos alunos participantes em relação à leitura. A cada atividade realizada, os alunos demonstram encantamento e motivação para descobrir uma nova letra ou mudar de nível na Escadinha da escrita. Tais resultados foram possíveis, não apenas pelos aspectos metodológicos e teóricos escolhidos, mas também pelo envolvimento da professora com sua turma, ou seja, o fato de a professora ter estabelecido um vínculo com seus alunos propiciou o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita.

Como contribuição desta pesquisa para a área da alfabetização, evidencia-se a importância de novos estudos relacionados às neurociências, na perspectiva de que o professor precisa, cada vez mais, compreender o funcionamento do cérebro para desenvolver novas aprendizagens com seus alunos.



## Referências

- BOALER, J.; MUNSON, J.; WILLIAMS, C. **Mentalidades matemáticas na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- RELVAS, M. P. **Neurociência e transtorno de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

## EJA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Elisangela KrafchisnkiTrentin*<sup>28</sup>

*Luciano Medina Peres*<sup>29</sup>

### Introdução

Somos professores de escola pública, atuando na EJA, com turmas de Educação Cidadã em duas escolas: EMEF David Canabarro e EMEF Santos Dumont, motivados e instigados pelas diferenças e desafios gerados pelos educandos e educandas na qual trabalhamos diariamente.

Também nos constituímos como docentes com o propósito de refletir sobre a escola, o seu papel diante das inúmeras dificuldades que diariamente nos desacomodam, tanto no ensino regular quanto na educação de jovens e adultos.

Nosso pensar e fazer nos motivam a pesquisar, a querer entender e refletir sobre novas estratégias para colaborar com esta escola que ainda acreditamos que possa existir: uma escola que investe em formação docente para que estes sejam capazes de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica.

Falamos do município de Canoas, na qual sua população tem um crescimento considerável em sua expansão, segundo dados do Diagnóstico do Plano Municipal de Educação - PME<sup>30</sup>(CANOAS, 2015), possui 338.531 (trezentos e trinta e oito mil, quinhentos e trinta e um) habitantes (Dados IBGE/2013) sendo a 4ª (quarta) cidade com maior população do Estado do Rio Grande do Sul, e com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM<sup>31</sup>), que passa de 0,65 (zero vírgula seiscentos e cinco) em 2000 para 0,75 (zero vírgula setenta e cinco) em 2012.

O governo municipal segundo a LDBEN nº 9394, de 1996 desenvolve a educação escolar de forma colaborativa com a:

- organização do Sistema Municipal de Ensino, através da Lei nº 5.021 de 9 de novembro de 2005;
- ampliação a participação de novos autores, com a instituição do Conselho Municipal de Educação, como um órgão colegiado, normativo e consultivo, deliberativo, de acompanhamento e controle social, mobilizador, propositivo e fiscalizador no que se refere ao cumprimento da legislação de ensino, na qual exarou Resolução para orientar o trabalho a ser desenvolvido na rede municipal em relação a Educação de Jovens e Adultos (Resolução 11 de 2010).

Falamos da rede municipal de educação de Canoas, das EMEF David Canabarro e EMEF Santos Dumont, localizadas no bairro Mathias Velho e Bairro Niterói respectivamente. Ambos os bairros com maior população jovem e adulta do município de Canoas: Bairro Mathias Velho com 8.741 jovens e 23.112 adultos, e o Bairro Niterói, 6.077 jovens e 18.542 adultos (ICXXI-Estado da Cidade: um retrato da de Canoas/2013).

Segundo Documento Base do Plano Municipal de Educação Canoas 2015-2025 (Lei5933 de junho de 2015), a maior parte dos considerados analfabetos e sem o ensino fundamental completo, numa população acima de 15 anos de idade, perfaz 35,92% do total da comunidade canoense. Em números absolutos, isso significa 90.288 habitantes.

---

28 Professora da EMEF David Canabarro, Mestre em Educação, E-mail: [elistrentin@gmail.com](mailto:elistrentin@gmail.com)

29 Professor da EMEF David Canabarro, Especialista em Educação Matemática, E-mail: [luciano.peres@canoasedu.rs.gov.br](mailto:luciano.peres@canoasedu.rs.gov.br)

30 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CANOAS 2015- 2025 |Documento Base Lei 5933 de Junho de 2015

31 O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Também acreditamos ser importante mencionar que em 2013 a rede municipal de Canoas apresentava uma taxa de distorção idade série no Ensino Fundamental de 35,7%(MEC/Inep/Deed/CSI) um índice bem considerável, pois a partir das políticas implantadas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos os alunos que foram completando os 15 anos e estavam inseridos neste contexto foram migrando para a EJA tanto no Projeto de Educação Cidadã instituído nas escolas municipais no turno diurno, como nas salas de aula do noturno.

A Resolução 10 de julho de 2010 do Conselho Municipal de Educação busca estabelecer normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no município de Canoas, cuja modalidade destinava-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, assegurando de forma gratuita aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Assim, conforme seu Art. 2º a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Ensino, poderá ser oferecida através de cursos que contemplem:

a) iniciativas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos oferecidos através de programas contemplados na Proposta Político Pedagógica da Mantenedora, respeitando carga horária mínima de 600 horas e as especificidades destes educandos;

b) propostas pedagógicas com metodologias específicas, valorizando os interesses dos alunos, com estudos presenciais e avaliação centrada no processo, voltadas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, consubstanciadas em planos de estudos e devidamente regimentadas;

c) formação através de cursos de iniciação profissional, com oferta em carga horária suplementar às 1600 horas, não obrigatórias após a conclusão do ensino fundamental.

Nestas perspectivas, além da organização por totalidade e/ou módulos, a EJA no município de Canoas temos uma proposta denominada Educação Cidadã, na qual as turmas da EJA da EMEF David Canabarro e EMEF Santos Dumont desenvolvem o trabalho focado na unicodência, integrando todas as Áreas do Conhecimento desenvolvidas de acordo com o 2º Segmento, com uma metodologia focada na organização de um currículo transdisciplinar, respeitando as histórias de vida como aprendizado e tendo somente um educador para a articulação do saber neste segmento.

A EJA Educação Cidadã da EMEF David Canabarro, diurna, atende alunos entre 15 a 17 anos, dos Módulos 1 e 2, ou seja oriundos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental regular, na EMEF Santos Dumont, noturna, matriculados a partir dos 15 anos, tendo turmas do Módulo 1 e 2 ( 6º e 7ºanos do EF regular ) e Módulo 3 e 4( 8º e 9º anos do EF regular).

Enquanto educadores que procuram refletir sobre os fazeres da escola e nossos próprios fazeres nos mobilizamos para analisar o perfil dos sujeitos que estudam hoje nas turmas de EJA e como a escola está sendo capaz de movimentar um currículo significativo para estes adolescentes, jovens e adultos para que o ensino e aprendizagem de fato se efetive. Se falarmos em alicerçar nossa prática em uma pedagogia crítica, como esta sendo a nossa metodologia adotada? Conseguimos envolver nossos alunos, desafiá-los a pensar criticamente? Que metodologias contemplam a aprendizagem significativa para formação destes sujeitos da EJA?

Neste sentido, organizamos este artigo apresentando como a aprendizagem na EJA pode ser significativa, que metodologias são mais eficazes, quais competências e habilidades são desenvolvidas para que os objetivos da educação de jovens e adultos sejam alcançadas dentro de uma perspectiva emancipatória e de uma educação popular a fim de atender este perfil de aluno. Quem são estes sujeitos que estão na EJA e a diferença entre concepções pedagógicas interacionista e tradicional.

## Desenvolvimento

Pensar em metodologias que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento dos educandos da EJA e se esta aprendizagem está sendo significativa para a sua formação, nos instiga a refletir sobre as possíveis relações entre a nossa preocupação em desenvolver conteúdos e competências propostas para cada área do conhecimento e ao mesmo tempo, envolver em situações reais, cotidianas e de acordo com as experiências destes educandos.

A partir da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96, o processo de escolarização da EJA organiza-se no campo de ensino, pesquisa e nas especificidades deste público, na forma de garantir a escolarização, mas, sobretudo na organização de um currículo apropriado e nas estratégias e metodologias diferenciadas de ensino.

Buscando constantemente a promoção de um ambiente, aos educandos da EJA, em que sejam estimulados a pesquisar, ler, escrever, pensar na vida e na realidade, a formular perguntas e a socializar o que aprenderam, na EMEF Santos Dumont viu-se que 98,8% dos alunos destacam que o que aprendem na escola é importante e faz sentido, considerando que 74,1% deles acreditam que o mais importante de estudar são as coisas que têm sentido na sua vida (na sociedade, no trabalho, na família) e 19,8% os conteúdos dos livros. Analisando estes dados, destacamos que as habilidades e competências propostas estão sendo consideradas importantes pelos alunos quando relacionadas com a sua realidade e a sua vida.

Quando os alunos da EMEF David Canabarro foram questionados sobre a importância da escola, o discurso observado foi de a maioria não ter ideia da função da escola para a sua vida, e consideram na sua relação com a escola dois grandes grupos: a alimentação e o lazer, que de certa forma transcende a sua real função.

Frente a isto, podemos perceber que ainda precisamos trabalhar o papel da escola e mostrar-lhes que esta desempenha uma função social que pode contribuir na construção de um sujeito capaz de compreender e melhorar, através do conhecimento, o mundo em que vive. Nesse sentido, segundo Freire (2002) a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “uma transformação emancipadora”.

Sob esse viés, é preciso compreender e respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos alunos, valorizando a sua bagagem histórica, pois de acordo com Arbache (2001):

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2001, p. 22).

A Educação de Jovens e Adultos é um desafio constante, na qual a luta contra o insucesso escolar destes sujeitos, as novas metodologias, a integração escola-família, o trabalho focado na realidade são requisitos fundamentais no processo de educar para a vida.

O projeto político-pedagógico da modalidade de Educação de Jovens e Adultos está pautado na concepção de criticidade, de realidade social, história e política que aprendemos com Paulo Freire, em que nos ensina que professor é aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu quefazer” (2000, p. 44).

Os alunos da EMEF Santos Dumont quando questionados sobre a reprovação anterior ao ingresso na EJA, 83,8%(67 alunos) já repetiram de ano, sendo que 15 repetiram 2 vezes, 24 alunos 3 vezes, 10 alunos repetiram 4 vezes e 3 mais de 5 vezes, os demais não lembram. Quanto à continuação dos estudos: 59,2% não pararam de estudar, continuam seus estudos, sem interrupção.

Na EMEF David Canabarro, 100% dos alunos repetiram o ano, sendo que 90% tiveram 3 ou mais reprovações, confirmando que a demanda da EJA caracteriza-se pela distorção idade-ano e o insucesso escolar.

Cabe ressaltar que nenhum destes alunos teve pausas em seus estudos.

Os alunos da EJA, ao ingressar nesta modalidade, procuram a oportunidade de enfrentar o fracasso escolar, na qual decorre da não apropriação do aprendizado formal, ocasionando, muitas vezes, em reprovação ou no abandono dos estudos (evasão escolar) no ensino regular. Patto (1999) ao realizar uma análise sobre os determinantes histórico-culturais dos fenômenos educativos, conclui que a escola é corresponsável por este insucesso na escola; a autora apresenta três causas para o fracasso escolar dos alunos nas camadas populares: as suas condições de vida; a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno real; e, por parte dos professores, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade social dos estudantes. No entanto, ela ressalta que a culpabilização é tanto nas práticas educativas atuais, como no processo de ensino e aprendizagem e no interesse do próprio aluno, ou seja, a responsabilidade é mútua.

### **Mas, quem são estes sujeitos da EJA?**

A fim de entender quem são os sujeitos da EJA, Arroyo (2005) contribui trazendo os conhecimentos de cidadania, emancipação humana e a ação político-pedagógica para as camadas populares e de educação popular, portanto o educador de acordo com esta perspectiva deve ter a intencionalidade frente à realidade atual, de provocar os educandos a pensarem na situação e uma forma de contribuir com o mundo que os cerca.

Pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos nos exige uma perspectiva diferenciada, uma metodologia que atenda também a estes alunos que foram excluídos tanto do sistema educacional quanto da sociedade, pois se percebe ao longo da história que os sujeitos da EJA são os alunos com fracasso escolar, de classe popular e que muitas vezes desmotivados e sem muitas perspectivas de futuro. Enfim, “são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais” (ARROYO, 2005, p. 29).

Neste sentido, é preciso pensar o sujeito da EJA, em suas características peculiares, com a preocupação na elaboração de uma proposta curricular que vá ao encontro das necessidades e interesses destes sujeitos, através da flexibilização dos espaços e tempos de forma a atender as potencialidades e habilidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Arroyo(2005) nos aponta que o trabalho da EJA ainda é um caminho em construção, pois esta é múltipla e plural, em que educadores precisam pensar na definição de estratégias e possibilidades para atingir este educando. Também considera que a diversidade da EJA tem aceitado inovações e a inserção de teorias e práticas pedagógicas que não tiveram boa aceitação no ensino regular, o que demonstra que a Educação de Jovens e Adultos vem caminhando rumo à um ensino transformador que ao mesmo tempo qualifica e emancipa estes sujeitos de uma forma crítica, autônoma e progressista.

### **Os saberes e a aprendizagem significativa dos alunos da EJA**

Coelho e Eiterer(2006) dizem que a dimensão dos saberes prévios dos alunos devem consideradas representações da escola, de aula, de professor e de aprendizagem. Precisamos considerar que os alunos da EJA carregam consigo noções sedimentadas sobre a cultura escolar, como a aula era organizada, os conteúdos escolares trabalhados e como se processa a avaliação.

Os alunos na EMEF Santos Dumont, quando questionados sobre as suas dificuldades durante o percurso escolar, destacam que a maior dificuldade na escola é na área da Matemática e Português, nos cálculos, na leitura e interpretação e escrita. Também elencam dificuldade em apresentar trabalho oralmente, falta de interesse, a convivência com os adolescentes, ser tímido, concentrar-se e prestar atenção.

Para nos auxiliar no aprofundamento sobre habilidades e competências propostas na Base Nacional Comum

Curricular e mais especificamente no Referencial Curricular de Canoas (RCC), que define especificamente projeções para a Educação de Jovens e Adultos na qual contempla as áreas do conhecimento, nos dedicamos a olhar para o RCC construído com a participação efetiva dos docentes da rede municipal de Canoas e contar com o aporte teórico de Perrenoud (2000), que conceitua competência como o ato de mobilizar o conjunto de recursos cognitivos, ou seja, capacidades e saberes, para solucionar com pertinência e eficácia diversas situações que se apresentam no dia a dia das salas de aula.

O conhecimento precisa ser uma construção coletiva, que envolve a aprendizagem, além das cognições e as habilidades intelectuais, os afetos e emoções, provocando assim os maiores desafios dos educadores em desenvolverem as competências e dos educandos em aprenderem a pensar e mobilizar as suas habilidades.

Para diferenciarmos as concepções interacionistas e tradicionais buscamos entender a concepção das duas teorias interacionistas de maior evidência: a Teoria Interacionista Piagetiana e a Teoria Sócio-interacionista de Vygotsky.

Na Educação de Jovens e Adultos, consideramos que a teoria sócio- interacionista atende as concepções desta modalidade. Para Moreira (2009), a teoria de Vygotsky propõe o desenvolvimento do aluno por meio da interação social, em que as pessoas estão envolvidas ativamente trocando experiências e ideias, gerando novas experiências e conhecimento.

Já a concepção tradicional conforme Saviani (2008) coloca o professor como o centro de todo o processo educativo, mantendo a visão no desenvolvimento do intelecto, na imposição da disciplina como parte fundamental para o sucesso educacional, na memorização dos conteúdos como forma de apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais.

## **O percurso, como analisamos o processo ainda em construção?**

A metodologia de pesquisa nos auxilia e fornece confiabilidade e veracidade a investigação empírica a qual estamos realizando, portanto para Barros e Lehfeld (1990, p.14) “a pesquisa é a exploração, é a inquisição, é o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade.”

Neste processo inicial de pesquisa, utilizamos o questionário enquanto técnica de coleta de dados, recorrentemente empregada nas pesquisas que envolvem o levantamento de dados e de cunho qualitativo.

A educação como processo social e político desafia ao pesquisador desta área a sustentar as suas teorias e proposições. A observação do sujeito constituído de particularidades permite essa observação. Quando essa observação está centrada no fato social como neste caso: a educação, cria-se um espaço de registro, quantificação e análise.

O registro que neste primeiro momento da pesquisa foi obtido a partir de instrumentos originalmente constituído pelas equipes diretivas das EMEFs envolvidas, no levantamento de dados para a reconstrução dos PPPs. Assim, algumas das informações utilizadas não eram direcionadas, especificamente, ao questionamento base do trabalho. As informações obtidas com origem nesses instrumentos foram tabuladas e apresentadas como Estatística Frequentista, levando em consideração a não parametrização da análise, sendo que as amostras eram não uniformes e os instrumentos não foram previamente tratados. Ainda assim, é possível descrever alguns itens em destaque, mas não construir inferência a partir destes dados.

A coleta dos dados utilizados, de forma preliminar, até o momento foi feita por instrumentos prioritariamente constituídos de itens abertos. Essa técnica não é apropriada a tabulação dos dados em categorias, dificultando a parametrização da amostra e a inviabilização na inferência em relação aos resultados obtidos. No entanto, instrumentos

com itens abertos permitem ao respondente maior interação, desfazendo a impessoalidade, sendo que o objeto de interesse deste trabalho é um fato, e não um fenômeno. Desta forma, nas próximas etapas do projeto, deverá ser a construção de instrumentos voltados ao uso de outras técnicas de análise, tais como a análise textual discursiva (individual ou coletiva) ou análise de conteúdo.

Na metodologia do trabalho, a sequência da abordagem será na seguinte ordem: pesquisa qualitativa, básica, exploratória, *ex-post-facto*. Após definido o instrumento de coleta de dados e a técnica de análise deste, passaremos a como discutir os resultados obtidos. O que será continuação do nosso trabalho.

## Considerações

Diante deste desafio frente às concepções interacionistas e tradicionais com o qual o educador da EJA se depara, precisamos considerar o que se torna mais relevante para este educando que já tem um passado dentro da educação formal e geralmente de insucesso escolar.

A partir dos dados apresentados nesta fase inicial da pesquisa, repensar a questão do currículo escolar, desenvolver habilidades focadas na realidade torna-se essencial, pois a escola assume a função de transformação destes sujeitos. Ela precisa dar conta ao acesso à cultura por meio do conhecimento socialmente valorizado, do conhecimento pessoal, e da formação da cidadania, através do convívio social e exercício de práticas participativas e inclusivas.

Enfim, acreditamos que temos muito a avançar nesta pesquisa, buscar mais informações e dados que possam contribuir para as reflexões acerca dos sujeitos que buscam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Canoas e quais proposições didático-metodológicas estão mais apropriadas para contribuir com o sucesso escolar para estes educandos.

## Referências

- ARBACHE, A. P. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001. BRASIL.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- COELHO, A. M. S.; EITERER, C. L. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, L., et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Epu, 1999.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERRENOUD, P.; et al. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.



## NEGRA COR: SOBRE O DEVER DA ESCOLA DE LUTAR POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Jordane Fernandes Alves*<sup>32</sup>

*Paula Kuhnen Ramos*<sup>33</sup>

*Deise Sabino*<sup>34</sup>

*Juliana Krug*<sup>35</sup>

### Introdução

O bairro Guajuviras, atualmente um dos mais populosos do estado, é a maior ocupação da história de Canoas. Em 1987, um grupo de trabalhadores se reuniu em busca dos mesmos objetivos: moradia, melhores condições de vida e dignidade para os núcleos familiares. A conquista do território, antigamente conhecido como Conjunto habitacional Ildo Meneghetti, foi fruto do movimento de pessoas engajadas em prol de melhorias para o coletivo. Mesmo com a negligência do Estado e de outras instâncias, foram constituídas frentes de resistência e de luta pela redistribuição de espaços para os quase 3 mil moradores responsáveis pela ocupação.

Depois de ocupado o território, milhares de moradoras passaram a ter papel preponderante até a assinatura do acordo que garantiu, de fato, as moradias. Enquanto os homens saíam para trabalhar, as mulheres eram responsáveis pelo cuidado das casas: era missão das mulheres zelar pelo direito recém conquistado de ter um pedaço de terra para chamar de lar. Foram as mulheres, em sua maioria negras e pobres, que garantiram a efetivação da ocupação do então renomeado bairro Guajuviras.

Nesse sentido, o projeto/coletivo/grupo Núcleo de Estudos de Gênero e Representatividade Afro: Cor, Opressão e Resistência (NEGRA COR) foi criado na tentativa de trazer para dentro do ambiente escolar a importância dessas bases: ocupação de espaços, resistência, luta e movimento. Ocupar espaços com ideias, ações, propostas, projetos. Agir para além do texto timbrado no papel. Criar pontes e novas vias. Derrubar muros. Fazer da periferia um novo modo de ser/estar centro. Reciclar olhares que outrora se viam como excludentes. Integrar a comunidade. “Hackear” o conhecimento. Tomar o(s) lugar(es) de fala. Agenciar a transformação sem negligenciar nenhuma existência. Enegrecer o currículo, as salas, as aulas, a escola.

O projeto NEGRA COR é uma construção coletiva que visa justiça social numa via de mão dupla complexa, indissociável e interseccional: o combate ao racismo e o fortalecimento do feminismo negro na escola e na comunidade como um todo.

### Desenvolvimento

Em 2018, dois professores e um grupo de quase dez alunas deram início ao grupo/projeto/coletivo da comunidade guajuvirense. Há quase um ano, nascia, na E.M.E.F Guajuviras/Canoas, então, o grupo NEGRA COR: um núcleo de estudos sobre feminismo, combate ao racismo e empoderamento da mulher negra. O grupo atua por meio de leituras, debates, troca de saberes e intervenções, com intuito de promover uma escola mais tolerante, equânime e crítica: em apoio à luta feminista e em defesa de uma educação antirracista.

---

32 Professor da EMEF Guajuviras, Licenciado em Letras/UFSM. E-mail: [alves.jordane@gmail.com](mailto:alves.jordane@gmail.com);

33 Professora da EMEF Guajuviras, Licenciada em Pedagogia/UFRGS. E-mail: [pramos.kuhnen@gmail.com](mailto:pramos.kuhnen@gmail.com);

34 Professora da EMEF Guajuviras, Licenciada em Pedagogia/UFRGS. E-mail: [deisejrsabino@gmail.com](mailto:deisejrsabino@gmail.com);

35 Professora da EMEF Guajuviras, Bacharel em Direito/ULBRA. E-mail: [juliana.krug@canoas.rs.gov.br](mailto:juliana.krug@canoas.rs.gov.br)

A primeira intervenção executada pelas alunas/integrantes foi realizada em outubro de 2018: a ação foi a passagem da primeira etapa (leituras, pesquisas, debates e troca de saberes) para a etapa que intitulamos de “pontes internas”. A ideia consiste em ampliar o debate, compartilhar conhecimentos e criar estratégias de conscientização para além das fronteiras do grupo.

Num primeiro momento, essa imersão foi feita ainda em caráter interno. A intervenção “*Qual é a graça?*” foi muito bem recebida pelos alunos do fundamental II (6º ao 9º) e EJA, bem como por professores e funcionários. Foi a ação inicial do grupo em contato direto com a escola. No mês seguinte, o NEGRA COR atuou fora dos muros da escola: visitamos a E.M.E.F Erna Würth, nossa vizinha e parceira no município, e o Instituto Federal de Canoas.

“*Qual é a graça?!*” também foi apresentada, no “mês da consciência negra”, para alunos do ensino fundamental, médio e técnico das duas instituições do município de Canoas e despertou o interesse das crianças, jovens e adultos para o debate. Essa etapa foi cunhada pelo grupo como “pontes externas”, visando a ampliação do debate e o convite à reflexão sobre práticas verbais racistas cotidianas. Com isso, encerramos as atividades do ano e estabelecemos o compromisso de ampliar o grupo: não somente em número de integrantes, mas também em produção de conhecimentos e alcance das problematizações.

Em 2019, iniciamos os encontros do grupo com enfoque na renovação do grupo e na tomada de decisão das pautas levantadas pelas integrantes. Nos meses de Maio e Junho de 2019, aproveitamos as datas de 17/05 (Dia Internacional de combate à homofobia) e 28/06 (Dia do Orgulho LGBTQIA+) para discutir o assunto e propor estratégias de enfrentamento ao preconceito no ambiente escolar. O NEGRA COR realizou mais uma intervenção de caráter didático. “*Não sou LGBTI, MAS...!*” foi a atividade proposta pelo grupo e gerou debate, conscientização e um engajamento coletivo de não reproduzir falas e expressões de cunho preconceituoso. Além disso, ficou acordado o comprometimento de termos todos um olhar mais acolhedor e respeitoso com a diversidade.

Em Agosto, nosso grupo completou um ano de existência e para isso decidimos, literalmente, colocar a mão na massa, ou melhor, no pincel e nas tintas: como não temos nenhuma verba específica destinada para o grupo, dividimos os gastos e confeccionamos, num processo 100% de autogestão, as nossas camisetas.

Além disso, ressignificamos o “mês do desgosto” pra vestir e suar a camisa com novas imersões, construindo novas pontes com outras quatro escolas da região. Resumidamente, nosso agosto foi assim: intenso, produtivo, de muita caminhada, parcerias, aprendizagens e também de celebração!

### **Considerações (à guisa de continuidades)**

O grupo/coletivo NEGRA COR é uma proposta de (trans) formação - política, social e pedagógica - construída no/com debate e pela troca de saberes em prol de uma educação feminista e antirracista.

Para isso, firmamos parcerias, ganhamos mais visibilidade na escola e também o apoio imprescindível de outro projeto que acredita numa educação mais humana, mais plural e que vê na leitura a principal ferramenta de transformação do mundo, da nossa realidade local e, conseqüentemente, de nós mesmos.

Não bastasse essa ajuda e a criação de mais uma parceria, setembro também nos presenteou com o primeiro convite para participação em um evento cultural extraescolar. A EMEF Erna Würth consolidou seu apoio e a parceria com o NEGRA COR ao nos incluir no “*3º Encontro Municipal de Arte de Canoas*”, evento municipal de fomento à arte e possíveis conexões com pautas sociais e coletivos da rede.

Por fim, o grupo, enquanto projeto institucional de caráter interdisciplinar, intenta ainda criar um ambiente escolar que possibilite e favoreça a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais, de gênero, sexuais e de qualquer outra natureza para além dos muros da escola.

## DESCOBRINDO ATRAVÉS DAS LETRAS: A LEITURA E A ESCRITA COMO PROCESSOS SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

*Fernanda Paixão de Vargas*<sup>36</sup>

*Marciele Taschetto da Silva*<sup>37</sup>

### Primeiras palavras

Partimos do pressuposto que a escola é o local de construção do saber por excelência. É onde ocorre uma ação intencional, planejada e sistematizada com um objetivo maior, que é a aprendizagem do aluno. Sendo assim, não há polarização entre os processos de ensino e aprendizagem, pois um complementa o outro. No entanto, vale ressaltar que a escola é um organismo vivo, formado por pessoas e a aprendizagem não se dá de forma linear, mas é decorrente da interação entre sujeitos e contextos, envolvendo suas experiências, vivências e emoções. Dessa forma, cabe ao docente o desafio da adoção de práticas pedagógicas que valorizem a construção do conhecimento pelo aluno, sem ignorar os seus conhecimentos prévios, mas proporcionando e estimulando o pensamento crítico e reflexivo, resultando em aprendizagens significativas (AUSUBEL, 1982).

Pensando nessa problemática, e apresentando como foco o contexto das aprendizagens no ciclo de alfabetização de uma escola de ensino fundamental pública, este estudo tem por objetivo investigar a repercussão do desenvolvimento de práticas pedagógicas nos anos iniciais de alfabetização, que estimulem o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma tríade, professor – aluno – conhecimento, sendo assim, nos debruçaremos além dos resultados, em estudos que abordam a prática docente e a aprendizagem significativa dos alunos (AUSUBEL, 1982; SOARES, 2004; FERREIRO, 2010; PELIZZARI, et al., 2001).

### Descobrir e aprendendo de forma significativa

Por muito tempo, a alfabetização era entendida como codificação e decodificação do sistema de escrita, mas, após os anos 80, com a difusão dos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, o conceito de alfabetização foi ampliado e considerado indissociável ao conceito de letramento. De acordo com Soares:

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (2004, p. 97).

Desse modo, o conceito de alfabetização supera o reconhecimento do sistema alfabético, mas abrange o domínio da leitura e da escrita e suas funções sociais. Portanto, para que a aprendizagem do aluno se efetive é necessário lançar mão de estratégias que promovam uma interação intensa pela criança com práticas e materiais de leitura e escrita reais, que façam parte de um contexto que elas vivenciem, a fim de atribuir significação para a sua aprendizagem (SOARES, 2004). Além disso, de acordo com Santos (2005), para que o aluno sinta-se motivado e envolvido com a construção de sua aprendizagem, se faz necessário que ele seja “provocado”, que as respostas sejam construções autônomas e não meras respostas decoradas. A aprendizagem é resultante de esforço cognitivo.

---

36 Professora da EMEF Castelo Branco - Canoas, RS. Pedagoga (UNINTER); Especialista em Gestão Supervisão e Orientação (UNINTER); Especialista em Educação Ambiental (UFSM). E-mail: [fernanda\\_paix@yahoo.com.br](mailto:fernanda_paix@yahoo.com.br)

37 Professora da EMEF Castelo Branco - Canoas, RS. Pedagoga (UFSM); Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e Mestre em Educação (UFSM). E-mail: [marci.tasch@gmail.com](mailto:marci.tasch@gmail.com)

Quando problematizamos, abrimos as possibilidades de aprendizagem, uma vez que os conteúdos não são tidos como fins em si mesmos mas como meios essenciais na busca de respostas. Os problemas têm a função de gerar conflitos cognitivos nos alunos (desequilíbrios), que provoquem a necessidade de empreender uma busca pessoal (SANTOS, 2005, p. 04).

Essa ideia vai ao encontro do conceito da teoria da aprendizagem significativa, criada e sustentada através de estudos realizados pelo psicólogo Ausubel (1982). A aprendizagem significativa ocorre quando no processo de ensino e aprendizagem é considerado os conhecimentos prévios dos alunos e a partir deles há a construção e relação de novos conceitos. No entanto, para que a aprendizagem aconteça se faz necessário “uma mudança de ótica substancial, na qual não somente abranja o saber, mas também o saber fazer, não tanto o aprender, como o aprender a aprender” (PELLIZARI, et al., 2002, p. 4).

Quando a aprendizagem é significativa, transforma a atitude do educando, pois o conhecimento é tratado como uma descoberta e não como uma informação pronta e acabada que deve ser decorada. Sendo assim, quando se exige dos alunos requisitos limitados a atenderem as tarefas momentâneas, não há contribuição para a formação de alunos autônomos e críticos, pois essa aprendizagem é superficial e mecânica, pois permite aos alunos resultados imediatos para cumprir as tarefas do momento, mas essa aprendizagem não é permanente, pois não explorou o pensamento e não houve uma transformação interna. De acordo com Pellizari, et al., (2002, p. 38)

[...] quanto mais se aproxima do polo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do polo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.

Dessa forma, para que haja uma aprendizagem significativa é necessário esforço pessoal dos alunos, com engajamento e trabalho conjunto entre escola, aluno e família, pois a aprendizagem só ocorre se o aprendiz se dispõe a aprender. Ao passo que é necessário criar um ambiente motivador, flexível, com estratégias didáticas diversificadas, buscando a participação ativa dos educandos na construção de sua aprendizagem. É imprescindível a compreensão de que precisa haver esforços de ambos os envolvidos no processo para a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de interpretar, refletir e avaliar para construir seu próprio pensamento.

## **A prática pedagógica docente**

A alfabetização é uma prática reconhecida historicamente como um desafio, pois demanda competências profissionais que proporcionem ao final de um ciclo, a apropriação por parte do aluno, da leitura e da escrita. Sendo assim, preocupa-nos destacar a importância da prática pedagógica docente como eixo fundamental para o desenvolvimento do processo de alfabetização, fugindo do modelo de uma “educação bancária” (FREIRE, 1996), mas buscando um processo que privilegie a autonomia e pensamento crítico dos alunos.

Ser professor ultrapassa a ideia reducionista de transmissor de conhecimentos, uma vez que demanda uma postura investigativa, reflexiva, autônoma e flexível, pois o seu trabalho envolve pessoas com vivências, emoções, possibilidades e limitações que precisam ser consideradas mediante a organização e desenvolvimento de seu trabalho. A prática pedagógica vai sendo construída à medida que o professor se compromete com o seu projeto de ensino, organizando e articulando saberes necessários para a formação de seus alunos e, conseqüentemente para a sua própria formação. Corroborando com isso, Lopes (2008), afirma que

[...] é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do ser “educador” (p. 5).

Dessa forma, o professor deve produzir um ambiente favorável para a aprendizagem do aluno, diversificando suas tarefas, apresentando problematizações que motivem os educandos a buscarem a resolução de seus desafios. O

aluno deve assumir o protagonismo em seu processo de aprendizagem, uma vez que essa só ocorre de forma efetiva através da construção e relação de conceitos e não de forma passiva em que o sujeito da aprendizagem apenas recebe conhecimentos. Segundo Santos (2005, p. 3),

Aprender é fruto de esforço. Esse esforço precisa ser a busca de uma solução, de uma resposta que nos satisfaça e nos re-equilibre. Na medida em que nos preocupamos mais em dar respostas do que fazer perguntas, estaremos evitando que o aluno faça o necessário esforço para aprender. Eis o passaporte para a acomodação cognitiva. Dar a resposta é contar o final do filme. Poupa o sofrimento de vivenciar a angústia de imaginar diferentes e possíveis situações de exercitar o modelo de ensaio-e-erro, enfim, poupa o aluno do exercício da aprendizagem significativa. Num contexto de “mundo pronto” a resposta fazia sentido. Num contexto de “mundo em construção”, a resposta impede a aprendizagem.

No processo de alfabetização não deve ser diferente, pois nas escolas regulares, muitas vezes, pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita envolver crianças na faixa etária de 5 aos 9 anos, cometem-se grandes equívocos ao subestimar a capacidade da criança de produzir e aprender conteúdos para além de frases ou pequenos textos prontos formatados em modelos sem significados, postos com palavras desconhecidas ou desconexas com a realidade e interesse dos alunos.

É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 31).

Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa considerar em seu processo de ensino as construções que as crianças vão realizando a medida em que o seu trabalho vai sendo desenvolvido. Emília Ferreiro (2011), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, apresenta o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de uma nova perspectiva, a da criança. A partir de suas análises, as escritas das crianças passaram a não mais serem vistas como erros, mas sim como construções que vão sofrendo evoluções, passando por quatro fases (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), mas a evolução dessas, depende de estímulos e acompanhamento do professor. A cada nível surgem novas demandas e para isso cabe ao docente a compreensão do processo e o cuidado na forma de avaliar e mediar o processo de ensino.

Em suma, a prática pedagógica do professor é a ciência do ensino, é pensar, planejar, estudar, organizar e executar a aula visando a aprendizagem do aluno. Compreendemos então que é papel do professor alfabetizador repensar e refletir sobre as suas práticas constantemente, com o compromisso de um ensino que instigue a problematização e estimule o pensamento, considerando a criança como um ser capaz de aprender e assim contribuindo para a construção de sua autonomia.

## Metodologia

O contexto do estudo foi em uma escola pública do município de Canoas –RS, tendo como sujeitos alunos que cursam o primeiro e o terceiro ano do ensino fundamental no ciclo de alfabetização.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada para esta pesquisa foi qualitativa de cunho narrativo (CONNELLY, CLANDININ, 1995). Esta abordagem metodológica nos permite uma análise do universo de significados que as crianças atribuem ao seu processo de aprendizagem. Quando se trabalha com as narrativas utilizando-as tanto como método e também como fenômeno de estudo é importante sinalizar que as narrativas não são analisadas em função de sua organização textual, mas sim da organização da experiência humana da apreciação de si mesmo e de seu fazer como aluno (BRUNER, 2002). Corroborando com isso, Connely e Clandinin destacam que

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas.

O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (1995, p. 12).

Sendo assim, apenas a observação não responderia aos objetivos e questionamentos dessa pesquisa, pois não nos permitiria acessar os pensamentos e reflexões construídas pelas crianças acerca do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, as quatro fases dessa pesquisa envolvem: *estudo teórico, desenvolvimento de práticas didáticas de alfabetização que estimulem a participação das crianças, as narrativas dos sujeitos investigados e posteriormente, a análise das falas discentes.*

## Resultados

Ao longo do ano letivo foram desenvolvidas práticas pelas professoras alfabetizadoras do 1º e 3º ano que demandaram a participação ativa dos alunos para o alcance dos objetivos propostos. Dessas práticas, destacamos atividades de expressão oral, pesquisas, produção espontânea e dirigida de escritas, o conhecimento e contato com diferentes tipos de textos, ressaltando o uso e função de cada um.

Ao final do segundo trimestre, os alunos foram desafiados a produzir uma história de forma coletiva que se transformaria em um livro. Assim, a eles coube o exercício de pensar a estrutura do texto, bem como a escolha dos personagens, situação-problema, contexto e desenvolvimento da história. Além disso, deveriam exercitar a escuta, o diálogo, trocas de ideias, pois a produção deveria ser coletiva, contemplando a colaboração de todos.

No desenvolvimento dessa atividade, foi priorizada a construção oral por parte dos alunos, visto que o professor assumiu o papel de mediador e escriba. Vale ressaltar que a expressão oral é importantíssima e deve ter um papel de destaque nas estratégias didáticas dos docentes, assim como a produção escrita, pois expressando-se oralmente a criança amplia as possibilidades de comunicação, exercita o pensar, organiza suas ideias, socializa, interpreta o mundo a sua volta, expressa sentimentos, emoções, opiniões, desenvolve artifícios de argumentação, viabilizando o desenvolvimento de sua autonomia.

Desse modo, a proposta da atividade tinha como objetivo a promoção e incentivo da leitura e da escrita, proporcionando aos alunos momentos de discussões, trocas de opiniões, mas também demandou esforços criativos, estéticos, coesivos, valorizando e resgatando as possibilidades do imaginário infantil. Compreendemos que

A aprendizagem é um processo de construção do aluno – autor de sua aprendizagem – mas nesse processo o professor, além de criar ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideias dos alunos, também tem a sua autoria. Cabe ao professor promover o envolvimento e a livre participação do aluno, assim como a interação que gera a co-autoria e a articulação entre informações e conhecimentos que levem a compreensão do mundo e a atuação crítica no contexto (ALMEIDA, p. 74[online]).

Nas narrativas das alunas A e B vemos a seguir as percepções sobre a experiência de produzir o livro:

Eu adorei escrever a história do cachorrinho Snoop. Eu me senti tipo... sabe a turma da Mônica? Tem o Maurício de Souza e eu me senti muito feliz, tipo o Maurício de Souza. Me senti uma autora[aluna A].

Ah, foi bom, a gente fez votação pra escolher as partes, as coisas. Uma história pra ser escrita tem que ter páginas, coisas escritas, figuras, título, tem que ter também um início, meio e o final. No início fica tudo bem, no meio acontece um problema e no final é resolvido[aluna B].

Nas falas das alunas percebemos o sentimento de satisfação e envolvimento com a tarefa. Uma delas apresenta uma identificação com o escritor Maurício de Souza, demonstrando consciência da importância de sua produção.

Na segunda narrativa, a aluna B apresenta conhecimento sobre a estrutura que a produção de uma história deve seguir, pois vem descrevendo as etapas de uma escrita. A aluna expõe ainda que a turma escolheu a votação, como melhor forma democrática para escrever a história coletivamente.

Desse modo, além do resultado final, que foi a construção do livro, percebemos que a experiência de produzi-lo foi significativa aos alunos, no sentido que proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos novos sobre a escrita. Pois à medida que a turma apresentava ideias de forma oral, houve a preocupação e reflexão sobre como deveriam transcrever as suas falas para a escrita, visto que esse tipo de texto deveria seguir uma organização e estrutura específica, “com início, meio e fim”. Ao mesmo tempo, deveriam ter a preocupação de “se fazer entender” pelo leitor da história, e nesse momento a leitura e reescrita foram importantes para a qualidade do trabalho. Assim,

entendemos que alfabetizar significa construir conhecimento sobre a leitura e escrita num processo que o aluno é ativo. O modelo de ensino deve apoiar-se na capacidade de o aluno refletir, indagar, estabelecer relações, processar e compreender informações, transformando-as. O professor deve ser visto como facilitador mediador ou problematizador e organizar atividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita. Além disso, educador deve levar em consideração o que o aluno é capaz de fazer sozinho e com a ajuda de outras pessoas (RAMOS, RUBIO, 2016, p. 05).

Salientamos assim que aprendizagem significativa é aquela que desafia o aluno a pensar e buscar soluções para a resolução de problemas. O conhecimento não deve ser trabalhado como algo pronto e acabado, mas como algo que precisa ser descoberto e construído, pois os problemas causam conflitos cognitivos gerando motivação e necessidade de buscas por respostas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Identificamos esse aspecto nas falas das alunas C e B:

É legal e muito divertido tu pesquisar alguma coisa que tu não sabia e, depois apresentar para todo mundo que também não sabia. Aprendo mais eu acho, quando eu paro e penso [aluna C].

Gosto daquelas aulas que a gente não aprende só as letras, mas faz outras atividades, que aprende sobre os países, sobre os planetas, moradia dos animais. [...] E eu vou vendo que vou aprendendo quando tem coisas que vou conseguindo fazer sozinha. Tem coisas que a profe ensina muito boas, a ler, escrever, fazer continhas. Eu gosto! [aluna B].

Mais uma vez, evidenciamos nas falas dos alunos marcas positivas decorrentes da aprendizagem por descoberta (AUSUBEL, 1982), em que os alunos se empenham e se comprometem com o próprio processo de aprendizagem. Quando o professor lança mão de estratégias que demandam a participação dos alunos, responsabilizando-os com tarefas necessárias para o cumprimento dos objetivos da aula, há uma parceria estabelecida envolvendo professor – aluno – conhecimento.

Nessa direção, reforçamos a importância da compreensão de que para a aprendizagem ser significativa e contribuir para a formação de sujeitos autônomos e críticos, precisa haver esforços de ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois ao professor cabe valorizar estratégias que motivem e criem situações de problematização dos conhecimentos e ao aluno, cabe assumir uma postura de busca e responsabilização pela sua aprendizagem para que se tornem capazes de interpretar, refletir e avaliar para construir seu próprio pensamento.

## Conclusão

Ao refletirmos sobre o contexto das práticas de alfabetização e as narrativas dos alunos investigados, percebemos que as implicações de práticas pedagógicas que privilegiam o protagonismo do aluno repercutem de forma positiva na construção e progressão da aprendizagem. Observamos que os alunos, ao serem desafiados e responsabilizados com tarefas, dentro de suas possibilidades e limitações, consideradas pelos professores ao planejar a proposta, demonstraram maior motivação e interesse, modificando sua postura em sala de aula, além de obterem avanços na aprendizagem.

Desse modo, ao pensarmos a aprendizagem significativa no contexto da alfabetização, se faz necessário considerar práticas que abordem escritas reais, com sentido e relevância para o aluno. Como já exposto anteriormente, a aprendizagem só ocorre se o aprendiz se dispõe a aprender, mas cabe ao docente motivar, auxiliar, valorizar e investir em práticas pedagógicas articuladas às vivências e interesses dos alunos. É necessário que os alunos sejam vistos como



sujeitos capazes de aprender, pois muitas vezes ao facilitarmos as tarefas, apresentando as respostas junto com as perguntas, estamos subestimando a capacidade cognitiva e contribuindo para uma acomodação intelectual.

Encerramos esse estudo com a certeza de que o trabalho docente precisa estar em constante renovação para atender às novas demandas que surgem a cada geração de alunos, que trazem novos anseios e novos desafios. Concordamos com Freire (1996) ao considerar assim a importância do exercício docente de refletir sobre a própria prática, pois, pensando e repensando a prática atual e a mais antiga, é que se pode transformar a próxima prática. Desse modo, compreendemos que as escolhas das estratégias didáticas dos docentes vai repercutir no tipo de formação oferecida aos seus alunos.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em 17/06/19.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J.; Et all. **DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. Cortez: São Paulo, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOPES, R. de C. S. A relação professor - aluno e o processo ensino aprendizagem. **Caderno Temático**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- PELIZZARI, A.; Et al. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, n. 37-42, 2002.
- RAMOS, E. R.; RUBIO, J. A. S. **Desencontros entre as práticas de letramento e alfabetização: um desafio para os professores**. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ELIANE-REGINA.pdf>>. Acesso em 05 de out. de 2019.
- SANTOS, J. C. F. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. 2005. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>>. Acesso em 20 de jun. de 2019.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COM REFERÊNCIA AO MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO

*Pâmela Padilha de Oliveira*<sup>38</sup>

## Introdução

No presente artigo será apresentado o seguimento do projeto elaborado em 2018, cuja finalidade foi a instituição de uma unidade de referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área das altas habilidades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola. Conforme, Silva e De Oliveira (2018), “pretendemos com a extensão deste projeto conseguir parcerias com a universidade local e a rede do município indicando os alunos para atividades extraclasse que possam desenvolver e ampliar mais suas potencialidades. Continuar com a unidade atendendo outras escolas da rede do município de Canoas. Realizar o plano de atendimento educacional especializado para desempenharmos um trabalho dentro da escola e assim propor atividades que estimulem e valorizem as altas habilidades destes alunos com acompanhamento uma vez por semana na sala de recursos”.

Desta forma, após o processo de identificação dos alunos com altas habilidades e a instituição da unidade de referência procuramos desenvolver as habilidades de cada um dos discentes conforme seus interesses oferecendo metodologias de potencialização. Para tanto, oferecemos atividades que estimulassem as habilidades identificadas com base no Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (2007). Este modelo fornece alternativas de enriquecimento curricular que podem ser utilizados na SRM como na sala de aula regular.

## Base legal para o atendimento de estudantes com ah/sd

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) considera que os alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como aqueles que apresentam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse (Brasil, 2010).

A legislação determinante para o atendimento de estudantes com AH/SD aconteceu com o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172/2001 que implementou o atendimento destes estudantes, seguido das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução n. 2/2001 (BRASIL, 2001).

As Políticas Públicas - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ao estabelecer atendimento educacional especializado em todas as etapas de educação a este público, afirmam necessidades de diretrizes a serem formuladas, refletidas, estabelecidas e materializadas em práticas promotoras e garantidoras desses direitos. Com a finalidade de também regulamentar o previsto no artigo 60, § único, da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata sobre a educação especial, e o atendimento educacional especializado foi uma das consequências.

O AEE teve suas diretrizes operacionais instituídas pela, ainda em vigor, Resolução n. 4/2009, artigo 7, estabelecendo que os alunos com AH/SD receberão enriquecimento curricular nas escolas públicas em interface com os Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS (BRASIL, 2009).

---

38 Professora da Sala de Recurso Multifuncional da EMEF. Gov. Leonel de Moura Brizola, Pós-graduação Educação Especial Inclusiva e Altas Habilidades, E-mail: [pamela-padilha@bol.com.br](mailto:pamela-padilha@bol.com.br)

## Contextualizando o modelo triádico de enriquecimento

Os alunos com altas habilidades ou superdotação devem ser encorajados a participar de atividades investigativas, as quais resultarão no desenvolvimento de um produto criativo. Assim, conforme apresentado na Teoria dos Três Anéis, os estudantes devem ser estimulados a desenvolver habilidades, promovendo condições para que sejam mais produtores do que consumidores de conhecimento propõem-se o Modelo Triádico de Enriquecimento, cuja proposta se divide em três tipos de enriquecimento, que podem ser aplicados em ambientes escolares, ou ainda, em atendimentos especializados (RENZULLI, 2014a; 2014b; BURNS, 2014).

O Modelo de Enriquecimento oferece uma variedade de atividades, que podem ser aplicadas em toda escola, ou ainda, para um grupo específico de alunos. As atividades podem ser trabalhadas na sala de aula comum ou no AEE, em sala de recursos (BURNS, 2014), conforme o modelo apresentado na figura 1.

Fig 1 Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Burns (2014, p. 48).

## O Enriquecimento Escolar do Tipo I

O Enriquecimento Escolar do Tipo I se destina a aplicação em sala de aula comum, com foco no desenvolvimento de atividades para todos os alunos. O principal objetivo é expor aos alunos uma variedade de disciplinas, explorando interesses, por meio de atividades como: palestras de convidados, excursões e viagens de campo, participação em reuniões especiais, exibição de filmes, vídeos ou programas de televisão, entre outras situações de aprendizagem (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a). Essa abordagem tem três importantes contribuições, as quais: dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu interesse real; enriquecer a vida dos estudantes por meio de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e, estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-lo em atividades criativas e produtivas posteriores (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a; VIRGOLIM, 2014).

## O Enriquecimento Escolar do Tipo II

O Enriquecimento Escolar do Tipo II compreende atividades de treinamento. São atividades que visam o

ensino de alguma habilidade que permita ao aluno ser um melhor aprendiz, pensador ou investigador. Também pode ser aplicadas no contexto de sala de aula comum, ou em sala de recursos, no AEE. Consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos designados ao desenvolvimento de três grandes áreas, quais sejam: o desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior; habilidades específicas de como conduzir pesquisas e utilizar referências; e, processos relacionados ao desenvolvimento pessoal, afetivo e social do aluno (BURNS, 2014; VIRGOLIM, 2014).

Os objetivos desse tipo de enriquecimento se concentram em: desenvolver nos alunos habilidades gerais de pensamento crítico e resolução de problemas; desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, como por exemplo, sentir, apreciar, valorizar e respeitar; desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer” como por exemplo, tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões, entre outros; desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, a exemplo de resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet, entre outros; e, desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, com o intuito que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas situações de aprendizagem. Sendo assim, a implementação dessas atividades pode contribuir e melhorar a criatividade, resolução de problemas, tomada de decisão ou aprender novas habilidades (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a; VIRGOLIM, 2014).

### **O Enriquecimento Escolar do Tipo III**

Por fim, o Enriquecimento Escolar do Tipo III se destina especialmente para os alunos que demonstram um nível alto e incomum de interesse e que estão prontos para revelar um comportamento de superdotação (cerca de 5% a 10% dos alunos). Esses alunos usam suas habilidades acima da média para aprender mais sobre a área que lhes interessam, por meio de intensa pesquisa. Ainda, demonstram a criatividade para pensar em uma solução para um problema original, ou mesmo para fazer uma melhoria ou contribuição única para sua área de interesse.

Os alunos que se encontram nesse nível são notadamente comprometidos com a tarefa, o que representa que estão dispostos a trabalhar arduamente por muito tempo para atingir seus objetivos em investigações ou experimentos. De forma geral, esses alunos tornam-se especialistas em seu campo e desenvolvem produtos criativos para compartilhar com outras pessoas que tenham interesse (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a).

Entre as metas desse tipo de enriquecimento destacam-se oportunidades para que o aluno possa: aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua preferência; adquirir um conhecimento avançado sobre o conteúdo ou metodologia específica de uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; desenvolver produtos autênticos, que visa produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada. Também desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e, desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento (BURNS, 2014; RENZULLI, 2014a; VIRGOLIM, 2014).

### **Atendimento a ah/sd desenvolvimento do projeto**

O projeto iniciou em abril de 2019 com 8 alunos entre 6 e 15 anos do primeiro ao nono ano. No decorrer das práticas desenvolvidas o grupo de alunos aumentou para 15.

Este projeto tem como base o modelo triádico de enriquecimento com vistas a estimular as habilidades e interesses dos alunos de forma prática e criativa com total participação de todos. As atividades desenvolvidas foram a partir dos interesses dos alunos organizados pela professora da SRM, onde se buscou parcerias nas diversas áreas de conhecimento. Este trabalho ofereceu liberdade de opinião aos alunos a respeito de seus interesses e explanação de

como desenvolver seus desejos/conhecimentos com a caixa de interesses.

A caixa de interesses é um local onde os alunos pudessem escrever e colocar suas sugestões. Com este recurso foram organizados 4 atividades: pesquisas e experiências, o projeto de fotografia Pinhole, a gincana criativa e o Programa Formando Gerações.

Em relação à atividade de pesquisa e experiências, o objetivo foi realizar uma pesquisa na internet sobre experimentos que fossem de seus interesses e posteriormente trazer para os atendimentos na SRM com o intuito de explorarmos a aquisição de conhecimento na sua área de preferência e o compartilhamento destas experiências com o grupo. Conforme o modelo de enriquecimento esta atividade foi classificada como: Tipo I – Pesquisa na internet e experimentos, Tipo II – Confeção e troca de conhecimentos sobre os experimentos, Tipo III - Apresentação dos resultados.

Fig 2. Alunos em atividade

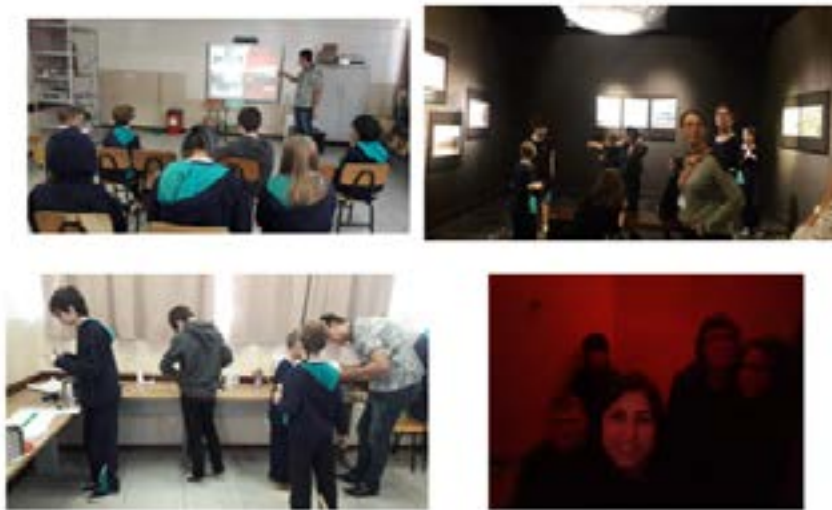


Fonte: Autora (2019)

Quanto ao projeto de Fotografia Pinhole, a professora da SRM e a orientadora do Serviço de Orientação Escolar buscaram primeiramente formação na área participando de uma oficina na Casa de Cultura Mario Quintana em Porto Alegre. Posteriormente foi agendada uma visita ao Museu de Artes do Rio Grande do Sul - MARGS, onde levamos os alunos para observarem trabalhos com fotografia e arte com a exposição do Acervo em movimento. Após ofertamos na escola uma oficina sobre o tema, na qual foram confeccionadas câmeras em lata e um laboratório de revelação de fotos.

A fotografia Pinhole (buraco de agulha) é basicamente uma câmera escura onde se obtém imagens sem lente produzidas em papel fotográfico com a sensibilidade da luz. Com este trabalho, desenvolvemos estudos sobre astronomia, história, matemática, química e física. Conforme o modelo de enriquecimento esta atividade foi classificada como: Tipo I – Visita ao Museu MARGS, Tipo II – Oficina e confeção das câmeras, Tipo III- realização das fotos.

Fig 3. Projeto Fotografia Pinhole



Fonte: Autora (2019)

No que se refere à gincana criativa, a atividade foi organizar uma produção textual de forma criativa e concluir com a dramatização da história. Este trabalho foi criado com fundamentação ao projeto Jogo Gincana Criativa “Era uma vez”, idealizado pelo grupo I.D.E.I.A em Movimento da Unisinos. A cada encontro realizamos uma parte do que seria posteriormente composta a história tendo como pressuposto trabalhar a gramática, a forma estrutural de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e a criatividade. Com a conclusão de todas as histórias foi elaborado um livro e um vídeo, posteriormente apresentado para as turmas da escola.

Conforme o modelo de enriquecimento, esta atividade foi classificada como: Tipo I – Construção da história, Tipo II – História e encenação podendo ser em teatro, vídeo e quadrinhos, Tipo III- Confeção dos livros e vídeo das histórias.

Fig4. Livro monstro, apresentação e história criada por um grupo de alunos



Fonte: Autora (2019)

Por último, levamos o grupo para conhecer o Programa Formando Gerações ofertado pelo Tribunal da Justiça do Rio Grande do Sul. Através deste programa os alunos vivenciaram e praticaram um tribunal de júri para solucionar um conflito gerado no ambiente escolar sobre “Bullying”. Assim foi oportunizando a eles trazerem seus conhecimentos prévios sobre o assunto e fomentar a reflexão crítica sobre o mundo e seus direitos e deveres.

Posteriormente, a nossa visita foi proposto pelo programa a produção e criação de um trabalho com os alunos nas seguintes áreas: literatura, artes visuais, audiovisual ou música, com o tema “História e memória: caminhos para contar o passado”. O grupo escolheu realizar um poema sobre O Holocausto e desenvolver uma melodia, que será apresentado no Sarau da Consciência Negra na escola.



Fig 5. Simulado de Júri com os alunos



Fonte: autora (2019)

Fig 6. Alunos desenvolvendo a proposta do tema (poema e melodia)



Fonte: autora (2019)

Conforme o modelo de enriquecimento esta atividade foi classificada como: Tipo I – Visita ao Memorial Judiciário do Tribunal de Justiça, Tipo II – Construção do poema com melodia, Tipo III - Apresentação no Sarau da Consciência Negra.

Durante todo o ano, as propostas relatadas foram organizadas respeitando e observando as especificidades de cada um dos alunos, tentando atender de forma mais abrangente o anseio de todos e propor um ambiente estimulador que os motivasse a potencializar suas habilidades.

## Considerações

Conforme trouxe este artigo as práticas pedagógicas que envolvem o modelo de enriquecimento proporciona aos alunos espaço e oportunidades educacionais diferenciados do que é oportunizado no ambiente escolar, sendo que se evidencia a preocupação para que estes potenciais não se mantenham adormecidos por não terem sido valorizados e explorados adequadamente. Da mesma forma que traz benefícios aos alunos e também a seus familiares.

Acredita-se que, com o enriquecimento intra ou extracurricular, que pode ser promovida de diversas maneiras, através da assistência às necessidades dos alunos com características de altas habilidades/superdotação, a sociedade ganha profissionais mais criativos, sujeitos mais críticos e mais capazes de lhe proporcionar produtos singulares. Assim, está-se colaborando para que estes sujeitos possam contribuir significativamente para o meio em que vivem.

Concluimos que diante do atual cenário da educação com as rápidas transformações é extremamente



necessário repensar nosso fazer pedagógico e construirmos ambientes que valorizem e encorajem a criatividade e o conhecimento dos nossos alunos. E, pensando nisso, é válido integrar este modelo apresentado dentro do currículo escolar juntamente com a SRM, formando os professores como estimuladores de habilidades para que todos os alunos possam enriquecer mais seus conhecimentos e demonstrar suas potencialidades.

Esperamos que este artigo estimule a fomentar outras escolas a inserir este modelo em suas realidades desenvolvendo práticas docentes criativas e singulares abrangendo a diversidade de interesses, estilos e habilidades dos alunos.

## Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 agosto 2019.
- BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 agosto 2019.
- BRASIL. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.
- BRASIL. **Resolução n. 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 agosto 2019.
- BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 10 agosto 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Educação Especial. **Livros didáticos-pedagógicos sobre altas habilidades/superdotados**. Brasília, DF. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial - MEC. **Políticas públicas para alta habilidade/superdotação**. Brasília, 2010. <[http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf)>. Acesso em 10 agosto 2019.
- BURNS, D. **Altas Habilidades/Superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de problema até o produto final**. Curitiba: Juruá, 2014.
- RENZULLI, J. A Concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: SP, Papirus, p. 219-264, 2014a.
- RENZULLI, J. Modelo de Enriquecimento para toda a Escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, p. 539-562, set.-dez., 2014b.
- SILVA; G.B; DE OLIVEIRA P. P. Atendimento educacional especializado: uma proposta de criação de uma unidade referência de identificação e intervenção na área das altas habilidades/superdotados na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola no município de Canoas. Outubro/2018.
- VIRGOLIM, A. M. R. A Contribuição dos Instrumentos de Investigação de Joseph Renzulli para a Identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista de Educação Especial**. v.27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

## A CRIANÇA FELIZ É A CRIANÇA SAUDÁVEL

*Tamires da Silva Loss* <sup>39</sup>

*Natália Azevedo Martinelli* <sup>40</sup>

### Introdução

A alimentação saudável é essencial para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Na atualidade as famílias estão cada vez menos atentas em relação aos alimentos que as crianças estão ingerindo, isso ocorre principalmente devido ao pouco tempo que se dispõe para o convívio familiar entre adultos e crianças.

Com tudo isto, estamos percebendo sérios problemas no desenvolvimento das crianças. Elas estão tendo dificuldades para aceitar alimentos saudáveis, porque os lanches industrializados são considerados rápidos e práticos no dia a dia movimentado das famílias atuais.

É por este motivo que, nas práticas educativas relacionadas à alimentação saudável dos pequenos que frequentam a Educação Infantil, se torna uma tarefa difícil. Outro fato importante que podemos ressaltar é que algumas famílias que fazem parte da comunidade escolar nem sempre têm condições financeiras para oferecer uma alimentação saudável. É observável que algumas crianças que veem na escola o único lugar em que elas têm suas refeições dignas, visto que o ambiente familiar não pode proporcionar este direito.

Essa carência acarreta sérias consequências no desenvolvimento das crianças. Um exemplo disso é a desnutrição, ou seja, falta de nutrientes importantes que contribuem para a boa saúde, assim como a consequência dessa má alimentação, a obesidade infantil, ou seja, excesso de gordura corporal causando perigo à vida. Isso pode ocasionar doenças tais como: diabetes, colesterol alto, anemia, pressão alta e até problemas cardiorrespiratórios. E também, como sabemos, criança que não está bem alimentada, não terá uma boa aprendizagem escolar.

Cabe ao Centro Educacional Infantil proporcionar hábitos saudáveis a estas crianças, de forma lúdica e agradável. Para isso, deve-se, através das práticas construídas no dia a dia, inserir alimentos mais saudáveis no cardápio dos pequenos. E a contribuição maior da educação, neste caso, é levar estas ideias para fora da escola, para conscientizar as famílias e dar continuidade a hábitos de alimentação saudável.

Esta mudança de hábito está sendo desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil “Vó Pedra” da Rede Municipal de Canoas. Suas educadoras perceberam a necessidade de desenvolver um projeto que estimule as crianças a ter gosto pelos alimentos saudáveis. Com isso foi necessário convidar a comunidade escolar a se envolver também, através da construção de uma horta e ter, assim, variadas práticas alimentares desenvolvidas com os bebês, desde a turma do Berçário até as crianças de cinco anos, com a turma de pré-escola, principalmente durante as refeições.

### Desenvolvimento

Durante o ano letivo de 2019, na Escola Municipal de Educação Infantil Vó Pedra, as professoras perceberam as dificuldades de algumas crianças aceitarem as refeições que são oferecidas durante o turno da escola e outras crianças estão apresentando excesso de peso.

Numa reunião, as educadoras perceberam a necessidade de montar um projeto sobre alimentação saudável,

---

39 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEI Vó Pedra

40 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEI Vó Pedra

porque é consenso de todos nós que ter hábitos alimentares saudáveis é essencial para o desenvolvimento e crescimento das crianças. De acordo com CUNHA (2014, p. 9):

Os hábitos alimentares de um indivíduo refletem sua imagem, não só o corpo, mas também mente que se desenvolve de acordo com sua alimentação, por esse motivo é de extrema importância ter uma alimentação saudável adequada com cada fase do desenvolvimento humano, para cada fase da vida a alimentação tem uma importância diferente, mas é essencial em todas elas.

A dificuldade destas crianças de aceitarem alimentos mais nutritivos vem no convívio da família, pois as famílias estão sempre correndo contra o tempo e desta forma não criam uma rotina mais adequada em relação às refeições diárias, que atendam as necessidades nutricionais para uma vida mais saudável. Isso é percebido não só na comunidade da Escola Vó Pedra, mas também em toda a sociedade brasileira.

Os lanches industrializados (refrigerante, chocolate, biscoito recheado, massa miojo, salgadinho etc.) se tornam atrativos para o paladar das crianças, são de acesso fácil e tornam-se práticos para os responsáveis. O grande problema desses lanches é que eles são os responsáveis por ocasionar doenças digestivas, pois não são saudáveis de acordo com os nutricionistas. Esses maus hábitos são mais atrativos para os pequenos, no entanto, quando as crianças frequentam a instituição escolar, na qual os alimentos são mais saudáveis, acabam empurrando o prato, sem ao menos terem experimentado. Muitas dessas crianças passam o dia na escola sem sequer ter colocado qualquer alimento na boca.

Assim, este problema se torna um desafio para escola, porque se sabe que uma boa alimentação reflete no aprendizado destes pequenos.

A criança que não possui uma boa alimentação provavelmente não terá um desempenho adequado na escola. Pois, a criança que se alimenta corretamente escolar há várias atividades que necessitam que a criança tenha disposição e energia para realizá-la (TEXEIRA, 2015, p. 12).

Para diminuir os maus hábitos destas crianças, a escola deve estimular e conscientizar estes pequenos sobre os benefícios dos alimentos saudáveis. Os educadores são encarregados de obter estes objetivos através das práticas educativas de hábitos saudáveis com forma recreativa e criativa que desperte o interesse e gosto das crianças por alimentos saudáveis (saladas, frutas, sucos naturais e biscoitos integrais).

Uma das atividades que contribui para chamar a atenção das crianças para os alimentos naturais é a construção de uma horta na escola. Cada turma será responsável pelo cultivo de mudas e sementes de hortaliças. O contato com a terra e com as plantas faz com que os pequenos descubram de onde vêm os alimentos e esse simples gesto de aprendizagem e recreação transforma prazerosa a hora da refeição, pois os alimentos que estão nos pratos, são aqueles que eles mesmos plantaram.

O benefício de construir a horta na escola, além de ser uma atividade que desperta o interesse das crianças, também atrai as famílias para participar. Os responsáveis, ao estarem envolvidos com esta atividade, poderão, assim, compreender a importância dos alimentos saudáveis, além de que as próprias crianças serão os promovedores dos hábitos saudáveis. Segundo CUNHA, “ao chamar atenção de criança e adolescente para os benefícios de uma alimentação equilibrada, a escola dá sua contribuição para tornar mais saudável a comunidade de em que se insere”(CONESA, 2004, p. 81).

Desta forma a escola insere em sua comunidade escolar novos paradigmas sobre a importância da alimentação saudável e alerta sobre os perigos de uma má alimentação. Sabemos que a sociedade brasileira está cada vez mais desenvolvendo doenças, tais como obesidade, diabete, colesterol, anemia e até mesmo problemas cardiovasculares. Todas essas doenças podem causar mortes e tudo isso é causado pelo desconhecimento de bons hábitos com sua alimentação e pelo sedentarismo, ou seja, ausência ou diminuição de atividades físicas. Isso começa na infância, principalmente nos dias de hoje, pois muitas crianças substituíram o ato de brincar por assistir TV, jogar *videogame*, usar computadores e celulares.

A escola de Educação Infantil deve promover momentos de atividades físicas junto com a alimentação saudável. Essas atividades físicas são brincadeiras recreativas que desenvolvam a coordenação motora e que desperte o engajamento físico e intelectual. O ideal é que as brincadeiras sejam feitas em conjunto com outras crianças e educadoras.

De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social, a alimentação escolar é direito humano e precisa ser garantida às crianças e adolescentes brasileiros (BRASIL, 1999).

Este projeto de inserção de novos hábitos alimentares deveria fazer parte do currículo de todas as escolas brasileiras. Na Escola Vó Pedra, este trabalho pretende ser constante. Além da construção da horta, é oferecida uma alimentação mais natural possível, através do cardápio construído pela nutricionista da rede Municipal de Canoas.

Durante as refeições, as professoras participam do almoço pedagógico no intuito de que as crianças sejam estimuladas a comerem alimentos saudáveis igual às suas receptoras educadoras. Assim como, na turma do Berçário, as professoras levam para o refeitório alguns bebês (os maiores), os quais são estimulados a comerem sozinhos, com o objetivo pedagógico de desenvolver a autonomia. A turma da pré-escola tem liberdade para servir a sua própria refeição, pois suas educadoras acreditam que estas crianças já têm maturidade de escolher o que querem comer e com isso a escola tem no seu refeitório um *buffet* onde as comidas são servidas.

A Escola Municipal de Educação Infantil Vó Pedra acredita que criança feliz é criança saudável, porque com saúde, tem energia para brincar e se desenvolver corporal e mentalmente.

## Conclusão

A Escola Municipal de Educação Infantil Vó Pedra da Rede Municipal de Canoas realiza durante sua rotina o projeto da criança feliz é criança saudável, em virtude de que algumas crianças que a frequentam estão tendo dificuldade em aceitar os alimentos preparados diariamente para elas. Algumas delas chegam ao ponto de voltar para o seu lar sem ao menos ter comido algo durante o dia inteiro.

Analisando a comunidade escolar, percebemos que esta dificuldade de provar alimentos diferentes vem do convívio familiar, pois muitos responsáveis não têm o costume de oferecer a estas crianças uma alimentação adequada. Os motivos são a falta de tempo e da praticidade dos lanches rápidos que não são nada saudáveis.

Com isso, a educadora da Escola Vó Pedra realiza atividades que sejam interessantes e que despertem o gosto das crianças por alimentos saudáveis, criando com isso um hábito saudável que irá refletir no âmbito familiar com a participação dos responsáveis.

Esse projeto será colocado em prática em todos os anos escolares, para que as famílias e as crianças que são componentes da comunidade escolar da Vó Pedra cristalizem no seu cotidiano hábitos saudáveis, corroborando dessa forma para a saúde delas desde agora e, assim, teremos adultos mais saudáveis.

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 710**, de 10 de junho de 1999. Aprovação a Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de jun. 1999.

CONESA. Alimentos e educação nutricional nas escolas e creches. **Conferência nacional de segurança alimentar**, 2. ed. 2004. Olinda, 2004. Disponível em: <[www.fomezero.gov.br/conferencia](http://www.fomezero.gov.br/conferencia)>. Acessado em 19 de outubro de 2019.

CUNHA, L. F. **A importância de uma alimentação adequada na Educação Infantil**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação Especialização em Ensino de Ciências. Monografia de Especialização. Ibaiti, Pr, 2014. Disponível em: <[repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3507/1/MD\\_ENSCIE\\_IV\\_2014\\_57.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3507/1/MD_ENSCIE_IV_2014_57.pdf)>. Acessado em 18 de outubro de 2019.

TEIXEIRA, A. L. S. **A relação de cuidar e educar através da alimentação saudável na Educação Infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Educação em Pedagogia Licenciatura Plena. Natal. RN. 2015. 2. Disponível em: <[monografia.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2065](http://monografia.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2065)>. Acessado em 17 de outubro de 2019.

## FEIRA DAS PROFISSÕES: INCENTIVANDO PROJETOS DE FUTURO PARA REDUZIR A EVASÃO ESCOLAR

*Guilherme Soares Dotti*<sup>41</sup>

*Kely Cristina Magalhães Decotelli*<sup>42</sup>

### Introdução

O presente trabalho contempla um projeto de intervenção que visa potencializar e complementar a atividade da “Feira das Profissões” já existente na escola. Esta atividade possui o enfoque nas possíveis profissões de interesse dos alunos do 7º ao 9º ano, que realizam pesquisa a seu respeito e apresentam entre si, em grupos, em um dia de aula. Neste ano, tive a oportunidade de participar deste projeto como professor e fiz a inovação de trazer profissionais convidados de algumas áreas de interesse dos alunos, a fim de que pudessem dialogar com os mesmos. O resultado foi muito positivo em termos do interesse dos alunos e empolgação durante a atividade.

Desta forma, a ideia do projeto de intervenção é de ampliar a já existente Feira de Profissões, que ocorre em um só dia e com o objetivo do conhecimento sobre as profissões. A proposta do projeto de intervenção amplia esta ideia inicial a fim de oportunizar reflexões e vivências que contribuam para a construção de projetos de vida e tragam impacto sobre a diminuição da evasão escolar. Para tanto, as atividades propostas envolvem professores de diversas disciplinas, atividades diferentes, como passeio e transmissão de um filme, e a participação ativa dos alunos, proporcionando reflexões e discussões entre os mesmos.

A realidade de alguns alunos é de vulnerabilidade social, pouca escolaridade familiar, o que leva a falta de valorização do estudo, baixa expectativa em relação à sua continuidade e à falta de projetos de futuro. A realidade social e a relação estabelecida com a própria escola e o aprendizado levam aos problemas de reprovação e evasão escolar, que também possui muitas causas, internas e externas ao ambiente escolar. Dada esta situação, torna-se importante que a escola se posicione em seu papel de formação e que tenha iniciativas que possam contribuir para a diminuição da evasão escolar.

De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011), em sua pesquisa, afirmam que de uma maneira geral, os jovens que fizeram elaborações de projetos de vida, centraram suas formulações em torno das expectativas de escolarização, articuladas com o mundo do trabalho, indicando uma profissão desejada. Nessa lógica, reforçam a centralidade do papel da escola e do trabalho na condição juvenil.

Desta forma, frente a esta minha experiência relatada acima com a “Feira de Profissões” e ao entendimento de que a escola tem um papel de centralidade na construção de possibilidades de vida dos alunos, este projeto de intervenção propõe a potencialização desta atividade, com ampliação de carga horária, envolvimento de professores de diversas áreas e ampliação da capacidade de reflexão, indo além de uma pesquisa sobre profissões, buscando despertar interesses.

A intervenção na escola visa à diminuição da evasão escolar, problema que contribui para a perpetuação das condições de vulnerabilidade socioeconômica e que expõe gerações à violência estrutural, sendo difícil interromper com o ciclo de subemprego e/ou miséria ao se manter o baixo nível de escolaridade. A violência estrutural está diretamente ligada às situações de exclusão de um grupo da população e diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades (ASSIS, MARRIEL, 2010).

---

41 Professor graduado em Educação Física

42 Prof<sup>a</sup> Orientadora Dra. Kely Cristina Magalhães Decotelli - Fiocruz

A escola em que se dará a intervenção está localizada em um bairro na periferia do Município de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre/Rio Grande do Sul. O bairro é tido como local de intensa atividade do tráfico de drogas em que muitos jovens são aliciados para trabalhar no mesmo, seduzidos pelo “dinheiro rápido”, que lhes proporciona acesso a bens de consumo imediatos, tão desejados pelos adolescentes, como tênis e roupas de marca. As condições de vida de grande parte dos moradores do bairro são precárias, sendo identificados com relação às famílias: baixa escolaridade dos genitores, problemas relativos à moradia, desemprego ou subemprego, entre outros contribuem para o ciclo da violência.

Em decorrência da situação econômica e cultural dos familiares e da comunidade em que vivem, os alunos têm pouco ou nenhum contato com as profissões, profissionais e o mercado de trabalho formal qualificado.

A realidade conhecida por muitos acaba sendo a do subemprego ou de trabalhos que não exigem maior escolaridade. Este fato faz com que tenham poucas oportunidades de reflexão sobre projetos de futuro, o que levaria a uma desvalorização do estudo, já que este parece não ter utilidade ou ser algo impossível, pelas dificuldades de ensino e a consequente repetência, que contribui para a evasão escolar.

Certa vez, me chamou a atenção uma publicação de um ex-aluno da escola em uma rede social com a seguinte frase: “quando o jovem completa 18 anos”. A figura era de uma estrada que se dividia em duas e um caminho levava ao Exército Brasileiro e outro ao mundo do crime. Esta postagem remete ao momento de vida que muitos jovens podem estar passando.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, constam preocupações com um quadro de infrequência, reprovação e pouca participação das famílias na vida escolar dos educandos, e também aparecem muitas transferências de alunos que acreditam ser motivados pela busca de melhores condições de vida e segurança. O documento revela que a maioria dos alunos tem como responsáveis pai e mãe, seguidos por aqueles que vivem somente com as mães. E a renda média dessas famílias é de um salário mínimo e meio, sendo normalmente compostas por cinco ou mais pessoas. A grande maioria dos genitores cursou somente o ensino fundamental parcialmente.

Os sonhos que aparecem nos primeiros anos da vida escolar são, frequentemente, percebidos nos relatos dos alunos das séries iniciais em que verbalizam o desejo de serem: professores, astronautas, pilotos de avião, médicos, bombeiros, entre outros. Por que estes sonhos se perdem? Quando pergunto para meus alunos do sétimo, oitavo e nono anos, muitos não sabem ou nem mesmo lembram o que haviam desejado, talvez por perceberem que a realidade lhes dificulta demasiadamente os acessos a poderem efetivá-los.

Em um período em que o jovem, em desenvolvimento para a vida adulta e cidadã, se defronta com as perguntas: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual o rumo devo dar a minha vida?”. Estas devem ser consideradas questões cruciais, que remetem ao projeto de vida (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011).

A partir desta realidade, a escola pode contribuir para que este contato com o mundo do trabalho seja ampliado, já que deve ter suas ações ligadas à realidade social e contribuir para a vida dos alunos, conforme o Projeto Político-Pedagógico que diz: “Os pais e alunos revelam que veem a escola como sendo um lugar de aprendizagem e garantia de um futuro melhor. Consideram que é um local onde o aluno pode crescer e ser um cidadão de respeito, onde possa construir uma vida digna como ser humano e profissional”. Tal intervenção é viável, pois será inserida em uma atividade pré-existente e por ser uma área de interesse dos alunos e direção da Escola.

O tema a ser trabalhado é a necessidade de oportunizar contato, experiências e conteúdo para a reflexão sobre o mundo do trabalho, que gerem projetos de futuro como ferramenta de valorização do estudo e combate à evasão escolar. A evasão é evidenciada pelo fato de a escola possuir quatro turmas de primeiro até sexto ano, três turmas de sétimo, duas turmas de oitavo e duas de nono ano. Este fato mostra que a partir do sexto ano há uma redução no número de alunos nos anos finais. Conforme os registros da escola houve 59 alunos que abandonaram os estudos entre os anos de 2016 a 2018.



Aqueles que abandonam a escola podem formar um contingente com má formação educacional que terão dificuldades de assumir questões de vida em sociedade na esfera pessoal, profissional ou de cidadania. Tal situação pode comprometer seu discernimento na escolha de seus governantes e podem ter limitações para assumir cargos que exijam formação acadêmica. A má formação vai interferir na vida do indivíduo negativamente atingindo as esferas do trabalho, familiar e social (AURIGLIETTI, 2014).

As atividades escolares não levam em consideração os aspectos individuais do aluno e seu momento de vida, como a adolescência, e acreditamos que não somente os professores em seus planos de aula, mas de forma mais ampla, a proposta pedagógica da escola deve priorizar conteúdos integrados com o momento de vida e os conteúdos estudados.

O objetivo é oportunizar aos alunos experiências e reflexões com relação ao universo das profissões, ampliando projetos de futuro e diminuindo a evasão escolar. Também promover o contato dos alunos com elementos que envolvem o conceito de trabalho, ampliar o entendimento dos alunos sobre o mundo do trabalho e as diversas profissões, possibilitar a curiosidade e a identificação com profissionais e profissões, gerando projetos de futuro, valorização do estudo e diminuição da evasão escolar.

## Referencial teórico

### A centralidade do papel da escola

As atividades previstas no currículo escolar, assim como os conteúdos abordados durante as aulas, tendem a levar pouco em consideração os aspectos vivenciais dos alunos. Atividades que promovam a possibilidade de integração entre os conteúdos a serem estudados e a possibilidade de expressão dos alunos sobre seu momento de vida, sua subjetividade e desejos devem estar nos planejamentos de aulas por parte dos professores e, de forma mais ampla, na própria proposta pedagógica da escola.

No caso de alunos adolescentes e pré-adolescentes não é diferente: as propostas de atividades pedagógicas na escola devem levar em conta as peculiaridades de tal etapa do desenvolvimento, a qual, de forma distinta para cada aluno, irá manifestar características do processo de transição da infância para a vida adulta.

Nesta faixa etária, como nos lembram Sarriera e colegas (2001), passa a ocorrer a necessidade de assumir compromissos e ambições ligados a vida adulta, o que ocasiona uma profunda mudança de seu papel social, que leva a questionamentos, dúvidas e incertezas, denominada de “crise de identidade” da adolescência. Os autores ainda afirmam: “O desenvolvimento da identidade pessoal (quem eu sou?) tem íntima relação com a escolha vocacional (quem eu quero ser?) em consonância com os interesses e habilidades do adolescente (do que eu gosto?)” (SARRIERA, et al., p. 29).

Neste momento, o tempo (presente e futuro) passa a ter uma maior relevância, o que não ocorria durante o período da infância, tanto por uma determinação social e cultural (discurso hegemônico da juventude como tempo de preparação para algo), quanto pelas mudanças biológicas que colocam a adolescência como um período de passagem, de transição para a vida adulta, de preparação para o futuro e a escola como um dos principais lugares para tal preparação (ANDRADE, 2017).

Conforme pesquisas, tal discurso também é reconhecido na fala da maioria dos jovens, juntamente com a ideia de necessidade de esforço individual para alcançar a consumação de seus sonhos, porém, a própria escola não percebeu o espaço que se apresenta nessa posição que ocupa e se omite da possibilidade de intervenção (apoio, contribuição, suporte ou subsídio) no processo de construção dos projetos de vida dos alunos. A escola ainda é para os jovens um local único para a construção de futuro, havendo o imperativo da escolarização para a obtenção de um diploma, trabalho e no acesso a cursos ou projetos e políticas de governo (ANDRADE, 2017).

A maioria dos jovens vislumbra alcançar a felicidade através do trabalho, pois para eles este representa um caminho para uma vida melhor e um sentido de existência pessoal. A inserção laboral significa um passe de mágica para o futuro que poderá lhes proporcionar qualidade de vida, ou seja, almejam encontrar na vida profissional a plena realização da identidade pessoal e ocupacional (SARRIERA, et. al., 2001).

Para além da centralidade do papel da escola é necessário, porém, avaliar o quanto as condições sociais e de origem familiar dos alunos, e as próprias características da escola (localização, estrutura física e de profissionais disponíveis, por exemplo) influenciam no valor a ela atribuído e na construção desta noção de futuro para os adolescentes. “As tentativas de escolhas profissionais e de elaboração de projetos ocupacionais poderão sofrer prejuízos frente ao mercado de trabalho, que tende a oferecer poucas alternativas para jovens de classe popular” (SARRIERA, et. al., 2001, p. 31).

Diante de um cenário marcado pelas incertezas, grande parte dos jovens de periferia, muitas vezes com o desafio cotidiano da sobrevivência e o trabalho precoce, elabora seus projetos na forma de sonhos. O sonho de uma vida melhor, mais digna, onde pudessem se realizar como jovens e como cidadãos. E a escola se coloca, no discurso dos jovens como lugar privilegiado para a realização dos seus sonhos, sendo uma instituição para a qual se dirigem muitas expectativas, apesar de terem dificuldades de responder o que objetivamente esperam dela (LEÃO, 2011).

De maneira geral, observa-se uma diferença entre as percepções de valorização da escola e de futuro profissional de acordo com as origens socioeconômicas dos alunos, sendo mais positivas conforme a melhor condição de vida e menor conforme pior condição, em escolas de periferia, por exemplo. Tal perspectiva é reforçada por Costa (2006), que em consonância com os estudos de Pierre Bourdieu, traz que “[...] a escola tende a reproduzir a estrutura de capital cultural entre as classes e reforçar as desigualdades sociais iniciais, já que mede ou premia o capital cultural previamente adquirido no âmbito familiar” (p.138).

Neste sentido, a escola e, mais especificamente os professores, precisam dar conta da diversidade de realidades de vida dos alunos - condições materiais, estrutura familiar, valor atribuído pela família a formação escolar, perspectivas de futuro, etc., o que é desafiador e exige que o mesmo esteja ciente disso.

Caso contrário, o próprio professor pode se tornar um agente reprodutor de violência ao optar por investir somente nos alunos mais privilegiados e que correspondam às suas expectativas com comportamentos “adequados”, seja do ponto de vista do comportamento, seja do desempenho pedagógico. A escola, ao não ser capaz de lidar com as diferenças e desafios que se apresentam em uma sociedade tão desigual e excludente, passa ela própria a ser agente de exclusão.

## **Projeto de vida**

A escola deve ser capaz de proporcionar vivências e elementos teóricos que enriqueçam, ampliem as experiências dos alunos e gerem reflexões para além de sua realidade atual, contribuindo assim para a construção de projetos de vida. Para tanto, é necessário que a mesma seja capaz de reconhecer a diversidade dos alunos. Desta forma, a convivência no espaço escolar, os componentes curriculares, com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação são elementos constitutivos para projetos de vida (ANDRADE, 2017).

As elaborações que o jovem irá fazer dependerão deste campo de possibilidades ofertadas pelo contexto socioeconômico e cultural em que o mesmo está inserido e a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação em relação a alguma esfera de sua vida, inclusive profissional, em um dado espaço temporal mais ou menos longo. De acordo com Schutz (1979), “Projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos,

representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (apud LEÃO, 2011, p.1071).

Desta forma, podemos supor que os condicionantes econômicos que cada jovem experimenta têm influência na forma como elabora seus projetos de vida e, conforme as necessidades básicas (alimentação, vestimenta e/ou moradia) não sendo atendidas de forma satisfatória, passam a projetar o futuro e as realizações de forma mais consistente, conforme nos mostra Andrade (2017). A autora ainda acrescenta que “Os modos de projetar o futuro dos (as) jovens estudantes podem estar relacionados ao lugar em que a escola se localiza, o lugar onde esses jovens moram, com quem se relacionam, e o lugar profissional que os familiares ocupam, ou seja, com seus pertencimentos” (ANDRADE, 2017 p. 7).

Porém, para grande parte dos professores, o jovem que frequenta a escola é compreendido apenas na sua dimensão de aluno - mais especificamente na sua dimensão cognitiva, tida como um dado natural e não na sua dimensão social e histórica. Sua condição de jovem, sua etnia, gênero, condição de vida, experiências vividas, não são levadas em conta no processo de aprendizagem, o que prejudica a construção de sua autoimagem, importante para a construção de projetos de vida (LEÃO, 2011).

Ao se estabelecer este tipo de relação, a violência simbólica se manifesta no ambiente escolar, através de várias formas, desde a determinação de um padrão único de ensino, que não leva em conta as diferenças individuais até o caráter da meritocracia, utilizado para legitimar as desigualdades. Pode ser vista também no tratamento diferenciado dispensado a determinados alunos e na própria seleção de conteúdos programáticos que fazem parte do plano pedagógico, tendo os alunos como meros reprodutores do conhecimento, desprezando suas peculiaridades e especificidades.

Para Bourdieu, a violência simbólica trata-se de um mecanismo utilizado de forma sutil por classes dominantes a fim de legitimar certas crenças, comportamentos ou tradições. Os dominados (que acabam por reproduzir essas estruturas de forma inconsciente) legitimam essa imposição, por pensá-las inevitáveis, ou, até mesmo, naturais (TIRADENTES, 2015, p. 34).

Ainda de acordo com a autora, a partir do momento em que se tem um plano escolar a ser seguido de forma única e engessada, as possibilidades de usar as diferenças como complementaridade são nulas, motivo pelo qual a diversidade cultural e social dos alunos são reduzidas a um único patamar.

Andrade (2017), citando Dayrell, aponta que é tarefa do mundo adulto auxiliar o jovem na organização e elaboração de um projeto de futuro, bem como das instituições sociais que nos organizam, como a escola, por exemplo. Para o autor, pensar o tempo porvir é uma questão de aprendizagem, de aprender a escolher. Pesquisas têm mostrado, no entanto, que a instituição escolar, principalmente a escola pública, não vem cumprindo este papel: a escola pouco se coloca como lugar da experiência, através de intervenções pedagógicas potentes e funcionais neste período da vida dos jovens, perdendo a oportunidade de contribuir para a construção de projetos de vida.

Uma das dificuldades de a escola interpelar seus alunos e refletir com eles sobre encaminhamentos futuros é a de lidar com as diferenças entre os próprios sujeitos jovens e capturar sua multiplicidade, de reconhecer que as noções de futuro que estes possuem não são fixas, nem estáveis, nem iguais e que tais noções entram em choque com noção de tempo da própria escola (ANDRADE, 2017 p. 8).

Nessa dimensão, pouco se aprende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas (LEÃO, 2011). A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora dela (ANDRADE, 2017).

Desta forma, os conteúdos abordados e as atividades pedagógicas propostas devem ter como base a possibilidade de romper com essa lógica descrita acima, proporcionando o reconhecimento das diferenças, a expressão dos alunos e oportunizando momentos de reflexão, a fim de buscar estratégias para evitar, inclusive, a evasão escolar.

## Evasão e violência estrutural

Evasão escolar é deixar os estudos, não retornando nos anos seguintes. Na atualidade, verificam-se vários fatores que podem influenciar no agravamento do fenômeno da evasão escolar, sendo que duas diferentes abordagens se destacam: a primeira diz respeito a fatores externos à escola e a outra a fatores internos da instituição (AURIGLIETTI, 2014).

Como fatores externos, temos a desigualdade social, relação familiar conflituosa, envolvimento com drogas, nível socioeconômico mais baixo, alunos trabalhadores, ingresso no mundo do crime e na violência, entre outros. Cabral (2012) afirma que, como fatores internos, temos a educação precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho, repetência, linguagem utilizada, relação com o professor, competência do professor, entre outros. “A evasão escolar é um fenômeno que tira da escola milhares de alunos que poderão vir a se tornar os futuros excluídos da sociedade e do mercado de trabalho. Segundo dados do UNICEF (2014) de cada 100 estudantes que entram no Ensino Fundamental apenas 59 terminam o 9º ano” (AURIGLIETTI, 2014, p. 2).

Dentre os estudantes que evadem da escola estão aqueles que pertencem ao nível socioeconômico mais vulnerável, seja por fatores de sua realidade de vida, que dificultam a permanência, seja por fatores da própria escola, que inegavelmente tem responsabilidade pelo fracasso escolar e deve buscar alternativas para superá-lo. Desta forma, pode se perceber o quanto a violência estrutural (que reforça as desigualdades sociais) está relacionada à política educacional. Segundo o modelo ecológico de Bronferbrenner (1996), utilizado pela Organização Mundial de Saúde no entendimento da violência, esta é dividida em diferentes níveis: individual, relacional, comunitário e social e a violência é o resultado da complexa relação entre os mesmos (ASSIS; MARRIEL, 2010).

Dentre os principais fatores sociais determinantes da violência, de acordo com Krug e colegas (2002), encontram-se as políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade econômica e social entre os grupos na sociedade (apud ASSIS; MARRIEL, 2010). Em países com elevada desigualdade social, e precário nível de desenvolvimento social e econômico, como o Brasil, ocorre a manifestação da violência estrutural, que diz respeito às diferentes formas de manutenção dessa desigualdade.

Com relação à educação, as grandes diferenças entre o ensino público e o privado, em termos de estrutura física, lazer, material artístico, equipamentos, além das condições de vida e de aprendizado dos alunos, manifestam a manutenção de uma situação de violência estrutural com relação a uma parcela dos alunos (ASSIS; MARRIEL, 2010). Muitos dos quais, muitas vezes, sequer permanecem frequentando a escola, conforme os índices de evasão que se observa à medida que aumenta o grau de escolarização.

Por sua vez, a evasão escolar, reforça ainda mais a desigualdade social, já que as oportunidades de sustento e inserção social ocorrem através do trabalho, que depende da escolarização, formando um ciclo que reforça a violência estrutural sofrida pelos sujeitos que não conseguem sair da situação de pobreza.

A evasão está ligada diretamente ao fracasso escolar, sendo uma consequência deste fracasso, produto de um processo histórico amplo, que engendra o funcionamento da sociedade brasileira (CABRAL, 2012). Esse é um problema pedagógico e vários autores têm apontado possibilidades concretas de transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento do problema.

Neste sentido, na avaliação sobre a maior ou menor valorização conferida à escola por parte dos alunos, existem dados que indicam que as vivências de escolarização no âmbito intraescolar, isto é, como cada aluno percebe sua experiência individual, influenciam nesta avaliação. Desta forma, concordamos com Costa (2006), que afirma a importância do investimento nas políticas públicas de educação mostra-se prioritária, independentemente de outros fatores socioeconômicos mais amplos (estruturais).

A importância do diálogo em sala de aula, que irá permear a relação professor e aluno e interferir no

aprendizado do mesmo e destacam algumas ações dos professores que podem auxiliar a evitar a evasão: propiciar que os alunos tenham experiências positivas, que melhorem sua autoestima e o revigorem para manter o esforço, é necessário que o professor ajuste a tarefa às possibilidades de cada um e mantenha expectativas positivas com relação à aprendizagem de todos os alunos, com objetivos bem traçados e alicerçados em procedimentos metodológicos (AURIGLIETTI, 2014).

## Metodologia

O projeto de intervenção tem os alunos das turmas de 6º ao 9º ano como público-alvo. Os mesmos participarão de ações em encontros nos quais, aprenderão e discutirão sobre o tema mundo do trabalho. Os professores envolvidos nas etapas iniciais promoverão os encontros em horários de aula, conforme descrito adiante, para que os alunos possam coletar informações importantes sobre as profissões e com isso possam se apropriar de conhecimento e possivelmente se identificando com alguma.

A intervenção será realizada na Escola Guajuviras em horário de aula pelos professores das disciplinas de artes, ciências, matemática, português e educação física, orientadores do Projeto Feira das Profissões. Tendo o professor Guilherme como o responsável por todas as ações do projeto, que estará em comunicação com os outros professores ou participando dos momentos com os alunos.

Estarão envolvidos na proposta de intervenção os alunos das turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, somando 310 alunos aproximadamente, que são o público alvo, eles serão envolvidos em todas as ações do projeto desde o painel temático até a apresentação dos trabalhos para toda a escola. A abrangência serão todos os alunos da escola e as famílias.

O evento Feira das Profissões, que já existia na escola anteriormente e foi criado para que os alunos das séries finais pudessem conhecer um pouco mais acerca das profissões. Cada turma é orientada por um professor para pesquisar sobre uma área profissional diferente. Neste momento, a atividade abrange as turmas de 7º, 8º e 9º ano.

O projeto de intervenção, aqui discutido, traz como novidade a abordagem da temática da violência, evasão e projetos de vida, ressaltando a participação da escola na construção desses aspectos. A participação das turmas de sexto ano foi aqui incluída, bem como a inserção de convidados para roda de conversa com os alunos, que serão os profissionais das áreas de interesse dos projetos. Os convidados serão pessoas da relação dos professores, pais e amigos da escola.

## Plano de ação

A aplicação do projeto terá as seguintes etapas seguindo os objetivos a seguir:

**Momento 1:** Momento coletivo com os professores e direção para apresentação do Projeto Feira das Profissões. Neste dia será exibido o vídeo: “Professora Ausonia Donato é homenageada por ex-alunos” que trata da importância do papel do docente na vida pessoal dos alunos.

Tempo: Um (1) período de aula

Recursos Técnicos: Computador e projetor

Recursos humanos e metodológicos: Mediação do Professor Guilherme, autor e responsável pelo projeto apresentando para o grupo de professores da escola.

**Momento 2:** Construção por parte dos alunos, em suas respectivas turmas, em pequenos grupos (até 5 participantes)

de painel temático que represente o mundo do trabalho atual a partir de materiais para expressão (papel pardo, revistas, jornais, canetas, tintas). Apresentação para o grande grupo (turma) de cada painel com um debate intermediado pelo professor.

Tempo: Dois (2) períodos de aula

Recursos Técnicos: Materiais para a atividade expressiva (papel pardo, revistas, jornais, canetas, tintas)

Recursos humanos e metodológicos: Mediação da Professora de artes, que será envolvida na intervenção a fim de mediar o debate sobre o mundo do trabalho atual.

**Momento 3:** Apresentação do filme “À Procura da Felicidade”, que tem relação com o mundo do trabalho e possibilitará a reflexão e o debate dos alunos sobre seu conteúdo e possíveis associações que os mesmos realizem.

Tempo: Um (1) período de Aula

Recursos Técnicos: Material: Projetor.

Recursos humanos e metodológicos: Mediação do Professor de ciências, envolvido na intervenção a fim de mediar o debate sobre os conteúdos trazidos pelos alunos e elementos do mundo do trabalho, em associação com o filme.

**Momento 4:** Passeio ao Museu de Ciência e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica oportunizando uma visita a um espaço de novas vivências ligadas à ciência e à tecnologia que são conteúdos importantes à reflexão sobre o mundo do trabalho atual. A escolha do lugar se deve à estrutura para receber os alunos. Após a visita, as turmas terão um espaço para o debate sobre a experiência.

Tempo: Um turno de aula (4 períodos) para a visita ao Museu. Um (1) período de aula para o debate sobre a experiência e as relações possíveis com o mundo do trabalho.

Recursos Técnicos: Transporte para o deslocamento, na ocasião da visita. Professor da disciplina de matemática para efetuar a atividade. Professor auxiliar por se tratar de atividade externa.

Recursos Metodológicos: Mediação dos Professores envolvidos na intervenção, a fim de mediar o debate sobre os conteúdos trazidos pelos alunos a partir da visita ao Museu da Ciência e Tecnologia e as possíveis associações do tema mundo do trabalho.

**Momento 5:** Propor uma atividade de pesquisa efetuada pelos alunos, em grupos, sobre as profissões de seu interesse, com orientação do professor de português. A pesquisa deverá abranger conteúdos que os alunos considerem importantes sobre a profissão. Sugere-se incluir: o tipo de formação (técnica ou superior), quais são os pré-requisitos para ingresso no curso, disciplinas que compõem o curso, duração do curso, quais instituições disponibilizam e valores de custeio (caso o tenham). Tais informações devem ser expressas em um cartaz produzido pelos alunos.

Tempo: Três (3) períodos de aula.

Recursos Técnicos: Computador com internet para pesquisa. Telefone ou e-mail para solicitação de informações.

Recursos Humanos e Metodológicos: Professor da disciplina de português para orientar a atividade. Auxílio com relação às definições (reflexões) sobre as profissões trazidas pelos alunos e busca de fontes de informação e organização do conteúdo a ser pesquisado pelos mesmos.

**Momento 6:** Propiciar um dia de encontro denominado “Feira das Profissões” onde os alunos estarão presentes com os cartazes das profissões pesquisadas a fim de que ocorram trocas entre os mesmos. Além disso, profissionais das áreas de interesse dos alunos (que serão convidados pelos professores) estarão presentes para um breve relato de sua formação e atuação profissional e para dialogar e esclarecer dúvidas dos mesmos. Guilherme é o responsável pela lista de convidados e confirmação de presença.

Tempo: Um (1) turno de aula no sábado.

Recursos Técnicos: Profissionais convidados e Professores envolvidos na execução do Projeto.

Recursos Metodológicos: Troca de informações entre os alunos, a partir de seus interesses e produções de pesquisa dos temas. Oportunizar aos alunos, contato com a vivência prática de profissionais das áreas de seu interesse, ampliando seus referenciais e possibilitando a identificação com possíveis projetos de vida futuros.

**Momento 7:** Será proposta uma produção de texto sobre as contribuições da Feira das Profissões para os alunos. Eles deverão colocar ali como se sentiram durante sua participação e envolvimento nas atividades assim como sugestões e críticas.

Tempo: Um (1) período de aula

Recursos Técnicos: Papel e caneta

Recursos Humanos e Metodológicos: Professor para desenvolver a atividade da produção de texto.

**Momento 8:** Será realizada a avaliação do projeto utilizando um questionário para que os alunos possam colocar o que aprenderam. Estes questionários serão tabulados e apresentados na reunião de avaliação do evento realizada na reunião pedagógica onde os professores após se apropriarem das respostas obtidas nos questionários poderão apontar erros, acertos e pontos a serem melhorados.

Tempo: Dois (1) períodos de aula.

Recursos Técnicos: Computador e projetor

Recursos Humanos e Metodológicos: Todos os Professores da escola para apresentação dos resultados e discussão.

### Matriz de ações

Objetivo	Estratégias	Recursos necessários	Cronograma		Responsável pela execução e supervisão
			Início	Fim	
Promover o contato dos alunos com elementos que envolvem o conceito de mundo do trabalho	Apresentação do Projeto Feira das Profissões ao grupo de professores	Projetor	Março/2020	Março/2020	Professor Guilherme
Promover o contato dos alunos com elementos que envolvem o conceito de mundo do trabalho	Construção do painel temático que represente o mundo do trabalho	Materiais para a atividade expressiva (papel pardo, revistas, jornais, canetas, tintas)	Março/2020	Março/2020	Professora de artes
Promover o contato dos alunos com elementos que envolvem o conceito de mundo do trabalho	Apresentação de filme que possibilite reflexão e debate sobre o conteúdo	Projetor e computador (lousa digital)	Abril/2020	Abril/2020	Professora de ciências



Promover o contato dos alunos com elementos que envolvem o conceito de mundo do trabalho	Passeio ao Museu de Ciência e Tecnologia da PUC RS	Transporte	Maio/2020	Maio/2020	Professora de Matemática e outro professor de auxílio
Ampliar o entendimento dos alunos sobre o mundo do trabalho e as diversas profissões	Pesquisa em grupos sobre as profissões de seu interesse abrangendo conteúdos importantes (formação, pré-requisitos, duração do curso)	Computador ou celular com internet e e-mail.	Junho/2020	Junho/2020	Professor de Língua Portuguesa
Possibilitar a curiosidade, identificação com profissionais e profissões, gerando projetos de futuro, valorização do estudo e diminuição da evasão escolar	Dia da Feira das Profissões com exposições de trabalhos, convidados e troca de informações entre os alunos	Área coberta da escola, classes, cadeiras, percevejos, fita adesiva, cola	Julho/2020	Julho/2020	Todos os professores envolvidos com as turmas participantes
Possibilitar a curiosidade, identificação com profissionais e profissões, gerando projetos de futuro, valorização do estudo e diminuição da evasão escolar	Reunião de avaliação com os alunos que participaram da feira	Papel e caneta	Julho/2020	Julho/2020	Professor de Língua Portuguesa
Possibilitar a curiosidade, identificação com profissionais e profissões, gerando projetos de futuro, valorização do estudo e diminuição da evasão escolar	Reunião de avaliação do Projeto Feira das Profissões	Computador e projetor (lousa digital)	Julho/2020	Julho/2020	Todos os Professores da escola

### Cronograma de ação

Período (ano/mês)	2020				
	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
<b>Atividades</b>					
Apresentação do Projeto aos Professores	X				
Construção do painel temático que represente o mundo do trabalho	X				
Apresentação de filme que possibilite reflexão e debate sobre o conteúdo		X			
Passeio ao Museu de Ciência e Tecnologia da PUC RS			X		
Pesquisa em grupos sobre as profissões de seu interesse abrangendo conteúdos importantes (formação, pré-requisitos, duração do curso)				X	

Dia da Feira das Profissões com exposições de trabalhos, convidados e troca de informações entre os alunos					X
Reunião com os alunos participantes da feira					X
Reunião para avaliação do Projeto					X

## Resultados esperados e discussão

Espera-se que a partir da aplicação deste projeto de intervenção, a escola possa colocar em prática seu papel de auxílio na construção de futuro dos alunos. A mesma deve oportunizar experiências positivas que contribuam para a construção de projetos de vida e ações que busquem reduzir a evasão escolar, apesar da realidade de muitos alunos de vulnerabilidade social, pouca escolaridade da família e baixa expectativa em relação ao futuro profissional.

As atividades propostas devem oportunizar que os alunos sejam capazes de refletir sobre o mercado de trabalho, que compreendam que muitas profissões exigem uma formação além do ensino fundamental e médio, sendo um fator motivador de continuidade e valorização dos estudos, além de que descubram áreas de interesse em relação ao mundo do trabalho.

A intervenção na escola tem como objetivo a diminuição da evasão escolar, problema que contribui para a perpetuação das condições de vulnerabilidade socioeconômica e que expõe gerações à violência estrutural, sendo assim, o projeto de intervenção tem como objetivo contribuir para a diminuição deste ciclo da violência.

A escola é vista socialmente e pelos próprios alunos como sendo um lugar de aprendizagem e garantia para um futuro melhor, onde o aluno pode crescer e se tornar um cidadão com uma vida digna como ser humano e profissionalmente. É um desafio colocar esta posição da escola em prática, o que deve levar em conta os aspectos vivenciais dos alunos para contribuir no processo de construção dos projetos de vida e este projeto de intervenção, através das atividades propostas, espera contribuir para tal.

Espera-se que este projeto de intervenção permita aos jovens se apropriarem do conhecimento acerca do “mundo do trabalho” e assim possa despertar seu interesse e a construção de projetos de vida. O formato das atividades propostas foi pensado para que os próprios alunos possam buscar as informações, já que as aulas previstas no currículo escolar tendem a levar pouco em consideração os aspectos vivenciais e a realidade dos mesmos.

Este projeto de intervenção busca contribuir para a motivação e desejo dos alunos de permanecer na escola, reduzindo a evasão escolar, contribuindo com a possibilidade de construção de projetos de vida e romper o ciclo da violência estrutural através da escolarização. A partir de atividades diferenciadas das existentes na escola, pensadas para este fim, e que possibilitem a ampla participação e reflexão dos mesmos.

## Considerações preliminares

A escola precisa se posicionar em seu papel de formação e ter iniciativas que possam contribuir para a diminuição da evasão escolar, já que existem fatores internos ao ambiente escolar que contribuem para a repetência e a evasão.

Espera-se que as contribuições deste projeto de intervenção possam ser percebidas ao longo dos anos com a diminuição das reprovações e evasões constatadas ao final de cada ano letivo e que os alunos possam romper o ciclo de violência estrutural, com um a escolarização maior que a de seus familiares.

A partir da avaliação realizada pelo grupo de professores e alunos, a proposta deste projeto de intervenção “Feira das Profissões: Incentivando projetos de futuro”, poderá ser uma atividade da instituição, sendo integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

## Referências

- ANDRADE, S. S. O Que Fazer no Ano Que Vem? Articulações Entre Juventude, Tempo e Escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 33, e158274, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100119&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100119&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs). **Impactos da Violência na Escola: Um diálogo com Professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Editora FIOCRUZ, 2010.
- AURIGLIETTI, R, C, R.; **Evasão e Abandono Escolar: Causas, Consequências e Alternativas – O Combate à Evasão Escolar sob a Perspectiva dos Alunos**. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE – Paraná, 2014.
- BISPO, F. S.; LIMA, N. L. de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, junho de 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- CABRAL, C. G. L. **Evasão Escolar: O que a Escola Tem a Ver com Isso? Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos: Universidade do Sul de Santa Catarina - Santa Catarina 2017**. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Carine.pdf>>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, abril de 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- LEAO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dezembro de 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- Q. (Orgs). **Impactos da Violência na Escola: Um diálogo com Professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Editora FIOCRUZ, 2010.
- SARRIERA, J. C.; et al. Formação da identidade ocupacional em adolescentes. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 6, n. 1, p. 27-32, junho de 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X200100100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X200100100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- SILVA, M.; SILVA, A. G. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 471-494, junho de 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200471&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200471&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- TIRADENTES, A. R. Violência Simbólica no Contexto Escolar: Discriminação, Inclusão e o Direito à Educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito - PUC Minas Serro** – n. 12–agosto / dezembro de 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/10903>>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

# PROJETO PROFISSÕES: UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO EIXO TEMÁTICO COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Rafaela da Silva*<sup>43</sup>

*Alexsandro Cristian Santos de Borba*<sup>44</sup>

*Rosana Soares Pinheiro*<sup>45</sup>

## Introdução

Este trabalho apresenta o Projeto das Profissões, desenvolvida na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nas turmas do noturno, na Escola Municipal Irmão Pedro. O projeto surgiu como um meio de integrar as diferentes áreas do conhecimento dentro do Eixo temático -Comunicação elencado para ser desenvolvido o I semestre.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a L.D.B (Brasil, 1996) é uma modalidade de ensino que atende preferencialmente estudantes que tiveram que pararam de estudar por motivo de trabalho, outros que tiveram algumas reprovações e por não estar de acordo com a idade ou série nos turnos diurnos das escolas. Considerando que esses educandos trazem para a escola as mais diversas experiências de vida, pensou-se em uma atividade pedagógica integradora que pudesse contribuir com a sua formação integral.

O projeto das profissões teve como objetivos:

- Conhecer diferentes profissões e o mundo do trabalho, apresentando seus conhecimentos na Mostra;
- Explorar a autonomia e a oralidade dos alunos por meio da pesquisa;
- Desenvolver a coletividade durante o processo de construção do trabalho científico.

Apresentaremos a seguir as etapas de desenvolvimento do Projeto desenvolvido nas turmas do noturno da Emef. Irmão Pedro. Seu planejamento, sua forma de avaliação, resultados e dados levantados após a pesquisa.

## Mostra das profissões: Desmistificando possíveis sonhos

O projeto nasceu das discussões e reflexões entre os professores sobre o quanto nossos estudantes ficavam limitados às possibilidades profissionais próximas de suas realidades de vida, e muitas vezes, apresentando uma estima baixa que limitava seus sonhos de buscar por profissões diferentes destas realidades. Também se percebeu que a dificuldade nas formas de comunicação muitas vezes prejudicava nossos educandos, seja em entrevistas de emprego ou até mesmo nas relações interpessoais. Motivados a mudar essa realidade, desenvolveu-se o projeto Mostra das Profissões: desmistificando possíveis sonhos.

O primeiro passo foi aplicar a interdisciplinaridade ao projeto, como forma de ampliar e provocar reflexões mais complexas sobre os conhecimentos que iriam ser adquiridos. Fazenda pontua que:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas do lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha

---

43 Professora de Arte da Emef. Irmão Pedro. Licenciatura Plena em Artes Visuais. Esp. Em Poéticas Visuais. Esp. Em Psicopedagogia Institucional. E-mail: [rafa1979@gmail.com](mailto:rafa1979@gmail.com)

44 Professor da Emef. Irmão Pedro, Graduação em Educação Física. Esp. em Dança e Consciência Corporal. Esp. Em Gestão Escolar, E-mail: [alexborba81@gmail.com](mailto:alexborba81@gmail.com)

45 Supervisora/EJA da Emef. Irmão Pedro. Mestre no Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: [pfrosana@gmail.com](mailto:pfrosana@gmail.com)

status de interdisciplina no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado ao mundo (FAZENDA, 2014, p. 2).

Ou seja, queremos oferecer aos nossos educandos a percepção de que os conhecimentos não estão separados, nem isolados, mas sim interrelacionados e, a todo momento, se incorporam nas práticas da vida cotidiana e profissional. Essa concepção foi a base da elaboração do projeto.

Sendo assim, foi necessário destituir o professor de sua área específica e o colocar em situação de integração entre as diferentes áreas, estimulando-os a pesquisar e integrar diferentes conhecimentos entre seus pares, para melhor atender as necessidades de seus orientandos; necessidades essas que apontam para um ensino que ofereça liberdade de expressão, criticidade, posicionamento social, autonomia, identidade social e respeito às diferenças. Libâneo & Santos apontam que:

[...] educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. Isso requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas (LIBÂNEO, SANTOS, 2005, p. 23).

E foi justamente buscando esta dimensão humanizadora das práticas educativas que o projeto se fundamentou, propondo-se a desacomodar nossos educandos e educadores, integrando diferentes áreas e conhecimentos, oferecendo caminhos diversos em busca de novos conhecimentos.

Desta forma, pretendeu-se romper com os tempos e espaços da escola, proporcionando espaços de interação e aprendizagens múltiplas, que de alguma forma contribui para a permanência dos educandos da EJA.

## **Etapas do projeto**

Dado início à construção do projeto, organizou-se sua aplicabilidade em três etapas.

Na primeira etapa, foi realizada a divisão dos grupos em até 6 integrantes por trabalho, conforme número de estudantes das turmas. Feita a divisão dos grupos, realizou-se o sorteio das profissões que deveriam ser pesquisadas. Após essa tarefa, se realizou a distribuição dos grupos para orientação entre os professores e a equipe pedagógica do turno da noite e manteve-se a professora Articuladora como “volante”, para poder substituir aqueles professores que não estivessem no dia da orientação.

A segunda etapa foi dedicada à orientação das pesquisas. Este processo ocorreu por meio de encontros semanais, em dias alternados, ocupando dois períodos de aula. Nos dias de orientação, os estudantes eram encaminhados para as salas de seus orientadores, onde recebiam a mediação para o desenvolvimento do trabalho. Nesses encontros, foram trabalhados conceitos sobre produção textual, com base nas Normas da ABNT, criação e elaboração de cartazes e mídias visuais, oralidade e postura em apresentações. Foram 4 encontros dedicados à pesquisa para a construção do trabalho teórico e produção das mídias visuais que seriam expostos no estande do grupo no dia da mostra.

A terceira etapa ocorreu com uma Mostra dos trabalhos apresentando os resultados das pesquisas, na qual cada grupo expôs em um estande, com cartazes, vídeos, objetos, acessórios, sua pesquisa teórica e outros materiais que pudessem ilustrar sua profissão e cada grupo apresentou seus conhecimentos para os visitantes de forma a trabalhar a oralidade e a comunicação.

A Mostra das profissões ocorreu em dois dias, contemplando no primeiro dia as turmas M1, M2 e M4 e no segundo dia as turmas EC2, EC3 e M3. A montagem do estande ocorreu no primeiro período de aula e a apresentação/visitação no segundo. A divisão em dois dias se deu pelo fato de podermos valorizar os resultados de cada grupo possibilitando um horário para visitação entre as turmas.

A avaliação do projeto levou em consideração todo o processo, desde a pesquisa, a produção do trabalho teórico, a produção dos materiais visuais que ilustravam seus resultados, a montagem do estande, a decoração e a apresentação. Para acompanhamento deste processo, foram criadas fichas de avaliação. Nestas fichas, o professor orientador preenchia a cada encontro de orientação critérios de: assiduidade, materiais para pesquisas, produção textual e visual de cada grupo, organização, produção e criatividade. Ao final, fez-se uma média entre as fichas das orientações, a produção textual e a apresentação no dia da Mostra.

## Considerações

Após a execução do projeto foi realizada uma avaliação do projeto do ponto de vista dos estudantes, onde eles responderam critérios avaliados ao longo do trabalho, como a divisão dos grupos, sorteio das profissões, se houve entusiasmo para o trabalho, se a pesquisa foi relevante para sua vida, se o professor orientador atendeu suas necessidades, se o tempo para produção do trabalho foi eficaz e ainda foi solicitado que escrevessem sobre sua experiência ao desenvolver este trabalho.

Com os resultados da pesquisa de avaliação, sobre o projeto, percebeu-se que esta experiência veio a contribuir significativamente para os estudantes da EJA noturno. Muitos relatos positivos foram entregues. Atividades dinâmicas, envolventes e que os desafiam, mostram que é possível ensinar e aprender de forma diferente. A diversidade de faixas etárias, interesses e experiências de vida dos estudantes devem ser considerados nas metodologias dessa modalidade de ensino. Acredita-se que o projeto da Mostra das Profissões contemplou todas essas demandas específicas desse grupo de estudantes.

## Referências

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília, 1996.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos? Texto apresentado ao XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino – Setembro de 2014.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS A. (Orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: São Paulo: Alínea, 2005.

# A COMPOSIÇÃO MUSICAL COMO PROCESSO CRIATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Marília Oliveira Henriques* <sup>46</sup>

## Introdução

Dentre as estratégias utilizadas na minha prática docente na educação básica, a composição musical tem sido uma das propostas para auxiliar os estudantes na assimilação de noções importantes do conhecimento musical através de um percurso sensível e criativo. Durante os anos de 2018 e 2019, período em que venho atuando na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola como educadora musical, esta proposição pedagógica vem sendo empregada como um dos eixos das aulas de música e em diferentes formatos - deste o trabalho em grande grupo na sala de aula, oficinas, até produções individuais - possibilitando um trabalho amplo dentro das dimensões, habilidades e competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, o presente trabalho apresenta a narrativa de um destes percursos de criação musical, bem como a reflexão sobre este processo à luz da pedagogia musical.

## A composição como percurso – ponto de partida

A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Juntamente com a apreciação musical e a performance, é um dos processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado (FRANÇA, SWANICK, 2002).

O processo de criação em música, envolvendo experimentação, improvisação, composição e sonorização de histórias é uma das habilidades previstas na BNCC. Ainda segundo este referencial,

a ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p. 196).

## A menina que contava (criava e cantava) – percorrendo o caminho

Nesta vivência, alunas do 5º ano do Ensino Fundamental elaboraram sua composição a partir da leitura da obra literária “A Menina que Contava”, de autoria de Fábio Monteiro e ilustrações de André Neves (MONTEIRO, NEVES, 2017). A leitura da obra foi previamente realizada pela turma, sob supervisão da professora titular, como parte da programação da escola em preparação para a visita do ilustrador obra e sua interação com os alunos através de uma palestra. A demanda musical veio integrar-se a essa programação, com a função de receber o artista convidado no dia do evento.

A partir da leitura, propus a esse grupo de alunas que produzissem sua própria escrita, inspirada na obra, mas com liberdade de conteúdo. Um manuscrito que pudesse abordar aspectos importantes da história sob a percepção delas e que, em um segundo momento, transformaríamos em música. As alunas demonstraram grande interesse pela

---

46 Professora da Escola EMEF Leonel Brizola, Licenciada em Música, possui Certificação em Rítmica Dalcroze pelo Instituto Jacques Dalcroze –IJD de Genebra. Graduada também em Fonoaudiologia e Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana. E-mail: [mariliahrqs@gmail.com](mailto:mariliahrqs@gmail.com)



proposta, motivadas especialmente pela possibilidade da produção autoral.

Uma das estudantes trouxe sua escrita em formato livre e com vasto conteúdo a ser trabalhado para a execução da proposta. Aprovado pelas demais componentes do grupo e, agora sob formato de um trabalho coletivo, demos novos passos em direção à composição. Inicialmente, trabalhamos na transformação do texto para o formato de poesia, com algumas modificações e complementações sugeridas pelo grupo e com ênfase na métrica, na definição de estrofes e aspectos direcionados ao fraseio musical.

Na etapa seguinte, o processo envolveu a discussão sobre os aspectos de estrutura e forma de canção, através de exemplos e relações com diferentes obras. Finalmente, com o suporte do piano, foram explorados os aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos (melodia e acompanhamento), bem como caráter e expressividade.

Concluída a parte de criação, os encontros seguintes foram destinados à construção da performance musical para apresentação da composição. Nesse sentido, foi realizado o arranjo musical para canto em grupo com acompanhamento ao piano, sendo trabalhados aspectos referentes à percepção musical, afinação, ritmo e também a relação entre música e movimento. As alunas participaram ativamente desse processo, sobretudo propondo e experimentando diferentes estéticas.

A última etapa do trabalho envolveu a apresentação pública da música, que foi realizada no dia da visita do ilustrador à escola como forma de recepcioná-lo. Neste dia, subimos ao palco a fim de compartilhar a comunidade escolar o trabalho realizado.

### **Considerações finais - refletindo sobre a prática**

Ao finalizar o percurso desta atividade e criação musical com a apresentação do trabalho para a comunidade escolar, ficou evidente a satisfação das alunas e colegas com o produto final e da descoberta de suas potencialidades durante este processo. Nesse sentido, muito além da sua função enquanto processo de aprendizagem musical, a composição musical mostrou-se uma estratégia de trabalho que possibilita ao aluno desenvolver-se artisticamente e expressar suas ideias, inclusive estabelecendo relação com outras linguagens e áreas do conhecimento.

Além disso, destaco a importância social deste processo, que se constituiu como ferramenta colaborativa, abrindo espaço para a troca de experiências e uma oportunidade para relacionar-se com o outro através da música. Esse é justamente um dos pontos importantes quando falamos em proporcionar vivências artísticas aos educandos: a possibilidade de relacionar-se com o mundo através da perspectiva plural, sensível e criativa que o contato com a arte oferece.

Finalmente, enfatizo a importância deste trabalho para minha caminhada como educadora musical, que me proporcionou grande aprendizado e se torna um novo ponto de partida para a proposição de outras práticas criativas em educação musical utilizando a composição como estratégia, para diferentes faixas etárias, com variadas temáticas e abrindo possibilidades para o diálogo e trabalho colaborativo com outros educadores em diferentes áreas.

### **Referências**

BEINEKE, V. **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v.19, n.26, p. 92-104, jul.dez 2011

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

MONTEIRO, F.; NEVES, A. **A menina que contava**. São Paulo: Paulinas, 2017.

SWANWICK, K.; FRANÇA, C. C. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**. Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-42, 2002.

# CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: PERCORRENDO O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO

*Ariane Simão de Souza*<sup>47</sup>

## Introdução

[...] Porque não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos. O equivalente disso na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante a procurar terra firme, terreno conhecido (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Início esta escrita com as palavras de Renato Janine Ribeiro, lembrando como a presente pesquisa emergiu. Ao ingressar, em 2017, na EMEF Santos Dumont, com a turma do primeiro ano, parecia estar em “terra firme”, recém-graduada e com toda a teoria para ser colocada em prática. Não precisou de muito tempo para que um aluno me fizesse pisar em terreno desconhecido.

Davi, um aluno falante, durante uma escrita, disse que não sabe qual letra é /k/, fazendo o som da letra “C”. A cada tentativa de escrita, o aluno pronunciava os fonemas isolados. Naquele momento, comecei a pensar sobre o processo que ocorre na alfabetização. Percebi que eu não compreendia o que ele estava falando, pois nunca havia estudado sobre o assunto.

Durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em nenhum momento foi abordado o processo cerebral pelo qual o discente passa a partir do instante em que ouve uma palavra e precisa escrevê-la. Apenas foi aprofundado o estudo sobre os níveis de escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986) e as possíveis intervenções para que o aluno se alfabetize.

Em 2018, quando participei de um curso sobre consciência linguística na alfabetização, promovido pela UFRGS, comecei a compreender que o som a que aquele aluno se referia era a consciência fonêmica, que está dentro da consciência fonológica, que por sua vez é um dos níveis da consciência linguística. Assim, busquei me especializar em Alfabetização e Letramento, tendo como tema a consciência linguística na alfabetização.

Percebi que, de certo modo, as professoras já trabalham com alguns níveis de consciência linguística na alfabetização, porém as mesmas muitas vezes não sabem que estão trabalhando esses níveis.

O foco da pesquisa é investigar a atuação e estratégias adotadas por professoras alfabetizadoras que trabalham com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como finalidade conhecer as práticas utilizadas pelas professoras para alfabetizar seus alunos. A pesquisa mostra-se relevante, pois assim se pode trazer à tona o que está sendo colocado em prática atualmente nas turmas de alfabetização e como a consciência linguística está sendo trabalhada em turmas de primeiro ano.

A pesquisa foi realizada com cinco docentes do primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo quatro de escolas públicas e uma de escola particular. A escolha dessas professoras ocorreu em decorrência da disponibilidade das mesmas e à vontade de participar e responder o questionário da pesquisa. A Pergunta de pesquisa é: Como as professoras alfabetizadoras trabalham a consciência linguística em turmas de primeiro ano? Este estudo tem como objetivo: Fazer um levantamento das estratégias utilizadas pelas professoras e buscar conhecer quais são os níveis de consciência linguística mais trabalhados com os alunos.

Para facilitar a compreensão da leitura, este artigo está dividido em: introdução, apresentando a pesquisa;

---

<sup>47</sup> Professora da Escola Santos Dumont, pedagoga. E mail: [arianesdesouza@gmail.com](mailto:arianesdesouza@gmail.com)

desenvolvimento, abordando a consciência linguística e também o tópico “Conhecendo as professoras”, no qual é possível conhecer os sujeitos da pesquisa. Na parte “Analisando os dados”, está explicitada a análise dos dados obtidos através dos questionários. Na última seção, temos as considerações e logo após os referenciais utilizados.

## **A consciência linguística**

A consciência linguística “pode ser definida como a habilidade de pensar sobre e de manipular os traços estruturais da língua falada” (Tunmer e Herriman apud Lorandi, 2011, p. 01). A consciência linguística é dividida em: consciência fonológica (que se divide em consciência silábica, consciência fonêmica e consciência intrassilábica, esta, por sua vez, dividida em: aliteração e rima), consciência fonoarticulatória, consciência morfológica, consciência morfossintática (de palavra), consciência sintática, consciência semântica, consciência pragmática e consciência textual.

Verity (2003 apud LORANDI, et al., 2017, p. 65) nos diz que: “consciência linguística é uma das subáreas da Linguística Aplicada e argumenta que a consciência linguística investiga o conhecimento do aprendiz”. Assim, temos no primeiro ano do ensino fundamental o objetivo de tornar o aluno consciente da língua falada para que possa escrever com êxito. Por exemplo, uma criança que solicita chocolate e ao fazê-lo, segmenta sua fala em sílabas: CHO-CO-LA-TE, não necessariamente tem consciência silábica (a criança tem um conhecimento implícito). Portanto, é papel do professor torná-la consciente deste conhecimento (chamado de explícito), de que podemos segmentar a palavra em pedaços e esses pedaços são chamados de sílabas.

É referido, na literatura, que o desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito (FREITAS, et al., 2007, p. 10).

Desse modo, “Para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande parte medida, tem de ser explícito” (FREITAS, et al., 2007, p. 09). Nas páginas seguintes, serão abordadas as situações de aprendizagens utilizadas pelas docentes para tornar explícito o conhecimento implícito de seus alunos.

## **Conhecendo as professoras**

Para a realização desta pesquisa, foram enviados questionários a algumas professoras de primeiro ano. Cinco docentes aceitaram responder e participar da pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o questionário é: “Um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Por e-mail, as docentes receberam o questionário e encaminharam suas respostas. Para proteger a identidade das docentes, optou-se por utilizar nomes fictícios. Assim, tem-se: Ana, Joana, Gabriela, Ivone e Sofia.

A professora Ana trabalha na rede particular, graduou-se em Ciências em 2014, fez pós-graduação em Inclusão (2016) e em Alfabetização (2017). Em 2018, concluiu o curso de Pedagogia. Trabalha há 2 anos com a alfabetização de crianças.

A docente Joana trabalha na rede pública, formou-se em nível Magistério (1999) e graduou-se em 2004, com Especialização em 2009. A docente não informou os cursos de graduação e especialização. A mesma trabalha há 15 anos como alfabetizadora.

A professora Gabriela trabalha há um ano como alfabetizadora em escola da rede pública, graduou-se em Pedagogia, com foco em Supervisão Escolar. A docente não informou o ano de conclusão da formação.

A docente Ivone é alfabetizadora há 5 anos. Graduiu-se em 2013 em Pedagogia. Em 2016 concluiu especialização em Alfabetização e em 2018 concluiu especialização em Neuropsicopedagogia. Trabalha em escola pública.

A professora Sofia, que atua na rede pública, trabalha com alfabetização há 6 anos. A docente é formada em nível médio, magistério, em 2010. Concluiu a graduação em Pedagogia em 2016 e atualmente está concluindo especialização em psicopedagogia clínica.

Pode-se verificar que entre as docentes há algumas diferenças quanto aos anos em que estão em atividade como alfabetizadoras. No que diz respeito às suas formações, percebe-se que todas se graduaram e buscaram especializar-se na área de atuação. Cabe aqui destacar que as docentes comentaram sobre a importância da graduação e especialização.

Apenas uma professora destacou que sua graduação não foi suficiente para auxiliar no trabalho em sala de aula. As demais afirmaram que a graduação foi muito importante e que tiveram professores competentes, mas que foi preciso recorrer a outras formações para poderem se aperfeiçoar.

A docente Sofia disse que: “Durante o magistério vi muito pouco sobre alfabetização, já na graduação aprendi bastante sobre o tema, mas ainda sim me sentia insegura e me sinto até hoje em alguns momentos da prática” (novembro de 2018).

## **Análise dos dados**

Das cinco professoras pesquisadas, três afirmaram que os alunos ingressam no primeiro ano como pré-silábico e silábico, nos níveis iniciais de escrita, classificados por Teberosky e Ferreiro, 1986. Apenas uma docente disse que os alunos ingressam no primeiro ano alfabetizados. Para esta pesquisa, não foi solicitado que as docentes conceituassem o que é estar alfabetizado. Professora Ana citou que:

Este ano, fiz um processo diferente pois peguei uma turma pré-silábica, trabalhei em grupos áulicos, trabalhei com revistas atividades de descobertas de letras, com letras e frases juntas, para que fosse possível o crescimento. Reforcei antes, o som de cada letra, na hora da chamada quem vem antes e quem vem depois (novembro de 2018).

Pode-se inferir que a professora trabalha a consciência fonêmica, pois a mesma diz trabalhar com o som das letras. Trabalhar com o som das letras é diferente de trabalhar com o nome da letra. Por exemplo, a letra b tem o nome bê, mas seu som é /b/. Segundo o neurocientista Dehaene (2013, 14m48s): “Ensinar a correspondência da letra som é essencial”. O neurocientista ainda afirma que: “O ensino da correspondência letra e som é a forma mais rápida para adquirir a leitura e a compreensão” (2013, 14m54s). Assim, percebe-se a importância de trabalhar a consciência fonêmica com os alunos.

A docente Joana afirmou que começa o ano letivo trabalhando: “Identidade e a consciência fonológica” (novembro de 2018). A professora não citou quais eram as atividades promovidas por ela, assim como a professora Gabriela, que também não citou quais situações de aprendizagens específicas realizava com os alunos, apenas disse que inicia o ano letivo trabalhando com jogos e brincadeiras. A professora Ivone comentou que inicia o ano letivo com:

Atividades com o nome próprio, compreensão da rotina escolar, reconhecimento e traçado das letras do alfabeto (inicialmente nas vogais), foco principal nos sons das letras, na consciência silábica, rimas, trabalho com identificação de palavras no texto, contação de histórias, rodas de conversa, jogos pedagógicos (novembro de 2018).

Pode-se verificar que a docente trabalha a consciência fonológica através da consciência silábica, a consciência intrassilábica através da rima, a consciência fonêmica através dos sons das letras e a consciência semântica com o trabalho de palavras no texto.

A professora Sofia disse que “No início do ano busco enfatizar atividades que envolvam o nome dos alunos

pois é um aprendizado significativo, além da ênfase no alfabeto” (novembro de 2018). O neurocientista diz que:

Em vez de focar os esforços no ensino de unidades visuais, é preciso mudar para unidades auditivas. Sons, fonemas. Jogos fonológicos podem auxiliar a criança a reconhecer palavras. É preciso ajudá-la a identificar os diferentes sons que compõem uma palavra para só depois fazê-la compreender que as letras representam esses sons. Depois disso é que a criança estará pronta para juntar as letras (DEHAENE, 2013, p. 12).

Sobre o trabalho da consciência fonológica, especificamente o trabalho com os fonemas isolados, a docente Ana disse:

Neste ano, optei por não trabalhar isoladamente, pois a turma está em um ritmo bem diferente das demais do mesmo ano. Optei por mostrar todas, falar a palavra. Me inspiro na metodologia da Luciana Piccoli, em trabalhar dentro do contexto (novembro de 2018).

A professora Joana citou que trabalha em alguns momentos as letras isoladas e em outros, todas juntas: “Dentro de palavras, textos e frases”. Pode-se inferir que a docente trabalha com o nome e o reconhecimento da letra isolada, não do fonema, pois não fica claro como é feito este trabalho de fonemas dentro de palavras, como ela mesma citou. A docente Gabriela afirmou que trabalha os fonemas isolados, porém não citou como o faz. A professora Ivone respondeu que sempre trabalha com os sons das letras:

É fundamental o aluno saber o nome da letra o som que ela faz para que, toda vez que ouve aquele som, saber a qual letra ele pode estar associando. Faço muitos bingos de som, no qual os alunos ganham uma cartela com letras e ao realizar o sorteio, fala-se o nome e o som da letra. Também levo espelhos para que as crianças possam ver, em um primeiro momento, o movimento que a boca faz e relacionar o mesmo com o traçado e o som da letra (novembro de 2018).

A professora Sofia afirmou que, além do som das letras, utiliza a sequência das famílias silábicas.

O fato de que muitas didáticas insistem no ba-be-bi-bo-bu e acabarem estigmatizadas não significa que não seja importante desenvolver a consciência silábica com as crianças de outra forma. Ou seja: se alguém aparecer propondo uma atividade de montar palavras que estão fragmentadas em sílabas, não significa que sua prática possa ser simploriamente associada à didática que resumia ao domínio das famílias silábicas todos os conhecimentos necessários às crianças alfabetizadas (CAMINI, PICOLLI, 2014, p. 41).

Há muitas situações de aprendizagem nas quais a consciência silábica pode ser desenvolvida. A docente Ana, por exemplo, disse que após trabalhar as vogais, começa o trabalho com as sílabas. A professora explica como faz este trabalho:

O que é aquele desenho? Casa, CA que vogal está faltando no Ca? SA que vogal está faltando? Depois que eles dominam as vogais, procuro trabalhar com as consoantes, também no mesmo estilo. Para após a escrita, somente com os campos em branco. Quantas vezes eu abro a boca para falar CA - SA, 2. Também faço a atividade em que eles devem saber quantas vezes abrimos a boca (sílabas) e quantas letras tem ao todo (novembro de 2018).

A professora Joana disse que trabalha com sílabas desde o início do ano: “Recortar, destacar, escrever as sílabas fazendo relação desenho palavras, nos textos”. A docente Gabriela afirmou que trabalha com a família silábica: “Através de quebra-cabeça montando palavras .Relaciono a sílaba ao som e desenho do objeto” (novembro de 2018). Sobre o trabalho de consciência silábica, Ivone diz:

No início do ano, utilizo muito a contagem de sílabas das palavras (batendo palma, contando com os dedos...) e, com essa contagem, brincamos de “batalha”. Também trabalho com o jogo da memória e o dominó das sílabas, nos quais os alunos precisam formar palavras com as sílabas (inicialmente com o desenho para consulta). O Bingo das sílabas também utilizo bastante. Acredito que o trabalho de consciência silábica deve ser realizado durante todo o ano letivo (novembro de 2018).

A professora Sofia cita que o trabalho com famílias silábicas era feito do seguinte modo: “Semanalmente utilizávamos recursos para reconhecer as sílabas trabalhadas, através de texto em que elas sejam predominantes e com

listas de palavras que possuam a sílaba inicial, final ou no meio das palavras” (novembro de 2018).

Ressalta-se aqui que Freitas (2000), que publicou materiais para o trabalho em sala de aula, cita que seria necessário primeiramente desenvolver a consciência fonológica. Após o trabalho inicial, iniciaria-se a utilização das letras escritas, ou seja, a transcrição fonema/grafema. Porém, mesmo quando os alunos já estiverem escrevendo, o trabalho de consciência fonológica continuaria a ser desenvolvido. Ferreiro, em uma entrevista concedida à revista Nova Escola, alerta que trabalhar primeiramente a consciência fonológica e depois a escrita é: “Sinal de perigo, porque isso nos faz regressar às velhas discussões sobre a prontidão” (2013, 6m 23s, tradução nossa), fazendo referência às práticas de alfabetização utilizadas no passado.

Dehaene, ao comparar o que viria primeiro, se seria o ensino dos fonemas ou dos grafemas, comenta que: “Os tipos de aprendizagem estão tão intimamente unidos que é impossível saber o que vem primeiro, se é o grafema ou o fonema; ambos aparecem juntos, e se beneficiam um do outro” (2007, p. 245, tradução nossa). O que se pode constatar nas respostas das docentes, concedidas a esta pesquisa, é que as mesmas trabalham mesclando a consciência fonológica e a escrita, ou seja, trabalhando-as ao mesmo tempo.

Sobre o trabalho com textos nas turmas de primeiro ano, a professora Ana disse que inicia com a produção de frases e depois começa com o texto:

Por volta de agosto/Setembro. Como subsídio os alunos devem entender as frases primeiro, dominar como se escreve e que muitas vezes é diferente da fala. Depois de dominar começo a explicar que o texto tem início, meio e fim com uso apenas de ponto final. A vírgula fica para o segundo ano” (novembro de 2018).

A docente Joana respondeu que “Primeiramente o professor como escriba, escrita espontânea e escrita coletiva”. Porém, não especificou, se no decorrer do ano letivo, as crianças escrevem sozinhas. A professora Gabriela disse que o texto é escrito no grande grupo. Pode-se inferir que não há uma escrita individual. Sobre o assunto, a professora Ivone disse:

Confesso que poderia trabalhar mais. Entretanto, gosto muito de trabalhar com a escrita de textos coletivos, nos quais a professora é a escriba. Quando os alunos já demonstram mais segurança na alfabetização, proponho a escrita de textos em duplas e individuais (novembro de 2018).

A docente Sofia afirmou: “Tenho bastante dificuldade de trabalhar com texto no início da alfabetização, geralmente as propostas eram mais coletivas e eu era a escriba dos textos” (novembro de 2018). A professora na posição de escriba foi recorrente nas respostas das docentes.

Percebe-se que das professoras pesquisadas nenhuma apontou a produção oral de textos, ou pelo menos não a citaram. Pode-se pensar que a produção coletiva envolve a oralidade no momento de planejar o que será escrito.

A última pergunta realizada às docentes referiu-se ao trabalho com o alfabeto. Foi solicitado que elas apontassem as situações de aprendizagens propostas. Este último questionamento teve como objetivo verificar se as docentes retomariam as respostas iniciais e citariam a consciência fonêmica, uma vez que elas elegeram a consciência fonológica como sendo importante para trabalhar com os alunos.

A docente Ana citou as atividades que realiza com relação ao alfabeto: “Chamada, quem vem antes e quem vem depois. Hora da oração quem foi ontem e quem irá fazer hoje. Faço um alfabeto produzido por eles com papel crepom” (novembro de 2018). A professora Joana disse que trabalha em alguns momentos, cada letra isolada, e às vezes todo o alfabeto, porém não citou exemplos.

Assim como Ferreiro (2003), entendemos que a notação escrita só facilita o desenvolvimento da consciência fonológica. O registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como ‘unidades’ mais estáveis aquelas coisas abstratas e pouco tangíveis como são os ‘sons pequeninhos’ que os estudiosos chamam de fonemas (MORAIS, 2012, p. 92).



Ao serem questionadas sobre o trabalho com o alfabeto, em nenhum momento as professoras relacionaram as atividades desenvolvidas de identificação de letra escrita com seu som. A professora Gabriela comentou que trabalha o alfabeto através de: “Jogos, quebra cabeça, desenho” (novembro de 2018). A docente Ivone trabalha o alfabeto de forma parecida, citando que faz uso de: “Bingo, jogo da memória, quebra-cabeça, atividades de recorte para colocar em ordem alfabética, com figuras para relacionar à letra inicial, entre outros” (novembro de 2018).

A docente Sofia comentou: “Incluo a leitura do alfabeto na rotina diária da sala de aula” (novembro de 2018). Novamente, verifica-se a ligação do trabalho com o alfabeto aliado ao grafema. Costa Lima colabora dizendo que:

Os estudos apontam para a relação da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita das palavras, mas, para isso acontecer, a criança tem de possuir o mínimo de consciência fonológica para a aprendizagem ser bem sucedida. Consequentemente esta potencializará o desenvolvimento da consciência fonológica (2014, p. 10).

Percebeu-se, ao longo das respostas, que mesmo que as docentes estejam trabalhando a consciência fonológica, quando se trata do trabalho com as letras do alfabeto, o foco estava no nome da letra, em sua forma e identificação. Isso ficou em evidência quando algumas docentes citaram as situações de aprendizagens que realizavam.

## Considerações

Neste texto, foram apresentados os resultados de uma pesquisa em que se discutiu a consciência linguística na alfabetização de alunos do primeiro ano. O foco da pesquisa foi investigar a atuação e estratégias adotadas por professoras alfabetizadoras que trabalham com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, e teve como finalidade conhecer as práticas utilizadas pelas professoras para alfabetizar seus alunos.

Percebeu-se que, apesar das professoras apontarem a consciência fonológica em diversos momentos como sendo a mais trabalhada, ao examinar suas respostas, constatou-se que de fato em alguns momentos era trabalhada a consciência fonológica, porém ainda se dá ênfase às letras do alfabeto, ou seja, ao grafema.

Realizou-se um levantamento das principais práticas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras. Sendo assim, as atividades ligadas ao reconhecimento e identificação das letras do alfabeto foram citadas, bem como o trabalho com os sons das letras e rimas.

No decorrer da pesquisa, pode-se acompanhar alguns referenciais teóricos que defendem a utilização de atividades de consciência fonológica ligadas a escrita (Morais e Ferreiro). Também foi referenciada a autora que defende a consciência fonológica, primeiramente abstraindo os sons e após aliando a escrita (Freitas).

## Referências

COSTA LIMA, L. M. **A importância da consciência fonológica na escrita**. Escola Superior de Educação de Santa Maria. Instituto. Superior Politécnico Gaya. 2014.

DEHAENE, S. **El cerebro lector**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014. 448p. Ciencia que ladra... // Serie Mayor, D'Alessi, María Josefina.

DEHAENE, S. **Ler é uma revolução cerebral**. Língua Portuguesa. Ano 8. Nº 87. 2013. Entrevista concedida a Mariana Sgarioni.

DEHAENE, S. **Como o cérebro aprende a ler**. 2017. (18m28s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3PooUrq7VdA>>. Acesso em: 06 de nov. de 2018.

FERREIRO, E. **Consciência fonológica é pré-requisito para escrever?** 2013. (8m 24s). Entrevista concedida a Telma Weisz. Nova Escola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B0cyJgzkB6w>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

FREITAS, M. J.; ALVES D.; COSTA T. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica.** Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Edições Colibri / APP, 2007.

FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. **Contar (histórias de) sílabas.** Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna . Lisboa: Edições Colibri / APP, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LORANDI, A.; MENEZES, J. T.; SILVA, I. L.; SILVA, L. B.; MARQUES, D. M. Consciência linguística: diferentes olhares. **Letrônica** , v. 5, p. 21-44, 2013

LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?. In: FERREIRA GONÇALVES, G.; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (Orgs.).

**Estudos em Aquisição Fonológica.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPel, 2011.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2002.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. O patrimônio pedagógico material na alfabetização. **Revista Pátio.** Ano XVIII. Nº 71 ago/out 2014.

RIBEIRO, R. J. Não há inimigo pior do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social; Rev, Sociol.** USP, S. Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio de 1999.

## ÓLEO PARA OS ANIMAIS

*Josiane Vargas Rosário*<sup>48</sup>

### Introdução

Os problemas ambientais perpassam os planos de trabalho de todos os professores, quer seja pelas dúvidas trazidas pelos estudantes que relatam os problemas das suas comunidades, quer seja pela inquietação dos próprios docentes, que sentem a necessidade de trazer os problemas globais e locais para as discussões em sala de aula. O que se pode destacar é a importância da Educação Ambiental nas escolas para assegurar um futuro com qualidade.

Artigo 225, inciso VI da Constituição Federal: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, art. 225).

A ideia surgiu durante uma aula sobre o tema, ministrada aos estudantes do 5º ano, quando a classe trouxe a questão do grande número de animais de rua na sua comunidade. Viu-se, então, a oportunidade da realização de um projeto que abordaria, tanto a questão do meio ambiente quanto o bem-estar Animal.

Buscando-se trazer o assunto para a discussão, passou-se a buscar, preliminarmente, algumas informações tais como:

- a) Quais os alunos possuíam animais de estimação?
- b) Qual a quantidade de animais por residência?
- c) Quais os cuidados tomados com a sua saúde e alimentação?
- d) Os animais eram castrados?

A pesquisa permitiu que percebêssemos que praticamente todos as famílias possuíam algum animal de estimação, sendo que algumas possuíam vários e estes, na maioria das vezes, viviam nas ruas, com reprodução descontrolada e expostos a todo o tipo de doenças e, conseqüentemente, expondo também todas as pessoas da Comunidade.

Sobre os requisitos necessários ao bem-estar animal, A Associação Mundial de Veterinária (World Veterinary Association) adotou “cinco liberdades”

- 1-o animal deve estar livre de fome e de sede,
- 2-livre do desconforto,
- 3-livre de dor ou doença,
- 4-livre para expressar os seus comportamentos normais,
- 5-livre de medo e aflição assegurando condições e tratamento que evita em sofrimento mental (WVA, 1989).

Os alunos vivem, em sua grande maioria, em um Loteamento chamado “Canoas Minha Terra I”, uma comunidade bastante carente da cidade de Canoas onde está inserida a Escola. Esta realidade socioeconômica não permite que os animais tenham a atenção necessária, uma vez que as famílias têm que conviver com suas próprias vicissitudes.

As castrações impediriam a reprodução e o aumento populacional descontrolado, porém os procedimentos

---

48 Professor da Escola Assis Brasil, Pedagoga, E-mail: [josianevargas@gmail.com](mailto:josianevargas@gmail.com)

importam em custos e além disso, também seria necessário o transporte dos animais, fatores que inviabilizavam a realização de um projeto como o pretendido.

O principal desafio era, portanto, atuar na questão da reprodução descontrolada dos animais. O desafio foi a mola impulsora para o projeto pois sentimo-nos motivados na busca de uma solução para esse problema. Segundo Driele Lazzarini Malgueiro o conceito de bem-estar animal.

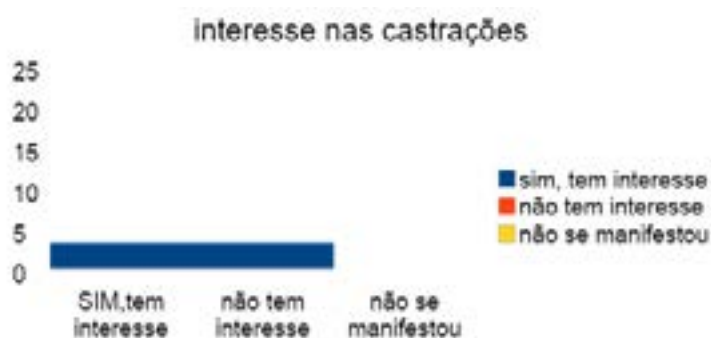
é um estudo que engloba tanto o bem-estar físico, quanto mental do animal, ou seja, é um conhecimento que examina o bem-estar dos animais, levando em consideração o sentimento do animal e a sua perspectiva, e não a perspectiva humana. Para isso, tal estudo possui três concepções: sentimentos, comportamentos, fisiologia e particularidades de sua vida natural.

Não se sabia o número de animais abandonados nas ruas, mas é certo que depois das festas tradicionais, como Páscoa, Natal e em dias de comemorações de jogos há um aumento do número de animais nessas condições. Os motivos para o abandono são vários: viagem, de férias, desistência “do brinquedo”, uma eventual deficiência física, doenças adquiridas ou pré existentes, problemas de comportamento, mudanças, fêmeas não esterilizadas que ficam no cio a cada intervalo de tempo. Os lugares onde são abandonados são inúmeros dentre eles: portas de faculdades, hospitais veterinários, pets shops, parques municipais, feiras, escolas e até mesmo em terrenos baldios e estradas movimentadas, como BRs. Com isso, o número de animais e a superpopulação de animais abandonados só cresce. A alternativa para diminuir o abandono ainda é a castração.

Além do controle populacional, a castração é uma forma de garantir saúde e cuidado à vida dos animais. Nesse sentido, busca-se desenvolver a segunda competência geral estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular para a educação básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Foi realizada uma pesquisa na residência dos alunos para saber se teriam interesse em participar do projeto e os resultados podem ser analisados no gráfico abaixo:



Como objetivo específico apresenta-se conhecer a importância do reaproveitamento do óleo de cozinha, seu potencial econômico para a produção de sabão artesanal, bem como investigar os prejuízos socioambientais do descarte incorreto do óleo de cozinha.

## O projeto

Conforme já comentado, a ideia sobre o projeto sabão ecológico surgiu em sala de aula, durante a disciplina de Ciências em que se falava sobre as necessidades básicas para o bom funcionamento do Organismo. Os alunos foram provocados a comparar as necessidades básicas de bem-estar dos Seres Humanos com as dos animais domésticos. Foi

trazida a seguinte questão: “O que seria necessário para termos uma vida plena e feliz?” Os alunos trouxeram várias necessidades, como tomar água limpa, tomar banho, brincar, alimentação adequada e, por fim, chegaram à conclusão que os animais também têm essas mesmas necessidades.

As respostas obtidas na pesquisa sobre os animais domésticos que cada família possuía eram, em partes, esperadas porém não tão alarmantes. Tivemos o exemplo de uma aluna que disse possuir mais de 20 cães na sua residência e nenhum era castrado. Viu-se aí a necessidade de abordar o tema “Bem-estar animal”, fazendo uma adaptação no conteúdo curricular. Essa adaptação foi feita com dois temas transversais, pois estava se aproximando o dia Mundial da Água, comemorado em 22 março.

Todos os anos, a ONU cria diferentes temas para comemorar este dia. O assunto do ano 2019 tem como título “Não deixe Ninguém Para Trás”, uma adequação da promessa central da Agenda 30 para o Desenvolvimento Sustentável. Um dos objetivos deste programa é garantir a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento básico para todos até 2030. Nesse contexto temos, como um dos vilões que agridem os nossos lençóis d’água, o óleo de cozinha saturado que é uma substância comumente usada em todos os setores da sociedade e frequentemente descartado de forma irregular.

Desenvolver ações que alertem a comunidade escolar sobre os males causados pelo descarte irregular de substâncias comuns, como o óleo de cozinha saturado, são um passo importante na formação de uma consciência ambiental. Por que não transformarmos, então, esse vilão em um aliado?

Sabendo-se que o óleo de cozinha saturado pode ser reciclado e transformado em sabão, partiu-se para essa empreitada: Os alunos foram instigados a trazer de casa o óleo usado para que fosse reutilizado na fabricação do Sabão Ecológico. Além da comunidade escolar, foram feitas ações de campanha via redes sociais para o arrecadamento do óleo saturado para o projeto. No decorrer do trimestre, continuamos abordando o tema com os seguintes conceitos: Educação Ambiental(degradação do Meio Ambiente); Recursos naturais(Renováveis e não renováveis); Noções básicas de matemática financeira; Noções básicas de empreendedorismo; e o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, alguns deles parte das competências sugeridas pela BNCC, tais como empatia, solidariedade, respeito, amor, Honestidade etc.; Produções de textos e estudo de diferentes Gêneros Textuais, como Crônica, receita; Socialização; A superfície da Terra e a água no planeta, Importância da água; Estados físicos da água; Propriedades da água; A importância do ciclo da água; Tipos de solo(ciclo da água e cobertura vegetal); Para onde vai o lixo? Consumo consciente(os 5 Rs), a necessidade da castração(esterilização dos animais caninos e felinos) e importância do descarte correto do óleo de cozinha saturado e seus malefícios para o meio ambiente caso descartado incorretamente e como esse óleo influencia no clima.

Foi realizado um levantamento prévio sobre consumo e descarte de óleo de cozinha saturado por meio de questionário feito pelos próprios alunos nas suas residências. Convém destacar que a pesquisa, feita durante o primeiro trimestre de 2019, ficou restrita ao âmbito ao Loteamento Canoas Minha Terra I, que concentra o lar de grande parte dos alunos da EMEF Assis Brasil. O loteamento localiza-se no bairro Mato Grande, em Canoas.

As perguntas elaboradas estão dispostas no Apêndice 1 deste artigo e o objetivo da pesquisa foi avaliar como as pessoas costumavam descartar o óleo consumido e o quão dispostas estavam, caso fosse necessário, a mudar esse hábito. Pesquisa sobre o descarte do óleo de cozinha nas famílias dos 5º anos.



No decorrer do projeto, foram coletadas, também, informações acerca do número de animais domésticos que residem em um mesmo pátio, e quantos deles são esterilizados ou não. Também foram apresentados conteúdos relacionados ao projeto (citados acima), utilizando como recursos pedagógicos vídeos educativos sobre bem-estar animal, cuidados básicos com os animais domésticos, poluição do Meio Ambiente com enfoque na poluição das águas e descarte irregular do óleo de cozinha. Foram utilizados materiais de apoio livros didáticos, fotocópias além de palestras com protetores voluntários e ONGs da cidade de Canoas veterinário para elucidar o conteúdo abordado. O projeto sabão ecológico é uma ação que visa a sustentabilidade, pois a matéria-prima para a fabricação do sabão é o óleo de cozinha saturado e insaturado, ou seja, aquele óleo que não pode ser reutilizado devido aos males causados no organismo humano. A gordura saturada é uma gordura encontrada mais em produtos de origem animal, sendo que a temperatura ambiente ela é sólida.

## Desenvolvimento sustentável

Segundo o site Brasil Escola O termo “desenvolvimento sustentável” foi usado pela primeira vez em 1987, por Gro Harlem Brundtland, ex-primeira-ministra da Noruega e que atuou como presidente de uma comissão da Organização das Nações Unidas. Ela publicou um livro (Our Common Future) onde escreveu em partes: “Desenvolvimento sustentável significa suprir as necessidades do presente sem afetar a habilidade das gerações futuras de suprirem as próprias necessidades”. O consumo exacerbado dos recursos naturais é inevitavelmente preocupante nos dias atuais devido à falta de conscientização das populações e por este fator ocorre um crescente descaso com o Meio Ambiente. É emergente tratar sobre essa temática nas escolas e conscientizar as comunidades e os alunos a respeito dos cuidados do Meio ambiente visando implementar nas novas gerações a consciência sobre poluição e degradação do Planeta Terra. Tratar este tema na sala de aula tem por objetivo: aprender o que são recursos naturais, Reconhecer que as atividades humanas necessitam de recursos da natureza e distinguir recursos renováveis e não renováveis. Todos os seres vivos dependem dos recursos encontrados na natureza, mas somente o homem extrai recursos com técnicas sofisticadas e modifica o ambiente ao seu redor.

Aplicar as ideias da sustentabilidade é levar em conta prioritariamente a harmonia entre a natureza e a sociedade em qualquer empreendimento humano, pois com o desenvolvimento das indústrias, o desmatamento, poluição e a degradação do ecossistema torna-se cada vez mais difícil revitalizar o nosso planeta e daí a importância das mudanças de atitude e pensamentos para que possamos manter o nosso Planeta para as gerações futuras, de forma a haver um equilíbrio entre o que retiramos da natureza e o que oferecemos a ela em reposição. Este fato está em consonância com as habilidades da BNCC:

construir propostas coletivas para um consumo mais consciente, descarte adequado e ampliação de hábitos de reutilização e reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana (EF05CI05).

A abordagem dessas habilidades foi feita no dia 16 de agosto de 2019 durante a feira de Ciências, a MOSTRASSIS onde foram apresentados os trabalhos realizados pelos alunos durante o trimestre. Para a organização da apresentação de alguns conteúdos trabalhados, a classe foi dividida por grupos, onde cada grupo apresentou um dos seguintes temas:

1- Uso da água e seus cuidados: “Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos”(EF05CI04).

2- Cobertura vegetal (experimentos com o solo com cobertura e sem cobertura vegetal (erosão), “Seleção de argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico(EF05CI03)”.

3- Reciclagem e poluição (5 Rs e filme Wall-E, RAP sobre o meio- ambiente, escrito pelos alunos), Oficina de sabão(mostra de dados do projeto óleo para os animais):

Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana (EF05CI05).

4- O ciclo da água (maquetes), as mudanças dos estados físicos da água (experimentos com a água em seus três estados físicos)

Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais) BNCC (EF05CI02).

Esses trabalhos permitem que os alunos tenham uma visão prática de como os recursos são retirados da natureza, transformados em produtos que as pessoas compram e depois jogam na natureza o que não consomem. Essa matéria não consumida vai parar nos lixões ou aterros sanitários causando poluição do solo, das águas e do ar. O impacto das ações humanas no meio ambiente é um problema de difícil solução mas que pode ter suas consequências diminuídas. Aí entra o incentivo a cultura da reciclagem, conceito que buscamos consolidar nos discentes com a elaboração de um cartaz com os “5R” estimulando a usar a criatividade, utilizando desenhos, recortes, e demais recursos como, vídeos educativos (A carta de 2070 e o filme Wall-e), livros didáticos, fotocópias, fabricação de brinquedos com lixo reciclável, instrumentos musicais e fizeram uma exposição com a releitura sobre as obras do artista, Vik Muniz na feira multidisciplinar da escola.

A sustentabilidade corresponde a um novo jeito de pensar, buscando meios que propiciem o crescimento econômico sem agredir o meio ambiente. A reciclagem é o meio usado no desenvolvimento sustentável do projeto onde a reciclagem o óleo de cozinha foi escolhido por ser bastante popular e grande causador de poluição dos recursos hídricos. Se o óleo de cozinha usado for descartado na pia ou no lixo comum, ele poderá contaminar a água e o solo. Através da pesquisa, os alunos puderam constatar que a maioria jogava o óleo diretamente no solo. Entretanto, todos esses métodos de descarte do óleo de cozinha usado são meios de contaminação do meio ambiente, podendo poluir as águas, o solo e até mesmo a atmosfera.

## **Relação dos atos do projeto**

1º Ato – Apresentação do Projeto para todos os alunos da turma do 5º ano A e B. A primeira ação foi uma dinâmica de integração, acompanhada de debates, conversas, e apresentação de slides, vídeos temáticos, da carta de 2070 e vídeos educativos sobre os malefícios do descarte irregular do óleo de cozinha descartado.

2º Ato – Lançamento do Projeto para a Comunidade Escolar. Para que o projeto possa perpassar as paredes do 5º Ano e para isso foi proposto para o sábado letivo da família uma palestra sobre Meio Ambiente e bem-estar animal com o



intuito de conscientizar as famílias sobre as problemáticas do óleo de cozinha e sobre a importância da castração dos animais domésticos mais especificamente caninos e felinos. Este momento com as famílias seria de total importância para expor as ideias do projeto. Para este momento foram feitos bilhetes com convites para as famílias e uma faixa convidando os responsáveis dos alunos do 5º ano fixada no muro externo da instituição escolar uma semana antes do evento. Essa ação visava motivar os pais estimular a cultura ambiental e sustentável, alcançar parcerias das famílias. Esse Ato destaca a importância de se tratar a questão ambiental no ambiente escolar já que as crianças se bem informadas sobre essas questões, se tornarão adultos mais conscientes e serão transmissores destes conhecimentos adquiridos na escola.

3º Ato – Criação de Material para Divulgação. Os alunos do 6º ano e o professor de Língua Portuguesa Jon confeccionaram panfletos com a apresentação do slogan do projeto Com a “Arte” concluída foram confeccionados as etiquetas que seriam colocadas no sabão. O objetivo desta fase foi definir iniciativas de marketing de divulgação do projeto.

4º Ato – Marketing. Com o slogan definido começaram as divulgações via redes sociais (facebook e instagram) sobre o projeto com o objetivo de conseguir matéria prima para a fabricação do sabão artesanal que é o Óleo de cozinha descartado. Após surgiu a ideia de confeccionar sacolinhas de lixo para automóveis, com o objetivo de aumentar o lucro do projeto. Na aula de Português do 6º ano, o professor propôs um concurso para a criação do logotipo do projeto. Não houve um único vencedor, pois o logotipo do projeto foi a junção de dois trabalhos ou mais. Com isso o projeto ganhou a sua marca e está estampada em todos os materiais de divulgação do projeto.

5º Ato- Castrações. Após a definição do slogan, iniciou a produção e venda dos sabões no dia 12 abril até 20 junho. No mês de agosto foram realizadas às 14 castrações 7 cadelas, 3 gatas, 2 cão e 3 gatos. Foram arrecadados no total R\$ 1.610,70.

## **Oficina de sabões artesanais**

As oficinas foram divididas em duas modalidades: teórica e prática. Ao longo da modalidade teórica foram exploradas a poluição ambiental de uma maneira geral, e o impacto da mesma sobre o meio ambiente e a sociedade.

Posteriormente foi apresentada a receita de sabão e os cuidados que se deve ter durante a produção e, finalmente serão feitas análises de custo/benefício dessa receita, indicando a vantagem econômica de se produzir o sabão e aventando a possibilidade de venda. Já a modalidade prática, demonstra a produção de sabão de uma maneira dinâmica, ensinando os participantes a fazê-lo com total segurança e garantia de resultados.

Apêndice 1-Perguntas utilizadas no questionário de levantamento de dados sobre consumo e descarte de óleo na residência dos alunos dos 5ºanos.

1. Como você descarta seu óleo usado?
2. Qual o melhor fim que, em sua opinião, poderia ser dado para o óleo usado?
3. Quantas pessoas você conhece que sabem fazer sabão à base de óleo usado?
4. Você já usou sabão à base de óleo usado?

Apêndice 2 - Formulação do sabão em barra. A receita de sabão ecológico em barra utilizado pelo Projeto “Óleo para os Animais”.

2 L de água;5 L de óleo usado;1 Kg de soda cáustica em escamas; Aproximadamente 250 mL de essência para material de limpeza e 250g sabão pó. Além dos reagentes citados, são necessários os seguintes materiais:1 funil;1 Óculos de proteção;1 galão para armazenar o óleo filtrado; 1 balde plástico de, aproximadamente, 30 L;1 colher de madeira

grande; caixas de leite vazias, 1 par de luvas; 1 máscara; 1 faca; 1 coador de tecido e 1 coador plástico

#### Modo de Fazer

Primeiramente é necessário realizar o processo de filtração do óleo usado, de forma a retirar todas as impurezas e garantir a qualidade do sabão que será posteriormente produzido. Para isso, deve-se coar o óleo em duas etapas: usar um coador de plástico ou metal para reter as impurezas sólidas e depois deve-se coar novamente com um coador de pano. No balde plástico é depositada a água. A seguir é acrescentada, vagarosamente, a soda cáustica em escamas, tendo o cuidado de agitar a mistura durante a dissolução desses reagentes. Durante esta etapa haverá a liberação de vapor de água com partículas de soda cáustica e calor, assim, para manter a segurança é necessário o uso de luvas, máscara, calça, blusa de manga comprida e calçado fechado e óculos de proteção (nesta etapa um adulto deve realizar o processo). Após toda dissolução da soda na água, mistura que apresenta uma coloração esbranquiçada, é adicionado o óleo usado já filtrado. Este deverá ser acrescentado em pequenas quantidades, sendo necessário manter a agitação durante todo o processo para obter uma homogeneização adequada do produto final. Por último é acrescentada a essência, para neutralizar o cheiro do óleo e inserir um aroma agradável, conforme a preferência da pessoa que está produzindo o sabão. Finalizado esse passo, é necessário continuar agitando a mistura por mais ou menos 30 a 40 minutos. A seguir, o sabão, que ainda não está pronto, é vertido na vasilha plástica ou caixa de leite vazia para passar pelo processo de branqueamento e secagem por aproximadamente, sete dias. Quando o produto estiver branco e completamente firme, deve-se parti-lo com o auxílio de uma faca delimitando tamanho da barra do sabão.

#### Considerações finais

A questão ambiental é tema “eternamente atual”. A consciência acerca da importância da preservação dos nossos recursos naturais bem como da necessidade do convívio harmônico entre os seres humanos e os demais seres deve estar no nosso cerne, já que fomos os únicos privilegiados com a racionalidade, um dom que nos torna a única entre todas as espécies, capaz de viver o presente e planejar o futuro.

O projeto “Óleo para os animais” foi só uma maneira simples de tratar a questão da preservação dos recursos naturais e o bem-estar animal, dois importantes temas que fazem parte do bem que nos é mais caro: O nosso meio ambiente.

A preocupação foi a de demonstrar na prática, as nossas crianças, todos os prejuízos advindos do descaso com os nossos recursos e com os animais e que, mesmo sendo inevitável que retiremos algo de nosso meio ambiente, podemos, com ações singelas cuidar para que as gerações futuras tenham essa mesma oportunidade.

O projeto teve por objetivo apresentar a comunidade escolar alguns aspectos de cuidado com o Meio Ambiente, tais como a reutilização do óleo de cozinha e o bem-estar animal como formas de contribuir para soluções às problemáticas ambientais do bairro e refletir o cuidado com o ambiente e os seres vivos que conosco convivem. Nesse sentido o projeto também contempla a Décima competência geral da BNCC:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, p. 24).

Importante foi perceber o interesse demonstrado pelas crianças em todas as etapas do processo, desde as pesquisas de campo, o recolhimento do óleo, a fabricação do sabão ecológico, até o resultado final, que foi a castração dos seus animais de estimação.

Extremamente gratificante sentir a empolgação e o orgulho desses pequenos cidadãos quando perceberam o quão importante é exercer a cidadania em prol da coletividade.

Ao final do projeto, a natureza foi poupada da poluição de 400 litros de óleo e cerca de 15 animais entre cães e gatos tiveram a sua qualidade de vida melhorada. Ficou a satisfação e a certeza de que, mesmo uma pequena semente, quando lançada em terreno fértil, é capaz de produzir frutos que serão capazes de alimentar muitos, desde que seja constantemente cuidada.

## Referências

ANAUGER. Disponível em: <<https://www.anauger.com.br/dia-mundial-da-agua-tema-de-2019-destaca-importancia-deste-recurso-para-todos/>>. Acesso em 24 de abril de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 07 de outubro de 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 07 de outubro de 2019.

FOGAÇA, J. R. V. «Óleo de cozinha usado e o meio ambiente»; **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/quimica/oleo-cozinha-usado-meio-ambiente.htm>>. Acesso em 24 de abril de 2019.

FOGAÇA, J. R. V. “O que é sustentabilidade?”; **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e-quimica/o-que-e-sustentabilidade.htm>>. Acesso em 24 de abril de 2019.

MOREIRA, G. Assessora de Gestão Corporativa da Água na Rede Brasil do Pacto Global da ONU e pesquisadora no Pacific Institute/CEO Water Mandate\*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-dia-mundial-da-agua-2019-nao-deixar-ninguem-para-tras/>>. Acesso em 24 de abril de 2019.

ROCHA, P. “O Que é Gordura Saturada? Descomplicando!”; Blog. Disponível em: <<https://drrocha.com.br/gordura-saturada/>>. Acesso em 24 de abril de 2019.

Mente Pensante (Blog) Crônicas de Los tiempos. **A carta de 2070**. Disponível em: <<https://mentepensante.wordpress.com/author/hefrai/>>. Acesso em 28 de abril de 2019.

WORLD VETERINARY ASSOCIATION (WVA). World Veterinary Association Policy Statement on Animal Welfare, Well-Being, and Ethology. **Ilar News**, v. 31, n. 4, p. 29-30, 1989. Disponível em: <<https://academic.oup.com/ilarjournal/article/31/4/29/655376/>>. Acesso em 07 de outubro de 2019.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: <<https://pactoglobal.org.br/ods/>>. Acesso em 07 de outubro de 2019.

# COMPETIÇÕES ESCOLARES CANOENSES (CECA) E SEUS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Caroline Maciel da Silva*<sup>49</sup>

*Débora Raquel da Silva*<sup>50</sup>

## Introdução

Nas aulas de Educação Física o esporte é um dos conteúdos que deve ser trabalhado ao longo da formação. Dependendo da proposta pedagógica e do plano de ensino do professor, esse conteúdo se fará presente mais que outras manifestações corporais. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (BRASIL, 2017, p. 211).

Um tema bastante questionado e, por vezes, criminalizado é a questão da competição nas aulas de Educação Física. Muito se fala do impacto que a mesma provoca e, segundo Reverdito et al (2008), a competição é um dos elementos que compõem o esporte, que dá sentido à sua existência e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude. Nas aulas de Educação Física o ensino de esportes se dá de diferentes maneiras e com abordagens diversas. Busca-se, através dessa manifestação corporal, contribuir para a formação de sujeitos, sendo outras manifestações corporais também desenvolvidas ao longo das aulas, como os jogos, as lutas, danças, ginásticas, entre outras que se façam pertencentes e pertinentes dentro de cada realidade, bem como espaços físicos disponíveis.

Uma vez que se desenvolvem as práticas esportivas nas escolas, a oportunidade de participar de competições esportivas que celebram essa prática se faz importante e significativa. Anualmente acontece no município de Canoas as Competições Escolares Canoenses (CECA), evento no qual participam escolas de educação básica das redes de Ensino Municipal, estadual e particular. Em 2019, o evento está na 29ª edição e é muito esperado pelos estudantes.

Por se tratar de uma competição, é necessário que os professores responsáveis tenham que escolher os participantes, visto que o número de estudantes/atletas é limitado conforme a modalidade esportiva da qual participam, e há um eventual treinamento para essas modalidades esportivas específicas. Diante desses aspectos, entendemos que se torna imperioso a reflexão sobre o impacto gerado nas escolas participantes (estudantes e professorado) desse evento que está inserido nos calendários escolares e conta com a organização tanto da Secretaria Municipal de Educação como da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer.

O objetivo dessa narrativa é refletir quais os impactos percebidos pelas professoras/es em relação aos estudantes participantes do CECA e de que forma esse evento é visto e valorizado dentro de duas diferentes escolas da rede municipal de ensino de Canoas.

## Desenvolvimento

Dispor de um espaço para que diferentes jovens possam competir de forma regulamentada, dentro de uma perspectiva educativa, por mais que o “vencedor” no final seja apenas um, podem ser valorizados e ser significativos

---

49 Professora da Escola Municipal João Palma da Silva, Professora de Educação Física/PEBII. E-mail: [caroline.maciel@canoasedu.rs.gov.br](mailto:caroline.maciel@canoasedu.rs.gov.br)

50 Professora da Escola Municipal Prof. Drº Rui Cirne Lima, Professora de Educação Física/PEBII. E-mail: [debora.raquel@acad.pucrs.br](mailto:debora.raquel@acad.pucrs.br)

sob diferentes aspectos. “Competições escolares são atividades que podem potencializar o desenvolvimento de autonomia e a habilidade de trabalho em equipe” (NASCIMENTO; PALHANO; OEIRAS, 2007, p. 284).

Partimos de uma realidade escolar em que os estudantes, em sua maioria, não têm acesso a espaços adequados para a prática esportiva, bem como possuem dificuldades de acesso a demais localidades do município, ficando muitas vezes restrito ao ambiente e trajeto casa/escola. Muitos desses estudantes quando escolhidos para participarem do CECA, acabam tendo uma primeira experiência de jogar/competir em um espaço físico adequado, com arbitragem oficial, conhecem pessoas de outras escolas e outras redes. Desenvolvem habilidades sociais que muitas vezes não lhes seriam proporcionadas unicamente entre os muros da escola.

Para a participação da escola nesse evento, é necessário toda uma reorganização da rotina escolar, uma vez que o professor de educação física responsável se ausenta da escola para poder levar os estudantes, conta com substituição (ou não) de outros professores, com a companhia e auxílio da equipe diretiva em alguns jogos, bem como muitas vezes esse professor abdica de ter horário de almoço, ou dispõe de horários extra ao trabalho, seja para realizar o treinamento, ou para ir nos jogos.

Ao se trabalhar com a competição na escola, a finalidade não se restringe ao ganhar e perder um campeonato. Leva-se em consideração e se deve priorizar os sujeitos envolvidos nesse contexto, tendo como um dos objetivos potencializar aspectos cognitivos, motores, comportamentais e atitudinais dos sujeitos, tendo em vista um crescimento pessoal destes aspectos. Corroborando com a ideia de Reverdito, et al.:

a competição não se encerra apenas nas fronteiras das práticas esportivas corporais, mas assume e transcende à plenitude da própria condição humana e de humanização ao reconhecer os competidores competindo(2008, p. 38).

Durante os treinamentos e as competições, é firmado um compromisso que exige um comprometimento das partes envolvidas, assim buscando resultados que transcendem o “placar final de jogo”. A competição por si só não pode ser considerada boa ou ruim, ela é exatamente o que se faz dela e com ela, ela pode e é uma ferramenta eficaz de aprendizagem uma vez que trabalhada de forma adequada. Exige dos sujeitos uma significação e reflexão constante de suas ações, preconiza a interação, o respeito, o cumprimento de regras e exige uma organização mental e social para se conseguir uma participação exitosa.

Pensando nas possíveis reverberações na vida destes estudantes, consideramos estudar, nestes dois contextos escolares, o que de fato significa o CECA. Neste primeiro momento, conversamos com nossos colegas professores (através de uma conversa informal) sobre a visão/opinião que os mesmos possuem a respeito da participação da escola nos jogos e o que isso impacta no dia-a-dia da escola.

Alguns questionamentos surgiram: dentro das propostas pedagógicas dos professores de educação física esse tema é trabalhado? E de que forma? Qual(is) são os reflexos compreendidos pelos docentes em relação aos alunos participantes das competições escolares? Será que é entendido como relevante e significativa a participação dos estudantes em competições escolares? E o treinamento específico para essa competição se faz necessário, importante? Ele acontece dentro ou fora da carga horária de trabalho do professor? De que forma isso reflete nos estudantes?

Obtivemos muitas respostas positivas, o que de certa forma nos foi surpreendente. Por vezes ouvimos pelos bastidores que a ida ao evento esportivo “atrapalhava o andamento da escola e da sala de aula”.

## **Considerações transitórias**

Por se tratar de um tema polêmico e pouco discutido nas escolas, escolhemos a competição escolar como tema principal desta narrativa. Com base nos dados obtidos através de conversas com o professorado de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas e de acordo com a revisão bibliográfica acerca do tema competição escolar,

podemos concluir que a participação em competições esportivas escolares reflete de maneira positiva e significativa no alunado, na visão dos docentes.

Foram identificados aspectos positivos como: melhora do relacionamento interpessoal, motivação, influência positiva na frequência escolar e atitudes comportamentais favoráveis como fatores relacionados à participação nesses eventos competitivos. A competição escolar é vista como uma ferramenta educacional importante, sendo necessária uma devida estruturação para o desenvolvimento da mesma. Nossa intenção é expandir a pesquisa em toda a Rede Municipal de Ensino, para que seja possível uma abrangência maior do tema e compreendermos as reverberações deste assunto pouco discutido.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 18 out 2019.

NASCIMENTO, M. G. do.; PALHANO, D.; OEIRAS, J. Y. Y. Competições escolares: uma alternativa na busca pela qualidade em educação. Workshop em Informática na Educação (sbie) 2007 XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - **SBIE** - Mackenzie - 2007. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/674/660>>. Acesso em 18 out de 2019.

REVERDITO, R. S.; et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1207/3279>>. Acesso em 18 de out 2019.

## PARA SE CONSTRUIR UMA CULTURA DE PAZ

*Áurea Altenhofen*

### Introdução

#### Eixos e comissões

Na busca de efetivar os princípios da gestão democrática, para a reelaboração atualizada do Projeto Político Pedagógico (PPP), o coletivo dos professores e direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório (EMEF) resolveram elaborá-lo com ampla discussão e colaboração de ideias de todos. Para tanto, foram elencados eixos temáticos e, por afinidade com cada temática, as pessoas escolheram de quais eixos e comissões iriam participar.

Este relato decorre da minha participação, de reflexões e de referencial teórico do eixo “Medição de Conflito”, do qual participo. Esclareço que o trabalho ainda não encerrou. Nesse relato trago a baila algumas práticas pedagógicas que desenvolvi com alunos e que se aplicam para a Mediação e Resolução de Conflitos, considerações pessoais e referenciais teórico que fundamentam minhas convicções e ações.

#### Desenvolvimento- cultura de paz

A Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é país membro, tem na sua Declaração dos Direitos Humanos (DUDH) a sua constituição e estatuto. Com relação à dignidade, é ela o sol que ilumina todos os direitos humanos e a paz é um direito humano, conforme seu preâmbulo.

A DUDH nos diz que todos os povos e todas as nações, e cada indivíduo e cada órgão da sociedade, deve ter sempre em mente a DUDH, e se esforçar, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades. Portanto, é dever da educação ensinar os direitos humanos.

Na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, em 13 de setembro de 1999, a ONU definiu que: “Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida”. E que as bases da paz, são: respeito à vida, o fim da violência, promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; O pleno respeito e promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; o compromisso com a solução pacífica dos conflitos; O respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

A ONU definiu, ainda, medidas para promover uma Cultura de Paz por meio da EDUCAÇÃO:

- a) Revitalizar as atividades nacionais e a cooperação internacional destinadas a promover os objetivos da educação para todos, com vistas a alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico, e promover uma Cultura de Paz;
- b) Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam RESOLVER CONFLITOS POR MEIOS PACÍFICOS E COM ESPÍRITO DE RESPEITO PELA DIGNIDADE HUMANA e de tolerância e não discriminação;
- c) Preparar as crianças para participar de atividades que lhes indiquem os valores e os objetivos de uma Cultura de Paz;
- d) Zelar para que haja igualdade de acesso às mulheres, especialmente as meninas, à educação;
- e) Promover a revisão dos planos de estudo, inclusive dos livros didáticos, levando em conta



a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a DEMOCRACIA, para o qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura prestaria cooperação técnica, se solicitada;

f) Promover e reforçar as atividades dos agentes destacados na Declaração, em particular a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, destinadas a desenvolver valores e aptidões que beneficiem uma Cultura de Paz, inclusive a educação e a capacitação na promoção do diálogo e do consenso;

g) Estimular as atividades em curso das entidades ligadas ao sistema das Nações Unidas a capacitar e educar, quando for o caso, nas esferas da prevenção dos conflitos e gestão de crises, resolução pacífica das controvérsias e na CONSOLIDAÇÃO DA PAZ APÓS OS CONFLITOS;

No Brasil, a Lein. 13.663, de 14 de maio de 2018, alterou o art. 12 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a *promoção da cultura de paz* entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, diz o Art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:... X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.”

Desta forma, temos que a alteração na LDBEN trouxe uma importantíssima mudança no papel da escola, para atribuir incumbência de promoção de uma cultura de paz e atender ao que preceitua a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz da ONU.

A escola tem função de contribuir eficazmente para a formação da paz, deve dar o exemplo nas suas práticas. O educando precisa ser instruído a cerca dos direitos humanos que se aplicam no contexto da escola e aprender a respeitá-los, compreender que o ser humano é irrepetível e diverso. Trata-se de ensinar, na prática e na teoria, os direitos humanos. Pensar e respeitar as diferenças e assim contribuir para uma outra forma de relação humana, fundada na solidariedade e não no autoritarismo. Muitas instituições de ensino já empreendiam ações nessa direção, entretanto, não como o nome de Cultura de Paz.

Agora, com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei n. 13.663, esse processo de humanização e qualificação das relações pode ficar mais claro. A cultura de paz abarca: valores humanos, educação em direitos humanos, mediação de conflito e práticas restaurativas, vivências e convivências escolares e ecoformação (proteção do meio ambiente).

Além de pedagoga, sou também advogada atuante, tenho vivenciado situações que buscam a paz para a solução de conflitos judicializados e participado de formações que buscam a promoção da paz social. O que me levou a participar da comissão do eixo de Mediação de Conflitos, foi o fato de que na minha prática pedagógica, utilizo-me de técnicas para prevenir e mediar conflitos.

Desde a Formação Holística de Base que cursei na UNIPAZ Sul, em 1997, passei a trabalhar com método de escuta ativa e utilização de bastão falador ou pau-de-fala, em grupos de crianças e de adultos. Trata-se de técnica inspirada em índios norte americanos que é utilizada nas bancadas da ONU e mais recentemente, na Justiça Restaurativa implantada no judiciário brasileiro. As pessoas sentam em círculo e a que segura o bastão falador tem o poder da fala e as demais escutam, ao final da fala pronuncia palavra “hei”, que quer dizer: agradeço por terem me ouvido, e os que ouviram dizem “how”: agradeço suas palavras. Durante as falas a única palavra que pode ser dita sem o bastão é “how” que também significa concordância com o que está sendo dito pela pessoa faladora. Assim, em círculo e por meio de diálogo e respeito, são produzidos ensinamentos extraídos de temas geradores pertinentes às relações do grupo.

Desenvolvi técnica de escuta ativa que une o bastão falador e com trabalho dos sentimentos das pessoas do grupo. Inspirada no filme “Divertidamente” da Disney e da Pixar, utilizo um dado que convencionamos que o número um é Alegria, dois é Raiva, o três é Nojo, o quatro é Tristeza e o cinco é o Medo, o seis é coringa, ou seja, a pessoa escolhe qualquer um dos sentimentos. A pessoa que está com o bastão-falador joga um dado e reflete e compartilha fala relativa a algum momento que pessoa do grupo lhe propiciou o sentimento que caiu no dado que jogou. Após

é passado o bastão-falador para que a pessoa citada exerça o direito de resposta, réplica, contribuições de outras pessoas do grupo, até que ocorra um entendimento relativo às necessidades não atendidas e se descubra uma forma de resolver o conflito para que a relação se fortaleça após o desafio.

Ainda, sou praticante e estudo cultura de Comunicação Não Violenta, CNV, ferramenta desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg. Participo de encontros com o pesquisador social inglês Dominic Barter, que foi instruído por Rosenberg e no Brasil contribuiu com prática da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário. Compreendo a função social do conflito, que ele serve de aviso para atualizar algo em um relacionamento que vale a pena para os envolvidos, que os conflitos são intrínsecos à relação humana. A CNV é técnica que implica em mudança na forma cultural de ver o conflito, e através do diálogo, fortalecer o vínculo existente entre os envolvidos na relação.

Rosenberg nos ensina que o conflito decorre de uma necessidade não atendida e que precisamos focar a necessidade para tratar do conflito sem autoritarismo, de forma não violenta. Pensar qual o valor que implica na necessidade não atendida que está por trás e que gerou o conflito, não em quem está certo ou em quem está errado. Rosenberg indica que as necessidades humanas básicas são:

Autonomia : escolher seus próprios sonhos, objetivos e valores • escolher seu próprio plano para realizar esses sonhos, objetivos e valores; Celebração: celebrar a criação da vida e os sonhos realizados • elaborar as perdas: entes queridos, sonhos etc. (luto); Integridade : autenticidade • autovalorização • criatividade • significado; Interdependência : aceitação • amor • apoio • apreciação • calor humano • compreensão • comunhão • confiança • consideração • contribuição para o enriquecimento da vida (exercitar o poder de cada um, doando aquilo que contribui para a vida) • empatia • encorajamento • honestidade (a honestidade que nos fortalece, capacitandonos a aprender com nossas limitações) • proximidade • respeito • segurança emocional; Lazer : diversão • riso; Comunhão espiritual : beleza • harmonia • inspiração • ordem • paz; Necessidades físicas: abrigo • água • alimento • ar • descanso • expressão sexual • movimento, exercício • proteção contra formas de vida ameaçadoras: vírus, bactérias, insetos, predadores • toque;

Conforme Paulo Freire e a Pedagogia Freireana da Libertação, temos a importância da dialogicidade para a educação humanizadora, nos ensina no livro, Educação Para a Prática da Liberdade, sobre o diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos” (2007, p. 115-116).

Nas minhas práticas pedagógicas, percebo que as técnicas de escuta ativa com abordagem de CNV, em círculos de conversa com temas geradores, inclusive sentimentos do grupo, têm se constituído em eficaz ferramenta para oferecer segurança para conseguirmos falar a verdade, ainda que se trate de conflito que envolve sentimentos dolorosos. Dessa forma, através da dialogicidade e da CNV, a prática contribui para desenvolver cultura de paz do grupo, para a prevenção e a mediação de conflitos, além de fortalecer o vínculo, através da sua restauração ao invés do julgamento de certo e errado. A técnica não busca a punição, mas acima de tudo, o respeito para a diversidade e a possibilidade restaurativa do vínculo entre os participantes do grupo. Sempre afirmo que a sala de aula, e por extensão a escola, são locais de igualdade de direitos, que ninguém deverá voltar para casa pior do que chegou, que precisamos encontrar uma forma de construir na escola um lugar de felicidade e que as amizades desenvolvidas poderão constituir vínculos para a vida.

Conforme Freire, na Educação Para a Prática da Liberdade, dialogicidade:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por

isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos” (2007, p. 115-116).

Portanto, de acordo com Freire e agora, conforme alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei nº 13.663, tenho que o processo de humanização e qualificação das relações desenvolvidas no âmbito escolar resta potencializado. A nova lei atribui à escola o dever legal de promover a paz através do diálogo e de forma a restaurar a relação ameaçada pelo conflito, não meramente e com objetivo de punir culpados, mas acima de tudo, para ensinar o valor do vínculo, das parcerias, da fraternidade e do respeito ao próximo.

## Considerações

Compreendo que participar do eixo de Mediação de Conflito tem contribuído para minha formação profissional e pessoal, possibilitado reflexão sobre minha prática e rever a teoria aplicável, além da possibilidade de vivenciar experiência de gestão democrática na elaboração de documento que norteará nosso sonho de uma escola pública de qualidade que prepare para o pleno exercício do trabalho e da cidadania.

Assim, minha participação busca reflexão, mas também pensar condições sociais para um processo de não-violência, e isso passa pelos direitos humanos e desenvolver nas minhas práticas pedagógicas ações que inspirem os educandos ao entendimento sobre o que são os direitos humanos aplicados no contexto escolar e pensar as diferenças e os direitos de tratamento com igualdade, respeitadas as diferenças, tudo isso na intenção de na prática promover a Cultura de Paz.

Tenho como princípio basilar e proposta do eixo de Mediação de Conflito, que a Escola necessita ser ética e ensinar pelo exemplo, ou seja, deve encontrar uma forma de, através do diálogo, promover a paz. O gerenciamento do conflito através da mediação deve buscando lidar com a compreensão de uma cultura de paz. Necessário mudar a cultura imperante que tem como base o autoritarismo. Em última análise, o conflito é oportunidade de diálogo entre as diferenças e nasce da convivência e é próprio da diversidade inata de cada ser humano. Buscar cultura de paz é desenvolver harmonia na diversidade, no espaço das diferenças. Dependendo da administração do conflito, poderá se transformar em um grande conflito, que implicará em feridas emocionais que por vezes permanecem, ou, poderá se transformar em uma oportunidade de crescimento humano. O conflito bem administrado pode implicar em melhoria no nível do vínculo de relacionamento e de afetividade.

## Referências

BRASIL/MEC. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC. **Lei n. 13.663**, de 14 de maio de 2018, altera o art. 12 da LDBEN, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm)>. Acesso em 5 de out de 2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2019.

Declaração Sobre Uma Cultura de Paz. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 19 de set. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de Mário Vilela. 3. ed. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

## PROJETO ABACATEIRO: EM BUSCA DA INTELIGÊNCIA GERAL

*Rita de Cássia de Matos Magueta*<sup>51</sup>

### Introdução

Gosto de ser gente porque, mesmo sendo que as condições materiais, econômicas, sociais e política, culturais e ideológicas, em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 60).

Atualmente, em meio à crise das Ciências em que vive o Brasil, o Meio Ambiente é fruto de profundos debates e inúmeras disputas políticas e ideológicas. Ser um docente neste contexto exige apreensão da realidade, inclusive ambiental, mas também consciência de seu papel na mudança do mundo frente aos infinitos obstáculos.

Com essas premissas, o Projeto Abacateiro buscou, inicialmente, analisar e discutir com os alunos as formas como arquitetamos necessidades e aderimos aos modismos influenciados pelo Marketing, principalmente, gerando obsolescências programadas e consumo desenfreado, sem consciência de nossas ações, produzindo montanhas de lixo. Buscou abordar conteúdos de forma interdisciplinar dentro das diretrizes do Bloco de Alfabetização, porém com conteúdos não apenas como fatos isolados e sim repletos de sentidos, de contextos.

É germinado pelos interesses da professora nas discussões sobre alternativas ao consumo conscientes e à produção de lixo, dentro dos estudos do campo da Educação Socioambiental. Nasce de seu envolvimento no projeto da escola intitulado Projeto Conhecimento, promovido pela equipe diretiva, como forma de incentivar as professoras no desenvolvimento de planos interdisciplinares com vistas ao estímulo do estudo e da pesquisa entre os alunos. Cresce em uma turma de terceiro ano, na EMEF Ícaro, em 2018. Culmina em uma feira de Ciências em que os projetos das turmas puderam ser apresentados à comunidade escolar.

### Desenvolvimento

Faziam parte do terceiro ano B, 25 alunos. Entre eles alguns desafios como alunos com Deficiência Intelectual, Dislexia, Distúrbio do Processamento Auditivo e Paralisia Cerebral, e suas diferentes maneiras de aprender. Estes desafios, de certo modo, despertaram o anseio de desenvolver algo diferente e que respeitasse o desejo epistêmico dos estudantes ao mesmo tempo as distintas limitações que apresentavam.

O inesperado, o fora do controle, o desafio foram a força motriz do projeto. Assim, uma atividade que visava promover uma Páscoa sem lixo e consumo, com a degustação de frutas da estação, iniciou a pesquisa. Para isso, foram apresentadas diversas frutas do período de outono. O abacate despertou interesse dos alunos pelo tamanho de sua semente em relação às demais frutas. Germinar a semente do abacate foi a sugestão da professora acolhida pelo grupo.

A partir da primeira semente germinada; apelidada pela turma de Amor; foram realizadas observações, desenhos e textos coletivos descrevendo sistematicamente seu desenvolvimento. O objetivo de discutir o consumo não consciente na sociedade logo se mostrou pequeno frente aos anseios e novas descobertas do grupo.

Outras experimentações foram realizadas na turma e deram suporte aos conteúdos trabalhados. Nesse ambiente de descobertas houve o despertar de novas habilidades e competências. Sobre isso, em suas palavras, Edgar Morin (2001, p. 38) explica que:

---

51 Professora da EMEF Ícaro, graduada em História e Mestre em Educação, E-mail: [ritocamagueta@gmail.com](mailto:ritocamagueta@gmail.com)

Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos de todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

No sentido acima exposto, o autor define o paradigma da complexidade e complementa que “[...] a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidirecional e dentro da concepção do global” (MORIN, 2001, p. 39).

Baseada nos pressupostos do autor na tentativa de desenvolver a inteligência geral dos alunos do terceiro B; discutidas do específico ao geral e vice e versa; as atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizadas.

As unidades de medida foram realizadas com medições sistemáticas da planta Amor e promoveram comparações e distintas hipóteses sobre seu crescimento. Uma receita de creme de abacate foi realizada utilizando outras medidas e um texto culinário, o que também propiciou a discussão de uma alimentação mais saudável e menos industrializada. As partes da planta puderam ser estudadas tendo como exemplo uma planta real.

Foram cinco meses em que o abacate povoou as atividades e os cuidados da turma. Da experiência inicial, surgiram outras. As sementes utilizadas no creme foram aproveitadas para uma nova experiência que tinha como proposta observar o que ocorria se recebessem estímulos verbais diferentes. Apesar de receberem os mesmo cuidados, sistematicamente, uma semente foi elogiada enquanto outra foi xingada. Denominadas Bonitinha e Ridícula, respectivamente, uma delas se desenvolveu em meio a situações comparadas ao bullying, justamente como forma de observar o que ocorre com pessoas que sofrem preconceitos e discriminações. Para nossa surpresa, a semente Ridícula iniciou seu crescimento com a água turva e mal cheirosa por algumas semanas.

Em momento de descontração da professora, ao cantarolar para a turma, descobriram que existia uma música que falava de um certo abacateiro. A partir de então, a música Refazenda, de Gilberto Gil, passou a ser uma espécie de hino para o grupo. Cantamos, dançamos, criamos a música em estrofes, buscamos termos no dicionário, e, por fim, pesquisamos sobre a vida e obra do músico. Este trabalho mobilizou as famílias em sua elaboração e foi apresentado de forma oral e escrita. A primeira pesquisa escolar.

Nesta atividade, houve famílias de alunos pré-silábicos, mas também outras famílias, que auxiliaram os alunos a pesquisar, mostraram novas músicas, fotografias do cantor, contaram sua história, conversaram sobre o período político e social da época, construindo com os educandos habilidades para além do mundo letrado.

Sobre o desenvolvimento da curiosidade e da inteligência geral, Morin (2001, p. 39) observa que a educação, portanto, deve

Favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância [...].

Assim, à medida que os assuntos surgiam em aula, eram discutidos gerando debates e novas curiosidades.

Inúmeros momentos de escrita, individual e coletiva, foram proporcionados em aula. Para a escrita de diálogos; suas características e pontuação, por exemplo; recorremos a um clássico das histórias infantis. João e o Pé de Feijão transformou-se em “João e o Pé de Abacate”. Nesta etapa, o objetivo inicial era pensar uma narrativa a partir de imagens. Em seguida, a produção de um texto foi realizada coletivamente. Fotografias foram realizadas em sala de aula com recursos produzidos pelos alunos e professora. Ao unir texto e fotografias montamos, então, uma fotonovela que recontava a saga de João e o abacateiro em busca de dinheiro para salvar sua família e os animais. Experiência rica, trabalhosa, mostrada aos familiares na feira científica.

A plantação do abacate foi um evento de grande espera e entusiasmo pela turma. Ao mesmo tempo evidenciou um problema na escola: a presença de formigas. Devorada por estes insetos, a planta chamada de Amor durou, aproximadamente, dois dias plantada no solo da escola. As mudas Bonitinha e Ridícula tiveram destinos diferentes: uma sorteada na turma e outra doada para uma escola da Rede Municipal, com direito a carta escrita pela turma.

## Considerações

O projeto abacateiro mobilizou uma turma e suas famílias durante o ano de 2018, na EMEF Ícaro. Promoveu sua integração, e, dentro do possível, a aceitação do diferente, do inesperado, da dúvida. Ao mesmo tempo, desenvolveu conteúdos e habilidades e propiciou o despertar do conhecimento científico.

O desejo inicial da professora estava ligado a uma abordagem referente à sustentabilidade e novas práticas de consumo, mais conscientes. No entanto, à medida que o inesperado tomou conta das aulas, novas hipóteses surgiram e redirecionaram o trabalho. Partiam do geral ao específico, do global ao regional.

O projeto extrapolou o objetivo inicial e tornou-se algo único, pois atendia às demandas epistêmicas apresentadas a cada observação, a cada hipótese, a cada nova associação e possibilidade de descoberta. Permitiu inúmeras aprendizagens, discente e docente, em busca de uma inteligência geral como pressuposto teórico.

Por fim, mostrou o poder da união e do conhecimento e a necessidade do professor não ter medo de não saber, de buscar, de construir, de abandonar expectativas. Evidenciou dificuldades, sociais, ambientais, pedagógicas, mas principalmente, ensinou que elas não são intransponíveis. Ao longo dos meses, demonstrou aos educandos e educadora a necessidade do cuidar. Do amor. Ensinou sobre o tempo. Ensinou sobre a esperança.

## Referências

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.



# POLÍGONOS: A PERCEPÇÃO DO ALUNO ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

*Márcia Frank de Rodrigues*<sup>52</sup>

## Introdução

Um dos maiores desafios dos professores, principalmente no universo matemático, é despertar o interesse dos alunos, fazendo com que estes interajam nas aulas e compreendam que a Matemática está presente em suas atividades cotidianas.

No entanto, a tarefa de instigá-los e, assim, chegar ao objetivo final - a aprendizagem - nem sempre é fácil e requer um olhar crítico e, ao mesmo tempo, atento do professor em relação à realidade dos alunos. Por isso, ao fazer uso de uma ferramenta que os alunos têm muita propriedade, como é o caso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), consegue-se uma aproximação e experimentação de novas metodologias e aprendizagens.

Assim, o projeto Polígonos: a percepção do aluno através da fotografia vem apresentar uma metodologia de trabalho dinâmica e significativa para o professor, ao fazer o uso de novas tecnologias e aproximar-se dos educandos, e, também, para o aluno, ao adquirir conhecimento do conteúdo sobre polígonos por meio de atividades simples (observação e registro de fotografias), utilizando ferramentas tecnológicas que estão presentes em seu cotidiano.

O presente trabalho descreve uma experiência didática desenvolvida com 62 alunos, divididos em duas turmas de 9º ano, durante o segundo trimestre do ano letivo de 2019, nas aulas de Matemática, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas, situada no município de Canoas.

A escola foi fundada em 2000, a partir da demanda da comunidade, visto que a oferta de vagas da rede de ensino era insuficiente para atender a região. Assim, muitas crianças acabavam não estudando. Atualmente, a instituição de ensino conta com pouco mais de 700 alunos que são, em sua maioria, moradores do bairro Mathias Velho. A escola atende alunos do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. A área escolar abrange quadra coberta de esportes, pracinha, refeitório, cozinha, doze salas de aula, sala de professores, secretaria, sala da equipe diretiva, biblioteca, sala de vídeo, sala de Atendimento Educacional Especializado, laboratório de Ciências e laboratório de Informática.

Com o objetivo de contextualizar a aprendizagem dos alunos em Geometria e associá-la ao uso das tecnologias de informação e comunicação, primeiramente, foram utilizados os aparelhos celulares dos alunos para que registrassem fotografias dos polígonos presentes na Natureza e Arquitetura. Posteriormente, essas fotos deveriam passar por um tratamento digital, a fim de contornarem os polígonos visualizados nas mesmas e, por fim, deveriam ser disponibilizadas no Facebook.

## Desenvolvimento

Segundo a proposta de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996) e em *Pedagogia do Oprimido* (2004), é central a importância da educação dialógica, visto que o processo de ensino e aprendizagem somente adquire sentido se existe uma real troca de significados entre o professor e os alunos. Neste caso, é imprescindível o desenvolvimento da capacidade de se comunicar, ou seja, ambos devem estar receptivos para perguntar, ouvir, analisar, responder, interagir, trocar, transformar. Com isso, o processo educacional torna-se mais prazeroso, instigante e desafiador.

---

52 Professora da EMEF Profª Odette Freitas, licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Física pela Universidade La Salle (Unilasalle) e mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [marcia.frodrigues@canoasedu.rs.gov.br](mailto:marcia.frodrigues@canoasedu.rs.gov.br)

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. [...] A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 86).

A nova abordagem instalada, denominada dialógica, caracteriza-se pela troca de saberes entre professores e educandos, sempre levando em consideração a bagagem cultural de cada indivíduo. O diálogo é a chave das interações e o professor deve sempre estimular a curiosidade, a criatividade e o espírito investigador de seus alunos.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2004, p. 102).

Ensinar Matemática por meio da contextualização dos seus conteúdos proporciona uma leitura reflexiva, crítica e libertadora do mundo. Dessa maneira, cada educando se transforma em sujeito e crítico de sua própria aprendizagem. Para auxiliar o processo de apropriação de conhecimento e torná-lo mais significativo para os alunos, é necessário repensar nossas metodologias, buscando ferramentas que os auxiliem nessa caminhada.

De acordo com Gravina e Basso (2012), “[...] as mídias digitais se tornam realmente interessantes quando elas nos ajudam a mudar a dinâmica da sala de aula na direção de valorizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas com a concomitante aprendizagem da Matemática” (p. 34). Os autores também defendem que “nossas rotinas de sala de aula também deveriam incorporar, cada vez mais, as tecnologias, pois elas também influem nas nossas formas de pensar, de aprender, de produzir” (p. 12).

Dessa forma, o projeto desenvolvido teve como objetivo a realização de uma experiência docente, buscando ensinar o conteúdo sobre Polígonos de modo contextualizado, de forma que se tornasse significativo e agradável e que os alunos se sentissem instigados a vincular sua realidade e suas ações diárias à teoria que eles aprenderam em sala de aula. Para tal, foi proposto que os alunos fotografassem, com seus celulares, os polígonos encontrados na Natureza e na Arquitetura de seu bairro. O número mínimo de fotografias estipuladas eram cinco fotos de polígonos na Natureza e cinco de polígonos na Arquitetura.

Ao propor que os alunos apresentassem fotos criativas de suas pesquisas, pretendia-se estimular o pensamento independente. Assim, as turmas tiveram a liberdade de fazer os seus respectivos trabalhos individualmente, em duplas, trios ou quartetos, visando à integração dos alunos e à troca de saberes.

Após a captação de imagens, os alunos precisaram fazer um tratamento digital nas suas fotos com o objetivo de contornar os polígonos visualizados pelos mesmos em seus “clicks”. Alguns alunos utilizaram os aplicativos de imagem que já tinham em seus celulares, outros fizeram downloads de apps, tais como Picstar Color Pintar, PhotoScape, Photoshop, entre outros ou então usaram o Paint (sugerido pela professora).

Vencida essa etapa, foi necessário nomear cada polígono encontrado e descrever as suas características. Na data marcada, os alunos criaram um álbum no Facebook (em modo público) em que postaram as suas dez fotos com as devidas definições. Assim, toda a turma pôde visualizar os mesmos.

Figura 1: Flor em forma de Dodecágono<sup>53</sup>



Figura 2: Borboleta em forma de Trapézio<sup>54</sup>



Figura 3: Casco de tartaruga onde são observados hexágonos<sup>55</sup>



Figura 4: Folha de planta em forma de hexadecágono<sup>56</sup>



## Considerações

Com essa proposta de trabalho, foi possível evidenciar a apropriação dos conhecimentos matemáticos por parte dos alunos, pois eles foram desafiados a relacionar com o seu dia a dia o conteúdo estudado em sala de aula e, assim, os educandos passaram a perceber a real necessidade de aprender. A partir desta alternativa, o estudo da Matemática se tornou mais atraente e significativo e os alunos se sentiram mais motivados com esta disciplina.

Estar disposto a apropriar-se de novas tecnologias é um desafio diário para os docentes, tendo em vista o grande investimento de tempo que se torna essencial para aprimorar seu uso. Contudo, faz-se necessária essa disponibilidade, pois, ao avaliar o projeto desenvolvido, constato que me trouxe uma experiência de grande valia, já que os objetivos específicos foram alcançados e é possível perceber esta conquista através das construções diversificadas, do envolvimento com a atividade, da percepção de seus ambientes cotidianos e da aquisição do conhecimento.

Foi possível observar a efetiva aprendizagem dos alunos durante o desenvolvimento do trabalho, pois houve comprometimento de 80% deles com as tarefas realizadas. Os alunos que realizaram a atividade demonstraram seu envolvimento com a proposta, visto que cumpriram as etapas dentro dos prazos estabelecidos, e este senso de responsabilidade só foi manifesto por ser uma atividade que lhes despertou o interesse.

Em relação à disciplina de Matemática, que está presente na maioria das nossas atividades cotidianas, deve-se tentar transmiti-la, quando possível, de maneira mais lúdica aos alunos. Assim, conseguimos despertar o interesse por algo desconhecido e que, aparentemente, não está próximo da nossa realidade.

A criatividade dos alunos superou as expectativas da comunidade escolar, tendo em vista que o registro de

53 Dodecágono é um polígono com doze lados.

54 Trapézio é um quadrilátero que possui apenas um par de lados paralelos.

55 Hexágono é um polígono com seis lados.

56 Hexadecágono é um polígono com dezesseis lados.

imagens, captadas de diversos ambientes, foi bem diversificado e demonstrou a presença dos polígonos em lugares inusitados como, por exemplo, na pata de um gato, no casco de uma tartaruga ou, ainda, em insetos.

Por todos os motivos descritos acima, afirmo que o projeto Polígonos: a percepção do aluno através da fotografia foi uma experiência válida para mim, enquanto educadora, ao perceber que é importante estar disposto a aprender novas metodologias e trocar experiências com nossos colegas de Escola, seja desenvolvendo atividades interdisciplinares ou pelas suas sugestões que enriquecem o nosso trabalho em sala de aula.

Para os alunos, o projeto foi importante, pois percebi que, ao se sentirem instigados a vincular sua realidade e suas ações diárias à teoria que aprendem em sala de aula, conseguiram ir muito além da aquisição do conhecimento de conteúdos e descobriram que dentro da disciplina de Matemática também é possível interagir com os seus pares para uma efetiva troca de saberes.

## Referências

- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991
- GEOMETRIA. Disponível em: <<http://www.frankderodrigues.blogspot.com.br/p/geometria.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- GRAVINA, M. A.; BASSO, M. V. de A. Mídias digitais na Educação Matemática. In: GRAVINA, M. A.; et al., (Orgs.). **Matemática, Mídias Digitais e Didática: tripé para a formação do professor de Matemática**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 11-35. Disponível em: <[ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Matematica\\_Midias\\_Digitais.pdf](http://ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Matematica_Midias_Digitais.pdf)>. Acesso em: 08 out 2019.

## AS REDES SOCIAIS FORTALECENDO A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

*Silmara Coelho*<sup>57</sup>

### Introdução

Chamo-me Silmara, sou professora da rede municipal de Canoas há 16 anos, sendo que transitei por muitos espaços pedagógicos, primeiro como docente, depois como supervisora escolar. Retornei para a sala de aula em 2018 como professora das classes de alfabetização, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Theodoro Bogen, lugar onde construo diariamente o meu fazer docente.

A EMEF Theodoro possui uma trajetória com a tecnologia que vai além da utilização das redes sociais. Estão presentes na escola, além da provisão de acesso à internet de alta velocidade; tablets com acesso direto à rede, com jogos educativos e livres para pesquisa; data-shows; quadro digital; uma sala exclusiva para atividades diferenciadas além de um laboratório de informática. O bairro onde ela está localizada é bastante antigo e possui uma clientela atuante e participativa. As famílias possuem, em geral, condições econômicas que favorecem o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) além de disporem de acesso à internet.

Frente a estes novos paradigmas que surgem com o uso da tecnologia e na forma das pessoas se relacionarem e se comunicarem, percebe-se, também, novos conflitos entre o espaço escolar e as famílias, acostumadas com uma postura mais engessada do fazer pedagógico - reflexo de quando os pais e responsáveis ainda eram alunos - insistem em relacionar qualidade com quantidade de conteúdos copiados no caderno. Este trabalho surge justamente deste conflito, da inquietação ao ouvir (muitas vezes) às famílias reclamando das práticas docentes que os professores exercem em sala de aula. Tais insatisfações são refletidas em frases como: “Essa professora não faz nada, só brinca!”; “Não tem matéria no caderno!”.

O que me inquieta ao escrever este artigo é se “as redes sociais são ou não facilitadoras, na aproximação da família, nas atividades e aprendizagens dos filhos na escola?” E como este processo de aproximação está sendo construído. Para isso, vou relatar como iniciou o trabalho, como são as famílias e as turmas no qual se desenvolveu a pesquisa e como venho utilizando as redes sociais como ferramenta para consolidar a parceria escola e família.

### O início do trabalho

Desde 2018, venho trabalhando com a proposta de inserir na rede social “Facebook” um registro fotográfico das atividades realizadas semanalmente nas minhas turmas a fim de divulgar o fazer pedagógico e aproximar as famílias das atividades realizadas em sala de aula. Meu maior objetivo era mostrar o que fazemos diariamente, além de demonstrar uma prática docente que busca maior interação entre professor, pais e alunos, não só registros escritos, cópia do quadro ou folhas impressas. Através de minha prática, tenho acreditado, cada vez mais, que os alunos aprendem de maneiras diferentes, e que devemos ensinar de vários modos com apoio em jogos, dinâmicas práticas e também atividades de registro escrito.

Como uma estratégia de comunicação entre a instituição e as famílias, a escola criou um perfil no Facebook (a rede social mais usada pelos alunos e responsáveis) denominada “Avisos Theodoro Bogen” a fim de divulgar as atividades realizadas. Na mesma linha, criei um perfil específico para uso profissional, denominado “Profe Silmara”, no qual semanalmente público as atividades de nossas aulas.

---

<sup>57</sup> Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Theodoro Bogen, Pós-graduada em Supervisão Educacional, pelo UNILASALLE e Graduada em Pedagogia: séries iniciais, pela UFRGS. E-mail: [silmara.vianna@canoasedu.rs.gov.br](mailto:silmara.vianna@canoasedu.rs.gov.br)

Para desenvolver esse trabalho, na primeira reunião do ano com as famílias, expliquei a proposta falando qual era o objetivo e pedi que todos me enviassem uma “solicitação de amizade” pela rede social e, que junto ao aceite da proposta os responsáveis assinassem a autorização do uso de imagem na secretaria da escola uma vez que usaríamos muitas fotografias para publicar o cotidiano.

### **Um novo conceito de turma e de família**

No ano de 2019, atendo duas turmas de terceiro ano. A primeira, denominada 3ºA, possui 25 alunos, 4 deles com diagnósticos para uma educação inclusiva (dois com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um com Transtorno de Déficit de Atenção(TDA) e um com Dislexia). A segunda, o 3ºB possui 26 alunos, dos quais cinco têm diagnóstico para uma educação inclusiva (um com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) , um com Transtorno de Déficit de Atenção/TDA, um com retardo mental leve, um com retardo mental e outro com Déficit de Aprendizagem - devido a anos de tratamento contra a Anemia Falciforme).

Um novo perfil também aparece nas composições familiares as quais são compostas por diferentes e distintos núcleos. Algumas são de pais e filhos, outras só com mães ou ainda são constituídas por algum responsável legal pela educação da criança.

Pensando em específico nos alunos inclusivos e sobre como suas famílias iriam compreender as atividades e conteúdos que estão sendo trabalhados, acreditava que a divulgação nas redes sociais iria facilitar essa aproximação, uma vez que a maioria dos responsáveis trabalham em turno integral e não dispõem de tempo suficiente para comparecerem à escola.

Na busca por novas possibilidades que dessem conta desse cenário, englobando interações e espaços (não mais físicos) busquei no virtual uma alternativa para gerar esta aproximação e fazer com que as famílias compreendessem o trabalho de sala de aula, pois segundo a definição de Howard Rheingold (primeiro autor a difundir o conceito de comunidade virtual, em 1993) comunidade virtual é:

Uma agregação cultural formada pelo encontro sistemático de um grupo de pessoas no ciberespaço. Este tipo de comunidade é caracterizada pela co-atuação de seus participantes, os quais compartilham valores, interesses, metas e posturas de apoio mútuo, através de interações no universo on-line (MUSSOI; FLORES; BEHAR, 2007. p. 2).

Com o apoio das redes sociais, o desenvolvimento do trabalho e o passar do ano letivo, tenho percebido que os pais se tornam mais participativos na vida escolar dos alunos, ajudando nas atividades e valorizando o aprendizado. A partir das comunidades criadas na rede social a aprendizagem tem sido algo construído conjuntamente entre as crianças, as famílias e a escola. O Facebook proporcionou uma aproximação maior e desta forma as famílias passaram a atuar não só através do, mas em outros espaços sempre que se tem a oportunidade.

### **Utilizando as redes sociais como ferramenta para a educação**

Ao elaborar essa proposta de proximidade entre a família e a escola, por meio da interação em uma rede virtual, pensei primeiramente que era necessário que os pais e responsáveis visualizassem o que os filhos estavam aprendendo. Desta forma, passei a postar através do registro fotográfico, os momentos mais significativos que envolviam atividades práticas ou registros escritos.

Na primeira reunião do ano letivo, expliquei como funcionaria a divulgação das atividades escolares. Contei que a ideia era postar semanalmente no Facebook a parte prática e significativa das nossas aulas e que nos cadernos estariam os registros escritos.



Fig 1. Reunião inicial no 1º dia letivo de 2019



Fonte: Facebook Profe Silmara

Relato também que minhas crenças pedagógicas seguem uma proposta na qual cada aluno aprende de um jeito e como professores devemos nos preparar para ensiná-los com propostas e metodologias diferenciadas para conseguir fazer com que todos ou o máximo possível deles aprenda. Utilizo-me de práticas pedagógicas que intercalam atividades práticas como: jogos, discussões, dinâmicas, histórias, vídeos, pesquisas, com atividades de registro, sistematização dos conteúdos, que seriam atividades no quadro, em folha, no caderno, produções escritas, entre outras. E aquelas que considerava mais importantes sobre as aprendizagens dos alunos, colocava, semanalmente, no Facebook.

Pensando na aproximação da família na escola, como recurso facilitador das aprendizagens dos alunos, outra estratégia utilizada, além da interação no Facebook, são as reuniões trimestrais nas quais busco conversar sobre o desenvolvimento das aprendizagens e conteúdos dos alunos (individualmente e no coletivo) através da promoção de cafés fortalecendo o vínculo familiar e escolar com os pais/responsáveis. Nestas atividades em que se necessita a presença dos responsáveis sempre comparecem um número expressivo de famílias o que engrandece o fazer docente e a proposta de aproximação.

Fig 2. Café com as famílias



Fonte: Facebook Profe Silmara

Ter as famílias presentes na educação de seus filhos e valorizando as práticas educativas da escola me faz refletir na importância dessas vivências coletivas. A escola e os professores são frequentemente banalizados nas redes sociais e transportar o fazer docente como prática pedagógica que dá certo, difundindo através de uma rede social de ampla escala como o Facebook, é uma grande ferramenta de divulgação, o que lhe torna um grande aliado, sendo um recurso muito bom para a aproximação e esclarecimento das práticas pedagógicas com as famílias.

Fig 3. Reunião com as famílias no 2º trimestre de 2019.



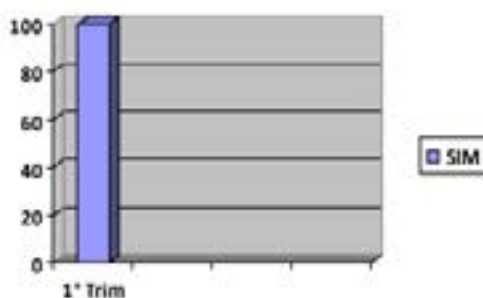
Fonte: Facebook Profe Silmara

Com o passar do tempo, pude perceber o aumento das interações das famílias nas postagens realizadas e como estas eram facilitadoras no processo de integração família-escola. Diante desta implementação e difusão da Cultura Digital como parte dos processos de aprendizagem, tento vislumbrar uma prática docente que aproxime as famílias, fazendo com que participem mais na vida escolar dos filhos, interagindo com a professora e a escola, buscando realizar os temas e trabalhos propostos e se fazerem presentes nas atividades escolares quando solicitado.

Para entender se esse processo vinha dando certo e se as famílias acreditavam nesta proposta, criei um formulário no programa “SurveyMonkey” e compartilhei com as famílias, do 3ºA e 3ºB, solicitando seu preenchimento.

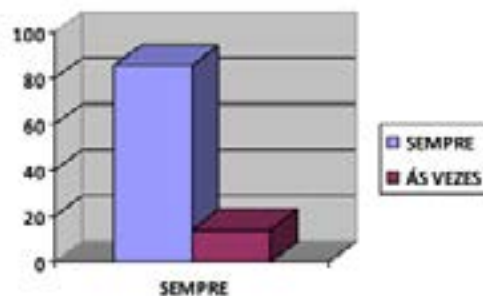
O questionário era composto por cinco perguntas. Na primeira, eu questionava sobre a importância das postagens referentes às atividades de sala de aula. As respostas demonstram 100% de aprovação conforme o gráfico representado abaixo:

Fig 4. Gráfico da resposta 1 – Você acha importante às postagens das atividades realizadas em sala de aula nas redes sociais?



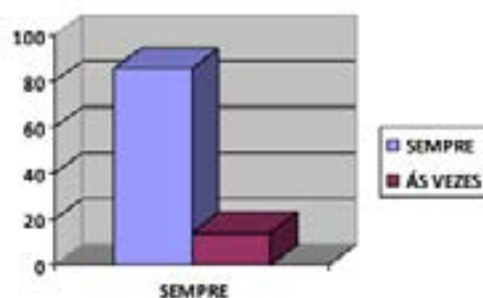
Na segunda pergunta, eu questionava as famílias quanto ao acesso como meio de interação sobre a vida escolar do seu(ua) filho(a). Se os responsáveis acreditavam ser relevante dar uma olhada no perfil da professora e mais uma vez o resposta foi positiva conforme o gráfico demonstra.

Fig 5. Gráfico da resposta 2 - Você acessa às redes sociais para visualizar às atividades da escola de seu(a) filho(a)?



A terceira pergunta era mais relacionada à aprendizagem e a indagação era se os familiares conseguiam ter a ideia do que a criança estava aprendendo na escola acompanhando as postagens do Facebook. E, novamente, a resposta afirmava a eficácia da rede social em propagar as informações como nos mostra o gráfico abaixo:

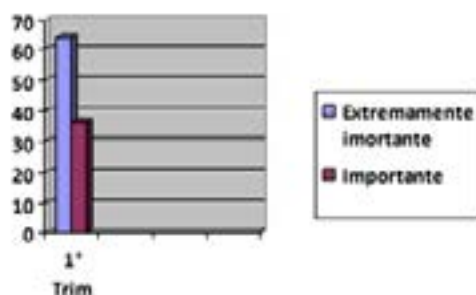
Fig 6. Gráfico da resposta 3 - As postagens sobre às atividades realizadas lhe mostram o que seu(a) filho(a) está aprendendo na escola?





A quarta pergunta questionava sobre o grau de satisfação das famílias quanto a esse tipo de trabalho. Nesta, aparece uma variação maior colocando a importância do trabalho como.

Fig 7. Gráfico da resposta 4 - Você acredita que esse tipo de divulgação do trabalho realizado com seu(a) filho(a) é importante? Avalie de acordo com o grau de importância



Na última questão, havia um espaço para que as famílias pudessem escrever suas percepções quanto à divulgação dos trabalhos na rede social, transcrevo aqui, algumas delas para analisarmos o trabalho realizado:

“Essa divulgação permite a nós pais estarmos sempre conectados as atividades escolares de nossos filhos. Nos leva para dentro da sala de aula fazendo com que tenhamos maior entendimento das tarefas escolares e do método que são ministradas. E o mais importante nos permite ficarmos mais próximos das dificuldades e facilidades de aprendizagem de nossos filhos, nos oportunizando participar de forma mais direta no crescimento de seu aprendizado.”

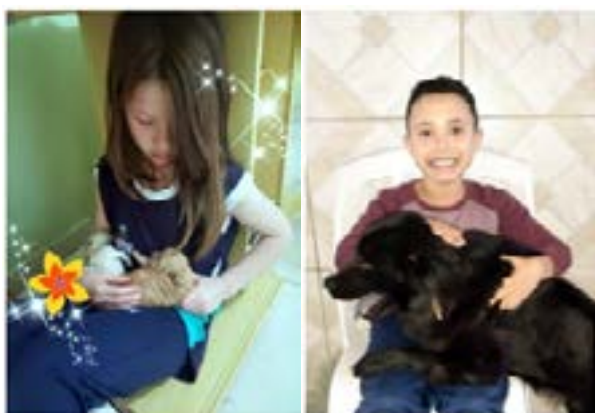
“Eu Amooooo! É muito bom visualizar todo carinho e dedicação que a escola e a professora têm com ele e sentir um pouquinho do ambiente de aprendizagem dele; eu curto tudinhooo; ele já chega em casa me contando e dizendo VC já viu que a Profe postou? Pq ela tirou fotos...”

“Sensacional. Isso da oportunidade para a maioria dos pais que devido aos seus empregos, não podem estar sempre presentes na escola, acompanharem o dia a dia do filho”.

Com base nestas respostas e nas outras feitas através do questionário, pude perceber que além de favorecer os processos de aprendizagem e estabelecer uma parceria entre escola e família as postagens são de considerável relevância para as famílias que buscam visualizar as atividades escolares dos filhos.

Para demonstrar a atuação das famílias nos trabalhos escolares e temas de casa, relato duas atividades específicas, que solicitei ao longo de 2019, para os 3ºs anos, uma sobre os pontos turísticos de Canoas, na qual solicitei que os alunos tirassem fotos e marcassem o perfil Profe Silmara e Avisos Theodoro Bogen e outra, na qual pedi somente ao 3ºA fotos com seus animais de estimação.

Fig 8. Foto com os animais de estimação



Fonte: Facebook Profe Silmara

A interação no Facebook se dá de forma positiva, pois é uma mídia de fácil acesso pelo grupo desta pesquisa e por isso se torna facilitadora no processo de aprendizagem.

Inserir mídias sociais, no caso o Facebook, no contexto estudantil torna-se uma tarefa fácil, já que os

nativos digitais já estão habituados a utilizar as mídias digitais assiduamente. O uso de tal plataforma como articuladora da rede educacional ultrapassaria as distâncias, aumentando a interação alunos e professores (ALENCAR; MOURA; BITENCOURT, 2013, p. 91).

Acredito que a prática de aproximação das famílias nas atividades e vivências escolares se dá devido ao vínculo. Este é fundamental e faz toda a diferença na vida escolar de cada criança.

Vejo esta parceria como possibilitadora e incentivadora para conduzir o aluno a se tornar um adulto responsável, com valores e aprendizagens consolidadas. O que já se traz na LDB Art.2º:

A educação, dever da família e do estado, inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (MEC, 1996, p. 1).

Acreditando na educação como dever de todos escola e família, se faz necessário uma aproximação direta destas duas comunidades para facilitar as aprendizagens escolares e sociais das crianças.

## Considerações

Este projeto vem sendo realizado nas turmas que atuo enquanto professora desde 2018 e com ele posso perceber e constatar que as redes sociais, mas especificamente aqui o Facebook, tem me auxiliado a tornar a parceria escola e família mais viável, tendo em vista que muitos pais acessam a internet mais do que conseguem frequentar efetivamente a escola de seus filhos.

Trazer as famílias para o cotidiano escolar e fazer com que percebam que seus filhos não estão só brincando e sim aprendendo de outras maneiras, porque cada aluno é diferente e aprende de diversas maneiras. Uns aprendem brincando, outros através do registro, mas todos aprendem mais facilmente quando família e escola criam vínculos e tornam-se parceiras para qualificar as aprendizagens dos estudantes.

Utilizar as redes sociais também requer cuidados e limites, o Facebook é um espaço aberto e necessita de autorização das famílias para publicação das imagens dos alunos. Também se está sujeito a comentários e críticas inadequadas e a inconvenientes no Messenger fora do horário escolar, o que se resolve explicando e conversando que o perfil é exclusivo para a postagem e interação do trabalho da sala de aula, qualquer outra dúvida deve ser esclarecida na escola.

Essa proposta de trabalho vem sendo exercida e reinventada a cada ano, com o objetivo de aproximar as famílias da escola, neste sentido vem dando certo e me faz perceber a importância de continuar a praticá-la e divulgá-la entre meus colegas, os professores, na busca de qualificar nossas parcerias enquanto escola e família.

## Referências

ALENCAR, G. A.; BITENCOURT, R. B.; MOURA, M. R. Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IFSertão – PE. **Educação, Formação & Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 86-93 [Online], disponível em: <<http://eft.educom.pt>>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base na Educação**. Brasília, DF, 1996.

BEHAR, P. A.; FLORES, M. L. P.; MUSSOI, E. M. **Comunidades virtuais** – um novo espaço de aprendizagem. Artigo escrito para a disciplina de Oficinas Virtuais de Aprendizagem do curso de doutorado em Informática na Educação (PGIE), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1º semestre de 2007, disponível em: <[www.ufrgs.br/faced/pos/ofertacurricular/sum2007/Patricia\\_SA.doc](http://www.ufrgs.br/faced/pos/ofertacurricular/sum2007/Patricia_SA.doc)>.

## DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O TRABALHO COM OS MÚLTIPLOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

*Graciela Stefanello*<sup>58</sup>

*Sandra R. Krupp*<sup>59</sup>

*Tatiane Z. Nardin*<sup>60</sup>

### Introdução

Iniciamos nosso trabalho esclarecendo que construção dele foi motivada pela vontade de socializar as experiências vividas em sala de aula, com a possibilidade de debater e refletir sobre a docência compartilhada e suas tessituras por entre as aprendizagens. Considerando que a escola é um lugar de interações de conhecimentos e também de pesquisa, tanto para educandos quanto para educadores, entendemos que promover movimentos inovadores nesse espaço nos ajuda a criar novas possibilidades educativas em diferentes realidades. Desta forma, buscando por outras dimensões pedagógicas, surgiu nossa parceria.

Somos professoras da rede municipal de Canoas há quatro anos e, nesse período, atendemos os estudantes do bloco de pós-alfabetização com inclusões, que ficam em turno integral na escola, compreendendo um período de sete horas diárias. Nossa instituição se localiza em um bairro populoso de múltiplas carências, onde as crianças se encontram em situação de vulnerabilidade, não só desfavorecidas de recursos econômicos, culturais e afetivos, mas também, muitas vezes, expostas à violência.

As demandas deste contexto tão fragilizado espelham-se na realidade escolar, que precisa dar conta da dupla função de educar e proteger, objetivando qualidade e inclusão social.

Assim, a escola, com seus propósitos de atender à comunidade, configura-se como um local de trabalho colaborativo, onde a equipe diretiva, professores e estudantes se organizam de forma coletiva. Contudo, a prática docente ainda é uma forma de trabalho que cultiva a solidão e o individualismo. É rotineiro nos depararmos com o compartilhamento em diferentes momentos dentro do ambiente escolar, pois o trabalho em grupo é praticamente inseparável a este ambiente. Os estudantes vivem em grupo, os professores se organizam em disciplinas e anos, a direção se estrutura na maior parte das vezes por meio de equipes de coordenadores, orientadores e diretores. Contudo, mesmo com essa organização em equipe sistematizada, o professor ainda exerce a docência de forma isolada, sendo um sujeito solitário com suas angústias, conquistas e inquietações, pois somos frutos de uma cultura excessivamente individualista onde se torna difícil de externar necessidades e fragilidades. Mediante a prática da docência compartilhada que conforme Beyer, “o professor passa a ter a companhia de outro docente em sala de aula para conseguir trabalhar com a demanda da diversidade e da especificidade do processo de aprendizagem de cada aluno presente na sala de aula” (2005).

Dessa forma, nossas reflexões tencionam compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na construção do conhecimento dos seus estudantes. Não é de hoje a preocupação do professor quanto ao elevado número de alunos que não conseguem acompanhar o desenvolvimento e rendimento da classe (como se ela pudesse ser homogênea). Precisamos reconhecer que os alunos são diferentes, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, que nem todos aprendem da mesma maneira, pois cada um tem o seu ritmo. Sendo assim, a docência solitária também não estimula o desenvolvimento global do estudante.

---

58 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEF Erna Würth;

59 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEF Erna Würth;

60 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEF Erna Würth.

## Referencial teórico

Quando buscamos referências bibliográficas sobre a docência compartilhada, ou a *bidocência*, como alguns autores assim chamam, encontramos a maioria das publicações em pesquisas da área de inclusão, onde a professora titular trabalha em parceria com uma professora de inclusão. Falando de docência compartilhada, podem-se encontrar diversas nomenclaturas que denominam a mesma experiência, mais de um professor por sala de aula. A vivência de dois profissionais em sala de aula, já foi denominada de bidocência, de co-docência e hoje é mais difundida como docência compartilhada. Tuxi (2009) faz uma distinção entre os termos bastante interessante. Para a autora o trabalho com a co-docência é quando os profissionais trabalham em comunhão, ambos se responsabilizam por todos os alunos, e caso isso não ocorra, o simples fato de existirem dois profissionais em sala é denominado de bidocência.

Poucas são pesquisas sobre essa experiência no Brasil. Certamente, entende-se que a ideia de mais de um professor em sala de aula seja apenas uma ilusão, já que em diversos municípios e estados brasileiros existe uma carência de corpo docente nas escolas públicas. O pesquisador Hugo Otto Beyer, autor de diversos textos e de livros na área de inclusão escolar é um dos pioneiros em referenciais teóricos sobre a docência compartilhada no Brasil. Beyer apresenta em seus escritos suas experiências da Escola Flämming na Alemanha. A Escola Flämming, em Berlim, ficou conhecida através de suas considerações acerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas, e seu conceito de defender a educação de crianças e jovens com deficiência no mesmo ambiente das sem deficiências. Nesse grupo crianças com e sem deficiência brincavam e eram apoiadas conjuntamente, organizando o princípio da vida em comum, sem classificar ou separar as crianças por causa de sua deficiência. Dessa maneira, para se realizar um trabalho de qualidade e voltado para a individualização dos estudantes, era necessário mais de um docente por sala de aula.

Nossas turmas de quarto ano também buscam pelo acolhimento nas questões de inclusão. Temos atualmente sessenta estudantes, em uma sala ampla. Eles têm entre dez e treze anos, é uma turma multisseriada, pois atende uma menina que estaria teoricamente no terceiro ano, mas por questões de adequação de faixa etária, se encontram nesta turma. Outro grupo de estudantes se alfabetizou este ano em nossas classes. Temos vinte e três planos de metas, elaborados para atender as especificidades dos estudantes de inclusão, que apresentam múltiplas deficiências, como autismo, e também transtornos, como TDAH e dislexia; alguns dos alunos têm laudo e outros foram encaminhados e necessitam de diagnóstico e tratamento.

É inegável a existência de diferenças entre níveis de compreensão, amplitude e profundidade do conhecimento em diferentes sujeitos; a grande tarefa é oferecer oportunidades de aprendizagem iguais e justas aos estudantes de acordo com suas singularidades, democratizando o acesso aos bens culturais.

O ensino em classes tão heterogêneas deve oferecer situações através das quais todos possam acessar e aplicar novos conhecimentos, partindo-se da certeza que as crianças, independentemente de suas diferenças cognitivas, estão aptas a trabalhar a partir de uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se preocupa em fazer conexões que fazem sentido ao educando, que vão ao encontro de seus interesses. Do contrário, a exclusão pode ser evidente, atingindo a todos os alunos, não apenas os que têm uma dificuldade maior de aprender, porque em sala de aula sempre existirão alunos que não se adaptam propostas de trabalhos escolares descontextualizados, sem sentidos ou atrativos intelectuais.

Preocupadas em atender essas demandas tão variadas, optamos por unir nossas regências, entendendo que dessa combinação seriam favorecidos tanto os estudantes quanto nós professoras, ficando mais fortalecidas pelas interações didáticas e pelo apoio mútuo. Como comenta Beyer,

Uma classe inclusiva (...) é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguira realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária à colaboração de um segundo educador (2005, p. 6).

Dessa forma, uma classe inclusiva deve dispor do atendimento de um segundo professor para facilitar a orientação individual focando nas necessidades e as potencialidades de cada criança. Segundo Kinochita (2009), a participação de um segundo professor em turma de inclusão também começou a ganhar força na Itália, em meados da década de 70, onde um projeto de lei busca extinguir as escolas de educação especial e integrar os alunos com necessidades especiais na escola regular. Segundo a autora, o professor de apoio chega às salas de aula italianas dando suporte não apenas para os alunos, mas também para o professor. A bidocência, dessa forma, ganha espaço sendo discutida apenas na área de inclusão e defendendo sua existência atrás da diversidade existente em salas de aula inclusivas. Entretanto, Beyer (2005) traz essa discussão para o Brasil através da afirmação de que toda criança é especial, mesmo não apresentando alguma deficiência, sendo errôneo exigir o mesmo desempenho e a mesma uniformidade de crianças que pertençam ao mesmo grupo. Dessa forma “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças e suas distintas capacidades” (BEYER, 2005, p.5).

É na partilha que encontramos as condições necessárias para uma formação continuada e inovadora. É de suma importância o apoio que um docente oferece ao outro durante o trabalho de docência compartilhada. Tendo com quem dividir as angústias e o trabalho de cada dia, os docentes podem observar e refletir mais intensamente o seu *eu* docente e a sua prática pedagógica. Segundo Nóvoa,

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação (1991, p. 71).

### **Docência compartilhada: relato da vivência em sala de aula**

As professoras ingressaram na escola em 2016 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Wurth, deparando-se com duas turmas de quarto ano, com crianças que variavam entre nove e doze anos. Mais do que isso, eram crianças com diferentes níveis de aprendizagem, além de inúmeras inclusões, sendo algumas delas bem graves. Trabalhar em um mesmo espaço com crianças de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento configura-se em um grande desafio, uma vez que não há uma preparação para esta forma de trabalho nos cursos destinados à formação inicial. A nossa maior inquietação era reconhecer as habilidades dos alunos para o alcance de uma aprendizagem significativa, fortalecer o princípio de que o uso de métodos diversificados, na apresentação dos conteúdos em sala de aula para que os diferentes tipos e níveis de compreensão dos alunos, fossem alcançados.

O desafio estava lançado e a possibilidade de exercitar o que nomeamos de docência compartilhada. No primeiro ano de trabalho ainda estávamos estudando e nos aprofundando no que realmente consistia em compartilhar a docência. Por um período achávamos que separando as disciplinas e delegando tarefas específicas a serem realizadas por cada profissional cabia ao termo docência compartilhada. Tal fato durou pouco tempo: percebemos que continuávamos isoladas, apenas com o trabalho compartilhado.

Queríamos mais: o olhar de três profissionais sobre o processo ensino-aprendizagem para contribuir significativamente para o sucesso dessa experiência, uma vez que ao invés de repartir o trabalho, construir o que chamamos de “casamento pedagógico”. Compartilhamos os estudantes, as experiências, os materiais, as frustrações e as conquistas.

Além disso, uma ajuda a outra a observar o desenvolvimento de cada criança sem cometer o erro de rotular ou até mesmo desacreditar em seu potencial. Nessa perspectiva, o trabalho cooperativo é mais importante que as hierarquias definidas. Os saberes individuais são respeitados, disseminados e ampliados.

Compartilhar significa ultrapassar as barreiras das dificuldades e desafios cotidianos e passa a constituir uma

necessidade, quando se percebe que o processo educacional é mais amplo que a soma de individualidades e que o saber se torna mais significativo quando se alarga as fronteiras das especialidades reduzidas.

Atualmente, seguimos com nosso trabalho aprimorado, agregado à experiência da forma em conduzir e trabalhar. Então, a partir deste ano, após um início conturbado, tendo duas turmas de quarto ano bastante agitadas, violentas e com grande número de inclusões, optou-se por um novo formato de metodologia e de espaço físico. Usando uma única sala para duas turmas, com o olhar de três profissionais que acompanham sistematicamente estes estudantes.

Quanto ao espaço físico, ele foi gradativamente adaptado e ampliado, sendo no início uma abertura que unia duas salas para que os estudantes pudessem circular e solicitar auxílio, atualmente foi retirada as divisórias, ampliando e tornando uma única sala e uma única turma.

A aula funciona em pequenas estações de aprendizagem, que seriam os grupos que se formam a partir das atividades diferenciadas, tais como estação com jogos, roteiros de aprendizagem, atividades lúdicas e atividades orientadas no quadro, com mesmo conteúdo, porém com metodologias diferentes a fim de potencializar as habilidades e conhecimentos de cada estudante. Em alguns momentos, existe a necessidade de retomadas de conteúdos de anos anteriores devido à defasagem de certos estudantes, bem como as adaptações necessárias para os estudantes de inclusão, já que muitos estes estão em fase de alfabetização.

Contamos com a colaboração e integração da TEB (Técnica em Educação Básica), que traz sugestões e participa do planejamento e apoio. Os alunos de inclusão sentem-se inseridos e participantes da turma, pois com este formato diferenciados os estudantes sentem-se “iguais”, partindo do pensamento de que toda criança é capaz de aprender, dentro das suas possibilidades e habilidades. De acordo com Arroyo,

Nós também buscamos uma renovação educativa, a fim de resgatar os interesses dos estudantes. A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever de ofício. A arte de diagnosticar, auscultar, perceber; é tão importante nos profissionais da saúde quanto a capacidade e o tino para regular e intervir. Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano (2001, p. 29).

Compõem a turma quatro alunos autistas que, com essa rotina diferenciada, alcançaram seus objetivos e obtiveram grandes avanços. Vale ressaltar que, dentro da sala de aula, foram selecionados alguns estudantes para trabalharem em grupo de autonomia. Estes trabalhos são mediados por roteiros e apresentam avanços significativos, indo além das propostas curriculares definidas para o quarto ano.

A inscrição no Saberes tornou-se uma porta para compartilhar com outros profissionais a possibilidade de uma nova visão na perspectiva do ensinar/trocar.

## **Resultado**

Trabalhar em estado de compartilhamento é mais do que trocar ideias, horários, alunos, obrigações e deveres. É necessário o desprendimento do eu, mas jamais a perda da iniciativa e da subjetividade. Compartilhar não significa deixar de se responsabilizar e, mesmo compartilhando, em algum momento será necessário assumir e reger a turma de forma individual.

Ao planejar uma aula em trio, existe a possibilidade de optar pelo caminho mais fácil de ter apenas uma ideia ou abrir mão da opinião do outro; contudo, com a riqueza de oportunidades existentes quando três professores planejam o que historicamente e culturalmente é trabalho de apenas um, pode-se ganhar criatividade, apropriando-se melhor dos assuntos através das discussões e ainda é possível promover um melhor retorno aos alunos.

A docência compartilhada implica a aceitação do outro, não no sentido de total semelhança de ideias, mas na sensibilidade do acolhimento com tudo que ele traz, entendendo que o aprendizado não se restringe e nem se dá em redes fechadas.

Encontramos-nos num espaço democrático de ação-reflexão e juntas construímos uma experiência de novas possibilidades, incluindo alunos com dificuldades, visando aprimorar suas habilidades.

A prática da docência compartilhada é possível, porém precisa de um esforço conjunto e ousadia para quebrar padrões secularmente estabelecidos que não respondem mais aos anseios e necessidades da educação atual. É um desafio empreender em propostas diferentes, mas é um movimento positivo, na medida em que sempre existe a aprendizagem que se transforma em experiência vivida.

As responsabilidades e os sucessos são compartilhados, assim como a reflexão acerca das questões que não apresentaram resultados desejados. É uma construção que por vezes nos faz “atores principais” e em outros momentos “coadjuvantes”; precisamos ser resilientes, expomos nossos pensamentos e esperamos que dessas colisões surjam uma nova prática. Nossas potências são valorizadas e se alternam para fortalecer as dinâmicas do dia a dia. Essa forma de trabalhar nos permite dividir angústias e alegrias, assegura que façamos o papel de ensinantes e aprendentes.

A docência compartilhada precisa ser construída num processo em equipe e estar apoiada pela gestão escolar. Quem se dispõe a essa forma de trabalho deve ser aberto, disposto a dialogar sempre. Brincamos entre nós que temos “um casamento pedagógico”, pois as relações de envolvimento e o trabalho tomam contornos interessantes. Segundo CAUSSI,

(...) o compartilhamento é elemento fundamental, mas não natural, precisa ser aprendido na produção dinâmica da relação dos sujeitos que, por sua vez, produzem pelo mérito daqueles que se dedicam à relação, à cumplicidade e à parceria (2003, p. 46).

De nossas combinações e diferenças é que constituímos nossas identidades, nos tornando únicos e especiais. Porém, é a busca pelos domínios do conhecimento que nos faz pluralizar.

## Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>. Acessado em: 10 set 2019.
- CAUSSI, J. R. **Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle//10183/88077>>. Acessado em 10 set 2019.
- KINISHITA, J. H. **Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher diferenças?** Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 10 set 2019.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acessado em: 10 set 2019.



## ESTRATÉGIAS PARA O BEM ESTAR DOCENTE: POSSIBILIDADES COTIDIANAS NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CANOAS

*Débora Lopes Paim*<sup>61</sup>

*Débora Suzana Berlitz Fraga*<sup>62</sup>

### Introdução

O trabalho da gestão e da coordenação pedagógica nas escolas, apesar de fundamentalmente estar atrelado muito mais às questões pedagógicas de curto e longo prazo, tem se redefinido de forma significativa nos últimos anos: o que se tem observado é que, muitas vezes, o tempo que questões burocráticas, administrativas e de gerência de grupo exigem do papel do coordenador e do gestor, evidentemente afetam o fazer pedagógico em suas múltiplas instâncias. Entendemos que esse viés de gerência organizacional é iminente à existência da própria escola, ainda que passíveis de possíveis reformulações. O que nos mobiliza a pesquisar aqui é justamente o ser e estar docente, que se entrelaçam com o trabalho pedagógico: questões de convivência, gerência de grupos, modos de se ver e viver a/na escola, saúde individual e coletiva dos funcionários.

Para tanto, realizamos uma análise documental dos Registros de Coordenação da Rede Municipal de Educação Infantil de Canoas (instrumento de registro utilizado pela Secretaria de Educação) e dos diários de bordo das coordenadoras, autoras, em visitas à algumas escolas, na incidência de pontos específicos: reclamações/conflitos/embates que se referem ao bem estar psicossocial dos educadores; ações adotadas e/ou criadas pela coordenação e gestão da escola que visam o bem estar dos trabalhadores e que tornam-se estratégias de gerenciamento no dia a dia e o reflexo pedagógico criativo e significativo às crianças.

Essa problematização surge das discussões, em reuniões entre as autoras e demais coordenadoras pedagógicas da rede municipal de educação infantil, acerca das dificuldades em assessorar diferentes processos educacionais diante de grupos docentes emocionalmente desgastados, desmotivados e até doentes psicologicamente. Tais questões apresentam-se, durante as visitas das profissionais às escolas, como urgentes, tornando-se muitas vezes, demandas prioritárias nos assessoramentos que ocorrem semanalmente.

Diante desses registros, serão problematizadas as relações, entre os aspectos observados quanto ao manejo e modos de ser e entender a gestão e a coordenação pedagógica de uma escola, e os aspectos de bem estar docente que influenciam na qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes. Dessa forma, questionamos: quais são as possíveis estratégias cotidianas, adotadas, por gestores e coordenadores da rede pública de educação infantil de Canoas, que auxiliam na qualidade do bem estar docente e conseqüentemente do fazer pedagógico?

Assim, o percurso dialético do presente artigo inicia-se na contextualização da educação infantil de Canoas; posteriormente, problematizamos os discursos e queixas com os quais nos deparamos ao visitar as escolas. Utilizando-se de excertos dos materiais de registro próprios, elucidamos estratégias adotadas tanto pelas coordenadoras, quanto pelas gestoras, no ano de dois mil e dezenove, bem como os conceitos e práticas de promoção de bem estar docente que se revelam no cotidiano da educação infantil. Para tanto, nossa escrita está alicerçada nos estudos de LIBÂNEO (2008, 2010) e NÓVOA (2009), com os quais retomamos os dilemas e paradoxos da atualidade do professorado, bem como a redefinição de papéis e a formação docente.

---

61 Especialista em Educação Básica, Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na rede municipal. E-mail: [debora.paim@canoasedu.rs.gov.br](mailto:debora.paim@canoasedu.rs.gov.br)

62 Especialista em Educação Básica, Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na rede municipal. E-mail: [debora.fraga@canoas.rs.gov.br](mailto:debora.fraga@canoas.rs.gov.br)

## Contextualizando a educação infantil no município de canoas

A ideia de educação infantil, entendida como direito da criança e não mais como puro assistencialismo, foi delineando-se desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o atendimento às crianças passa por modificações ao longo do tempo, com ressignificações das concepções de infância, criança, protagonismo infantil, cuidar e educar indissociáveis.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. [...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...] Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 36).

Além desses aspectos, tais documentos também tratam dos espaços, currículos e formação profissional, entre outros. A LDB estabelece que o profissional adequado, nessa etapa, também seja o professor, com formação em nível superior, preferencialmente, podendo ser admitido o profissional com formação em nível médio – curso normal.

Em Canoas, além dos documentos legais citados previamente, o Referencial Curricular de Canoas - (CANOAS, 2019) surge como uma construção coletiva, na necessidade de implementação da BNCC, no ano de 2018, e passa a ser um marco pedagógico importante para o município. Atualmente, a cidade conta com quarenta escolas de educação infantil, onde as direções, até a apresentação deste artigo, ainda são indicadas politicamente, ou seja, o educador nomeado com qualquer nível de formação, pode ser convidado ou indicado a ocupar o cargo de gestão, de qualquer escola, a qualquer momento, sem que para isso houvesse aprovação do grupo docente ou da comunidade escolar.<sup>63</sup>

A Coordenação Pedagógica nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) de Canoas, também foi se modificando durante o percurso da educação infantil no município. Atualmente, somos um grupo de doze coordenadoras, entre especialistas em educação básica e professoras indicadas pela rede para atender as demandas das quarenta escolas - cada coordenadora atende em média três a quatro escolas. Dessa forma, a coordenação assessora diretoras, educadores, crianças e famílias da rede, oferecendo diferentes apoios com o objetivo final de qualificar o trabalho oferecido nas EMEIs de Canoas. Esse percurso tem se evidenciado cada vez mais através de propostas que buscam a reflexão-ação, pesquisa e diálogo constantes. As visitas, demandas e encaminhamentos são registrados nos Relatórios de Coordenação e posteriormente entregues à coordenadora da equipe - esses registros também são feitos nos diários de bordo, pessoais de cada uma, enriquecendo a prática reflexiva acerca do trabalho.

### Nas teias da rede de educação infantil

Seja na sala de professores, durante reuniões pedagógicas, na hora do cafezinho ou durante confraternizações, frases como: “o professor já não é mais respeitado como antigamente”, “a gente não está preparado pra isso [inclusão escolar]”, “passei anos estudando e não sou reconhecida (o)”, “o problema são as famílias!”, ressoam e são replicadas, natural e costumeiramente, em meio a grupos de educadores, nos diversos territórios escolares.

---

63 Em 28 de Dezembro de 2018 foi promulgada a Lei Nº 6227 que dispõe sobre a eleição de diretores de escolas municipais de educação infantil e dá outras providências. Em 14 de outubro de 2019 é lançado o primeiro Edital para eleições de diretores nas EMEIs.

Estes professores estão falando de problemas: seus problemas, problemas da sua escola, da sua equipe, da rede. Mas que são problemas de um professorado que, via de regra, apontam, independentemente de onde estejam trabalhando, as mesmas questões.

Ser professor é um *ser* complexo. E muitas são as exigências e contextos que permeiam este ser, assim como muitos esforços são necessários por parte deste professor que irá desafiar-se ao adentrar nos territórios escolares: lidar constantemente com o outro, formar-se e buscar informações e conhecimentos com certa periodicidade, testar e experimentar práticas e metodologias que devem ser pensadas, sempre, levando em consideração a individualidade e necessidade de cada aluno, apropriar-se e reconhecer a tecnicidade e cientificidade dos saberes acerca do próprio fazer docente, aprender a lidar com as novas tecnologias na velocidade em que estas nos surgem, vencer as burocracias inerentes à profissão, entre tantas possíveis a serem citadas. Soma-se a estes fatores, a “bagagem emocional” que o profissional traz consigo, suas vivências, seus valores, seus saberes e não-saberes - não há como deixá-los do lado de fora do portão da escola. O professor é, portanto, um articulador de diferentes saberes - de formação, disciplinares, curriculares, experienciais. Assim,

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento (LIBÂNEO, 2010, p. 76).

Frente a tudo isso, apoiados muitas vezes sob uma carga horária extensiva, uma confusão de atribuições legais, uma baixa remuneração e uma vigia social constante, educadores sentem-se desamparados, se dizem despreparados ao depararem-se com o novo ou diferente. Passam a refletir muito mais sobre o que está errado, sobre os aspectos negativos que permeiam a profissão e seu cotidiano. “Gastam” mais tempo com queixas fragmentadas, do que com atitudes positivas e assertivas sobre como melhorar sua prática e da escola. Esses tensionamentos acabam gerando sintomas de esgotamento físico e mental, e conseqüentemente, impedem o investimento intelectual e a reciclagem de experiências formativas, tornando o professor cada vez mais exausto, infeliz e desatualizado, fazendo muitas vezes com que adoeça, se readapte à outras funções ou ainda abandone a profissão. Possibilidades dos funcionários desenvolverem outras síndromes como a Síndrome de Burnout<sup>64</sup> tornam-se problemas de ordens diferentes: qualidade no atendimento à educação, saúde pública, gestão do dinheiro público.

Não sentir-se pertencente aos processos escolares, valorizado e reconhecido, por vezes é o início de uma teia de sentimentos que irão levar esse profissional à amarras cada vez mais difíceis de serem tiradas. Profissionais desvalorizados ou não reconhecidos geram desmotivação e desânimo, o que vem na contramão de um mercado de trabalho e uma sociedade que necessita de criatividade e inovação. Um profissional desmotivado pode ser gerido pelo medo e frustração. Torna-se então, inseguro, alienado às transformações e menos tolerante às críticas, envolvendo-se ou criando conflitos de forma mais incidente. Questões rotineiras passam então a ser estopins para o aumento do estresse. O que gera sintomas físicos e emocionais e resulta numa equação que se repete entre as várias escolas da rede: desvalorização docente → frustração profissional → afastamento ou desmotivação por parte do docente = baixa qualidade da educação ofertada → prejuízo ao bem-estar discente.

Ao refletir sobre a saúde emocional e o bem estar do professor, é inevitável associar os reflexos negativos, que conseqüentemente afetarão a criança. Nesta fase, em que a personalidade infantil está em pleno desenvolvimento, o papel do professor é fundamental, não apenas por participar, estimular e oportunizar processos de aprendizagens, mas também por ser a figura do adulto de referência, pois a criança o percebe o tempo todo, seus erros, seus acertos, suas falhas. Segundo Lipp et al. (1991), os professores são exemplos notáveis para o desenvolvimento biológico, psíquico e social da criança. Os adultos mais próximos das crianças influenciam diretamente tanto nos benefícios de seu desenvolvimento, quanto nos prejuízos que essa criança, poderá sofrer, ao vivenciar situações de stress. Tudo isso ecoa na sala de aula, até que muitas vezes, esta assume caráter representativo da escola:

---

64 Para maiores informações, consultar: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>.

O pedagogo precisa, por isso, dar atenção especial ao seu próprio estado psíquico, a fim de estar apto a perceber seu erro, quando houver qualquer fracasso com as crianças que lhe são confiadas. Ele mesmo pode muitas vezes ser a causa inconsciente do mal. Naturalmente também não convém ser simplório nestas coisas (JUNG, 2006, p. 125).

Entender os processos que podem levar a fatores desencadeadores do mal estar ao professor, é fundamental a gestores e coordenadores, na medida em que se utilizem dessas informações para pensar ou repensar práticas que possibilitem a escuta e o reconhecimento pessoal e profissional de seus grupos docentes e assim a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem.

### **Bem estar docente: estratégias cotidianas**

Continuo fazendo os encaminhamentos com as famílias, conforme os próprios educadores me informam a necessidade. Isso, ao que me parece, demonstra uma confiança no trabalho, pois nesses momentos, deixo claro às professoras que esse primeiro movimento é para nos aproximarmos das famílias, para tentar entender como é a realidade da criança. Conforme fala das próprias educadoras, têm surtido um efeito positivo, visto que as crianças por vezes ficam mais tranquilas, choram ou agridem menos seus pares. Esse movimento de orientação educacional é bem interessante, visto que as “reclamações” por parte dos educadores da escola vem diminuindo, na medida em que começam a pelo menos tomar ciência dos diferentes universos em que as crianças vivem fora da escola. Costumo dizer à elas “entender é o primeiro passo”. Como é a rotina dessa criança? Como foi a gestação? Como se dá o limite em casa? Há uma sintonia entre pai e mãe/ responsáveis? Enfim... Entender é o primeiro passo! (Relato 1, Coordenadora A).

O movimento de aproximar as famílias (para além das festividades e cobranças!) dos educadores e da escola é fundamental para que se firme uma parceria visando um melhor atendimento às crianças. No entanto, é necessário pensarmos sobre essa “chamada”: é um bom momento para o educador entender a realidade da criança, sair da zona de “julgamentos” para o entendimento; além disso, cria-se uma oportunidade para o professor se apresentar, explicar metodologias, logística, organização dos espaços. A família passa a entender melhor o que é feito e desenvolvido neste espaço escolar, tornando-se parceira dessa esfera. Quando exerce funções educativas e de cuidados com sua comunidade escolar - através de atividades coletivas, de palestras periódicas, de comunicação através das mídias sociais, ou ainda desses bate-papos diretos - a escola está se preocupando com uma educação integralizada para suas crianças, onde todos os responsáveis estejam, de fato, envolvidos.

[...] Após as visitas nas turmas, percebo que os choros dos bebês já não são tão constantes. Parece-me que o processo de adaptação está fluindo bem. Após atendimentos com duas famílias, sendo um deles, a pedido da mãe, para que ela pudesse se sentir mais tranquila frente ao processo de readaptação de seu filho, refleti por um instante sobre a posição daquela mãe: seu filho pequeno, inseguro e ela triste, porém acreditando no trabalho que estávamos fazendo. Ela me relatou que todos os dias, após deixar M. em sua sala, uma das professoras vem lhe dar um abraço e lhe tranquilizar, e mesmo que coloque, todos os dias, para a diretora, que acha que não vai dar certo, que pensa em desistir da vaga, ela ouve palavras de incentivo e de persistência, o que a deixa mais confiante para se despedir. Retornei para a recepção da escola, para conversar um pouco com a diretora, sempre fazemos uma retomada do período em que eu não estive presente. A música que recepciona os pequenos, na entrada, continua. Não comentei sobre o atendimento, preferi seguir com minhas reflexões, pois a todo momento chegavam mais crianças com seus familiares, e não conseguíamos estabelecer um diálogo mais longo. A diretora tem esse costume (muito positivo) de cumprimentar a todos, de forma verdadeira e não mecanizada, pergunta da vó, do mano mais velho, como foi o final de semana, e logo já engata uma conversa paralela com alguma família. Percebo que a comunidade tende a devolver essa positividade para a escola, raramente presencio alguma queixa (Relato 2, Coordenadora B).

Promover a integração entre família e escolas é muito mais do que dividir responsabilidades com a criança envolvida, é disponibilizar, a toda comunidade escolar (famílias, vizinhos, professores, crianças) um local de pertencimento, que contextualiza suas vivências e suas histórias.

Desta forma, escola, pais e sociedade, formam uma rede de interação na qual a criança está envolvida. Este ponto tem sido ressaltado por nós: a necessidade de se compreender a relação dinâmica entre cultura, sociedade, pais e escola para obter-se uma visão mais aprofundada das questões escolares (FRAIMAN, 1997, p. 24).

Neste sentido, reafirmamos a importância dos gestores - tanto direção, quanto coordenação - na promoção de ações que busquem o estreitamento nessa relação.

Na metade do mês, fui solicitada pela educadora A. e pela diretora. A. me relata as dificuldades que o grupo está tendo com umas das educadoras, B. Informa que ela se desestabiliza facilmente, age por vezes com impulsividade, tem grande resistência em mudanças propostas por outras colegas. Em conversa com a diretora, pensamos na necessidade de sentarmos com o grupo a fim de pontuarmos algumas questões. No dia seguinte à essas conversas, nos reunimos na sala dos professores, eu, a diretora, professora da turma A., e a educadora B. para falarmos sobre essas desavenças que estavam acontecendo. Foi uma conversa bem difícil! Realmente a relação de grupo estava desestruturada, frágil. Conversamos por um bom tempo (registro feito em ata) sem chegar a alguma conclusão... No outro dia continuamos a conversa, porém sem a presença da professora. B. chorou muito, me pediu para ler as atas antigas. Fiz o movimento de não ler estes registros antigos, mas ela insistiu - o que foi pior! Nesses registros que dataram desde de 2017, ficam claros as dificuldades de se trabalhar em grupo. As atas anteriores foram realizadas apenas como registro, sem nenhum encaminhamento ou mudança possível. Conversei com a diretora sobre isso: sim, a educadora está num momento delicado, não quer sair da escola, não aceita mudar de horário, e sim, precisa ser encaminhada para o setor de psicologia do município. Porém, insisti na ideia de não “focarmos” só em B., mas de ouvirmos com atenção alguns apontamentos por ela feitos, e sermos mais incisivos no trato pedagógico das demais educadoras (Relato 3, Coordenadora A).

Algumas vezes, é necessário sentar, discutir, escutar. Para o professorado, trata-se de ser ouvido! A pontualidade, ainda que difícil de ter status de naturalidade é extremamente importante: ela deve ser vista como uma oportunidade para o profissional evoluir, mudar, explicar. Quando não exercida, a falta de pontualidade pode virar um acúmulo de “coisas a serem ditas”, de insatisfações não percebidas - tanto por parte dos gestores, quanto dos educadores, que afetam não apenas as crianças, mas o grupo inteiro de trabalho. Em outras palavras, qualquer situação acaba por ser uma “bomba-relógio”, onde os estragos podem ser maiores - ou até permanentes aos profissionais. Nesse sentido, é fundamental haver uma sensibilidade na escuta, na compreensão do entorno.

Chego na escola e, antes mesmo que pudesse visitar as turmas ou fazer observações, a diretora, após me cumprimentar muito receptiva, me informa sobre a situação de uma educadora (X. está atuando na escola há algumas semanas) demonstra alguns momentos de insegurança, ausentando-se na sala, e acabava deixando sua professora titular sozinha, no J2 - uma turma extremamente agitada, mas que vem demonstrando grandes avanços após a chegada de Z., a professora titular - já se atrasou na chegada por três vezes e teve um mal estar num dos turnos de trabalho, o que a fez retornar para casa. A diretora coloca preocupação, principalmente em função da turma que necessita “olhares atentos” o tempo todo, e me explica que Z., por entender que a colega está em sofrimento, lhe procurou colocando que X. poderia estar insatisfeita. Deveríamos oportunizar a ela outra opção de outra turma? Tento fazer a reflexão, a diretora sinaliza essa alternativa, mas ela tem dúvidas, acredita não ser justo com as demais colegas, visto que X. chegou por último, mas não decidimos nada. Ao longo do dia, outras intervenções foram feitas [...] durante o horário do café, X. surge na secretaria da escola, onde eu e a diretora estamos conversando, muito nervosa e chorando muito, ela alega que não tem condições de continuar e que pretende se desligar da função. Imediatamente, a secretária tenta acalmá-la, estou por perto, falo algumas palavras de conforto, mas tento não provocar mais “sufocamento”, a diretora se ajoelha, fala baixo com X., lhe traz água, faz o máximo para que a situação vá se tranquilizando, logo que consegue acalmá-la, lhe orienta que vá para casa e repense com calma, sem tomar decisões precipitadas. Retomamos nossa conversa sobre X., após sua saída, e após muitas considerações acerca do bem estar dessa educadora, decidimos apostar num caminho mais viável: a oferta de uma nova experiência em outra turma (Relato 4, Coordenadora B).

Ao trabalhar sob a perspectiva do medo - de memórias traumáticas, de experiências negativas, da desvalorização - o profissional estará mais suscetível ao estresse. E neste momento, segundo Selye (1974, apud Lipp, 2006), reações cerebrais químicas acontecem: o hipotálamo passa a enviar mensagens para as glândulas adrenais, que começam a

produzir adrenalina e cortisol (substâncias úteis ao organismo, quando na dose certa) em excesso, logo, o profissional fica mais tenso, mais irritado, com pouca criatividade, sendo assim, não inspira e não inova.

Antes do almoço, a diretora avisa ao grupo que temos assuntos administrativos a tratar. Como de costume, logo, espera-se, como habitualmente acontece nas rotinas das reuniões, que alguns recados, relacionados a atrasos, organização dos espaços, responsabilidades, etc, seriam dados, e os velhos “puxões de orelha” coletivos aconteceriam, porém, o espaço que foi disponibilizado pela diretora era de escuta compartilhada, ela sugeriu que cada educadora colocasse os aspectos positivos e negativos dos serviços administrativos que acontecem, paralelos ao pedagógico: o que achavam da limpeza? era adequada? o tempo das crianças e a sujeira que faziam eram respeitados? os profissionais apresentavam postura adequada? durante a refeição, a criança protagonista permanecia (escolhas, tempo, autonomia)? o quanto cada uma colaborava nessas rotinas? havia algo que elas poderiam melhorar para contribuir? Imediatamente, o grupo entrou em um diálogo saudável e adulto, não houve espaço para melindres, cada uma entendeu que suas respostas não se tratavam de queixas aos colegas, e sim de preocupações com as nossas crianças, posicionaram-se, colocaram sugestões, repensaram sobre o que poderiam fazer para contribuir e até para sistematizar os serviços, enquanto isso, a diretora anotava as sugestões, questionava algumas coisas e, em seguida, partimos para o próximo ponto: o almoço (Relato 5, Coordenadora B).

Entender que, por trás do educador, existe um ser humano, que tem suas necessidades específicas, seus medos, suas particularidades e suas preferências, é o primeiro passo para a garantia do bem estar docente. Um professor invisível aos olhos da gestão passa a agir como tal e o resultado disso consequentemente afetará a criança.

Muitas educadoras estão faltando essa semana, muitas doentes! Acabaram acontecendo algumas coisas erradas (higienização das crianças). Diretora ficou furiosa. Conversamos e ela disse que íamos ter que “pegar” essas professoras. Sugeri que não fizesse isso! Sugeri que fizessemos um café de agradecimento pelas que ali estiveram firmes, sem faltas ou se atrasando. Disse que para elas também não estava sendo fácil, sem várias do grupo, tendo que dar conta. Na semana seguinte, cheguei à escola e a diretora preparou um bom café, com uma bonita toalha, bilhetinhos, presentinhos. Chamamos todas... o grupo vinha com receio, já brincando que iriam ser xingadas. A surpresa foi grande! Elas não esperavam um “obrigada”! Isso gerou mais “gentilezas”, na medida em que após esse café uma das professoras ofereceu-se para tirar umas coisas e arrumar a sala dos professores, outra, a organização de livros... a própria diretora surpreendeu-se, dizendo que não imaginava que poderia acontecer [...] (Relato 6, Coordenadora A).

O movimento de olhar para o “lado positivo” é muitas vezes a contramão do estresse, quando justamente nossos impulsos nos guiam num movimento por vezes puramente reflexivo, o que já é esperado culturalmente quando as coisas não funcionam da melhor forma. Os profissionais, em suas atribuições se frustram quando não conseguem desempenhar bem seus papéis, mesmo em ambientes ou momentos de maiores dificuldades. Ter uma chefia que se coloca nesse lugar e que passa a entender que muitas vezes, mesmo quando o cotidiano saiu “errado”, ainda assim os profissionais deram o melhor de si, que talvez algumas falhas surgiram justamente pelo contexto e condições em que seu trabalho fora realizado. Apontar erros e melhorias é de extrema importância e, ainda, que não saibamos socialmente lidar com críticas de um modo geral, é um dos fatores de impulsionamento qualitativo de diferentes afazeres. No entanto, cabe a reflexão acerca da necessidade de enxergarmos pela ótica da valorização e do reconhecimento profissional: Quanto esforço há no trabalho do profissional? A que desafios ele já se propõe? Quais pontos, o próprio educador, acha que precisa avançar? Em que condições sócio emocionais - e ambientais - ele se encontra?

[...] ao entrar na sala dos professores, constato o que já havia percebido na rede social: a sala novamente foi modificada. Desta vez, há uma mesa auxiliar, com uma cafeteira de cápsulas, um vasilhinho com flores e uma decoração delicada. No quadro negro (para avisos) uma nova e significativa mensagem, deixada pela diretora, para o grupo de professores. Na mesa central, permanecem algumas sugestões de livros e outro vaso com flores. A sala já não é a mais mesma, tornou-se ainda mais simpática, e pelo que percebo, nesta escola, há uma importância em mantê-la atraente e aconchegante para o grupo [...] (Relato 7, Coordenadora B).

Entender que fazer gestão nem sempre é fácil, em nenhum lugar do mundo, mas que, apesar disso, é possível fazer um bom trabalho e oferecer condições, ao grupo de profissionais, para tal, é um bom começo. Contudo, é

importante, como em qualquer profissão, que haja um planejamento prévio: é necessário que o gestor se antecipe aos deslizes que podem ocorrer no percurso, que pense em estratégias de curto, médio e longo prazo, e, acima de tudo, que ele aja com equidade. Pode-se dizer que, um bom gestor adota uma postura de mediação frente aos desafios do dia a dia. Mas, como dar conta de tudo aquilo que compõe o universo escolar?

Preparar espaços adequados e agradáveis aos profissionais, com certeza será um ponto a ser considerado por eles próprios, durante sua prática em sala de aula. Não se trata apenas de uma sala de professores limpa, arejada ou decorada, e sim da intencionalidade que ali foi colocada, Repensar sobre este espaço, periodicamente, é repensar, também, sobre as pessoas - os seres humanos - que compõem aquele grupo, independentemente das afinidades. A gentileza normalmente gera mais gentileza. Um professor não exerce seu papel apenas dentro da sala de aula, mas também, fora dela, nos demais espaços que a criança ocupa, seja no refeitório ou no banheiro. Ao preocupar-se com a organização e higiene destes locais, o professor estará pensando na integralidade de seu aluno, nas boas práticas de seus colegas e no bem estar de todos. A mesma forma sucede ao pensarmos os espaços dos educadores: a sala dos professores, por exemplo, sintetiza boa parte do que a escola pensa e quer dele; deseja-se que ele se sinta bem, seja criativo, queira estar ali; que busque alternativas, que pesquise, participe, opine. A questão emerge: quais são as oportunidades na escola que ele tem encontrado para tanto?

As reuniões, em pequenos grupos, têm sido mais frequentes. Mesmo que eu não encontre um tempo adequado, reúno-me com as educadoras durante o horário do almoço, e os diálogos sobre metodologias, idéias, dúvidas, encaminhamentos, naturalmente, começam a surgir. Eu e a diretora, estamos tentando promover momentos de formação continuada para o grupo, mas nem sempre, conseguimos da melhor forma. Às vezes, mantemos essa estratégia, apenas compartilhando sugestões de formações externas, e sempre conseguimos um número razoável de adesões. Para a próxima reunião pedagógica, já temos um nome de palestrante em mente, uma moça de outra rede, que irá compartilhar seus saberes e suas experiências conosco. Ela é uma conhecida da diretora, assim como o palestrante anterior, que trouxe muitas questões relacionadas aos espaços, cantos temáticos e brincar simbólico, e agregou significativamente nas práticas cotidianas das educadoras. Desta vez, a idéia é acrescentar ainda mais, com possibilidades possíveis, para os pequenos, talvez ainda não pensadas, e que, com certeza agregarão nas práticas. Este grupo tem “fome” de conhecimento, isso é fato (Relato 8, Coordenadora B).

Proença (2018) destaca a importância de mantermos o foco e sistematizar as formações profissionais, mesmo com as particularidades e individualidades de cada grupo. Nesse sentido, Nóvoa nos lembra de um caminho possível:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 42).

Na prática, esse sentimento de pertencimento e importância fica evidente conforme o relato a seguir, que elucida a concretização de uma proposta onde as próprias educadoras apresentam uma parte da formação:

A reunião pedagógica foi bem objetiva pela manhã, temas como PPP e ajustes administrativos aconteceram. A tarde, a proposta foi iniciada pela professora A, com seu material organizado previamente. Ela trouxe uma apresentação sobre sua metodologia, sobre um trabalho pensado através dos tempos, espaços e materialidades. Muitas reflexões surgiram, muitos questionamentos foram levantados e algumas considerações bem importantes também. Todas estavam atentas e envolvidas. Em seguida, após a explanação de A, outras colegas apresentaram suas práticas, através de fotos e registros. Para finalizar, A convoca todas as colegas a montarem proposições em suas salas, levando em conta tudo o que haviam discutido nesta tarde. O resultado foi bem interessante, em todas as turmas havia muito das aprendizagens daquela tarde, e a cada nova proposta, mais discussões aconteciam, combinações, projetos futuros, compartilhamento de idéias. É notável o entusiasmo e satisfação do grupo quando trabalham em equipe. Por vezes, sinto até um espírito competitivo, mas no sentido positivo: de buscar melhores alternativas às idéias pré-estabelecidas (Relato 9, Coordenadora B).

Conforme Libâneo (2008) nos traz, a escola é um espaço educativo em que as pessoas aprendem inclusive a participar dos processos decisórios, exercendo seu profissionalismo. Assim, a “concepção de democrático-participativo de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica” (LIBÂNEO, et al., 2008, p. 337).

Tanto coordenação pedagógica, quanto direção escolar, devem entender que a participação efetiva do profissional nas diferentes instâncias decisórias dos processos os quais são agentes é ferramenta na constância da aprendizagem profissional, a qual deve ser oportunizada também pela escola.

A festa junina da escola é no próximo sábado, mas lembramos que, na próxima sexta-feira, haverá uma “formação” externa - um momento de trocas muito ricas, numa universidade, onde formandas do curso de pedagogia irão compartilhar suas práticas de estágio, supervisionadas por um professor referência na área da educação infantil. Reflito: Como vamos nos organizar, visto que há muito o que fazer para a festa? Conversamos a respeito, eu e a diretora, e chegamos à conclusão de que este é um momento essencial para as educadoras, e novamente ela opta por priorizar formações às professoras. Combinamos de levar algumas educadoras e as demais ficarão na escola gerenciando as tarefas [...] (Relato 10, Coordenadora B).

Os processos de formação e qualificação profissional são as práticas que, mais vezes apareceram, e geraram sensação de bem estar e entusiasmo no grupo de professores. Acreditamos que, por se sentir visto, lembrado e requisitado a potencializar sua formação, o professor, demonstra maior satisfação profissional, pois está enriquecendo seus saberes e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Ao oportunizar momentos de qualificação docente, a formação não sensibiliza apenas a “pessoa do professor”, mas também o indivíduo como um todo. Nóvoa (1999, 2000) defende que não há como dissociar as dimensões pessoal e profissional de nenhum educador.

Estamos no limiar de uma proposta com enormes conseqüências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NOVOA, 2009, p.39).

Ao refletirmos sobre bem estar e saúde emocional do professor, é comum pensarmos em estratégias - ou falta delas - relacionadas a área da saúde: se há um amparo da rede, neste sentido; se o professor faz ou não terapia; ou ainda, se o gestor da escola preocupa-se e faz encaminhamentos a respeito. Presumimos que, para o gestor, pensar que os sintomas de mal estar, demonstrados pelo professor, possam estar emergindo do próprio grupo docente a que ele pertence, ou do ambiente escolar que ele atua, é refletir sobre suas práticas de gestão e admitir que algumas falhas possam estar acontecendo, em detrimento de um não fazer. Libâneo et al (2008, p. 289) sinalizam que, para o exercício exitoso de sua profissão, o professor/gestor necessita:

[...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias.

Novamente, salientamos que o papel da gestão não é simples e que os desafios são constantes, porém, na educação, atuar com seriedade e profissionalismo não pode ser apenas uma utopia: deve ser uma convicção. Como vimos em alguns dos relatos documentados pela coordenação, é possível adotar práticas cotidianas que contemplem a escuta, o diálogo, o resgate da relação família-escola e as formações docentes, mesmo com fatores que, neste momento, são inerentes à realidade das EMEIs de Canoas.

## Considerações

A rede municipal de educação de Canoas vem oportunizando formações, fomentando a pesquisa e debates acerca dos processos educativos, na busca de uma qualificação da aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças



e educandos. Nesse sentido, esta pesquisa nos mostra que as discussões que temos feito a respeito das oportunidades e ofertas às crianças, também deve ser pensado na ótica da gestão. Ou seja, como as DCNEI, e mais recentemente, a BNCC, nos incitam a pensar nos espaços em que as crianças ocupam, o tempo que cada indivíduo leva para desenvolver-se e aprender e as materialidades ofertadas nos espaços de educação infantil, assim devem ser as problematizações na gerência de grupos e indivíduos. Como são os espaços que nossos professores ocupam? As materialidades nos espaços escolares incitam a criatividade, a busca, as inquietações? Será que nossas ações de coordenação e gestão possibilitam variações nos tempos de assimilação e aprendizagens dos adultos? Como então desenhar um currículo e práticas pedagógicas que contemplem tais aspectos, estando nosso professorado distanciados daquilo que lhes foi traçado como objetivos? Há necessidade, portanto, de olhares atentos aos indivíduos, que respeitem também suas vozes, seus ecos, suas teias de conhecimentos; que percebam suas singularidades, seus ritmos.

Assim, pensamos que a escuta – e talvez até a constituição de uma sistemática de diálogo – torna-se outro potente instrumento de busca das questões que, se não pelo menos acolhidas por gestores e coordenadores, são fortes candidatas a tornarem-se problemas somatizados e/ou acumulados no cotidiano escolar. Por isso a importância de uma sistemática de escuta: ou seja, um modo de *ver* os educadores como sujeitos, históricos, narrativos, desejosos, plurais.

Outro fator de igual importância, na busca do bem-estar docente, é a formação dentro das escolas, realizada por vezes pelos próprios educadores, num processo de entender os professores como produtores dos saberes e conhecimentos, inerentes à docência e aos processos de ensino-aprendizagem. Todos esses mecanismos buscam a valorização e reconhecimento desses profissionais, os quais em ausência são o mote do desgaste profissional na educação.

E pouco conseguiremos avançar em tais propostas ou estratégias sem pensarmos acerca dos registros sobre tais práticas, sensações, oportunidades. É importante ressaltar que, ainda que os discursos acerca dos problemas cotidianos do professorado se evidenciam nos debates, conversas, reuniões entre os pares, tais questões não estavam descritas nos relatórios de coordenação. Nos registros, encontramos nossos olhares voltados às estratégias, mas não às suas raízes! No entanto, esse tem sido um debate intenso provocado pela coordenação pedagógica nas escolas: a importância dos registros de olhares atentos aos contextos cotidianos, como forma de documentação pedagógica e as possibilidades de reflexão-ação do próprio fazer educativo. Entendemos esse paradoxo como uma naturalização dessas problemáticas por parte da própria coordenação, mas que, uma vez postos nos campos da pesquisa, nos apontam a necessidade de olharmos para nossos próprios registros, a fim de desacomodar inquietações, problematizar certezas, provocar buscas.

A rede de Canoas vem sinalizando tal necessidade como fundamental para qualificar nosso fazer docente; deixar de fora os movimentos de gestão e coordenação é seguir na contramão desses avanços!

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 21 de outubro de 2019.

BRASIL. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 21 de outubro de 2019.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 21 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** (DCNEI). Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 21/10/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2019.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas** (RCC). Canoas: Secretaria Municipal da Educação. 2019. Disponível em:<<https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c?page=1>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

FRAIMAN, L.P. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. 1997. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://leofraiman.com.br/arquivos/Tese%20de%20Mestrado%20USP.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2019.

JUNG, C. G. **O Desenvolvimento da Personalidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor. Adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v.2)

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LIPP, M.E.N. ; et al. **Como enfrentar o stress infantil**. São Paulo: Ícone, 1991.

LIPP, M.N. O Stress do professor frente ao mau comportamento do aluno. In: DÉBORA, C.F. (O.). **A prática da psicologia na escola**. Belo Horizonte: Artesã, p. 351-372. 2016.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid: Espanha. Ministerio de Educación y Formación Profesional. nº 350, Artigo nº 9, 2009.

PROENÇA, M. A. **Prática Docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

# REALIDADE AUMENTADA EM SALA DE AULA:USO DO MERGE® PAPER CUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS

Carla Dias da Silveira <sup>65</sup>

## Introdução

As considerações que serão apresentadas são resultado da minha caminhada na pesquisa que teve início como bolsista voluntária na UFRGS entre março de 2005 e setembro de 2007, através do curso de Educação Física do IPA, sob a orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. Adroaldo Gaya.

Nesse período, desenvolvi meu primeiro estudo, juntamente com outros colegas, sobre o crescimento somático de crianças e jovens provenientes de cidades com distintas características culturais no Rio Grande do Sul. Tive, nessa experiência, minha iniciação na pesquisa de campo e na coleta de dados. Foi a partir deste trabalho que se estabeleceu o meu gosto por ser pesquisadora.

Refletir sobre a teoria que o educador carrega a prática que realiza, na construção da própria concepção e aplicação da pesquisa, é ao mesmo tempo, repensar o professor e recriá-lo para que, ao assumir a atitude de pesquisador e compreender a importância da pesquisa para a educação, deixe de ser um “repassador” de conteúdos, para tornar-se um mestre, uma pessoa capacitada e qualificada profissionalmente, em consonância com a responsabilidade que carrega e com a importância de sua profissão (FURLAN; NASCIMENTO, 2006).

Hoje como professora pesquisadora na rede municipal de ensino de Canoas/RS, busco caminhos que me possibilitem a satisfação de continuar este projeto. Sendo assim, este trabalho, vem ao encontro desta proposta e tem a pretensão de propor a aplicação da realidade aumentada através do uso do *Merge® Paper Cube* como recurso pedagógico para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física em uma escola do município de Canoas/RS.

O foco desta análise aponta para evolução acentuada das tecnologias digitais nas últimas décadas, crescimento este que faz parte do mundo globalizado, onde a velocidade da troca de informações e a produção de novas ferramentas vêm mudando o comportamento e o estilo de vida das pessoas.

Em sala de aula, o progresso digital está cada vez mais presente e pode contribuir para metodologias pedagógicas inovadoras tornando a escola um ambiente mais atrativo, interessante e motivador para os alunos. Os *softwares* de última geração como a realidade aumentada aplicados aos dispositivos móveis como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, pode tornar possível o aumento da interatividade através de cenários virtuais e de elementos educacionais reais, gerando diferentes formas de ensino e aprendizagem.

## Metodologia

A pesquisa caracterizou-se por ser quanti-qualitativa, utilizando como procedimento estudo de caso. Foi feito o acompanhamento de uma sequência de atividades, com o objetivo de investigar a integração da realidade aumentada em dispositivos móveis com uso do *Merge® Paper Cube* como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física. Os sujeitos da investigação foi uma turma, de 30 alunos, do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas/RS.

A prática realizada consistiu-se por 3 encontros de 50min/aula cada, os alunos trabalharam em 6 grupos de 5

---

65 Docente da rede municipal de Canoas, especialização em Informática Instrumental para o Ensino Básico/UFRGS, E-mail: [carla.dias@canoasedu.rs.gov.br](mailto:carla.dias@canoasedu.rs.gov.br)

componentes, sendo conduzida a mediação das atividades pela professora pesquisadora. Os dados foram coletados por meio dos instrumentos de questionário pós-teste para aferir os conhecimentos adquiridos do projeto e observações no espaço escolar no dia das atividades. Cabe ressaltar aqui que os *smartphones* necessários para obter as imagens por meio dos marcadores pertenciam aos estudantes. Para tanto, foi realizado um levantamento inicial que apontou a possibilidade de implantação da pesquisa na turma envolvida.

Após aplicação das atividades, foi feita a coleta dos dados; a análise que se procedeu intencionou estabelecer as contribuições da realidade aumentada como recurso pedagógico de ensino e aprendizagem da Educação Física.

## Desenvolvimento

### Pensando na sala de aula do presente

As mudanças contemporâneas na sociedade atualmente passam pela revolução tecnológica. Tais relações que se fazem presentes, entre os sujeitos e essas ferramentas digitais, nos levam a compreensão da necessidade de mais estudos que possibilitem, principalmente ao professor, um entendimento maior sobre o fenômeno tecnológico nas escolas brasileiras. Abordar esse tema, evidencia a importância do olhar do professor para o ambiente escolar da sala de aula, que deve ser pensada como um dos elementos essenciais onde o ensino e aprendizagem devem ocorrer de forma significativa. Sendo assim, aproximar essas tecnologias da prática pedagógica é construir ambientes virtuais de aprendizagem.

Os jogos e, mais recentemente a realidade aumentada, podem ser uma possibilidade estimulante, capaz de prender a atenção dos alunos ao mesmo tempo em que estimulam a curiosidade e motivação para aprender. Segundo Gotardo et al. (Apud YUEN et al., 2013) a construção do conhecimento realizada em sala de aula pelos alunos podem ser potencializadas com a utilização de recursos digitais, em especial a realidade aumentada, gerando um enriquecimento dos recursos pedagógicos e ferramentas didáticas utilizada pelos professores em sua tarefa.

O foco da pesquisa é considerado inovador, pois usa mecanismos tecnológicos pouco discutidos na área da educação. O projeto envolveu o questionamento de idéias acerca da circulação sanguínea do coração, levando os alunos a buscar processos mentais para a resolução das atividades propostas, não ficando restritos apenas a procedimentos do tipo estímulo e resposta.

Para as dinâmicas, foram usados um material didático impresso *Merge® Paper Cube*, (Figura 1) considerado interativo por estar associado a um aplicativo o *Mr. Body for Merge® Cube* de realidade aumentada para dispositivos móveis disponível na *Play Store*. Este aplicativo possui identificação de objetos e algoritmos que permitem que os dados lidos sejam reconhecidos automaticamente por meio da *webcam* de computadores, *tablets* ou *smartphones*.

Conforme a conceituação de Kirner (2011 p.16), “realidade aumentada pode ser definida como o enriquecimento do mundo real com informações virtuais (imagens dinâmicas, sons espaciais, sensações hápticas) geradas por computador em tempo real e devidamente posicionadas no espaço 3D, percebidas através de dispositivos tecnológicos”.

FIGURA 1- Imagem do objeto Merge' Paper Cube



Fonte: autoria própria

No primeiro encontro, foi explicado a dinâmica da aula, e solicitado que na segunda reunião os alunos já viessem para escola com os grupos formados e com aplicativo baixado nos seus *smartphones*.

O segundo encontro, em sala de aula, foi solicitado aos alunos que se dividissem nos seus grupos. A cada grupo foi disponibilizado um cubo e um roteiro de estudo (Tabela 1), fornecido pela professora pesquisadora que assumiu o papel de mediadora tendo uma postura de não intervir a não ser por meio de perguntas que desafiassem a turma.

Tabela 1 – Roteiro de Pesquisa

1. Identifique no Mr. Body o <b>CORAÇÃO(HEART)</b>	O coração ele se localiza em que parte e lado do corpo?
2. Clique no Mr. Body no <b>CORAÇÃO(HEART)</b>	O coração pulsa (bate).? Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> ) Porque quando nos exercitamos ele o coração_bate mais rápido?.
3. Clique Mr. Body no coração (cor amarela) <b>ATRIO ESQUERDO (LEFT ATRIUM)</b>	é uma cavidade na parte de cima do coração que <b>recebe</b> o <b>sangue</b> do pulmão <b>rico em oxigênio</b> e encaminha para os ventrículo esquerdo
4. Identifique no Mr. Body no coração (cor verde) <b>ATRIO DIREITO (RIGHT ATRIUM)</b>	é uma cavidade na parte de cima do coração que <b>recebe</b> o <b>sangue</b> do corpo pobre em oxigênio e encaminha para os ventrículo direito
5. Identifique no Mr. Body no coração (cor laranja) <b>VENTRICULOS (VENTRICLE S)</b>	São duas cavidades na parte de baixo do coração que <b>bombelam o sangue</b> ,enviando ao corpo e aos pulmões
6. Identifique no Mr. Body no coração (cor azul) <b>AORTA(AORTA)</b>	É a maior e mais importante artéria do corpo. Se inicia_ná base do ventrículo esquerdo. Ela leva sangue com <b>oxigênio</b> para <b>todas partes do corpo</b> .
<b>CURIOSIDADES</b>	O seu coração é um músculo e tem aproximadamente o tamanho do seu punho fechado.

Fonte: autoria própria

A dinâmica da aula foi seguir o roteiro de pesquisa juntamente com o aplicativo de realidade aumentada. Para isso tinham que ir manipulando o cubo até surgir na tela do dispositivo móvel um boneco *o Mr.Body* (figura 2) que trazia a visão interna do corpo humano. Em todo o momento, existia a necessidade da interação de dois a três usuários ao mesmo tempo no processo. Um com o cubo, outro com o *smartphone* e um terceiro conduzindo o roteiro.

FIGURA 2 – Imagens do objeto projetado em realidade aumentada atravésdo *Merge® Paper Cube*



Fonte: autoria própria

Nas atividades desenvolvidas em aula, a aplicação do conteúdo sobre circulação sanguínea do coração, os alunos apresentaram fácil entendimento manuseando com rapidez e curiosidade o cubo juntamente com o aplicativo. Pode-se notar através da atividade proposta em aula que o experimento, auxiliou os alunos na compreensão do sistema circulatório do coração. Eles próprios foram criando meios para resolver os problemas propostos. Os alunos de uma maneira geral interessaram-se pelo instrumento da pesquisa e a maneira de como a aula foi conduzida.

Nas observações com os alunos, durante a atividade (figura 3), notei a recorrência de algumas perguntas que foram destacadas por eles através de dúvidas, sobre o que foi questionado no roteiro de pesquisa. Percebi também que aqueles alunos mais dispersos em aula tornaram-se mais atentos e calmos frente ao conteúdo exposto e ao desafio proposto.

FIGURA 3 – Imagens do objeto projetado em realidade aumentada atravésdo *Merge® Paper Cube*



Fonte: autoria própria

Em um outro momento da atividade, solicitei que expressassem suas considerações no sentido de avaliar a atividade. Os participantes afirmaram que o conteúdo apresentado é importante, considerando de forma positiva a estratégia de uso da realidade aumentada em sala de aula. Deixando claro que, possuem preferência em aprender com ferramentas semelhantes aos utilizados na aula. Tais informações, sugerem que as relações mentais que os estudantes desenvolveram durante as práticas, proporcionaram um maior conhecimento sobre a matéria estudada, bem como aspectos positivos de ensino e aprendizagem frente ao novo desafios proposto.

Ao traçar o perfil do entendimento dos participantes em relação ao conteúdo apresentado na sala de aula, foi possível perceber que 80% (gráfico 1) dos participantes ficou acima da média de 50%.



De um modo geral, nota-se que a realidade aumentada facilitou a compreensão do conteúdo bem como atingiu os objetivos propostos por essa pesquisa. De acordo com Silveira (2019), a tecnologia digital inova o processo de ensinar e aprender, ressignificando as aulas tradicionais e potencializando o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas com o objetivo de trazer maior aplicabilidade dos recursos tecnológicos em salas de aula.

GRÁFICO 1 – Evolução dos acertos do pós-teste



Fonte: autoria própria

## Considerações Finais

O trabalho apresentado demonstra que a realidade aumentada pode ser usada como recurso pedagógico na educação. Pois podemos constatar, através desta pesquisa, que toda a escola se favorece, quando o aluno se sente motivado a estudar. Quando eles interagem com as tecnologias digitais, percebe-se que é de uma forma espontânea, dinâmica e lúdica sendo estimulados e potencializados a aprender pois a tecnologia desperta a curiosidade e o interesse do estudante.

Além disso, possibilitar que eles manipulem concretamente os conteúdos, apropriando-se destes através de ferramentas versáteis como a realidade aumentada, nos faz refletir o quanto essa prática pode se tornar envolvente e interessante dentro da escola. Esta interação tecnológica cria novas formas de aprendizagem, onde muitas vezes, a abordagem conteudista não é mais suficiente. Cabe então, ao professor desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para abordar tal recurso pedagógico. Para Souza e Kirner (2011), a tecnologia da realidade aumentada é considerada especialmente valiosa na área de educação.

A experiência desta investigação, usando a realidade aumentada como recurso pedagógico, mostrou-se significativa visto que, possui uma qualidade pedagógica, devido ao seu caráter inovador. Seu conteúdo se mostra relevante na Educação Física, trazendo um fator motivador ao aprendizado, bem como uma aprovação por parte dos estudantes para este tipo de ensino. Acerca das dificuldades enfrentadas na implantação do projeto, cito aqui a falta de um número maior de *smartphones* disponíveis para uso em sala de aula.

O reconhecimento destes pontos servem como elemento incentivador para dar continuidade a este estudo, pois me permite uma melhor compreensão do potencial desta ferramenta e de seus recursos para a uso na educação. Com base nos resultados observados é possível fazer adequações e criar seqüências didáticas multidisciplinares, que despertem as mudanças na forma do pensar dentro do processo educativo.

## Referências

FURLAN, F.; NASCIMENTO, F. R. **A pesquisa e o professor: desafio atual da educação.** Curso de Pedagogia Magistério dos Anos Iniciais do Centro Universitário Franciscano [s.l.], 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/85346132/A-PESQUISA-E-O-PROFESSOR-DESAFIO-ATUAL-DA-EDUCACAO>>. Acesso em: 13/10/2019

GOTARDO, R.; GROOTE, J-J.; VOLPINI, N.; STAMATO, E.; DIAS, P.; ALMEIDA, T.; BUENO, A. Realidade Aumentada aliada aos Materiais Didáticos na Educação Básica. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, p. 1828–1836, 2013.

SOUZA, R. C.; KIRNER, C. Ensino e Aprendizagem de Eletromagnetismo usando Recursos de Realidade Aumentada. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, 2011.

SILVEIRA, C. D. **M-learning**: Uso De Um Aplicativo Educacional no Ensino De Educação Física em uma Escola do Município De Canoas/RS, Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197945>>. Acesso em: 13/10/2019

KIRNER, C.; KIRNER, T. G. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada, **XIII Simpósio de Realidade Virtual e Aumentada de Uberlândia**, p. 16–151, 2011.



## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O ALUNO CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO

*Bruna Martins da Silva* <sup>66</sup>

### Introdução

Contemporaneamente, a necessidade de uma mudança na perspectiva escolar está em discussão. A escola, muitas vezes, está baseada em mecanismos arcaicos, tanto no que diz respeito à sua estrutura hierárquica, quanto à concepção de aprendizagem, da relação professor e aluno, de currículo e de conhecimento.

Pensar em alternativas para a reformulação e modificação do sistema educacional contemporâneo tornou-se uma necessidade. A formação inicial e continuada de professores apresenta-se como um desafio, considerando que não apenas se faz necessário que o currículo seja repensado a fim de atender as necessidades do momento histórico vivenciado pelos sujeitos, mas é importante, também, pensar nos meios de inserir estes sujeitos em uma demanda social contemporânea.

Educar, na contemporaneidade, faz necessária uma mudança no modo de conceber a educação que se instaurou culturalmente durante um longo período de tempo. As sociedades fluidas, os sujeitos com identidades múltiplas e a instantaneidade da informação constituem um enorme desafio para os professores que buscam uma prática educativa significativa para esses sujeitos.

O professor precisa assumir um novo papel: mediador do conhecimento. Se antes o educador era visto como o detentor de todo o conhecimento em sala de aula, agora busca-se um educador mediador dos processos de construção de conhecimento, que auxilie e promova a aprendizagem dos educandos, estimulando sua autonomia, criatividade e criticidade.

O aluno da escola do passado não exercia seu poder de criação, de autonomia. “Os alunos vão aprendendo a memorizar e repetir o que os autores consagrados disseram, sem aprender com eles a criar, a descobrir, a pensar” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 68). Nessa perspectiva, não se considera o que o aluno já sabe, o que já vivenciou e os aspectos culturais que traz consigo, constituídos ao longo de sua existência.

Contemporaneamente, esse modo de pensar a educação não atende às demandas sociais. O professor mediador precisa propor situações-problema em que o aluno pense, criando hipóteses para a solução dos problemas cotidianos que enfrenta e, sobretudo, que possibilite ao educando buscar e construir seu próprio conhecimento, através de práticas pedagógicas que incitem a autonomia, criatividade e imaginação dos sujeitos no processo educativo.

A formação de sujeitos críticos e leitores implica em um processo de familiarização destes com a leitura, para propiciar a compreensão de sua relevância e funcionalidade em uma sociedade letrada. Para tanto, a contação de histórias apresenta-se como uma ferramenta primordial para a apresentação dos alunos a uma forma de leitura (e escrita) diferenciada e interessante.

A utilização eficaz da literatura como elemento fundamental na formação do sujeito e do leitor transita pelo conhecimento de seus modos de manifestação e das características que fixam a particularidade de cada um deles (SARAIVA, p. 51, 2001).

---

66 Professora da Escola João Paulo I, Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. E-mail: [brunamartins3011@hotmail.com](mailto:brunamartins3011@hotmail.com).

## Contação de histórias e aprendizagem significativa: o olhar do professor pesquisador

Quem gosta de ouvir história? Responder negativamente a essa pergunta torna-se muito difícil. Independentemente de idade, sexo e etnia, as crianças, os jovens e os adultos sentem-se bem ao ouvir uma história. Qualquer história. O simples ato de escutar algo novo, desconhecido, que instiga novos pensamentos, relembra casos passados, permite a redescoberta de si e do outro. Evidentemente, de acordo com a idade do ouvinte, o anseio por histórias pode variar quanto ao gênero preferido, mas isso não interfere nem modifica a sensação instantaneamente prazerosa despertada ao ouvir histórias.

A magia dos contos de fada, o medo das histórias de terror, a curiosidade das histórias de suspense, a alegria das histórias de comédia, todos esses se tornam elementos cruciais e intrínsecos ao ouvinte que se encanta com as surpresas e maravilhas propiciadas durante a audição de histórias.

Quando nos referimos às crianças, vivenciar e explorar situações diversas que envolvam a contação de histórias pode ser um importante estimulador no processo de socialização, de vivência lúdica e, principalmente, um estímulo pertinente ao desejo pela leitura.

### Caracterização do estudo: metodologia da pesquisa

A presente pesquisa originou-se de inquietações acerca do modo como se pratica a educação na contemporaneidade e teve como tema norteador a contação de histórias como ferramenta estimuladora do processo de aprendizagem significativo e, também, como incentivo à formação de sujeitos leitores em uma turma de terceiro ano de uma escola pública de ensino fundamental do município de Canoas.

O ato de pesquisar é uma constante busca pelo descobrimento do novo, por aventurar-se no desconhecido. Para Rampazzo (2011, p.51) “a pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento”. Para Minayo, a pesquisa é definida como:

[...] atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação (2013, p. 47).

A vivência com a contação de histórias desperta na criança o desejo pela leitura no momento em que esta observa no adulto o prazer e o encantamento provocados pelo ato de ler. A partir desta perspectiva, foram realizadas contações de histórias clássicas da literatura infantil, com intuito de proporcionar aos alunos a experiência com vivências lúdicas e o despertar à imaginação.

Posteriormente, foram apresentadas diferentes versões das mesmas histórias clássicas contadas, para que os alunos, além de vivenciarem os momentos de contação, também pudessem explorar diversas possibilidades de leitura, conhecendo diferentes pontos de vista de histórias anteriormente conhecidas.

A mágica possibilidade de viajar por muitos lugares, séculos, pessoas, vidas. Pôr-se no lugar do outro, sentir e vivenciar inúmeras sensações, experiências. A vivência com a leitura de histórias proporciona ao ouvinte a possibilidade de transcender pelos mais diferentes espaços ao longo do tempo.

Os sujeitos leitores, portanto, desempenham papel fundamental no estímulo à leitura infantil. Despertar na criança a vontade de ler, conscientizando-a da importância que a funcionalidade da leitura desempenha nas sociedades é, também, papel de todos os sujeitos leitores.

De tal forma, a contação de histórias é um elemento imprescindível para o estímulo à criação e à imaginação

infantil. A vivência com o lúdico desperta o anseio pelo novo, o desejo de descobrir o que há por trás daquilo que está exposto e, acima de tudo, a vontade de aprender o ainda desconhecido.

Diante de tais perspectivas, foram escolhidos três clássicos para serem explorados no momento da contação de histórias e, posteriormente, foram apresentadas suas diferentes versões aos alunos. As histórias escolhidas foram: “Os Três Porquinhos (Contos Clássicos, 2014)”; “Os Três Lobinhos e o Porco Mau (TRIVIZAS, 1996)”; “Procura-se Um Lobo (MACHADO, 2013)”; “O Lobo Não Morde (GRAVETT, 2013)”; “A Verdadeira História Dos Três Porquinhos (SCIESZKA, 2005)”; “Chapeuzinho Vermelho (Contos Clássicos, 2014)”; “Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 2011)”; “Deu a Louca Na Chapeuzinho (EDWARDS, 2006)”; “Cinderela (Contos Clássicos, 2014)”; “Prendarella (KELLER; PEREIRA, 2015)”; “Príncipe Cinderelo (COLE, 2000)”.

A partir da vivência com a contação das diferentes histórias trabalhadas ao longo da pesquisa, os alunos perceberam a possibilidade da existência de diversos pontos de vista de uma mesma história, bem como compreenderam a desmistificação de uma verdade única, tendo em vista que as histórias eram trabalhadas sob óticas, posicionamentos, ideologias e versões variadas de um fato em comum.

Então, o interesse e o anseio pelo novo ficaram evidentes. Os alunos tornaram-se agentes construtores de seu próprio conhecimento: elaboraram uma versão moderna e autoral de um conto de fada e construíram uma peça teatral para contemplar sua produção.

Percebe-se que a vivência com a contação de histórias estimula a imaginação e a fantasia das crianças, indispensáveis quando se objetiva torná-las interessadas pelo ato da leitura, para construir sujeitos leitores. Segundo afirma Zilberman:

O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica (ZILBERMAN, 1990, p. 107).

Os educandos elaboraram o roteiro da peça teatral idealizada por eles, elencaram os “alunos-atores” que representariam os personagens criados, escolheram os figurinos e ensaiaram sua apresentação. Com uma votação na turma, nomearam a peça teatral como “Festa no Reino Encantado”.

## Considerações

A sociedade contemporânea está imersa em constantes processos de mudança. Se na modernidade nos encontrávamos em meio ao singular, ao uno, ao estático, hoje vivemos em meio ao pluralismo, ao divergente, às inúmeras possibilidades de construção e reconstrução de subjetividades, identidades e conhecimento.

Os sujeitos são céleres e multifacetados e a escola, como reflexo social, político e econômico da sociedade, encontra-se em processo de mudança para adaptar-se a esse novo aluno que a contemporaneidade apresenta. Dessa forma, torna-se essencial repensar o modo como percebemos o processo de ensino e aprendizagem, tornando essa experiência significativa para seus agentes, fazendo da escola um ambiente acolhedor e de construção ativa de conhecimento.

De acordo com tais circunstâncias, a pesquisa realizada buscou construir hipóteses para a solução do problema que a fomentou: de que maneira a contação de histórias pode contribuir para uma aprendizagem significativa e para tornar o aluno agente ativo na construção do conhecimento?

Os dados coletados durante a realização da pesquisa dão conta de apresentar recursos para a tentativa de resposta à essa inquietação. Percebeu-se, então, que a vivência com a contação de histórias potencializa o desejo de ler e o anseio pelo novo, por descobrir. O contato com a leitura e com a contação de histórias favorece aos sujeitos a conscientização da importância de tornarem-se cidadãos leitores, agentes atuantes para as transformações das sociedades em que vivem.

A formação de um sujeito leitor com ampla visão de mundo, implica em proporcionar a esse sujeito o contato com as diferentes formas de leitura e escrita, conforme Lerner:

O objetivo deve ser desde o começo formar leitores; portanto, as propostas devem estar centradas na construção do significado também desde o começo. Para construir significado ao ler, é fundamental ter constantes oportunidades de se enfronhar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode “dizer” neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita... [...] é necessário pôr à sua disposição [crianças] materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento (LERNER, 2002, p. 40).

Assim, compreendendo a real funcionalidade que a leitura possui na sociedade em que vive e, recebendo o estímulo prazeroso proveniente de momentos de leitura e de vivência com a contação de histórias, a criança a partir de um processo de ensino e aprendizagem significativos, potencialmente tornar-se-á um sujeito leitor.

Portanto, o convívio com diferentes formas de leitura possibilita à criança o contato com as diversas manifestações culturais produzidas pelas sociedades ao longo do tempo. Conhecer novos portadores textuais, ouvir histórias, presenciar momentos de leitura e construir hipóteses de leitura quando ainda não alfabetizada fazem da criança sujeito leitor.

Vivenciar o prazer da leitura pode ser um grande estímulo para despertar o desejo na criança pelo ato de ler. Assim, a contação de histórias apresenta-se como elemento motivador na leitura de mundo da criança, tornando-a um sujeito leitor, crítico e construtor de conhecimento.

## Referências

- ALVES, N.; GRACIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP, 2008.
- BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 27. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2011.
- COLE, B. **Príncipe Cinderelo**. Monica Stahei (Trad). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- EDWARDS, C.; EDWARDS, T.; LEECH, T. Deu a louca na chapeuzinho. Estados Unidos: Sue Bea Montgomery, 2005. DVD.
- GRAVET, E. **O Lobo Não Morde**. Mila Dezan (Trad). São Paulo: Saraiva, 2013.
- KELLER; R.S; PEREIRA; P. **Prendarella**. Porto Alegre: Edibook, 2015.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, A. M. **Procura-se Um Lobo**. Londrina: Sistema Maxi de Ensino, 2013.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013
- RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano ao choro de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCIESZKA, J. **A Verdadeira História Dos Três Porquinhos**. Pedro Maia (Trad). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
- TRIVIZAS, E. **Os Três Lobinhos e o Porco Mau**. Gilda de Aquinol (Trad). São Paulo: Brinque-Book, 1996.
- ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

## TEM BICHINHOS NO NOSSO JARDIM: BRINCAR E DESCOBRIR PARA APRENDER

*Marcia Juliana Bones da Rocha*<sup>67</sup>

### Introdução

A primeira questão que gostaria de mencionar ao iniciar este texto é o meu respeito e comprometimento para com a(s) infância(s). Como efeito, as questões discutidas neste estudo partem de inquietações provenientes das crianças, em relação ao que gostariam de aprender ao longo do ano. Ou seja, toda a investigação teve como ponto de partida a descoberta infantil, neste caso, uma pequena minhoca encontrada pelas crianças, dentro de uma caixa de areia. Por mais banal que pareça, foi este pequeno ser que nos convocou a toda uma investigação, já que foi a partir da descoberta da minhoca que as crianças se mobilizaram e pediram à professora para “estudar” sobre ela.

Contudo, esta forma de privilegiar a perspectiva infantil, proporcionando às crianças experiências diversas, a partir dos seus próprios pleitos, nada mais foi que uma construção. A trajetória de uma docente que atua na área infantil, desde que iniciou em 2008, a faculdade de Pedagogia. Refiro-me ao fato de que trabalhei alguns anos na rede privada de ensino, tanto na região metropolitana quanto no interior do estado, de modo que já fui auxiliar de inclusão, volante, docente de diversas faixas etárias, ou mesmo, professora do contraturno.

Em outras palavras, foram as diversas experiências na área infantil, aliadas a minha busca constante por formação, que me conduziram ao município de Canoas/RS e, mais particularmente, à EMEI Prof.<sup>a</sup> Carmem Ferreira, local do estudo. Uma escola infantil de bairro, com crianças carentes, mais necessitadas na maioria das vezes de atenção e carinho, do que de qualquer outra coisa. E mais: uma escola que investe e promove as boas práticas docentes, sobretudo quando estas proporcionam às crianças momentos de grandes descobertas, mediante pesquisas e questionamentos feitos por eles e para eles. Enfim, foi toda esta trajetória que me permitiu apostar em uma prática que proporcione às crianças um conhecimento mais rico e prazeroso.

Como efeito, atualmente sou professora do Jardim I, e conto com 31 crianças pesquisadoras, onde 9 são integrais e as demais dividem-se nos turnos manhã e tarde. O grupo em questão é composto por crianças que participaram ativamente da busca pelo conhecimento, aliando assim seu protagonismo com carinho, amorosidade, atenção e afeto. Daí meu engajamento na pesquisa infantil, devido a vontade de aprender das crianças.

Nem bem as aulas haviam iniciado e a turma já estava procurando por algo para aprender, seus olhinhos ligeiros e suas mãozinhas inquietas buscavam a todo instante por diversão e conhecimento. Momentos estes que foram se transformando em uma grande busca, pela própria iniciativa infantil, a busca por algo que ainda não sabiam o que era. Até o dia em que encontraram a tão conhecida minhoca e a partir daí não pararam mais, pois se lançaram em uma exploração incessante por aprender e descobrir. O que também despertou em mim a vontade de ir além, de buscar materiais cada vez mais interessantes, para que não somente suas dúvidas fossem sanadas como sua vontade de explorar e conhecer que cresceu, no mesmo ritmo que encontravam os outros bichos de jardim pelo pátio da escola.

Ao encontrarem então a minhoca, a primeira pergunta que surgiu foi: “Profe, pode guardar ela na sala?” (Valentyna, 4 anos). E assim foi, enquanto estávamos no solário, as crianças puderam observar, questionar e manusear com todo o cuidado para, na sequência, a minhoca ser guardada em um potinho improvisado e com terra do jardim da escola, de modo que pudéssemos mais tarde dar continuidade às dúvidas, hipóteses e indagações.

Neste sentido, pode-se dizer que este trabalho se justifica devido a curiosidade das crianças, seu interesse

---

<sup>67</sup> Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia e Pós-graduanda dos cursos de Educação Infantil e Séries Iniciais, Artes e Ludopedagogia. E-mail: [marciajupanquek18@gmail.com](mailto:marciajupanquek18@gmail.com)

e vontade em ir além, a partir daquilo que viram, e que poderiam facilmente deixar ir. O que igualmente sugere a importância daquele que estava junto a elas, munido de um olhar atento, isto é, vendo e ouvindo o que elas, as crianças, têm a nos dizer. Afinal, é somente por meio da escuta sensível do docente que podemos, de alguma forma, nos aproximar da perspectiva infantil, neste caso, entendendo o que as crianças gostariam e aprender. No caso deste estudo, especificamente, a busca pela minhoca foi ao encontro a outras curiosidades e questionamentos que, por sua vez, foram surgindo ao longo do nosso caminho, diversificando assim as temáticas de estudo, bem como, suas aprendizagens.

Assim, em um primeiro momento se discute a importância de se introduzir a pesquisa já na Educação Infantil. Para, na sequência, apresentar as hipóteses, dúvidas e indagações infantis, bem como, as descobertas e respectivas conclusões das crianças em relação aquilo que eles buscavam ao longo desta investigação, sem deixar de mencionar a metodologia adotada, não pela educadora, e sim por todos ao longo de todo o texto. E como se trata de um estudo coletivo, finalizo as análises com o que me foi possível pensar sobre os bichinhos de jardim com e a partir da colaboração infantil.

### **Por uma experiência de pesquisa na educação infantil**

Pensar em Educação Infantil e não considerar as tantas experiências que valorizam a perspectiva dos seus sujeitos é o mesmo que não atuar com crianças pequenas, pois elas trazem de modo bastante natural todas as dúvidas e questionamentos que se atravessam em seu cotidiano. Aliás, por se tratar de sujeitos ativos, pesquisadores por natureza, é comum que a postura infantil contagie o docente, fazendo com que este aproveite todos os espaços que privilegiam a aquisição do conhecimento, a partir de experiências e experimentos muito concretos, realizados tanto nas salas de ambientação como nos demais espaços da escola. Pois todas as brincadeiras que as crianças inventam e/ou trazem para o ambiente escolar vem de experiências realizadas por elas ou seus pares, em uma busca incessante por algo novo, o que obviamente também lhes proporciona grande prazer e satisfação. E o docente, claro, não apenas deve estar ciente de todo este processo como deve aproveitá-lo, em favor das aprendizagens infantis.

A pesquisa infantil assim é entendida como uma forma de investigar, buscar conhecimento, adquirir novas descobertas, comparando com aquilo que já se sabe. Da mesma forma que abre para o docente um leque maior de possibilidades e maneiras de fazer o que vinha sendo feito. Isto é, complementando e enriquecendo a própria busca infantil.

Logo, a criança é um ser produtor da própria aprendizagem, ela mesma busca por seus conhecimentos de forma que lhe traga satisfação. E o professor torna-se um mediador de ideias fazendo com que a criança seja protagonista de sua própria história. Segundo Barbosa e Horn:

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio da interlocução ativa de seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores (2008, p. 28).

E “O professor [por sua vez] tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças [...]. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre crianças, seu entorno social e vários elementos da cultura.” (OLIVEIRA et al., 2012, p.58). Nesta perspectiva, a turma vem buscando a cada dia sanar suas curiosidades em relação ao mundo que a cerca, de um jeito simples, lúdico e que contemple suas necessidades, pois abre novas janelas em direção a outras possibilidades em aprender.

Segundo o RECNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), a função da Educação Infantil “é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas,

subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.” (BRASIL, 2001, p. 13). Porém, de nada vale esta imensa engrenagem se a criança, na condição de sujeito a qual destinamos todos estes esforços, não estiver sendo ouvida lá no chão da escola.

#### Trabalhando com pesquisa dentro do Jardim I

O ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras da tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo. A qualidade do ambiente em si pode assegurar muitas das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil. (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 50).

A escola proporciona/deve proporcionar diariamente às crianças a produção livre de experiências, sejam elas científicas ou não, garantindo assim a importância da singularidade na construção de conhecimento de cada um. Conforme Barbosa e Horn (2008, p.17), “A função da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades.”

Isto é, a qualidade das experiências oferecidas aos pequenos é importante para a constituição de mundo das crianças, impactando, claro, sua formação. Afinal, é aprendendo a criar hipóteses, a formular questionamentos que as crianças desenvolvem senso crítico, ampliam seus conhecimentos, pois encontram respostas plausíveis para suas questões mais cotidianas.

Com base nesta perspectiva, o objetivo das experiências na educação infantil não é o de desafiar as crianças a descobrirem e pesquisarem sobre algo “que já sabem”, porém buscar respostas para o “que querem saber”, sem deixar de analisar e comparar “o que já descobriram”. O que sugere um longo caminho dentro da educação, uma vez que deve ser iniciado já na Educação Infantil, mediante o investimento na iniciação científica das crianças, ampliando assim seus saberes, desenvolvendo habilidades de pesquisa e estimulando a curiosidade e a criatividade.

Portanto, as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações (BARBOSA, HORN, 2008, p. 28).

Foi com este propósito, que a turma do Jardim I, da EMEI Professora Carmem Ferreira, deu início a sua caminhada dentro do campo das experiências, ao encontrar no pátio uma pequena minhoca, a qual deu vazão e/ou se tornou o ponto pé inicial para muitas outras descobertas, com o tema: “Bichos de jardim”. Tema este que trouxe para o respectivo grupo conhecimentos diversos e curiosidades ilimitadas, o qual fez com que toda a escola se envolvesse nesse processo, trazendo alguns bichos que encontravam, assim como, flores, pedras, galhos e tudo o que compunha um jardim.

Ou seja, a atividade iniciada a partir do encontro com uma pequena minhoca foi além do esperado. Quantos questionamentos daí surgiram, quantas conversas, perguntas, diálogos foram possíveis, e, para além do tema abordado inicialmente. E tudo isso compôs a trajetória de um projeto de estudo que tem como título “Tem bichinhos no nosso jardim”.

Trata-se, pois, de um projeto, ainda em andamento, que vem nos proporcionando muitas outras ideias, atividades e expectativas, ou melhor, muitos outros caminhos, percursos, possibilidades de dialogarmos com o conhecimento. Além de ampliar e me fazer refletir sobre a minha própria prática docente cujo objetivo foi transformar a curiosidade dos pequenos em um projeto rico e cheio de aprendizagens.

## A culpa é da minhoca

Ao iniciar o ano letivo ainda não temos qualquer ideia de como serão nossas crianças, tampouco quais serão suas curiosidades e interesses. Como efeito, lanço mão de uma estratégia muito simples, os deixo livres para manusear objetos, explorar espaços, “fazer a leitura” do ambiente que estão inseridos e a partir daí, iniciar as indagações sobre o que eles gostariam de aprender.

Até este momento, os olhares, os ouvidos e a atenção é toda voltada para eles, para tentar perceber o que, de fato, lhes chama a atenção, desperta o seu interesse. Nesta jornada, também me utilizo de muitas brincadeiras, rodas de conversa, horas do conto (com diversos livros de diferentes contextos), músicas, danças, etc. Enfim, tudo que pode vir a se tornar uma possibilidade que merece ser trilhada, só dependendo das crianças.

E foi assim que, procurando sem pressa conhecer o grupo, em uma manhã de sol, resolvemos aproveitar para brincarmos no solário, na caixa de areia mais especificamente. Todos exploravam o local com potes, pás e com as próprias mãos, e eis que surge ela, a minhoca, e uma das meninas agarra minha mão e grita: “-Profe, achei uma minhoca, podemos guardar ela na sala?” (Valentyna, 4 anos). Obviamente que minha resposta foi sim. Então guardamos a minhoca em um potinho de iogurte, com pouca terra e muita água. E nosso dia seguiu normalmente, até que alguém pediu para vê-la, e para nossa surpresa, a minhoca havia sumido (mais tarde viemos saber que tinha simplesmente saído do potinho).

Não bastasse o sumiço da minhoca, surgiu também na sala um gafanhoto que, apesar de estar morto e sendo devorado pelas formigas, não passou despercebido pelas crianças. E mais uma vez elas pediram para que a professora guardasse em um potinho. E foi assim que, de bichinho em bichinho, o estudo foi surgindo de modo muito natural.

Em outras palavras, nossos dias foram preenchidos, entre um bicho e outro que ia surgindo, às vezes trazido de casa, outras vindo da casa da professora, e outros tantos trazidos pelas colegas da escola, encontrados pelo pátio, na praça, sejam eles vivos ou mortos. De modo que todos eram guardados em seus respectivos potinhos. Porém um bichinho em especial não era esquecido por eles, a minhoca fujona. Daí então a proposta de construirmos um minhocário na sala de ambientação. E rapidamente as dúvidas foram surgindo, seguidas de perguntas pertinentes como:

- “O que é um minhocário, profe? (Eduardo, 4 anos).
- “Como vamos fazer um? (Lorenzo, 4 anos).
- “As minhocas nós vamos encontrar onde?” (Leonardo, 4 anos).

Como efeito, nos reunimos primeiramente para que se explicasse sobre o minhocário. Dizendo que era onde iríamos guardar as minhocas, com bastante terra. Que precisaríamos de um aquário para isso, então alguém disse que precisávamos pedir para os pais. Fiz um cartaz e coloquei na porta da sala pedindo a doação de um aquário para a construção de um minhocário com as crianças. A doação em si foi realizada pela então coordenadora Alessandra, já a ansiedade das crianças foi algo inexplicável. Quando viria o aquário? Já poderiam pegar as minhocas?

Quando o aquário finalmente chegou, pensamos onde encontraríamos as minhocas e, mais uma vez, alguém diz: - “Posso trazer de casa?” (Gustavo, 5 anos). Sim, pode, e pedimos para que quem pudesse que trouxesse as minhocas com um pouco de terra para colocarmos no nosso minhocário. A primeira minhoca que chegou na sala recebeu o nome de “Beijoca”, devido a história que havia contado, “Minhoquices”, da escritora Léia Cassol, onde uma das personagens se chama “Miroca”. E aí uma das meninas perguntou: - “Profe, Miroca rima com Beijoca né. Então esse é o nome da nossa minhoca, Beijoca.” (Valentyna, 4 anos).

Assim, a partir da construção do minhocário, seguida da chegada da sua primeira residente - a Beijoca, iniciamos formalmente o projeto: “Tem bichinhos no nosso jardim.”. Dizemos bichinhos porque além das minhocas, outras criaturinhas foram surgindo na nossa sala de ambientação, entre eles: casulo, borboletas, bichopau, perereca, gafanhoto, louva-a-deus, libélula, joaninha, formigas, moscas, aranhas, entre outros. Alguns ainda



vivos outros mortos, mas todos em seus respectivos potinhos, devidamente tampados.

Fig 1. Dia em que confeccionamos o minhocário e colocamos a primeira minhoca – a Beijoca



Fonte: Arquivo Pessoal

O minhocário cresceu e se encheu de outras minhocas, pois a primeira, para nossa surpresa tinha filhotinhos. E todos os dias as crianças iam manusear a terra e ver suas minhocas, tiravam do minhocário para observá-las com a lupa e ver se encontravam algo diferente.

Assim demos início a nossa pesquisa e descobrimos várias curiosidades sobre esses bichinhos, tais como:

A minhoca tem medo da luz, por isso mora embaixo da terra;

Seu corpo é formado por anéis enfileirados;

Elas são hermafroditas, sendo que ambas as minhocas ficam grávidas (não foi dada importância para esse tópico, pois não achei necessário para as crianças);

A minhoca possui uma língua com uma ventosa na ponta, que usa para “puxar” seu corpo para frente (visualizamos com ajuda de uma lupa);

Ela possui ânus (motivo de muitas risadas na sala ao descobrirem essa parte da minhoca);

Se alimenta de pequenos insetos mortos, plantas e folhas e de restos de alimentos;

Elas podem medir entre 15cm e chegar até 2m de comprimento em algumas espécies.

Quando chove, a minhoca sai debaixo da terra em busca de oxigênio para não morrer afogada (por isso nossa primeira minhoca fugiu, devido ao excesso de água que foi colocado).

Após essa pesquisa, as crianças realizaram trabalhos diversos com pinturas, colagens, ouvindo histórias, músicas, realizando seus registros. Também brincaram de serem minhocas, arrastando-se pelo chão e por baixo das mesas, imitando os túneis das minhocas, além de culinária com biscoito de chocolate, leite condensado e minhoquinhas de gelatina. Enfim, após esclarecermos todas as dúvidas pertinentes ao assunto, partimos para outros bichinhos.

Fig 2. Brincando de ser minhoca



Fonte: Arquivo Pessoal

Iniciei esta nova fase do estudo com a leitura da poesia de Cecília Meireles, “Leilão de jardim”, de modo que o utilizamos de várias maneiras. Primeiramente, fizemos apenas a sua leitura, para trabalharmos posteriormente na reescrita da poesia, trocando alguns bichinhos por recortes feitos por eles, procuramos também por rimas dentro do texto, ou ainda, a releitura da obra transformando em um livro confeccionado pelas próprias crianças.

Para, na sequência, sairmos em busca de novos conhecimentos pelo pátio da escola. O que nosso jardim poderia nos oferecer? O que poderíamos encontrar ali? E foi assim que encontramos um casulo pendurado em uma árvore. As crianças passaram, claro, semanas o observando para ver se a borboleta sairia do seu interior, não saiu, mas ele caiu e... o levamos para a sala de ambientação, como objeto de observação, pois percebemos que dali não sairia borboleta.

Como demonstraram interesse pelas borboletas, busquei então mais uma vez esclarecer as dúvidas que iam surgindo, ao longo das nossas conversas. Formamos, neste sentido, quadros de dúvidas e certezas, seguido do que gostariam de aprender. Trabalhamos com o ciclo da borboleta, usando histórias, filmes, vídeos sobre elas, confeccionamos em sala uma árvore e o ciclo da borboleta feita com materiais alternativos. Ouvimos músicas, dançamos e as crianças foram aprendendo, por meio de brincadeiras que as envolviam e faziam a criatividade voar alto.

Além disso, fizemos um passeio ao Park Shopping Canoas para ver a exposição “Natureza Gigante.” As crianças tiveram a oportunidade de visualizar os bichos que tínhamos em sala em tamanho gigante e observar de perto seus detalhes e sons que produzem. Não preciso dizer que o passeio foi uma oportunidade única, pois proporcionou às crianças um momento de diversão, descontração e oportunidade de conhecer, aprender e interagir com algo que talvez alguns não tivessem a oportunidade de usufruir.

Fig 3. Passeio Natureza Gigante



Fonte: Arquivo Pessoal

Na sequência, com a história “A lagarta comilona”, as crianças puderam trabalhar diferentes contextos e aprendizagens, como a matemática, fazendo a contagem dos alimentos, os dias da semana, o qual puderam ver e interagir com o calendário, a questão da alimentação saudável, de modo que aproveitei para estimulá-los a se alimentarem corretamente. Com essa história foi criada uma atividade, inspirada na história contada, isto é, confeccionamos a lagarta e suas comidas com material reciclado, de modo que as crianças podiam manusear o livro e interagir com a lagarta. Sem mencionar que, também teve uma culinária gostosa, as crianças fizeram os ovos da lagarta com branquinho, feito de leite em pó e leite condensado.

Dentro deste contexto, da lagarta e borboleta, elas tiveram a oportunidade de manusear, ver e ouvir diversas histórias. Observar a lagarta que a turma do Jardim IIA trouxe junto a uma flor, encontrada durante um passeio pelo bairro. Lagarta essa que se transformou em casulo e dias depois em borboleta e as crianças puderam, enfim, presenciar ao vivo toda sua transformação.

Fig 4. Valentyna (04, anos) observando a borboleta que nasceu na sala



Fonte: Arquivo Pessoal

Além disso, a escola em conjunto criou uma instalação sobre a floresta, sendo que a um só tempo as crianças podiam se divertir e sentir o cheiro das plantas, das flores, das folhas, ouvir o som dos animais. Como efeito, nesta mesma proposta, as crianças puderam trabalhar, além dos bichos de jardim, as flores, os elementos da natureza, pois o jardim tem tudo isso, bichos, plantas, flores. Logo, a nossa sala de ambientação foi se transformando em um enorme jardim, com flores vindas de casa e cada um contou sua história.

Depois das minhocas e borboletas com seus casulos, chegou a vez das formigas e suas construções. As crianças tiveram a oportunidade de manusear a argila e construir elas mesmas seus formigueiros e formigas. Além disso, ouviram histórias sobre esta temática, brincaram de ser formiga, descobriram curiosidades interessantes sobre a comunidade das formigas como:

As formigas são conhecidas por conseguirem levantar e carregar objetos muito mais pesados do que elas mesmas;

As formigas são tão antigas quanto os dinossauros. Um estudo da Universidade de Harvard descobriu que as formigas surgiram pela primeira vez durante o período Cretáceo, há cerca de 130 milhões de anos.

Elas estão por toda parte do planeta.

As formigas já ocuparam quase todos os terrenos em nosso planeta. Com exceção apenas da Antártica e do Ártico, existindo mais de 10.000 espécies de formigas encontradas em todo o planeta.

Elas são muitas! Muitas mesmo!

Há cerca de 10.000.000.000.000 de formigas vivas na Terra!

As rainhas são as que vivem mais. As formigas rainhas que podem viver até 30 anos! Isso é cerca de 100 vezes mais do que outros insetos de tamanho similar. As formigas trabalhadoras podem viver de 1 a 3 anos.

As formigas têm dois estômagos. Apesar do tamanho pequeno, as formigas têm dois estômagos. Um dos estômagos é para guardar comida para o seu próprio consumo, enquanto o segundo é para manter alimentos que serão compartilhados com outras formigas. Este processo é conhecido como trophallaxis e permite o bom funcionamento de uma colônia. Ele permite que as formigas que saem em busca de alimentos se alimentem e alimentem aquelas que ficam para trás, resolvendo os problemas da rainha e do ninho.

Eles têm o superpoder da força. As formigas são extremamente fortes. Elas têm a capacidade de transportar entre 10 e 50 vezes seu próprio peso corporal. A quantidade que uma formiga pode transportar depende da espécie. Uma espécie asiática de formiga pode levantar até 100 vezes a sua própria massa.

As formigas não têm pulmões, mas isso não significa que elas não respiram. Devido ao seu pequeno tamanho, as formigas não têm espaço para acomodar um sistema respiratório complexo como o nosso. Mas então como as formigas respiram? Elas respiram o oxigênio através de uma série de buracos localizados dos lados de seus corpos. Esses buracos são conectados através de uma rede de tubos que ajudam a distribuir o oxigênio para quase todas as células do corpo da formiga.

As formigas não têm orelhas. Ao contrário de outras pragas, como ratos, as formigas não têm ouvidos. Mas isso também não significa que elas são surdas. E como as formigas ouvem? Eles ouvem por meio de vibrações no solo, através de sensores especiais em seus pés e joelhos.

A mordida mais dolorosa pode ser fatal.

Contudo, a pesquisa atualmente entrou em uma nova fase, as crianças estão aprendendo sobre a joaninha e suas curiosidades, a partir de histórias, brincadeiras, visualizando a joaninha com uma lupa, além, claro, de todo um estudo sobre as diferentes cores que cada espécie de joaninha possui. Atividades que serão ampliadas, mediante diversas brincadeiras e proposições diferenciadas.

Portanto, vimos até aqui alguns bichos de jardim, seguido de suas curiosidades trabalhados, mediante brincadeiras, horas do conto, vídeos que mostram os bichos, filmes, observação direta dos investigadores infantis, e ainda, muita música para a diversão das crianças.

Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKY, 1986 e 1989). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKY, 1991).

## **A experiência como fonte de pesquisa**

As ações descritas aqui, foram aos poucos despertando nas crianças algo que as fizessem querer saber mais, fazendo com que se apropriassem de seus saberes. Desse modo, e utilizando de estratégias condizentes com o desenvolvimento infantil, foi possível criar um ambiente de expectativa que, tendo em conta o interesse e vivência das crianças, as convocou a observar mais seu jardim, trazendo para o grupo falas sobre os bichinhos que viram, ou ainda, compartilhando os cuidados da mãe para com as flores do seu quintal.

Dito isso, quando uma das meninas falou: “- Tem uma flor na minha casa, bem cheirosa e ela é lilás, sabe profe,

eu gosto muito dela, é minha preferida e a mamãe disse que é minha” (Manuela, 4 anos). A partir desta narrativa, confesso que não esperava que ela soubesse o nome da flor, porém para a minha surpresa, ela respondeu: “- lavanda” (Manuela, 4 anos).

Trata-se, pois, de um processo de aprendizagem em que as crianças têm a oportunidade de construir, desconstruir e reconstruir seus saberes, ampliando e respeitando seus conhecimentos. Em consonância, com as orientações do RECNEI, “esse processo [de investigação que tem como mote o interesse infantil] possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando as significativas.” (BRASIL, 2001, p. 33). Portanto, investigar nesta perspectiva é respeitar a condição própria do infantil, valorizando como efeito o trabalho sensível do docente.

## Considerações

Uma das maiores relevâncias desta pesquisa foi o de oportunizar às crianças o contato direto com a natureza, ampliando suas capacidades de interação com o conhecimento e com o outro. Afinal, foi e ainda é gratificante ver os olhinhos brilhando de cada um deles, a cada descoberta que faziam sobre um determinado bichinho. Ver seus sorrisos de alegria ao descobrir que a lagarta se transformou em casulo e, posteriormente, em borboleta. Observar o cuidado diário com as plantas, a busca pelos bichinhos e o mais importante, a construção de conhecimentos que jamais se perderão, pois são o resultado de tudo o que é significativo para este grupo de crianças, em particular.

Prática que, na condição de mediadora de todo este processo, me proporcionou rever conhecimentos, buscar outros novos que, por sua vez, me permitiram lançar mão de questões que seriam analisadas, debatidas e respondidas de forma coletiva por todo o grupo em si.

Assim, ante tudo o que foi apresentado e discutido neste estudo, é possível dizer que embora tenha surgido a partir do Assistencialismo, a Educação Infantil extrapola, e muito, o seu vínculo pregresso com o cuidar. Ela busca novos horizontes, proporciona às crianças novas perspectivas, outras formas de dialogar com o conhecimento. E nessa nova direção, aprendemos, pois, que o professor não é detentor exclusivo do saber, uma vez que as crianças são também sujeitos desse saber, isto é, elas também produzem conhecimento.

Portanto, mais do que um mero estudo, esta pesquisa é um investimento docente, o resultado de toda uma caminhada em prol da(s) infância(s). Uma construção sem fim que vai ao encontro de tudo o que acredito, que cada criança é um sujeito de direito, que é capaz de produzir saberes, que tais saberes são significativos para sua formação, etc. Aliás, o ato de pesquisar junto me proporcionou uma mudança de perspectiva, me fez perceber a ação educativa tal qual um constante desafio para a minha própria prática. Por conseguinte, utilizar a pesquisa como instrumento de aquisição de conhecimento é acreditar que a Educação Infantil tem um compromisso com a transformação sociocultural das nossas crianças à medida em que também atualiza a postura do docente em questão..

## Referências

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2001.
- OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## PROJETO LITERÁRIO: UM PASSARINHO CHAMADO MARIO

*Michele Bartzen Acosta Schroder*<sup>68</sup>

### Introdução

Sou professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, Estadual e Municipal de Canoas-RS, decorrente do concurso de Magistério, no cargo de professora desde 2003. A partir deste período, desenvolvo um trabalho como alfabetizadora com as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Logo após, cursei a formação acadêmica de Licenciatura em Educação Física. Minha escolha esteve atrelada a grande afinidade que tenho com os esportes e atividades voltadas para o movimento do corpo. No entanto, optei por permanecer no trabalho com o Bloco de Alfabetização por questão de paixão e realização profissional.

Dentro da caminhada na área da Educação, atuei como docente em diversas Instituições, nas redes pública e privada. Desde 2012, leciono na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias em Canoas.

A escola referida, se encontra no Bairro Nossa Senhora das Graças, próximo ao Hospital da cidade. A região apresenta característica residencial, com alguns comércios locais. A comunidade escolar tem um perfil de participação ativa e empenhada nas questões escolares. Além disso, dispõe de um Círculo de Pais e Mestre (CPM) muito presente. Nosso grupo de professores e funcionários apresenta um comprometimento com o processo de aprendizagem e formação cidadã.

Desde minha chegada à escola, realizo uma prática docente voltada às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, com a tarefa maravilhosa da alfabetização.

Em se tratando da alfabetização e diante do posicionamento trazido pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, proposto pelo Governo Federal, Estados e Municípios, reflito sobre o cuidado em relação ao alcance das metas propostas: alfabetizar efetivamente os alunos dentro do bloco de alfabetização, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental. O referido Pacto atende ao Plano Nacional de Educação, bem como busca os requisitos necessários para o aluno cursar o ano posterior. No entanto, existem inúmeras questões que implicam no objetivo ideal de um ciclo de sucesso na área da aprendizagem.

Nesse contexto, encontram-se desafios e um deles é a velocidade em que a tecnologia está evoluindo, tornando a vida das crianças mais agitadas, com maior quantidade de informações visuais e eletrônicas, entre outros aspectos que a aceleração do pensamento acarreta. Assim, eles podem apresentar a falta de motivação nas questões escolares, já que a escola não acompanha essa evolução. O sistema de ensino formal não dispõe de subsídios nem recursos técnicos para proporcionar o empoderamento tecnológico necessário para as aulas.

Outra questão importante que saliento é a mudança cultural das famílias, a crescente falta de acompanhamento escolar, de apoio e valorização do ensino, e do auxílio no desempenho efetivo e diário do educando. O que se percebe é a sobrecarga de trabalho dos pais e familiares, diferentes formações de famílias e pouco tempo de permanência com os filhos, fatores que intensificam as relações dos mesmos com o aprendizado dos alunos. Em décadas anteriores, os avós estavam mais ativos e disponíveis para o cuidado e orientação dos seus netos. Neste período, a funcionalidade da escrita estava mais clara para os jovens porque os adultos a significavam quando utilizavam histórias contadas pelos familiares, leituras de folhetos e jogos em família que necessitavam da escrita.

---

<sup>68</sup> Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formada no curso de Magistério. Licenciada em Educação Física. Especialista em Ação Educativa no Ensino Fundamental.

As leituras de clássicos e literatura infantil no passado, com as histórias contadas pelos familiares, se faziam mais intensas e acabavam sendo aproveitadas como forma de motivar o leitor para a aquisição da linguagem e se tornar independente na tarefa de ler.

Nesse sentido, segundo TEBEROSKY e SOLER (2004), cabe dizer que, em ambos contextos, o familiar e o escolar, as práticas alfabetizadoras que neles se desenvolvem e as expectativas postas nos meninos e nas meninas, por parte de familiares e professores, são fatores centrais de motivação para a aprendizagem.

No decorrer da minha prática pedagógica na Educação com foco na alfabetização, a utilização de ferramentas que construam maior potencial no alcance de resultados mais efetivos nas questões da linguagem alfabética, me instigaram a realizar o presente estudo.

A relevância do uso de metodologias na utilização de um projeto literário com autores gaúchos, se dá de forma a auxiliar na consolidação do processo de alfabetização de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

As reflexões realizadas propuseram questionamentos acerca de como um projeto literário, fundamentado em autores gaúchos, pode contribuir no processo de alfabetização dos alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental?

O presente estudo envolve os 20 alunos na idade de 06 a 07 anos da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, do ano de 2018 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias.

O questionamento promoveu a aplicação prática do projeto literário apresentado neste estudo, com a turma de primeiro ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, no ano de 2018. Saliento que a escolha dos autores Mario Quintana e Léia Cassol, revela a grande admiração que apresento pelas obras literárias de ambos, em especial, pelo poeta Mário Quintana e o legado que deixou para a Cultura Gaúcha. No sentido de valorizar nossas raízes o que engrandece um povo por suas lutas e memórias.

## **Literatura e prática de Leitura e Escrita**

A aquisição da linguagem, competências de leitura e escrita estão diretamente ligadas ao desejo de aprender e realizar a leitura de materiais significativos. Pensando nisso, os projetos literários desenvolvidos, podem servir como fatores de grande importância na prática, pois potencializam o desejo e o prazer pelo saber desvendado através da leitura.

A leitura implica um sistema complexo de transformação do sinal gráfico, em representação de sua pronúncia e de seu significado. De acordo com Moraes (2013, p. 11), “ler é ‘traduzir’ o que está escrito, traduzir aquilo que o texto representa, quer dizer, a fala”.

Nos sistemas de escrita alfabética, esse processo de tradução sugere que o leitor iniciante decodifique os grafemas (letras ou conjunto de letras) em fonemas (unidades fonológicas que distinguem palavras entre si). A decodificação, ainda que imprescindível, é apenas o primeiro passo para ser dado no processo de transformação dos sinais gráficos em linguagem oral. À medida que o leitor ganha familiaridade com a forma de escrita das palavras, o processo de decodificação vai dando lugar à conversão ortográfica. Ao pensar nas questões referentes à aquisição da leitura, sabemos que seguem o encaminhamento da escrita.

No momento em que estamos discursando sobre a aquisição da leitura, também devemos observar que vinculados a ela se encontra a linguagem escrita. Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no fim dos anos 1970 e publicadas no Brasil em 1984, mostraram que as crianças constroem diferentes ideias sobre a escrita, resolvem problemas e elaboram conceituações. Neste momento, se forma o que pode ser considerado uma palavra, com o número de letras que é escrita e em que ordem as letras devem ser colocadas. Na matéria da revista

Nova Escola, publicada em 01 de março de 2009, a responsável pelo Programa Ler e Escrever, formadora de Professores, Regina Câmara expressa que essas hipóteses que a criança desenvolve acontecem a partir da interação com o material escrito e com leitores e escritores que dão informações e interpretam esse material. Sendo assim, o professor necessita observar as hipóteses de escrita dos alunos para propor desafios que auxiliem no crescimento.

As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais (TEBEROSKY, COLOMER, 2002). Portanto, diagnosticar o que os alunos sabem, quais hipóteses têm sobre a língua escrita qual o caminho que vão percorrer até compreenderem o sistema e estar alfabetizados, permite ao professor organizar intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. O desafio é propor atividades para o nível em que o educando se encontra, que não sejam tão complexas a ponto de serem inalcançáveis, mas que tenha capacidade de desenvolver estratégias para superar os conflitos e aprender.

Nas ações em sala de aula, cabe ao professor organizar o planejamento para que desenvolva as potencialidades de escrita, bem como a da leitura, desafiando seu educando a utilizar estratégias para executar o que for proposto.

Acredito que a aprendizagem da leitura e escrita depende de duas questões essenciais, distintas, mas indissociáveis que necessitam ser trabalhadas ao mesmo tempo: Alfabetização e Letramento.

A alfabetização é a aquisição do código da escrita e leitura. Segundo Ferreiro e Teberosky (2002), as crianças desenvolvem verdadeiras teorias explicativas e elaboram as hipóteses dos níveis de escrita. Nesse sentido, vão dominando a técnica de grafar, reconhecer letras, entender o direcionamento da escrita, codificar, observar relações entre sons e letras de fonemas e grafemas, percebendo unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas e letras).

Letramento é a utilização dessa tecnologia em práticas sociais de leitura e escrita. Vejamos o que diz Soares (2003):

Dissociar alfabetização do letramento é um equívoco porque, no quadro de atuais concepções pedagógicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) ao mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita- a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso do sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua – o letramento (p. 11-12).

Estar engajada no Pacto da Alfabetização da Idade Certa e participar em cursos de formação, concretizou a responsabilidade profissional que possuo como educadora deste nível de escolaridade, e, portanto, trago a preocupação do alcance de melhores resultados no processo de aquisição da leitura e escrita.

## **Literatura Infantil e sua contribuição no processo de alfabetização**

O processo de aquisição da linguagem para a criança acaba sendo uma experiência nova e cheia de desafios. O professor alfabetizador pode utilizar essa situação do educando de inovação e decodificação para instigar sentimentos motivacionais despertando seu interesse.

A aproximação da literatura inicia normalmente quando bem pequenos, com os pais contando histórias da literatura infantil, e, esse contato com os livros, possibilita além de aconchego e carinho, que a criança desenvolva seu mundo de imaginação. A família torna-se necessária, uma vez que pode despertar cedo o encantamento pela leitura.

Assim como Muneveck (2010, p. 25), acredito que:

As escolas, os professores muito têm feito para aproximar as crianças dos livros de histórias, tentando despertar nelas o prazer da leitura. Mas tudo será mais fácil se começar na família. Por mais simpáticos e atenciosos que sejam os profissionais do livro, nada substitui a relação afetiva entre pais e filhos no



momento da leitura, pois eles são a base da instituição familiar, depende deles que a família tenha uma boa estrutura.

A literatura infantil utilizada, como forma de contação, auxilia na aproximação dos leitores com o mundo real, já que cada livro tem uma história para contar e cada uma delas tem algo para ensinar.

Nesse sentido, a leitura se torna importante no desenvolvimento da criança principalmente no processo de alfabetização. Ela contribui, através de suas histórias para o encantamento e a promoção da necessidade em aprender a ler. Nesse sentido, durante a alfabetização, se torna importante que o professor utilize a literatura para estimular a leitura, criando estratégias para que o aluno entenda e interprete os textos lidos.

Ao pensar na escolha dos livros e das histórias, devemos considerar os fatores atrativos, ilustrações e itens que chamam à atenção do leitor, despertando o gosto pela leitura.

É ouvindo histórias que pode se sentir (também) emoções importantes, como a tristeza e a raiva, a irritação, o bem estar, o medo a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve-com toda amplitude, significância que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

### **Projeto literário “um passarinho chamado mario”**

Levando em consideração a importância do contato com obras literárias como desenvolvimento o processo de alfabetização, a realização de um projeto literário serve como uma ferramenta produtiva e oportuna.

O projeto “Um passarinho chamado Mario” realizado na Escola Duque de Caxias, no primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2018, teve como objetivo propor o incentivo à leitura e produção escrita, despertando a imaginação e motivação para o aprendizado da linguagem.

No decorrer desse projeto, os alunos estudaram a vida e obra do poeta Mario Quintana e obras da Léia Cassol. A escritora é grande admiradora do poeta e escreveu o livro “Um passarinho chamado Mário”, como forma de homenageá-lo, conforme suas declarações em entrevistas. Dentro da sua obra, a autora aborda a biografia do escritor de forma lúdica e interativa, fator que facilita a integração do público infantil. A escritora, além de ótimos livros publicados se destaca também como uma contadora de histórias de qualidade. Em sua Editora, denominada Kassol, Léia criou um espaço para apresentações de oficinas interativas entre suas obras e leitores, utilizando músicas, dança e diversão. O fato de ambos serem escritores gaúchos, aproximam o leitor significando a presença dessa cultura,

O escritor Mário Quintana iniciou sua carreira como jornalista, tradutor e tempos depois, suas obras poéticas começaram a ser publicadas e são sucesso até os dias de hoje.

Durante a realização do Projeto Literário, os alunos trabalharam intensamente as poesias e obras do escritor. Dentro do ano letivo realizaram produções artísticas, escritas, ilustrações, teatro e exposições a partir das obras.

O encantamento pelas obras do autor fortalece a motivação do grupo, despertando na criança o prazer pela fonte inesgotável do saber, por meio da leitura, desde o início da escolaridade, ajudando-a no desenvolvimento sócio cognitivo de forma lúdica. Além disso, o contato com diversas fontes literárias, como as poesias, fábulas e contos, possibilita ao educando a ampliação de seu repertório e experimentação de conhecimento diversos.

Para Paim (2000, p. 104), “a leitura é um ato emancipatório e transformador”. De acordo com o autor, é de suma importância que os alunos tenham contato com todos os tipos de texto, sendo a literatura uma porta de entrada para o mundo.

No projeto literário, as obras do escritor, poeta e jornalista Mario Quintana, bem como a obra da escritora

Léia Cassol, foram utilizadas como suporte, para a realização de diversas ações com os alunos.

No início do ano, realizou-se uma reunião de pais com para apresentação das metodologias utilizadas no período letivo, sendo que os mesmos foram convidados a participar e investir no projeto. Utilizei diversas formas de manter as famílias incentivadas pelo desenvolvimento das atividades, demonstrando a importância da literatura como aporte cultural para as crianças.

Assim, organizei ainda a colaboração financeira de adesão ao projeto da Editora Kassol, custeado pelos familiares, no valor R\$ 35,00 (de trinta e cinco reais) por aluno, acrescido do valor do transporte para a participação da oficina sobre as obras literárias da escritora Léia Cassol. Dentro do “Espaço Ler” da editora, além da participação da oficina, cada aluno recebeu o livro “Um passarinho chamado Mario”, autografado pela autora.

Neste local, a escritora realizou a oficina de contação de história e teve contato direto com os alunos. Essa atividade aconteceu em agosto do ano de 2018. Após a saída pedagógica, os alunos utilizaram o livro recebido em atividades na sala de aula sobre a vida do escritor Mario Quintana.

Percebi que as aulas se tornaram mais interessantes, devido a participação ativa dos alunos, com a realização constante da hora do conto dirigida, em que dramatizei e trouxe objetos para conectar o lúdico nas leituras. As crianças interagiram com as contações de histórias a todo o momento, demonstrando que a atividade era instigante e atrativa.

Outro livro de Mario Quintana “Lili inventa o mundo”, utilizado no projeto literário, apresenta uma personagem, a Lili, caracterizada por uma criança que imagina e sonha, contrastando o mundo real do imaginário. Durante o estudo das poesias e contos dessa obra, os alunos realizaram diversas produções, ilustrando e utilizando técnicas, como colagens, dobraduras, montagens de cenário e produziram um livro próprio, de releitura, contendo seu entendimento da obra. Essas produções foram expostas posteriormente para os familiares valorizando a produção desse material escrito.

Além disso, propus ao grupo que a Lili se tornasse uma espécie de mascote da turma. Então, produzi uma boneca com uma tiara e roupas imitando a personagem, e com ela, os alunos, por ordem de sorteio, levaram para suas casas a boneca, roupas e acessórios que fazem analogia com as histórias, além de um caderno de registro com uma breve explicação da atividade a ser realizada com a família, registrando a visita de Lili na casa dos alunos para posterior apresentação aos colegas. A proposta se constitui em levar a mascote, realizar tarefas, passeios, brincar, criar e praticar lazer juntamente com ela. Após a visita, trazem para sala de aula o registro que foi escrito juntamente com a família sobre o que ocorreu, incluindo fotos e anexos. Essa atividade perdurou todo o segundo trimestre e parte do terceiro trimestre. A turma demonstrou completo afeto pela personagem, sendo um objeto de premiação levá-la para casa.

O desenvolvimento da expressão corporal e oral durante as técnicas aplicadas, foi despertado com estudos periódicos das poesias, rimas do autor, atrelado à consciência fonológica, requisito essencial para o desenvolvimento da alfabetização. A cada poesia ou livro trabalhado, os alunos realizavam produções interessantes, como, por exemplo, no título “O sapo amarelo”, as crianças construíram um bilboquê de sapo para utilizarem em horários de brincadeiras ao ar livre, o qual, foi ainda objeto de exposição.

Os livros “Sapato furado” e o “Sapato florido” exploraram a criatividade de todos alunos e professora. Coletamos sapatos usados da comunidade escolar, pintamos com tinta colorida aplicando desenhos e decorações originais e colocamos dentro um vaso de flores. Essa atividade esteve exposta na noite de culminância do projeto e entregue aos familiares ao final do evento.

As obras do escritor Mario Quintana, “Poema do contra”, “Laços de amizade” e “Auto retrato” serviram de suporte e exploração, para a realização de técnicas de grupo fortalecendo vínculos afetivos e desenvolver autoestima.

O foco principal das produções esteve no livro Batalhão das Letras. Ele apresenta uma poesia para cada letra do alfabeto e foi desenvolvida pelo escritor Mario Quintana para crianças na idade de alfabetização. Com as poesias

da letra, foi possível despertar a consciência pela rima, produção artística e ainda escrita espontânea utilizando a letra inicial nas palavras. A construção de um livro com a releitura de obras e do Batalhão das Letras, junto com um apanhado de sua biografia, esteve como apresentação final na ação de fechamento do projeto.

A Noite de Alfabetização concretiza a culminância deste Projeto Literário. Nessa data ocorreu um evento aberto à comunidade escolar e convidados. A atividade se destacou pela participação dos pais e estudantes. Como professora, organizadora do projeto, fiz a introdução das apresentações retomando os aspectos essenciais desenvolvidos, destacando a presença dos alunos e envolvimento das famílias diante das ações do projeto e apresentando esclarecimentos dos objetivos estabelecidos.

Após, introduzi a apresentação teatral e musical sobre os estudos realizados ao longo do ano para as famílias. Na continuidade, houve a leitura de poesias para o público pelos pequenos leitores e, ao final, a cerimônia de autógrafos dos alunos.

Neste dia, houve uma exposição de trabalhos realizados no decorrer do ano letivo. As famílias também participaram da exposição colaborando com a representação de uma poesia escolhida por eles do escritor Mario Quintana, por meio da produção de cartaz, fantoche ou maquete.

Ao finalizar a Noite de Alfabetização os alunos foram chamados individualmente para o autógrafo do livro produzido, sendo que realizaram a entrega do livro aos familiares. Assim, encerramos as atividades e convidamos as famílias para uma confraternização comemorativa com um coquetel.

## Considerações

O processo de alfabetização e letramento perpassa por caminhos de crescimento individual, sendo importante as formulações de hipóteses e avanços nos níveis de escrita, em que os alunos necessitam de situações desafiadoras e motivadoras que os auxiliem na tarefa de aprender. Sendo assim, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado à prática da utilização de literatura infantil para despertar o gosto pela leitura e a produção escrita sugere um diferencial que colabora na tarefa da Alfabetização e Letramento.

Ao longo do estudo, apresento a intervenção educativa utilizando o projeto literário “Um passarinho chamado Mario” aplicado no primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Duque de Caxias, no ano de 2018, e nesta realidade constatei que tal iniciativa produziu um efeito positivo direto nos educandos e bem como nas suas famílias, pois o fator motivacional e afetivo dos alunos com o estudo das obras e escritores demonstrou um enriquecimento na expressão oral e escrita, bem como a participação ativa dos envolvidos no ambiente escolar.

A escolha de escritores gaúchos, como foi o caso do jornalista e poeta Mário Quintana e da escritora carismática e criativa Léia Cassol, engrandeceu a admiração e a valorização dos pequenos leitores pelas produções da nossa cultura, visto que os autores normalmente são idealizados como personalidades importantes e assumem o papel distante das suas realidades.

Além disso, o contato com diversas fontes literárias, como as poesias, fábulas e contos, possibilitou aos alunos a ampliação do vocabulário, a experimentação de conhecimento, o fortalecimento da expressão oral, a percepção da consciência fonológica e a análise de entonação e rimas.

Destaco, também, o desempenho no resultado final do crescimento da turma em relação ao alcance dos requisitos para a Alfabetização, sendo que, um percentual de mais de setenta por cento da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental chegou no nível Alfabético até final do ano letivo.

Concluindo, o projeto literário sugerido no estudo revela uma ação educativa de experiência exitosa que outros educadores podem se apropriar. Essa prática pode ser renovada com novas contribuições que visem qualificar a tarefa de ensinar e aprender, com enfoque no incentivo à leitura e apropriação do sistema alfabético.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/opacto>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, 1990 e 1999.
- MORAES, M. A. C. (Org). **Letramento: teoria e prática**. Novo Hamburgo: Premier, 2008.
- MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole. 2013.
- MUNEVECK, A. G. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia**. 2010. 63p. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.
- MOÇO, A. **Diagnóstico na alfabetização para conhecer a nova turma**. Nova Escola. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/2489/diagnostico-na-alfabetizacao-para-conhecer-a-nova-turma>>. Acesso em: 17 de out. de 2019.
- PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita**. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever- uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# REVITALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E A PESQUISA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Mônica Klehn Pires*<sup>69</sup>

## Introdução

Os espaços escolares, principalmente os externos, nem sempre são observados e aproveitados para o enriquecimento dos conhecimentos ambientais e desenvolvimento da investigação científica.

A partir da observação dos pátios da escola, constatou-se a riqueza de oportunidades para a criação de canteiros e hortas e para as descobertas destes pequenos animais que tanto fascinam as crianças. Além disso, o projeto busca a reflexão sobre a ação pedagógica e o envolvimento da escola como um todo, a partir da iniciativa de alguns educadores que buscam valorizar a escola enquanto espaço de conhecimento e afeto.

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p. 47).

No ano de dois mil e dezoito, foi iniciado um projeto sobre reciclagem e hortas na Escola Municipal de Educação Infantil Vó Maria Aldina, localizada em Canoas, com as turmas de Jardim dois, do turno parcial, o qual não foi concluído.

No desenvolvimento do projeto, as crianças se depararam com diversos animais que foram aparecendo durante as ações: formigas, abelhas, aranhas, lagartas, entre outros, o que, diante do interesse das mesmas, tornou-se um assunto importante a ser agregado à proposta inicial.

Devido à chegada do final do ano, o estudo dos animais encontrados no ambiente escolar ficou previsto para o ano de dois mil e dezenove, assim como a revitalização dos jardins e a retomada da horta junto com a composteira.

Estes pequenos animais foram o elo para a continuação do projeto, tornando o espaço escolar, os jardins, as árvores e os canteiros, um terreno fascinante para a ampliação de conhecimentos das crianças, através da pesquisa científica.

O projeto permite tanto valorizar o espaço da escola, como interagir com a biodiversidade que ali se encontra, incentivando o desenvolvimento de atitudes de respeito e preservação do meio ambiente e das formas de vida presentes, sejam elas do reino animal ou vegetal.

O objetivo deste estudo é lançar um olhar sobre as possibilidades para além da sala de aula em uma escola infantil, que possui um espaço externo rico e propício para a aprendizagem das crianças em diferentes campos do conhecimento. Além disso, pretende-se provocar a reflexão sobre a importância do engajamento da comunidade escolar e o investimento em espaços, rotinas e vivências que ampliem a sensibilidade de crianças e adultos que convivem em uma instituição de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2012, p. 46).

## O início do possível

O projeto inicial, no ano de dois mil e dezoito, ocorreu a partir do segundo semestre, através da observação

---

<sup>69</sup> Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Vó Maria Aldina, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [monihare@hotmail.com](mailto:monihare@hotmail.com)

do espaço disponível na escola para a organização de jardins e pequenas hortas. Os educadores, em geral, foram convidados a participar desta iniciativa. Alguns aderiram, outros não.

Assim, iniciou-se uma campanha entre os pais dos alunos para arrecadação de mudas, sementes e terra. A contribuição não foi a esperada, mas foi possível começar a organização de pequenos canteiros com flores e o plantio de temperos em pequenos vasos, com a participação ativa das crianças.

As flores transplantadas através de mudas vingaram e os canteiros ganharam vida. Porém, nem todas as turmas tiveram o cuidado de preservá-los e, desta maneira, acabou se perdendo o trabalho feito, para a tristeza dos alunos que se envolveram nas atividades e aprendizados ao longo da caminhada.

A horta não teve continuidade, devido ao forte calor. Por isso, as professoras que organizaram o projeto, decidiram que seria adequado reiniciá-lo no ano seguinte, ou seja, em dois mil e dezenove.

Desde o início do presente ano, um novo projeto foi organizado, levando em consideração quatro objetivos: retomar a revitalização dos jardins, realizar o plantio de temperos, montar uma composteira para que o húmus fosse utilizado nas plantações e realizar a pesquisa científica com os alunos a respeito dos animais observados durante todo este processo.

Os pais das três turmas originais colaboraram mais efetivamente com as mudas, as sementes e a terra e foram convidados a participarem da organização dos espaços e plantios, durante uma manhã de sábado letivo.

Neste momento, pôde-se constatar que a estratégia de envolver as famílias diretamente no processo de execução desta parte do projeto, foi mais eficiente, pois cada um trouxe um pouco do seu conhecimento para auxiliar no êxito das ações propostas. Os alunos interagiram diretamente com os colegas e famílias de seus colegas, e as demais professoras sentiram-se convidadas e incentivadas a participar também.

Neste dia, além das plantações e jardins, a comunidade em geral, iniciou a pintura dos canteiros, dos portões e de brincadeiras riscadas no saguão interno. Quando todos se contagiaram ao ver o envolvimento de uma parte da escola para as benfeitorias e valorização do espaço, o projeto, então, tomou vulto. Aqui vale salientar que:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador do qual fazemos parte (MORIN, 2002, p. 37).

O próximo passo foi investigar com os alunos os pequenos animais que descobriram viver ali, nas árvores e cascas de árvores, nos canteiros, nas flores e demais espaços. Por último, a pesquisa sobre as minhocas acompanhou a construção da composteira que veio colaborar com o enriquecimento da terra.

## Considerações

Este projeto foi se construindo ao longo de dois anos, com algumas dificuldades e êxitos. No início, o engajamento de pais, alunos de outras turmas e comunidade escolar em geral, não foi o esperado. Esta foi uma caminhada em que o afeto e a insistência foram de extrema importância.

Constatou-se que, atualmente, os jardins estão sendo preservados por todos, tanto no que se refere à atitude de aguar as plantas e cuidar para que ninguém as arranque, quanto na iniciativa de plantar outras espécies. As próprias crianças cobram de seus colegas, sejam da mesma turma ou não, que “não destruam a natureza”.

Com relação aos animais encontrados no espaço de recreação da escola, onde foram realizadas as ações de plantio, foram pesquisados os hábitos, costumes e curiosidades dos seguintes seres: abelhas, borboletas, minhocas, sapos, lagartas e aranhas.

Através da pesquisa em diferentes fontes, como Internet, vídeos, livros infantis, imagens, reportagens entre outros, as crianças puderam pesquisar e enriquecer seu repertório de conhecimentos das plantas e dos animais em questão e do meio ambiente em geral através da biodiversidade.

Os componentes da paisagem são tanto decorrentes da ação da natureza como da ação do homem em sociedade. A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir. Se por um lado, os fenômenos da natureza condicionam a vida das pessoas, por outro lado, o ser humano vai modificando a paisagem á sua volta, transformando a natureza e construindo o lugar onde vive em função de necessidades diversas – para morar, trabalhar, plantar, se divertir etc., (RCNEI, 1998, p. 182).

## Referências

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Introdução e Conhecimento de Mundo**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC/SEE, 1998. Volumes 1 e 3.

OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

# VALORES DEMOCRÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

*Eliane Rosa*<sup>70</sup>

## Introdução

Ao iniciar este trabalho, primeiramente, gostaria de me apresentar, sou Eliane Rosa, professora PEB I, pertencente ao quadro de carreira na educação do município de Canoas, RS, nomeada em fevereiro de 2019, sou formada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Campus Gravataí desde 2010/2, com especializações em: Supervisão Escolar e Psicopedagogia, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Especial e Inclusiva – Múltiplas Deficiências, atualmente cursando Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Profissional, com experiência em empresas privadas, onde exerci funções administrativas, financeiras e de recursos humanos. Após a formatura, foi na área da educação que as oportunidades surgiram gradativamente. Atuei nos projetos do Mais Educação, contratos temporários como professora de ensino fundamental e supervisão escolar, nas redes municipais de Cachoeirinha, Gravataí, Alvorada e rede estadual. Os artigos das especializações também foram apresentados em eventos de educação com publicação nos anais e capítulo de livros.

Decidi participar dos Saberes em Diálogo com o propósito de compartilhar conhecimentos, entre eles, a participação na Missão Pedagógica no Parlamento em 2017, projeto da Câmara dos Deputados Federais em Brasília. Esse projeto contou com inscrição, sorteio eletrônico, curso à distância e curso presencial em Brasília, finalizando com elaboração e aplicação do projeto referente à cidadania e a democracia.

A pluralidade de sujeitos que envolvem o ambiente escolar é e sempre será um dos maiores desafios da educação. Alunos, professores, funcionários, equipe diretiva e comunidade, todos desejando uma escola de qualidade, com uma aprendizagem significativa na construção de seres aptos a sobreviverem no mundo pós-escola.

Encontrar caminhos para essa aprendizagem significativa tem sido a busca constante de todos os envolvidos no processo de formação de nossos discentes. A cada momento surge um novo desafio, porém as bases continuam as mesmas, o que mudou e vem mudando com a mesma rapidez das inovações tecnológicas é o público alvo das escolas.

Assim, com base nos conhecimentos sobre metodologias, conteúdos, conceitos e dinâmicas sobre o processo democrático, cidadania, direitos e deveres adquiridos durante a participação no ano de 2017, na Missão Pedagógica no Parlamento, o tema do projeto escolhido para ser aplicado diz respeito aos – “Valores Democráticos na Construção da Cidadania”. Projeto este que servirá de guia com as devidas adaptações, para ser desenvolvido com os alunos de duas turmas de 4º ano da Escola de Ensino Fundamental João Palma da Silva, no município de Canoas – RS, no ano de 2019. Trabalho que conta com o apoio dos Saberes em Diálogo, como forma de divulgação e socialização das práticas dos professores da rede municipal de ensino.

## Objetivo

Evidenciar a prática de valores democráticos na construção da cidadania, baseado nos quatro pilares da educação: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer; aprender a conhecer. Ajudando os alunos na

---

70 Professora da EMEF João Palma da Silva. Formação em Pedagogia, Pós – Graduação em Psicopedagogia e Supervisão Escolar, Educação Infantil e Fundamental, Educação Especial e Inclusiva – Ênfase em Múltiplas Deficiências. E-mail: [elianerosa.consultoria@gmail.com](mailto:elianerosa.consultoria@gmail.com)



identificação e prática dos valores básicos de cidadania, convivência e articulação entre suas experiências de vida, ambiente escolar, comunidade e família.

### Objetivos específicos

- Ampliar a convivência entre os pares da comunidade escolar.
- Apropriar os alunos por meio de atividades didáticas a conscientização de competências necessárias ao aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer e aprender a conhecer.
- Estimular os valores básicos de cidadania.
- Promover os Compromissos, Capacidades e Conexões dentro da comunidade escolar como forma de preparação para o convívio em sociedade nas suas formas mais complexas.
- Incentivar a produção textual autônoma com uma escrita correta, em que são observadas a coerência e a coesão.

### Valores democráticos na escola

Os quatro pilares da educação para o século XXI com base em Jaques Delors (2003): aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer passa cada vez mais pelo filtro da escola.

Aprender a ser: para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Aprender a conviver: aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a fazer: a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a conhecer: esse tipo de aprendizagem que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como uma meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento (DELORS, 2003, p. 101- 102).

Aprender a ser, eu e meu espaço, onde começa e onde termina. A convivência se tornou um dos maiores obstáculos à formação e aquisição de elementos básicos ao convívio em comunidade. Aprender a fazer, agora com a concorrência desleal da tecnologia no ambiente escolar, será preciso se reinventar, os livros didáticos já não nos ajudam como antes, porém também não podemos contar com internet e computadores nas escolas. Aprender a conhecer, os limites, as regras, o respeito, a diversidade nas práticas de convivência onde será preciso desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A proposta de trabalho está vinculada a uma experiência anterior de aplicação do projeto, com resultados

muito positivos, o que serviu de inspiração para adaptá-lo e aplicá-lo novamente em uma comunidade de crianças entre 10 e 12 anos, no 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola no bairro Mathias Velho em Canoas. Essa comunidade é relativamente vulnerável no sentido socioeconômico, porém participativa nas ações escolares, nesse perfil, acredito, ser possível à realização de uma ação mais específica, falando das dificuldades e anseios que envolvem esses alunos nas suas relações com o outro e consigo mesmos.

As atividades serão realizadas nas disciplinas de Geografia e História, uma vez que alguns conteúdos tratados nessas disciplinas já servirão de introdução aos temas abordados, pois muitos conteúdos se interligam às práticas cotidianas, de pertencimento a um determinado espaço geográfico, com culturas e formas de convívio já conhecidas.

## **Construindo uma base democrática**

Ao elencarmos os conteúdos das disciplinas e procurar adaptá-los a práticas e vivências, torna-se mais visível os valores que queremos construir e estabelecer com os alunos junto a uma prática pedagógica que demonstre, na realidade de cada um, a sua essência e protagonismo. Assim, uma construção com base na realidade, nas perspectivas, na busca de melhorar as convivências, nos relacionamentos, nas práticas solidárias, um aprendizado significativo na consideração das diversidades de opiniões, com respeito, na responsabilidade, na tolerância do que é diferente e ao mesmo tempo tão igual, quanto à necessidade de se conviver em uma sociedade que preserve a cultura da paz e do amor ao próximo. A abordagem prática desse modelo pedagógico poderá elevar o grau de interesse dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) contempla o ensino de valores em todas as suas dimensões, por meio da interdisciplinaridade e temas transversais propondo que esse tema seja vinculado a todos os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Serrão e Baleeiro (1999, p. 381) nos dizem, “um ser humano autônomo e solidário – eis o ideal de ser humano deste milênio”. Esse ideal representa e retrata as novas tendências do mundo em todas as áreas, inclusive no mercado de trabalho. O surgimento de uma cultura planetária de natureza massiva e caráter pluralista se aproxima. Para sobreviver nos novos tempos, é preciso atender a essas exigências, o que implica numa nova postura perante a si mesmo, ao outro e à realidade.

Em um projeto de desenvolvimento pessoal e social, tendo como objetivo geral a construção da cidadania, é preciso definir que homem/mulher e que sociedade queremos formar. Dentro da visão do ser humano autônomo e solidário, algumas atitudes e características devem ser desenvolvidas para que essas qualidades possam ser atingidas.

Os Códigos da Modernidade, apresentados a seguir, enumeram as competências que serão necessárias para que as pessoas possam enfrentar mais adequadamente os desafios do milênio.

### **Códigos da modernidade**

- Domínio da leitura e da escrita: Para se viver e trabalhar na sociedade altamente urbanizada e tecnificada do século XXI, será necessário um domínio cada vez maior da leitura e da escrita. As crianças/adolescentes e jovens terão de saber comunicar-se usando palavras, números e imagens. Saber ler e escrever já não é um simples problema de alfabetização, é um autêntico problema de sobrevivência.
- Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas: Na vida diária e no trabalho, é fundamental saber calcular e resolver problemas. Calcular é fazer contas. Resolver problemas é tomar decisões fundamentadas, em todos os domínios da existência humana. Na vida social, é necessário dar solução positiva aos problemas e às crises. Uma solução é positiva quando produz o bem comum.
- Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações: Na sociedade moderna, é fundamental a capacidade de descrever, analisar e comparar fatos e situações. Não é possível participar ativamente da vida da sociedade global, se não somos capazes de manejar símbolos, signos, dados, códigos e outras formas de expressão linguística, buscando causas e possíveis consequências,

colocando o fato no curso dos acontecimentos, dentro da história.

- Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social: Compreender o entorno social é saber explicar acontecimentos do ambiente onde estamos inseridos. Atuar como cidadão é ser capaz de buscar respostas, de solucionar problemas, de operar, alterar e modificar o entorno. Significa ser sujeito da história.
- Receber criticamente os meios de comunicação: Um receptor crítico dos meios de comunicação é alguém que não se deixa manipular como pessoa, como consumidor, como cidadão. Os meios de comunicação produzem e reproduzem novos saberes, éticas e estilos de vida. Ignorá-los é viver de costas para o espírito do nosso tempo.
- Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada: Num futuro bem próximo, será impossível ingressar no mercado de trabalho sem saber localizar dados, pessoas, experiências e, principalmente, sem saber como usar essa informação para resolver problemas. Será necessário consultar rotineiramente – muitas vezes pela internet, bibliotecas, hemerotecas, videotecas, centros de informação e documentação, museus, publicações especializadas etc.
- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo: Saber associar-se, trabalhar e produzir em equipe são capacidades estratégicas para a produtividade e fundamentais para a democracia. Essas capacidades se formam cotidianamente através de um modelo de ensino-aprendizagem autônomo e cooperativo, em que o professor é um orientador e um motivador para aprendizagem (SERRÃO, BALEEIRO, 1999, p. 381-382).

Dentro desta perspectiva de estabelecer laços mais solidários, em busca de uma sociedade mais humana, que conseguirá agregar tecnologia e saberes construídos em um estado de natureza humanizada e aberta ao diálogo com os diferentes pensamentos, será talvez um caminho a ser percorrido desde cedo e, principalmente, dentro do ambiente escolar, para que possa se expandir e atingir a comunidade e até mesmo a sociedade global.

A busca por potencialidades começa com os fazeres mais básicos, apesar de parecerem já ultrapassados e sem real significado. Estes saberes são construídos em práticas simples, mas que contenham aprendizados que possam servir de base para construções mais elaboradas e com sentidos de verdade e contemplação de vivências do dia a dia na soberania de cada indivíduo.

É na escola que se dão os primeiros passos para um caminho de formação crítica e cidadã, estabelecendo ações de educação para a democracia, desenvolvendo capacidade, conexão e compromisso. Os 3C's de acordo com Rocha; Oliveira; Rodrigues (2017, p. 6):

Compromisso é o sentimento de que o assunto que está sendo tratado pertence à realidade daqueles que participam da ação, minimizando pensamentos como: “isso não tem nada a ver comigo” ou “isso é muito chato”. Para gerar compromisso, uma estratégia é o estudo e análise de problemas sociais e temas controversos, que geram motivação para agir uma função de uma mudança considerada necessária. Também podem ser utilizadas à apresentação e análise de experiências positivas de participação que sirvam de exemplo para novas ações.

Capacidades são os conhecimentos, habilidades e comportamentos desenvolvidos no processo educativo. Para isso, sugere-se envolver os participantes em projetos reais a serem executados por eles em seu contexto, de fora que aprendam na prática. Mas também é possível trabalhar com simulações e oficinas práticas que lhes forneçam competências relevantes para agir em determinados contextos, desenvolvendo, assim, uma importante identidade como cidadão democrático.

Conexões democráticas são importantes para que os participantes percebam que, quando se trata de cidadania democrática, suas ações não são individuais, mas sim social. Para tanto, é importante envolvê-los em ações comunitárias nas quais possam participar ativamente e com os quais criem uma identificação, valorizando as interações entre os indivíduos dentro de uma comunidade (ROCHA; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017, p. 6).

Será nas ações de incentivos que a proposta pedagógica de valores democráticos poderá abranger de forma coletiva os envolvidos em tais ações, a elaboração dessas contribuirá na integração, socialização, convivência e aprendizado em atividades básicas de reflexão e consciência da importância da formação cidadã para todos os participantes.

## Cronograma das atividades

### 1º TRIMESTRE

<b>20 e 21 de Março:</b>
<b>Tudo Sobre Mim – Identidade – Quem sou Eu?</b>
Dinâmica de reconhecimento: cada um escreveu algo sobre si mesmo, qualidades, defeitos, o que gosta e o que não gosta. As anotações foram recolhidas e embaralhadas, e depois cada um pegou uma e tentou descobrir a qual colega pertencia às informações sobre si mesmo. Perguntas e respostas de forma oral, relato informal.
Autorretrato.
Pesquisar junto à família quem escolheu o seu nome e qual o significado do nome escolhido.
<b>27 e 28 de Março:</b>
<b>Minha Família:</b>
Relato da escolha e significado do nome.
Montagem da árvore genealógica.
Perguntas e respostas de forma oral sobre detalhes da família.
Montagem com recortes de jornal ou revistas, da sua família ou uma foto da mesma para apresentar na próxima aula.
<b>03 e 04 de Abril:</b>
<b>A comunidade onde vivemos:</b>
Apresentação da montagem/foto da família.
Localização: rua, bairro, município. Desenho da sua rua e o que tem nela.
<b>10 e 11 de Abril:</b>
<b>Minha Escola:</b>
Desenho – o que eu gosto de fazer em minha escola.
Relato informal do que gosta e o que não gosta na escola.
Direitos e Deveres na Escola – autoavaliação.
Texto e perguntas sobre a Comunidade Escolar.
<b>17 e 25 de Abril:</b>
<b>Os Diferentes Lugares do Nosso Dia a Dia:</b>
Reflexão sobre os tipos de moradia e sobre como percebem sua casa um; preservação dos espaços: casa, rua, bairro, cidade, país, planeta.
<b>22 e 23 de Maio:</b>
<b>Lugares de Aprender:</b>
Relações entre os diversos lugares ao qual pertencemos, regras de convivência.
Trabalho e profissões: desejos e ambições profissionais – O que eu quero ser? E o que farei para alcançar esse objetivo?

### 2º TRIMESTRE

<b>30 de Maio e 05 de Junho:</b>
<b>Conhecendo a Escola João Palma da Silva e o município de Canoas:</b>
Trabalho em grupo: Conhecendo minha escola, meu bairro, meu município.
Utilização das bandeiras (escola, município e estado); hino da escola e do município, representações em desenhos, leitura de pontos importantes sobre o município.
<b>27 de Junho e 04 de Julho:</b>
<b>Os Poderes, Direitos e Deveres:</b>
Exposição dialogada sobre Direitos e Deveres do Cidadão.

Grupo social e suas relações de trabalho e convivência, desenho representando o grupo social ao qual pertencem.
<b>10 e 11 de Julho:</b>
<b>Diversidade Cultural:</b>
Festas Juninas: cooperação na participação da gincana na escola e organização da festa.
<b>17 e 18 de Julho:</b>
<b>Um por todos, todos por um!</b>
Texto sobre cidadania e desenho da árvore dos valores, que os alunos acreditam necessários para um melhor convívio em sociedade, principalmente na escola.
<b>Setembro a Outubro:</b>
Semana do Diferente.
Construção, em sala de aula, de um trabalho que contemplará os conteúdos e objetivos do projeto.
Desenvolvimento do trabalho final, individual para ser entregue.

<b>Título: Valores Democráticos na Construção da Cidadania</b>
O trabalho deverá seguir o seguinte formato (que foi adaptado conforme necessidades e sugestões dos alunos).
<b>Apresentação:</b>
<b>Quem seu sou?</b> Nome completo, data de nascimento, nome dos pais completo, com quem mora, onde mora (endereço completo, com cep), contar algo sobre si mesmo ( um passeio, uma viagem. Uma brincadeira, algo que lhe fez feliz e algo que lhe causou ou ainda causa tristeza).
<b>Introdução:</b>
Será elaborada em sala de aula com a ajuda da professora.
<b>Desenvolvimento:</b>
Estudo na escola....., ano....., no município de....., bairro....., nome do atual prefeito do município e do diretor(a) da escola.
Descrever coisas boas e ruins do bairro onde mora e se gosta ou não do lugar onde mora e por quais motivos.
Você é filho(a), estudante e assim faz parte de uma comunidade dentro de uma sociedade organizada, essa relação para ser boa precisa estar ciente de que as pessoas que nela estão possuem direitos e deveres.
Conceito de direitos e deveres e o que significa ser cidadão.
Ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres, envolve também a preservação da vida – exemplos e formas de preservação e de destruição do meio ambiente.
O hino da escola JPS, contém em sua letra algumas palavras que servem de inspiração e guia em nossa vida em sociedade, são elas: sabedoria, liberdade, compromisso, educação. Significado de cada uma dessas palavras e formação de frases para cada uma dessas palavras.
Os valores em sociedade formam a base das relações sociais e são fundamentais na construção da cidadania. Entre eles podemos citar: amizade, amor, solidariedade, honestidade, compromisso, responsabilidade, generosidade, respeito e tolerância. Leque da Potencialidades; Significado de cada um desses valores; roda de conversa; registro das opiniões.
<b>Avaliação</b>
Questionário a ser respondido pelos alunos, apresentando sua opinião sobre o projeto desenvolvido.

## Considerações

A proposta do projeto apresentada aos alunos obteve boa aceitação e razoável participação na realização das atividades. Conforme as atividades foram sendo desenvolvidas, os alunos foram interagindo e solicitando as alterações que, juntos, concordamos serem alternativas para melhorar o desempenho na atividade facilitando a compreensão do que era solicitado e finalizando dentro do entendimento de cada um.

Durante a aplicação do projeto, foram necessárias várias intervenções para que os alunos assumissem um papel de protagonistas, muitos levavam as atividades na brincadeira, faltou seriedade e participação de uma forma

mais efetiva, poucos trabalhos chegaram ao final de forma completa, mesmo os alunos terem sido informados de que o trabalho estava valendo nota para o terceiro trimestre.

De forma geral, boa parte dos objetivos foi atingida, pois ficou evidenciada a prática de valores democráticos, apropriando os alunos de valores democráticos básicos, ampliando seus conceitos em direitos e deveres, desde já cidadãos participantes de uma comunidade, no caso, a comunidade escolar, em que foi obtido um grau satisfatório de entendimento e participação.

A construção de um trabalho em sala de aula, abordando diversos temas em relação à cidadania, deixou um pouco a desejar na elaboração escrita e reflexiva dos alunos, ainda é preciso que cada vez mais a prática da escrita e da linguagem oral sejam trabalhadas em todas as disciplinas escolares.

No entanto, os compromissos assumidos dentro das capacidades individuais e as conexões estabelecidas durante o processo se mostraram relevantes e contribuíram no objetivo geral deste projeto de apropriar os alunos de conhecimentos básicos dos valores democráticos na construção da cidadania.

## Referências

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez – Brasília-DF: MEC/UNESCO, 2003.

MEC – Ministério da Educação e da Cultura. LDBEN/1996. Disponível em: <[www.educacao-online.pro.br](http://www.educacao-online.pro.br)>. Acesso em: 26 jul 2017.

ROCHA, H. S. N. da; OLIVEIRA, M. A. G. de; RODRIGUES, R. B. **Educar para a Cidadania**. Disponível em: <[http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br/ead\\_cfd/pluginfile.php/70167/mod\\_resource/content/3/modulo3/pdf/modulo\\_3\\_educar\\_para\\_a\\_democracia.pdf](http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br/ead_cfd/pluginfile.php/70167/mod_resource/content/3/modulo3/pdf/modulo_3_educar_para_a_democracia.pdf)>. Acesso em: 10 nov 2017.

SERRÃO, M. **Aprendendo a ser e a conviver** / Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro; [colaboradores Feizi M. Milani, Gisele Ribeiro e Kátia Queiroz]. 2. ed. – São Paulo: FTD, 1999.

## USO DE TECNOLOGIAS ANALÓGICAS ALTERNATIVAS NA AMBIENTAÇÃO DA SALA TEMÁTICA

*Evelise Ferreira Pereira*<sup>71</sup>

### Introdução

A profissão de magistério é uma das primeiras a que as crianças são apresentadas e pelas quais acabam por desenvolver uma intensa afetividade. A maneira como tal afeto permeia a relação oferece condições para que dali comece a se formar a próxima geração profissional. Assim, se concretiza minha entrada nessa área de atuação, passando por diferentes possibilidades e trilhando um caminho que torna possível reafirmar, diariamente, o acerto da escolha pensada desde tenra idade.

A prática pedagógica exige dedicação, estudo e aprimoramentos constantes. Numa realidade de mantenedoras privadas, isso se dá com auxílio de uma infraestrutura com melhor qualidade e recursos tecnológicos variados. A perspectiva da escola pública é, antes de tudo, de buscar recursos. Tudo se inicia buscando subsídios apropriados para não só trazer, como manter o estudante na escola. E esta busca segue tendo como objetivo: materiais permanentes e de consumo, ferramentas pedagógicas entre outros. Neste cenário, a EMEF Prefeito Edgar Fontoura não se distancia do escopo tradicional da Rede Pública Municipal de Canoas. Conforme disposto em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019), a escola é considerada de pequeno porte, tendo cerca de 500 alunos. Destes, pouco mais de 200 se dividem em 8 turmas do Ensino Fundamental II. Há 3 anos, por decisão coletiva do corpo docente e equipe diretiva, optou-se pela estratégia das salas temáticas. Assim, passou-se a dispor de extremos do melhor e do mais desgastante de uma proposta diferenciada e desafiadora. Mais desgastante por exigir maior disponibilidade de investimento pessoal e material, tanto do professor quanto da escola. Por sua vez, o melhor reside em apresentar possibilidades facilitadoras do exercício pedagógico ao profissional de cada disciplina.

Especialmente em relação à área de Ciências da Natureza, a possibilidade de utilizar um espaço previamente preparado ao estudo dos fenômenos naturais traz, em si, uma perspectiva idílica em relação ao aprendizado. Pressupõe-se que todos os encontros serão pautados por atividades práticas e de grande experimentação, buscando facilitar a apreensão do conhecimento científico construído pela humanidade. No entanto, destaca-se que a própria execução da metodologia científica apresenta etapas distintas e pré-determinadas que obedecem a uma sequência lógica e que não podem prescindir de uma boa fundamentação teórica.

Apesar, ou mesmo por conta desta característica, a disciplina de Ciências é revestida de uma fama negativa que lhe credita a alcunha de ser “aquela matéria que tem muita coisa para decorar”. Na prática, observa-se que nenhum dos dois extremos de posicionamento leva a um real aprendizado e desenvolvimento das habilidades pretendidas para esta área do conhecimento e elencadas na Base nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Temos, então, uma situação na qual se necessita a consolidação de conceitos básicos relacionados aos diversos conteúdos de forma a se tornarem facilitadores do desenvolvimento das habilidades pretendidas sem que se consuma tempo recorrente na busca de tais fundamentos, originando retrabalho, ou no caso, “reestudo”.

Dentro deste contexto, impõe-se o problema permanente da prática pedagógica: os alunos necessitam absorver alguns conceitos básicos, sem que isso se resuma ao exaustivo processo de decorá-los, porém com consistência suficiente para que não seja necessário pesquisá-los a cada nova necessidade de uso. A consolidação de

---

71 Professor da EMEF Prefeito Edgar Fontoura, Mestre em Genética e Biologia Molecular. E-mail: [evelise.pereira@canoasedu.rs.gov.br](mailto:evelise.pereira@canoasedu.rs.gov.br)

conceitos básicos tende a facilitar o avanço cognitivo dentro das habilidades necessárias ao bom desenvolvimento dos conhecimentos e competências desejáveis ao estudante de Ciências Naturais.

Assim, passou-se a desenvolver atividades didáticas alternativas e lúdicas que tornassem possível ao aluno contato contínuo com os conceitos; sem, no entanto, tornarem-se um maçante exercício de repetição. Da mesma forma, buscou-se desenvolver jogos e brincadeiras que não fossem dependentes de tecnologias digitais. Tal condição visa tornar ainda mais acessível o uso dos recursos, pois seu acesso independe de *softwares* ou *hardwares* que possam estar fora das condições disponíveis em qualquer momento do período de aula.

## Metodologia

Após a implantação das salas temáticas em nossa escola, apresentou-se o problema de como fixar conceitos básicos relativos ao conhecimento científico historicamente acumulado, sem recorrer a técnicas cansativas e pouco efetivas de memorização por repetição. Assim, passou-se a utilizar diferentes jogos e brincadeiras oriundos da sabedoria popular, porém customizados com temáticas relativas aos diferentes objetos do conhecimento, anteriormente desenvolvidos ao longo das unidades temáticas.

Um dos conteúdos mais citados como de difícil assimilação diz respeito à Tabela Periódica (Figura 1). Igualmente, por tratar-se de um conteúdo de significativa importância na aprendizagem de toda a sequência dos estudos em química, seu acesso mais facilitado reveste-se de grande importância para o bom desempenho dos estudantes. Neste caso, a partir de um modelo lúdico de Tabela Periódica, foram realizadas adaptações para sua utilização como um jogo de cartas. O chamado “Baralho Periódico” constitui-se de 118 cartas, cada uma representando um elemento químico e um modelo didático (Figura 2), colorido da própria Tabela. Esta forma de apresentação da Tabela foi pesquisada e reproduzida a partir de fontes disponíveis em sítios na Rede Mundial de Computadores – Internet.

Na prática, o uso do baralho se dá observando as regras do tradicional “Jogo de Pife ou Pif-Paf. As regras usuais se baseiam em montar conjuntos com sequências numéricas de cartas do mesmo naipe ou trincas com o mesmo número. A adaptação ao conteúdo de química se inicia utilizando, como base para formação do jogo vencedor, os Grupos ou Famílias da Tabela Periódica. Desta maneira, os jogadores recebem nove cartas e um modelo de tabela e, para vencer o certame, devem compor três conjuntos com três cartas de três diferentes grupos, conforme a tabela recebida.

Fig 1. Tabela Periódica Completa

Fonte: [www.tabelaperiodicaCompleta.com](http://www.tabelaperiodicaCompleta.com)



Fig 2. Modelo de Carta do Jogo Baralho Periódico



Fonte: [www.tabelaperiódica.org](http://www.tabelaperiódica.org)

Posteriormente, foram sendo criadas novas regras considerando outras composições de conteúdos trabalhados e as próprias características da Tabela Periódica. Desta forma, pode-se jogar visando compor três conjuntos de cartas, tendo como referência as linhas da tabela ou o número de elétrons da camada de valência.

À medida que se avança no desenvolvimento dos diferentes objetos do conhecimento, pode-se ampliar e aprofundar o nível de exigência, propondo parâmetros como tipos de ligação química, ou até mesmo a formação de compostos, identificando-os conforme suas funções na química inorgânica.

## Considerações

A utilização de jogos pedagógicos apresenta um farto registro de resultados bem sucedidos no tocante à apresentação e desenvolvimento e variados conceitos nas diversas áreas do conhecimento abordadas nos currículos escolares.

Neste trabalho, buscou-se sedimentar sua importância como agente efetivo no auxílio à memorização de conceitos e ideias básicas de variados conteúdos discutidos na sala ambiente de Ciências da Natureza na EMEF Prefeito Edgar Fontoura. Entende-se ser de suma importância a apreensão e fixação de conceitos básicos, condição que facilita e acaba por promover um melhor desempenho pedagógico dos estudantes.

Observou-se que houve muito boa aceitação da proposta pelos alunos, bem como reconhecimento do quanto sua prática auxilia a fixação de conteúdos variados. Ainda detectou-se um movimento dos discentes no sentido de utilizar as peças do jogo, bem como algumas informações discutidas ao longo das rodadas do certame, de maneira diversa das que inicialmente projetadas. Tal situação evidencia a amplitude de variações que podem ser sugeridas ao longo do jogo e, havendo disponibilidade de acesso ao material, ocorre um movimento natural de curiosidade e adequação pelos estudantes, despertando novas possibilidades não previstas pelo professor.

Adicionalmente, deve-se registrar que, a partir do arranjo da sala temática, todo o ambiente fica disponível para todos os que por ali passam para realização de suas atividades. Desta forma, cabe ressaltar que, em dado momento, houve curiosidade e interesse de alunos outros que não os destinatários primários da proposta. Como não se deve tolher boas iniciativas, foi permitido a outras turmas que ainda não teriam contato direto com o conteúdo o uso recreativo do referido jogo de cartas. Assim, percebeu-se que a utilização simplificada das regras propostas tornou possível a execução da brincadeira, mesmo por aqueles que não tiveram contato direto com o conteúdo em questão. Da mesma forma, infere-se que a disponibilização de materiais pedagógicos diversos, com a devida mediação, permite um incremento na aprendizagem ou, ainda, uma melhor preparação das condições para percepção dos conteúdos, mesmo que este encontro formal ocorra em momento posterior de sua vida escolar.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. EMEF Prefeito Edgar Fontoura, Canoas, 2017.

**TABELA PERIÓDICA COM APLICAÇÕES DOS ELEMENTOS QUÍMICOS**. Disponível em: <<https://www.tabelaperiodica.org/tabela-periodica-com-aplicacoes-dos-elementos-quimicos/>>. Acesso em: 20 de out. 2019.

**TABELA PERIÓDICA COMPLETA**. A Tabela Periódica dos Elementos Químicos Atualizada. Disponível em: <<https://www.tabelaperiodicacompleta.com/>>. Acesso em: 21 de out. 2019.

## ADAPTAÇÃO DE RECURSOS E PROMOÇÃO DE AUTONOMIA

*Audrei Lehdermann Silveira*<sup>72</sup>

### Introdução

Pensando em inclusão escolar dos alunos com deficiências, na rede regular de ensino, sabemos que não é suficiente apenas acolher, e sim necessário se apropriar de medidas e estratégias que visem dar condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Sendo assim, buscou-se neste estudo apresentar e refletir o processo de inclusão, atendimento educacional especializado tendo em vista a prática de adaptação de recursos para o público alvo da Educação Especial.

A elaboração desta narrativa partiu de observação prática e pesquisa bibliográfica, a fim de apresentar recursos adaptados a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e refletir sobre a utilização e eficiência dos mesmos. Apresentará alguns recursos com adaptação e de acessibilidade aos alunos com deficiências, amparando o professor de sala de aula regular e favorecendo o acesso ao conhecimento e autonomia do aprendiz.

O presente estudo objetiva promover a autonomia do aluno, estimulando para que ele participe efetivamente dos espaços e atividades pedagógicas, visando tornar o aluno independente, respeitando sua singularidade e seu ritmo próprio. Além de dar apoio aos alunos com deficiências e aos professores, possibilitando maior êxito nas práticas pedagógicas e inclusivas. E ainda oportunizar ampliar as potencialidades do aluno mediante a eliminação das barreiras para viabilizar sua participação no ambiente escolar.

Por meio de percepção das necessidades do educando, da entrevista com a família e de conversa com os professores, é que se verificou a importância desses assunto. E também de buscas bibliográficas referente ao tema, utilizando para isso recursos disponíveis na internet e livros específicos. A pesquisa utilizou a experimentação de recursos diversos para que se chegasse ao objetivo principal. Que na maioria das vezes se consolida mediante parcerias com direção, vice direção, orientação, supervisão, professor do AEE, auxiliar de inclusão, terapeutas, entre outros.

Sendo assim, o trabalho, está dividido em três momentos: primeiro busca contextualizar a Inclusão, depois aborda o papel do Atendimento Educacional Especializado e finaliza com a mostra de alguns recursos adaptados para os alunos com deficiência atendidos em escola pública de ensino regular.

### Inclusão

Para falarmos de inclusão, é importante refletir sobre o que reconhecemos como diferença. O que existe de fato são as diferenças, em seus diferentes aspectos etnia, sexualidade, cultura, valores, gênero, religiosa, entre outras.

O processo de inclusão passou por diversas fases em diferentes tempos. De acordo com a história podemos perceber que segundo Correia (1999), na Idade Antiga as crianças nascidas com deficiências eram abandonadas, ou mesmo, eliminadas. Era uma época de grande exclusão social, pessoas com deficiências eram privadas do convívio social, marginalizadas, perseguidas e mortas. Já no Brasil por volta do século XVIII, conforme Jannuzzi(2004), se atendia os deficientes em sistema de abrigos e distribuição de alimentos em Santas Casas. Raras eram as crianças que tinham a possibilidade de participar de algum tipo de instrução com outras crianças sem deficiências.

Para Sasaki (2006), o desenvolvimento da história da inclusão passa por quatro fases distintas no que se refere

---

72 Professor da escola Gov. Walter Peracchi de Barcellos, Ciências Sociais. E-mail: [audreisilveira@gmail.com](mailto:audreisilveira@gmail.com)

ao processo de inclusão/integração. São elas: Fase da exclusão, Fase de Segregação Institucional, Fase de integração, Fase de inclusão.

A Declaração dos Direitos Humanos impulsionou o Brasil a partir dos anos 90 a implementar as reformas neoliberais. Diversos documentos foram produzidos na Assembleia Geral das Organizações Unidas, destacamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala e a Declaração de Montreal. O Brasil é um dos membros da ONU e signatário desses documentos e com base neles vem buscando desenvolver suas políticas públicas nacionais.

Nesse contexto, sabemos que para construir uma escola inclusiva, exige um trabalho contínuo e coletivo. Envolve uma prática de múltiplos atores numa perspectiva sistêmica, onde professores, profissionais especializados, família, educando, gestores e sociedade tenham uma mesma visão e conduta frente as diferenças. Quando se trata de inclusão há sempre uma fronteira para transpor, não existe caminho único, o que deve haver é o compromisso ético.

### **Atendimento educacional especializado**

Ajustar as estratégias pedagógicas e aspectos como complexidade, quantidade e temporalidade dos alunos com e sem deficiência, para acessar um mesmo currículo é o grande desafio que se coloca aos professores das escolas regulares. Atender as necessidade de cada aluno em sala de aula, em especial daqueles que correm o risco de exclusão, principalmente em termos de aprendizagem e participação, deve ser o foco, para viabilizar que a inclusão aconteça.

Por isso, acreditamos que o professor do Atendimento Educacional Especializado pode agregar substancialmente para a inclusão dos alunos com deficiências, pois ele auxiliará o professor da classe comum a criar, sustentar sistemas e estruturas que apoiem e desenvolvam abordagens e recursos de aprendizagens flexíveis a estes alunos. O profissional do AEE ajuda a pensar possibilidades, recursos e ambientes para a construção e produção de conhecimentos, principalmente por meio de tecnologias educativas, visando diferentes alternativas, caminhos e estratégias pedagógicas para a eliminação de barreiras.

O AEE difere do ensino regular comum, é um serviço oferecido pela modalidade da Educação Especial que visa eliminar as possíveis barreira e acessos a aprendizagem. O professor do Atendimento Especializado busca realizar e garantir a inclusão e a permanência do aluno com deficiência e/ou Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular, por diversos meios tais como: criar condições físicas, materiais e ambientais na sala de aula; favorecer o melhor nível possível de comunicação e interação do aluno; permitir e favorecer a participação do aluno em toda e qualquer atividade escolar; buscar a aquisição de equipamentos e materiais específicos necessários; realizar adaptações em materiais de uso comum em sala de aula; permitir sistemas alternativos de comunicação, para alunos que não utilizam a comunicação oral; colaborar na eliminação de sentimentos de baixa auto-estima, inferioridade, menos valia ou fracasso.

A oferta do AEE pelo Estado é assegurada no Art. 208, inciso III. É significativo dizer que essa oferta é garantida por lei, porém esse atendimento não é obrigatório. Uma vez que o aluno seja atendido na Sala de Recursos Multifuncional juntamente com o professor do AEE, será acompanhada a sua escolarização, bem como, os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados por ele. Segundo SILUK (2014), “Os professores do ensino regular e do AEE precisam trabalhar de forma articulada com o profissional de apoio, visando sempre a independência e a autonomia do aluno{...}”

### **Recursos adaptados**

Segundo Sartoretto, (2010, p.8), “A escola que acolhe e tira partido das diferenças busca contribuir coletivamente

para uma pedagogia que parte das diferenças de seus alunos como impulsionadoras de novas formas de organizar o ensino”. É um grande desafio a inclusão na escola comum, propõe pensar em recursos facilitadores do acesso à aprendizagem na escola e fora dela.

Os recursos podem ser considerados ajuda, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objeto, são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar (SARTORETTO, 2010, p. 8).

Exige do professor do AEE, selecionar, perceber, planejar, pesquisar, criar e confeccionar recursos pedagógicos acessíveis visando dar condições de participação e autonomia aos educandos com deficiências. Eliminando barreiras, que dificultam ou impeçam a aprendizagem.

Foi partindo deste princípio que apresentamos uma prática na criação e elaboração de recursos adaptados objetivando facilitar o acesso dos alunos nas atividades da vida diária e escolar. Fazendo uso primeiramente de recursos de baixa tecnologia, não como instrumentos capazes de, por si sós, eliminar as barreiras. Mas que usados com sabedoria podem contribuir para bom desempenho escolar.

Utilizamos fotos e explicação a respeito dos materiais utilizados e como aplicar e usar os mesmos. Tanto no que se refere a adaptação de recursos para deficiência física, quanto no que tange a impedimentos na comunicação oral e relações comunicativas, ou seja, abrangendo a utilização da comunicação aumentativa e alternativa.

Foi pensado diferentes recursos para os alunos atendidos na sala de recursos: Luva adaptada, que serve para inserir uma colher curva, lápis, pincel, canetinha, giz de cera, a fim de promover formas do aluno ter maior autonomia nas atividades diárias como alimentação e se expressar graficamente e artisticamente, materiais pedagógicos adaptados para que os alunos interajam com os objetos e acessem os conhecimentos, confecção de materiais CAA para estimular a comunicação nas atividades propostas, onde os alunos possam responder, informar, repetir, indicar o que deseja. Tudo para que vivenciem experiências de aprendizagem individual e coletivamente.

Existem diferentes recursos de comunicação, um deles trata-se da prancha de letras, onde se realiza soletração por apontamento de letras para aqueles que se apresentam não verbais e/ou com deficiências motoras. Podendo um colega ou professor realizar o registro da escrita para que possa ser compreendido. Outras pranchas de comunicação foram feitas, tais como a prancha de miniaturas de brinquedos e a de objetos concretos referenciando hábitos de higiene. O plano inclinado também foi confeccionado para facilitar o acesso do aluno a escrita, pintura, visualização de imagens, ajuste de objetos. Para a compreensão do processo de escrita do nome, foram construído letras móveis feitas com diferentes materiais para finalidades diversas. Números móveis emborrachados e jogos matemáticos e de lógica coloridos favorecem o aluno manusear e compreender o conceito de quantidades, cores e formas. No laboratório de informática foi adaptado o mouse especial (mouse bola), os botões de ativação do clique e da tecla direita são dispostos no próprio mouse, que ajuda a acessar o computador, o data show foi projetado para ampliar a imagem substituindo o visor e permitir melhor visão da imagem, além disso há alunos que necessitaram adequação da cadeira com assento de elevação para alcançar o mouse do computador. Os símbolos apoiam o aumento do vocabulário e é uma forma de comunicação aumentativa e alternativa, fichas de figuras, fotos, palavras, livros com acionadores de botão onde se escuta o que se trata a página, lupa para ampliar imagens e letras, Engrossadores de lápis e talheres, fixador em tiras, receptor de lápis...

Confeccionar os cartões de comunicação pode ajudar na interação dos alunos com dificuldades na linguagem. Por serem uma ferramenta personalizada os cartões dos alunos podem ser adaptados com ímãs para serem arrastados em plano metálico, ser simbolizado com pictogramas por ser mais genérico, ou ser confeccionado com as próprias fotos do aluno. O vocabulário envolve o universo escolar de sua rotina, atividades, imagens, conceitos... Para este recurso o símbolo gráfico mais indicados são figuras organizadas por categorias e que expressam ideias, sentimentos, ações, coisas, lugares, pessoas, temas de conhecimento, entre outras. Foi escolhido o sistema PCS (traduzido em português por símbolos de comunicação pictográfica) Suas apresentações são disponíveis no formato colorido ou

preto e branco e uma grande quantidade de simbologia. Para este recurso costumo usar fotografias do aluno na rotina escolar e fotos capturadas da internet também.

É interessante pensar na portabilidade do recurso e não somente na praticidade do uso. Um exemplo disso pode ser a pasta de comunicação em plano inclinado de capa dura que aberta pode ser apoiada sobre a mesa permanecendo diante do aluno ou levada a outros espaços, contendo folhas, plásticos anexados, bolsos/ envelopes onde pode-se colocar cartões, miniaturas, figuras de comunicação e de conteúdos trabalhados, pode-se colocar essa comunicação em chaveiro, em uma caixa, sacola, tablet ou celular por meio de App.

Enfim, é um trabalho de parceria entre professores, auxiliares de educação, profissionais da saúde, família e o próprio usuário dos recursos, ou seja o aluno. Então conversar, observar a funcionalidade e ajustar melhorias torna-se uma constante neste trabalho minucioso. Além disso, saliento que a parceria entre professor do AEE, de sala de aula comum, do auxiliar de inclusão e a família do aluno, contribuem para que os recursos fique mais de acordo possível com as necessidades existentes. Os recursos adaptados permitem compensar as limitações, funcionais, motoras, físicas, sensoriais ou mentais no processo de inclusão e construção do conhecimento. Podendo desta forma, diminuir barreiras permanentes ou temporárias, favorecendo o desenvolvimento social, afetivo e mental. Respeitando a singularidade de cada aluno, ajustando de forma personalizada os recursos pedagógicos e de acessibilidade.

## Conclusão

Portanto a escola é um espaço de grande importância para se trabalhar o respeito às diferenças, pois elas impulsionam a escola a se repensar num princípio inclusivo, reconhecendo o direito que todos tem a escolarização. A educação para todos é uma premissa básica, estamos em processo de inclusão, onde encontramos no interior de nossas escolas alunos muito mais integrados do que incluídos. Mas, é relevante perceber que nossa caminhada contempla esforços para que a prática esteja o mais próximo possível da legislação. A inclusão dos alunos com deficiências e/ou Altas Habilidade/Superdotação não se consolidou ainda da maneira desejada. Muitas são as condições necessárias para que a legislação e a realidade educacional tenham sucesso neste processo. Alguns aspectos como mais recursos educacionais, capacitação de profissionais qualificados, melhoria nos projetos educacionais, entre outros ajudariam nessa caminhada.

O que se buscou apresentar neste trabalho, foi apenas uma das diferentes formas de procurar incluir. Não havendo nem certo, nem errado, e sim, maneiras diferentes de tentar se chegar ao que almejamos. Ou seja, a inclusão de nossos alunos público-alvo da Educação Especial, perpassa por muitos esforços e tentativas até que consigamos chegar ao mais próximo da escola de todos. É urgente buscarmos alternativas e formas de articulação que possibilitem esse novo modo de ver e pensar a escola.

Assim, podemos constatar que quando nos deparamos com alunos com deficiências no contexto escolar, certamente seremos desafiados ao aperfeiçoamento e superação de nossas próprias limitações. Pois exige não somente do professor especializado pensar estratégias e recursos para esses educandos, mas, também, do professor de sala de aula regular, assim como, de toda a equipe escolar para se ajustar às necessidades desses sujeitos. Tendo em mente que a diversidade e a inclusão está para todos. Considerando as singularidades de cada aluno, suas características e valores, seu ritmo próprio de aprendizagem. Mantoan (2004) diz, que a inclusão vai depender da capacidade de lidarmos com a diversidade e as diferenças. Nesta mesma perspectiva ajustar o meio e os métodos de ensino torna-se inevitável para que se consiga possibilitar que os alunos se desenvolvam plenamente.

## Referências

SARTORETTO, M. L. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Mara Lucia Sartoretto, Rita de Cássia Reckziegel Bersch. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v.6.

SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado-AEE**: Contribuições para a prática pedagógica. 1 reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação- CE. Universidade Federal de Santa Maria:UFSM, 2014.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

## RECONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS EMEFs NA/COM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

*Juliana Aquino Machado*<sup>73</sup>

*Juliana Cristina da Silva*<sup>74</sup>

*Silvia Letícia de Senna*<sup>75</sup>

*Renato Avellar de Albuquerque*<sup>76</sup>

### Introdução

A aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) acarretou às redes de ensino e às escolas a necessidade de reconstrução imediata dos documentos-referência de suas instituições, alinhados às competências, conhecimentos e habilidades propostos em nível nacional. Por outro lado, as mudanças cada vez mais dinâmicas nos contextos ligados à escola conferem a necessidade de um permanente processo de (re)construção ou (re)organização dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), a fim de que estejam em consonância com o mundo, o tempo e os sujeitos.

A fim de sistematizar o processo formativo vivenciado junto às equipes pedagógicas<sup>77</sup> das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC), conduzidos pela equipes de assessoria pedagógica da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) e Time Google, da Secretaria Municipal da Educação (SME), trazemos ao foco da análise as estratégias utilizadas para mobilizar e instrumentalizar essas equipes para o desenvolvimento do trabalho junto aos grupos de professores de cada escola. Nosso objetivo era que as equipes pedagógicas de cada escola desenvolvessem o processo em suas instituições respeitando o tempo, o espaço e a caminhada daquela comunidade escolar, de forma singular, pautado pelo princípio do protagonismo dos sujeitos que fazem parte da comunidade e, em especial, do corpo docente da escola.

A partir destas necessidades, algumas estratégias formativas e metodológicas foram pensadas pela Assessoria Pedagógica da SME, no sentido de estimular as escolas para a discussão dos elementos que constituirão seus documentos referência, tendo como ponto de partida os princípios da dialogicidade e da gestão democrática. O movimento proposto neste estudo constitui-se num projeto inserido na modalidade REDE, vinculado ao Projeto Saberes em Diálogo (SILVA, MACHADO, 2018), desenvolvido durante o ano letivo de 2019.

O processo em curso não pode ser concebido de forma desvinculada da trajetória acadêmica e profissional do grupo de assessoria pedagógica da SME, o que para Macedo (2012) constitui uma *implicação histórico-existencial*, que se realiza na medida em que o pesquisador está vinculado no aqui-e-agora da sua pesquisa, no presente e no projeto dos grupos com os quais trabalha, levando em conta o *ethos* e o *habitus* dos seus pertencimentos, as implicações psicoafetivas e estruturo-profissionais, presentes na práxis docente, bem como as implicações socioexistenciais,

---

73 Assessora Pedagógica na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: [juliana.machado@canoas.rs.gov.br](mailto:juliana.machado@canoas.rs.gov.br)

74 Assessora Pedagógica na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. Mestra em Educação pela Universidade La Salle. E-mail [juliana.silva@canoasedu.rs.gov.br](mailto:juliana.silva@canoasedu.rs.gov.br)

75 Membro do Time Google da SME, Mestre em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. E-mail: [silvia.senna@canoasedu.rs.gov.br](mailto:silvia.senna@canoasedu.rs.gov.br)

76 Membro do Time Google da SME. Doutorando no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [renato.albuquerque@canoasedu.rs.gov.br](mailto:renato.albuquerque@canoasedu.rs.gov.br)

77 As equipes pedagógicas nas EMEFs da RMEC são compostas pelo(s) supervisor(es) escolar(es) e orientador(es) educacional(is).



culturais, históricas e políticas. O grupo é formado por 3 supervisoras (de formação e atuação) e um professor de História com experiência no curso de Pedagogia do IFRS, ambos com formação acadêmica na área da educação, sendo duas mestras e dois doutorandos. Mais do que isso, a trajetória acadêmica e profissional profundamente implicada nos conduz a pensar uma pesquisa que não se desvincula de nossa existencialidade e de nossas escolhas e opções, com o qual é impossível dissociar a presente investigação da subjetividade deste coletivo de pesquisadores.

O presente artigo apresenta inicialmente as motivações acerca da construção coletivas dos PPPs; na sequência, traz a proposta de pensar a formação continuada das equipes pedagógicas como possibilidade metodológica de desencadear o trabalho nas escolas; após conduz à compreensão da sistematização do processo vivenciado, com a análise dos dados coletados; no momento seguinte, apresenta a caracterização dos participantes do processo, para, finalmente, proceder a análise sobre a potencialidade das estratégias formativas utilizadas e sobre as percepções das equipes pedagógicas.

### **A construção coletiva dos projetos político pedagógicos das EMEFS**

A garantia da gestão democrática do ensino público é premissa expressa no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A gestão democrática do ensino público deve ser normatizada pelos sistemas de ensino, pautada pelos princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e na “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art. 14). A resolução nº 13/11 do Conselho Municipal de Educação de Canoas (CANOAS, 2011, art. 2º) delibera pelo entendimento que “as escolas, juntamente com as suas mantenedoras promovam a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação da Proposta Político Pedagógica”.

Entretanto, pautar a orientação da (re)construção dos PPPs das escolas na perspectiva explicitada apenas na prerrogativa legal, não representa uma garantia à condução do trabalho de forma participativa, uma vez que a gestão democrática se constitui como um processo e, portanto, precisa ser exercitada junto aos coletivos, criando tempos e espaços para que o diálogo aconteça.

A dialogicidade enquanto princípio de gestão do trabalho pedagógico requer uma abertura à co-participação entre os sujeitos envolvidos no processo, exigindo comprometimento de todos e de cada um, bem como dos gestores do processo. Pensar coletivamente é um exercício concreto da dialogicidade (XAVIER, SZYMANSKI, 2015) e pode ser traduzido através da construção coletiva e colaborativa do Projeto Político Pedagógico na escola.

Entretanto, independente da exigência de adequação frente às novas prerrogativas legais, repensar o PPP da escola assume um caráter permanente de duplo viés. Se, por um lado, a escola precisa adequar o documento às suas concepções e práticas, como expressão do real, daquilo que efetivamente acontece, por outro precisa aproveitar este espaço para expressar o movimento de lançar-se à frente, o que pode ser pensado a partir dos conceitos de *espaço da experiência e do horizonte de expectativa* (KOSELLECK, 2006). Para o autor, este duplo movimento considera que aquilo que foi experienciado pelos sujeitos, se constitui como elemento interdependente na projeção de expectativas futuras.

### **A formação continuada de equipes pedagógicas como possibilidade metodológica para desencadear o trabalho na escola**

Mobilizados pela ideia de instrumentalizar as equipes pedagógicas para a tarefa de reconstrução dos Projetos Político Pedagógicos (PPP), desenhamos uma proposta de encontros formativos que viabilizassem a elaboração no viés da dialogicidade, com a garantia de representação de todos os segmentos envolvidos.<sup>78</sup> Em contrapartida,

---

78 Por “todos os segmentos envolvidos”, entende-se: professores, alunos, pais/responsáveis, demais funcionários da escola, comunidade do entorno da escola etc.

a experiência na condução de processos formativos nos traz o entendimento sobre a importância de subsidiar (sem engessar), as equipes pedagógicas na coordenação deste trabalho no âmbito da escola, de forma a garantir que cada grupo possa pensar propostas contextualizadas, considerando a realidade de cada instituição e de cada coletivo. Em outras palavras, operar o processo dialógico entre equipe pedagógica e professores requer uma instrumentalização e uma base metodológica na condução das revisões de PPP, para que as interações entre a reflexão teórica e a prática escolar se entrelacem de maneira efetiva. Dentre as estratégias propostas, destacaram-se momentos presenciais e à distância, que estão ilustrados na figura 1.

**Figura 1** - Estratégias formativas e metodológicas



Fonte: Elaborada pelos autores

Os encontros de formação ocorreram em periodicidade mensal, reunindo as equipes pedagógicas das EMEFs e contemplaram estratégias orientadoras com potencialidade para provocar a discussão dos temas relevantes ao processo em curso, bem como para instrumentalizar os supervisores e orientadores na condução do trabalho em suas instituições. Dentre as estratégias, estão textos para leitura individual e coletiva, relatos de experiência e desenvolvimento de dinâmicas formativas e de registro, permeados continuamente pelo espaço de escuta, como ato que possibilita a abertura à fala, ao gesto e às diferenças do outro (FREIRE, 2013).

A fim de viabilizar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na escola, considerando os princípios já explicitados, o uso de ferramentas digitais foi explorado de forma a favorecer a interlocução e a construção coletiva do PPP. O emprego da tecnologia tem sido entendido como um facilitador para melhorar a interação entre os docentes e a comunidade, além de possibilitar a otimização do tempo e dos espaços. Da mesma forma, o trabalho colaborativo encontra um viés de efetivação através do uso destas ferramentas, constituindo uma das possibilidades de promover um maior envolvimento de todos os atores do processo. Dentre as ferramentas tecnológicas utilizadas, destacaram-se o Google Classroom (sala de aula virtual), Google Formulários, Google Docs e os Grupos de WhatsApp.

## Sistematizando o processo vivenciado

A sistematização da construção vivenciada com as equipes pedagógicas durante os encontros formativos e das ações desenvolvidas em cada escola tornou possível não só emergirem resultados do trabalho, mas consolidarem as estratégias propostas num movimento que envolve o (re)planejamento das ações. Nesta perspectiva, a pesquisa que desenvolvemos se insere no campo qualitativo, como uma investigação implicada com o próprio desenvolvimento humano e como meio para qualificação da vida, com potência da plenitude vivente (GALEFFI, 2009), pois

é hora de reinventar uma pesquisa qualitativa qualificada que não pode mais andar a reboque dos métodos científicos que lidam com fenômenos ditos naturais, portanto, exteriores ao fluxo vital dos seres humanos concretos. Afinal a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe (GALEFFI, 2009, p. 46).

A rigorosidade deste estudo se pauta no entendimento de um rigor outro (MACEDO, et al., 2009), com o qual o critério qualitativo é compreendido como meio primordial para a produção de conhecimento, considerando

os sujeitos e seus processos de subjetivação neste processo complexo, não consistindo, portanto, “na aplicação de métodos infalíveis e sim na qualidade de aferição dos efeitos do uso de um método qualquer na vida cotidiana dos indivíduos e das sociedades” (GALEFFI, 2009, p. 45).

A flexibilidade, neste contexto, é compreendida como condição indispensável do rigor deste estudo e, portanto, está expressa também nos instrumentos de coleta de dados que foram sendo agregados no decorrer do processo, como elementos potentes para captar a percepção dos sujeitos, sendo eles:

- a) Diário de bordo: O diário de bordo dos autores foi utilizado na produção de dados deste trabalho, haja vista, a imersão na temática em questão.
- b) Formulários online com questões pontuais: como forma de coletar alguns dados relativos ao perfil dos membros das equipes pedagógicas, ao longo dos encontros formativos, supervisoras e orientadoras foram convidadas a preencherem um formulário com algumas questões, visando traçar o perfil profissional específico, além de avaliar o próprio processo formativo. Este instrumento foi também um objeto demonstrativo das potencialidades do uso de formulários para a pesquisa nas comunidades.
- c) Mensagens recebidas por grupos do WhatsApp: Para fins desta pesquisa, as manifestações espontâneas das equipes a respeito da reconstrução das PPPs nos grupos de supervisores e orientadores foram incluídas no diário de bordo dos pesquisadores.
- d) Postagens feitas em redes sociais: Da mesma forma que as mensagens dos grupos de WhatsApp, as postagens feitas em Redes Sociais (Facebook e Instagram) foram consideradas nos registros do diário de bordo.

Sendo assim, as lógicas que conduzem esta pesquisa são entendidas como “o prolongamento da capacidade do pesquisador de *inter-vir* na realidade em que realiza seu trabalho de investigação” (MACEDO, 2009, p. 22), entendendo que o estudo proposto está indissociado do processo formativo realizado.

Nossa pesquisa, portanto, se caracteriza como um estudo de natureza etnográfica, uma vez que “para a etnopesquisa, o método é o prolongamento das escolhas do pesquisador, ao tratar com as ‘*intimidades*’ do fenômeno pesquisado, vinculando-as às suas” (MACEDO, 2012, p. 28). A implicação, neste caso, é concebida como um modo de criação de saberes, caracterizada pelo comprometimento, vinculação social, cultural, existencial, profissional, vivida e explicitada na pesquisa, a partir de uma experiência refletida de pertencimento (MACEDO, 2012).

Desta forma, passamos a descrever um pouco desta realidade expressa em dados, caracterizando as feições desse grupo e suas nuances específicas, com suas percepções acerca do processo vivenciado nos encontros formativos e no trabalho desenvolvido com os coletivos de cada escola.

### **Caracterização do perfil das equipes pedagógicas**

A caracterização do perfil dos membros das equipes pedagógicas foi organizada a partir dos dados coletados em um formulário online, proposto em um dos encontros de formação, não obrigatório, tendo sido obtidas quarenta e uma (41) respostas, de um grupo supervisoras e orientadoras de quarenta e quatro (44) escolas. A pesquisa apontou um grupo formado majoritariamente por supervisoras, somando 24 delas, frente às 16 orientadoras e uma professora. Apenas um dos orientadores era do sexo masculino, razão pela qual nos referimos ao grupo no gênero feminino. Nenhum dos sujeitos tinham idade inferior a trinta anos, ficando quase a metade, dezenove delas, em uma faixa de 41 a 50 anos.

O grupo possui um perfil de significativa trajetória profissional, pois 17 delas possui mais de 20 anos no magistério, e outras 19 estão na carreira entre 11 a 20 anos. Entretanto, 21 estão na função de supervisão ou orientação há menos de 5 anos. Das 41 participantes da pesquisa, 33 estão na rede municipal há mais de 11 anos. Quanto à formação, 36 delas possuem especialização, uma possui mestrado, duas possuem graduação e

duas estão com doutorados em andamento.

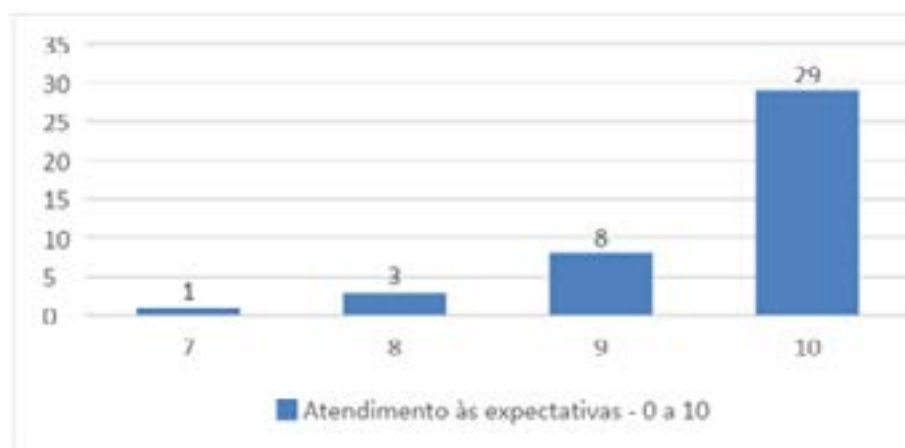
O grupo configura-se de forma heterogênea, pois constitui-se de profissionais que atuam há bastante tempo da função e/ou na profissão docente e outros com entrada recente no trabalho. Por outro lado, a formação acadêmica, como elemento relevante, nos aponta a predominância de sujeitos que tiveram sua formação específica para atuação nesta função através de cursos de especialização, o que indica a predominância de profissionais formados em outras licenciaturas, que não a pedagogia.

Neste caso, a diversidade dos resultados de formação e tempo de atuação aponta para dificuldades em se considerar uma amostra homogênea e com certa possibilidade de generalização de características que pudessem orientar para relações diretas, estabelecidas entre de maneira causal. Entretanto, parece relevante destacar que parte dessas experiências do grupo são significativas no estabelecimento de fazeres ligados à construção de projetos nas escolas, além do compartilhamento e de posições críticas em função de propostas de ações já aplicadas anteriormente, evidenciando as formas de observar e compreender o ambiente escolar a partir de cada profissional. O caráter subjetivo, experiencial (LARROSA, 2018) e implicacional (MACEDO, 2012) do trabalho apresentam-se como elementos fundamentais na análise que procedemos a seguir.

### Estratégias formativas em foco: análise das percepções dos sujeitos

Com relação aos encontros de formação das equipes pedagógicas, os sujeitos foram questionados sobre as estratégias utilizadas e o atendimento às expectativas. Em uma escala de 0 a 10, todos os participantes apontaram um nível de atingimento às expectativas entre 7 e 10, sendo que 90% considera este atendimento entre 9 e 10, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 -Estratégias utilizadas na formação de equipes pedagógicas e atendimento às expectativas dos participantes



Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre os aspectos a melhorar, nos encontros presenciais, evidenciou-se a necessidade de aumento do tempo para trocas e partilhas e do aumento do tempo de escuta, bem como de uma maior ênfase à socialização sobre como cada escola está construindo sua PPP e pensando as estratégias que cada equipe tem usado. Apontam alguns dos participantes:

Sabemos que o tempo é curto! Mas precisamos de maior ênfase nas socializações de como cada escola está fazendo suas construções. Pensar numa forma de compartilhar mais estratégias do que queixas (Supervisora 1).

Prosseguir socializando. É muito bom ouvir os colegas (Supervisora 2).

Momento de práticas, exemplo e modelos de experiências, fotos e registros (Orientadora 1).

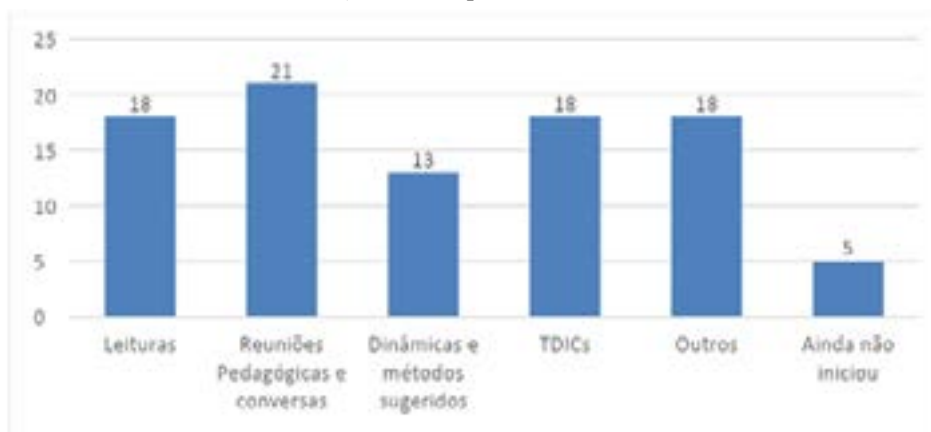
Tais elementos são indicativos de uma crescente busca por espaços de interação, como possibilidade de superação do individualismo e da *solidão pedagógica*, termo cunhado por Isaia e Bolzan (2008) e definido pelo “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (p.50).

Outro elemento em destaque diz respeito a um maior tempo para se dedicar às leituras e aos materiais dispostos no Google Classroom:

Queria mais tempo... para ler o material e “degustar”. Tudo muito bom. Parabéns. Adorando essa parte de teoria... que é um pouco cansativa... mas com o uso das tecnologias... essa parte do Classroom... amando (Supervisora 3).

Com relação à aplicabilidade das estratégias utilizadas na formação das equipes, foi possível verificar que houve uma recorrência de diversas estratégias de discussão e registro, além das sugestões de leituras e das ferramentas tecnológicas exploradas, conforme apresentamos no gráfico 2.

**Gráfico 2** - Estratégias utilizadas na formação de equipes pedagógicas que foram utilizadas na formação com os professores das escolas



Fonte: Elaborado pelos autores

Merece destaque o caráter dialógico exercitado nos encontros de formação das equipes, que acabou se constituindo como um princípio da condução do trabalho nas escolas. Para ilustrar, destacamos um excerto do nosso diário de bordo, em que um dos supervisores relata sua experiência em uma das reuniões pedagógicas na escola. O relato diz respeito à um redirecionamento do trabalho da reunião pedagógica, planejado antecipadamente pela equipe pedagógica, que propunha uma divisão das temáticas para estudo em grupos, mobilizado pela intervenção do grupo de professores, que sugeriu/solicitou que a discussão de todos os temas passasse pelo coletivo de docentes. No caso, a equipe pedagógica em questão teve sensibilidade, abertura dialógica e acolhimento à proposta do coletivo, o que provavelmente pode ter sido um elemento importante para o engajamento e comprometimento do grupo docente com o processo.

A postura assumida pelas equipes pedagógicas na condução dos trabalhos certamente é determinante para o engajamento dos professores no processo. Com relação ao envolvimento dos professores, apontam membros das equipes pedagógicas:

Muito boa. Interessados. Desejando modificar e melhorar. (Supervisora 4)

Eles se envolveram tanto que até elogiaram a reunião, e disseram q o tempo passou muito rápido (Orientadora 2).

Envolvido no processo, disposto a participar, compreendendo a importância do documento (Orientadora 3).

Observo que o grupo anseia por espaços de diálogo, mas a cultura de participação em outras ações é um desafio a ser trabalhado (Supervisora 4).

Tal engajamento do grupo docente pode ser, de outro lado, o impulsionador de um sentimento de bem-estar docente nas equipes pedagógicas. Em sua dissertação, Silva (2015) menciona que o elogio, oportunidade de participação e a socialização de habilidades são atitudes que contribuem para o sentimento de bem-estar, sendo que a parceria entre pares aparece como pano de fundo destas ações.

No início das formações, algumas equipes não sentiam-se aptas a organizar os encontros formativos sobre os PPPs, tendo inclusive iniciado o trabalho com apoio de palestrantes externos para conduzir as primeiras reuniões. No decorrer do trabalho, uma mudança de postura positiva foi observada. Os relatos a respeito das próprias equipes conduzirem o trabalho, amparadas pelos subsídios explorados nos encontros de formação e disponibilizados na sala de aula virtual, bem como pelo compartilhamento de experiências, apontam uma redução significativa na busca por palestrantes e um maior sentimento de engajamento com a condução do processo. Aliado a estas observações, o fato da própria equipe assumir a tarefa criou condições desta em conhecer melhor o grupo docente bem como em “assumir”, de fato, este papel gestor na escola.

A equipe pedagógica tem uma função gestora, ou seja, é considerada uma liderança dentro da escola. Para Lück (2014), as lideranças efetivas atuam com foco no crescimento, influenciam pessoas com sua motivação e possuem um claro conhecimento das suas organizações e das pessoas que dela fazem parte. A reflexão da autora compactua com as nossas observações e nos permite inferir que a reconstrução dos PPPs permitiu não apenas uma reestruturação no campo documental, mas na atuação das pessoas que vivenciaram este processo.

Com relação às necessidades apontadas em decorrência do trabalho, as equipes pedagógicas destacaram a importância de temas como legislação, inclusão e uma maior atenção à “teoria”. Numa avaliação geral, com relação à contribuição das formações para o processo, destacam-se os seguintes excertos:

Fazer formação nas escolas, ou para um representante por escola, que será quem vai compartilhar com os colegas (Orientadora 4).

Até então estão colaborando com a necessidade de organizar as formações na escola. Excelentes formações! (Supervisora 5).

Até o presente momento está contemplando minhas dúvidas e necessidades para que possa organizar as reuniões e discussões com o grupo. (Supervisora 6)

Considero que a DFPP está contribuindo de maneira muito significativa nas formações. As orientações dadas estão sendo trabalhadas com os professores e a reconstrução do documento está acontecendo de forma satisfatória, dentro dos prazos necessários (Supervisora 8).

Entretanto, apesar do subsídio ter atuado como elemento positivo no processo, a denúncia acerca das dificuldades do processo se expressa através da sobrecarga advinda das demandas do cotidiano. Com relação à esta questão, uma das supervisoras aponta que “Estamos sendo orientadas. Nossas dificuldades residem nas demandas do cotidiano...” (SUPERVISORA 9). Tal questão já foi explorada em estudo anterior, realizado na RMEC, ao referir que

O trabalho do supervisor hoje, na escola, funciona como uma espécie de “trabalho sob demanda”, ou seja, a ação é realizada basicamente a partir da resolução de problemas que surgem, no tempo em que surgem, com soluções sintomáticas, que dão conta de resolver apenas o momento e não conseguem deter-se de forma aprofundada na análise das causas e raízes do(s) problema(s) (MACHADO, 2013, p. 87-88).

Pensar o trabalho pedagógico requer que se considere as demandas de todas as ordens pelas quais a equipe diretiva responde na escola, cotidianamente. Desta forma, a busca por tempos e espaços para realizar o trabalho com os professores, bem como para organizar documentos e sistematizar processos é um grande desafio a ser enfrentado, mas que se mostra possível a partir dos relatos de equipes pedagógicas que têm possibilitado uma reconfiguração da relação do corpo docente com o conhecimento, com a sua (auto)formação e com as dinâmicas coletivas e colaborativas.

## Considerações

O trabalho desenvolvido e apresentado representa um esforço no sentido de sistematizar um processo vivenciado junto às equipes pedagógicas das EMEFs da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Construir e reconstruir os PPPs das escolas é tarefa desafiadora, ao mesmo tempo em que revela uma necessidade permanente de busca pela contextualização espaço-temporal e pelo compromisso coletivo expresso no mais importante documento de uma instituição de ensino.

Pensar os processos pedagógicos mobilizados pela via da formação continuada é uma opção que assumimos enquanto grupo de assessoria pedagógica da SME, possibilitando exercitar na prática os princípios e estratégias com potencialidade de desencadear ações que possam representar uma reconfiguração das relações docentes e da relação destes com o conhecimento e com o seu fazer pedagógico.

A sistematização do processo representa, portanto, uma etapa com especial relevância, haja visto a necessidade de registro que possa constituir uma memória do trabalho, bem como possa desencadear a visibilidade e compartilhamento dos conhecimentos produzidos a partir das práticas formativas propostas.

As estratégias utilizadas nas formações das equipes pedagógicas foram utilizadas nas reuniões pedagógicas das escolas com recorrência, entretanto, em cada espaço, o planejamento se diferenciou, de forma a contemplar as especificidades de cada grupo de professores.

Enquanto processo, o trabalho de (re)construção dos PPPs cumpriu uma importante etapa. Contudo, seu caráter permanente e dinâmico confere um status de prioridade nas discussões promovidas no espaço da escola e deve pautar o planejamento realizado e as ações pedagógicas da escola.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2019.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 25 de maio de 2019.

CANOAS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME. **Resolução n. 13**, de 04 de outubro de 2011. Orienta e estabelece normas para a elaboração de Regimentos Escolares e Propostas Político Pedagógicas para as Escolas do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <[http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369037/Resol013\\_2011.pdf](http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369037/Resol013_2011.pdf)>. Acesso em 25 de maio de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>>.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

KOSELLECK, R. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.



LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>>. Acesso em 31/07/19.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa implicada**: Pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MACHADO, J. A. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle, 2013.

SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, 95-114, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

SILVA, J. C. da. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. (Dissertação de Mestrado). 113 fls. Programa de Pós-graduação em Educação. UNILASALLE. Canoas, 2015.

XAVIER, R. B.; SZYMANSKI, H. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00061>>. Acesso em 25 de maio de 2019.



## RACIOCÍNIO QUANTITATIVO NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE ENTRE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS

*Kamila Kniphoff Jandrey Holzmann*<sup>79</sup>

*Janaína Mota Fidelis*<sup>80</sup>

*Gabriele Bonotto Silva*<sup>81</sup>

*Maria Renata Santos Oliveira*<sup>82</sup>

### Introdução

Trabalhar o raciocínio quantitativo no cotidiano da sala de aula implica trazer, desde o início, as relações entre as quantidades e as suas medidas. Nunes, Dorneles, Lin e Rathgeb-Schinierer (2016) salientam que a habilidade do raciocínio quantitativo diz respeito às relações entre as quantidades, tendo os números uma importância secundária. Pode-se afirmar que trabalhar com o raciocínio quantitativo é ir além do algoritmo, pois, não basta saber realizar um cálculo sem erros (o que é importante também), mas deve-se saber o momento correto de aplicá-lo.

Por isso, antes de a professora de anos iniciais se preocupar em ensinar cálculos aritméticos, é necessário estimular o educando a pensar nas relações entre as quantidades e suas magnitudes: se uma é maior do que a outra, se a relação entre elas envolve colocar, retirar, dividir, etc. Muitas vezes estas são habilidades mais importantes para obter sucesso na solução de determinadas situações do que o próprio cálculo aritmético.

Desenvolver o raciocínio quantitativo nos anos iniciais permeia trabalhar com o ensino pautado em habilidades e competências, visto que, para o seu bom desenvolvimento o ensino baseado na memorização não é suficiente. Silva e Felicetti (2014) enfatizam que ter competência acerca de determinado conhecimento implica saber utilizá-lo em situações vivenciais. Assim, acredita-se que o raciocínio quantitativo é uma habilidade a ser desenvolvida e não simplesmente um conteúdo a ser transmitido.

Verifica-se no cotidiano da sala de aula crianças que calculam com eficiência, mas que não conseguem identificar o cálculo correto para utilizar em determinada situação, ou seja, não adquiriram ainda as habilidades e competências necessárias para usá-los nas situações que surgem.

Nesse sentido, a pesquisa em andamento, que aqui é descrita, tem o intuito de avaliar o desempenho em raciocínio quantitativo, realizar uma proposta de intervenção voltada para esta habilidade e logo analisar, através de um pós-teste, a eficácia da intervenção no desenvolvimento desta habilidade nos educandos. Esse tipo de pesquisa, tanto para intervir quanto para observar, permite compreender como se configuram as situações de aprendizagem na sala de aula, com a possibilidade de descrever e avaliar as ações didáticas, segundo Lautert, Spinillo e Cruz (2016).

---

79 Professora da Escola Ministro Rubem Carlos Ludwig, Mestranda em Educação, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Licenciada em Pedagogia. E-mail: [kamila\\_jandrey@hotmail.com](mailto:kamila_jandrey@hotmail.com)

80 Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola, Mestranda em Educação, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Orientação Educacional, Licenciada em Pedagogia. E-mail [janamfidelis@gmail.com](mailto:janamfidelis@gmail.com) ou [janaina.fidelis@canoasedu.rs.gov.br](mailto:janaina.fidelis@canoasedu.rs.gov.br)

81 Supervisora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola, Professora na Faculdade Cesuca, Bolsista CAPES/PROSUC, Doutoranda e Mestre em Educação, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, MBA em Gestão de Instituições Escolares, Licenciada em Pedagogia – Anos Iniciais e Orientação Educacional. E-mail: [gabybonotto@gmail.com](mailto:gabybonotto@gmail.com)

82 Professora da Escola Ministro Rubem Carlos Ludwig, Especialista em Alfabetização e Letramento, Licenciada em Pedagogia. E-mail: [maria.renata@canoasedu.rs.gov.br](mailto:maria.renata@canoasedu.rs.gov.br)

## Raciocínio quantitativo

O Raciocínio Quantitativo é a análise da situação numa estrutura quantitativa, havendo distinção entre quantidade e número. Com o foco na relação entre as quantidades, o Raciocínio Quantitativo compreende a quantidade como uma possibilidade de medir, mesmo na ausência de valores numéricos (THOMPSON, 1993).

Isso porque é possível pensar e criar relações sem a necessidade de se pensar em números. Podemos comparar alturas, sabendo que uns são mais altos do que outros, mesmo que sem conhecer a exatidão dessas diferenças. Também dá para deduzir quantos pirulitos Pedro tem a mais que João, mesmo que sem conhecer os valores exatos, só sabendo que Pedro tem 7 pirulitos a mais que Maria e esta 1 a menos do que João. Nunes (2016) afirma que ainda que possamos raciocinar sobre quantidades e relações sem usar números, quando aprendemos a representar estas mesmas quantidades e relações com números é que aumentamos a precisão e o poder do nosso raciocínio, com a possibilidade de construir melhores modelos do mundo.

Esta habilidade está subdividida em raciocínio aditivo, que diz respeito às relações parte-todo, e em raciocínio multiplicativo, que está relacionado às situações com quantidades conectadas por correspondência um-para-muitos. No cotidiano pedagógico é importante compreender esta distinção para direcionar a prática, visto que, estas habilidades são a base das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e da compreensão da relação inversa entre essas operações (NUNES, et al., 2016).

É importante ressaltar que o trabalho com raciocínio quantitativo envolve a prática pedagógica com resolução de problemas matemáticos. Acredita-se na possibilidade de trabalhar com a resolução de situações-problema mesmo quando os estudantes ainda estão em processo de alfabetização, pois, a professora pode ler as questões para os educandos resolverem.

Em um estudo qualitativo de caráter interpretativo, Rodrigues e Serrazina (2015) aplicaram tarefas de resolução de problemas em uma turma de 2º ano de uma escola pública da periferia de Lisboa. Essas tarefas envolviam o raciocínio aditivo e as pesquisadoras faziam a leitura dos problemas para os estudantes que os resolviam entre pares.

Rodrigues e Serrazina (2015) observaram que no 1º ciclo do Ensino Básico, as principais formas de representação usadas pelos alunos são: linguagem oral e escrita; representações simbólicas (algarismos e sinais das operações); representações icônicas (figuras e gráficos); e representações ativas (manipuláveis). As autoras evidenciam através desse estudo que é através dessas representações que o professor pode perceber o raciocínio dos alunos, auxiliando-os na construção das representações próprias da linguagem matemática.

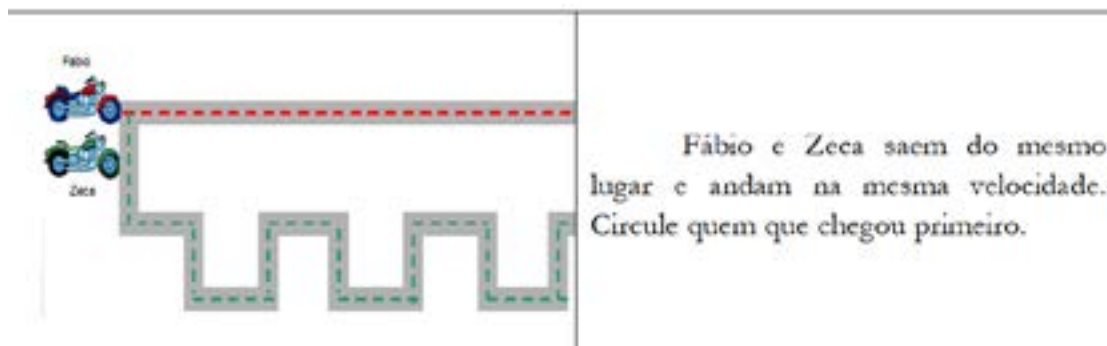
Nesse sentido, acredita-se no trabalho pedagógico envolvendo situações-problema como um bom caminho para intervenções pedagógicas. Nesses momentos a professora pode observar o raciocínio do estudante através de seus registros ou mesmo através de diálogos coletivos na turma, o que possibilita um trabalho pautado nas habilidades e competências que se busca desenvolver, bem como, nos conhecimentos já construídos pelos estudantes. Por esta via serão desenvolvidas as intervenções desse trabalho.

## Método

Para desenvolvimento da análise, a pesquisa contou com a participação de 48 alunos de 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Canoas (sendo 24 alunos por escola). Optou-se por analisar a etapa do 2º ano por esta se caracterizar pela experiência de escolarização já iniciada, ainda que numa etapa inicial.

A coleta de dados contemplou um pré-teste baseado em tarefas desenvolvidas por Nunes (2009). Este pré-teste foi constituído por 10 questões que envolvem raciocínio quantitativo, sendo que o educando tem contato apenas com as imagens que ilustram a situação que é narrada pela avaliadora (professora). Abaixo consta uma das questões que exemplifica o tipo de conhecimento avaliado e a exigência da mesma.

Figura 1. Questão 10 do pré-teste.



A partir dos resultados deste pré-teste foi elaborada, a partir de Nunes, Campos, Magina e Bryant (2005), uma sequência de 8 intervenções diretamente relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio quantitativo e, futuramente, será realizado um pós-teste para verificar a eficácia da intervenção, pois a pesquisa continua em andamento.

### As escolas

Mesmo dentro de uma mesma cidade, é possível observar diferenças entre os desempenhos escolares das crianças. Questões socioeconômicas podem ser destacadas para explicar tais resultados, já que o ensino de ambas as escolas se baseia nas mesmas diretrizes curriculares municipais. Para melhor explicitar os contextos de onde surgiram os dados dessa pesquisa, segue breve descrição das escolas participantes e de suas comunidades.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonel Brizola (escola 1) está situada no bairro São José e tem cerca de 665 alunos matriculados no ensino regular. O bairro em que a escola está localizada caracteriza-se por sua proximidade à Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e a Refinaria Alberto Pasqualini da Petrobrás. A instituição foi inaugurada em 2014, com o objetivo de propiciar educação em turno integral. Por ser a única escola municipal do bairro, a procura tornou-se maior que o número de vagas oferecidas e progressivamente a escola tornou-se de tempo regular.

Conforme dados coletados em pesquisa para caracterização da comunidade, a maioria dos responsáveis possui Ensino Médio ou Ensino Superior, o que evidencia um vínculo das famílias em relação à aprendizagem. Os responsáveis apresentam profissões diversas e a renda familiar oscila entre dois e quatro salários mínimos.

As famílias demonstram-se participativas e em alguns casos criteriosas em relação ao acompanhamento das atividades escolares. A maioria dos alunos ficam com os responsáveis no turno em que não estão na escola e participam da divisão das tarefas em casa.

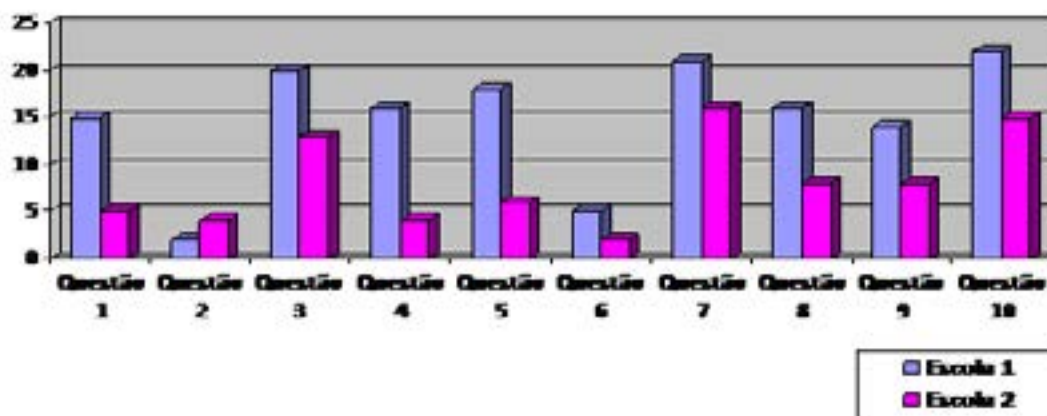
A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig (escola 2) está localizada no bairro Mathias Velho e possui cerca de 690 alunos matriculados, entre as modalidades de ensino regular (diurno) e educação de jovens e adultos (noturno). De acordo com dados coletados para a reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição –durante 2019–, a comunidade é caracterizada por ser predominantemente de classe socioeconômica baixa, morando em espaços invadidos. Os dados coletados pela escola ainda mostram que quase 40% das casas estão em vulnerabilidade quanto a ventanias e temporais. Além disso, mais de 30% dos entrevistados, pela instituição, afirmam não considerar o entorno - da escola e da própria residência - um lugar seguro. Por fim, metade das famílias responderam que os alunos da escola dedicam entre nenhuma ou uma hora de estudo domiciliar por semana. Esse aspecto merece destaque por ser uma das várias possíveis causas do baixo e ineficiente desempenho dos alunos da escola 2. É evocada mais uma vez a importância que o ambiente familiar possui sobre a vida do estudante. A quantidade de horas domiciliares dedicada ao estudo ou na realização de tarefas só diz respeito aos que convivem com a criança.

## Resultados

Considerando o objetivo principal do estudo, o pré-teste forneceu dados importantes para a elaboração da intervenção que foi construída e tem sido realizada. A média de acertos na escola 2 foi de 3 acertos por criança, um desempenho considerado baixo, já que a média da primeira escola foi o dobro (6 acertos por criança).

Ainda segundo a distribuição de acertos relacionados às questões, segue gráfico que explica a distribuição de ambas as escolas, em comparação, nas quais cada uma delas contou com 24 estudantes.

Gráfico 1: Comparação por questão entre desempenhos das escolas



Fonte: as autoras (2019).

Por meio da análise comparativa, é possível identificar a diferença significativa dos desempenhos das duas escolas. Com exceção da questão 2, os alunos da primeira escola se saíram melhores em todas as questões. Em mais de uma vez essa diferença foi imensa, como no caso das questões 1, 4 e 5.

Em uma análise dos raciocínios exigidos para cada questão e da diferença de desempenho entre escolas, observou-se:

Questão 1: Este lápis custa 8 centavos. Marque as moedas que você precisa para pagar exatamente o valor do lápis, sem precisar receber troco. Circule as moedas que você escolheu.

Nesta questão, os alunos da escola 1 apresentaram 10 acertos a mais do que os estudantes da escola 2. Observa-se que esta situação-problema exige o raciocínio aditivo envolvendo composição de quantidades (NUNES, et al., 2016).

Questão 4: Laura irá plantar flores nesses vasos. Ela irá plantar 3 flores em cada um. Quantas flores ela irá plantar ao todo?

Verifica-se nessa questão a exigência do raciocínio multiplicativo envolvendo a relação direta de multiplicação entre 2 quantidades, a qual os alunos da escola 1 tiveram 12 acertos a mais em relação aos alunos da escola 2.

Questão 5: Renato está de aniversário e convidou seus amigos para sua festa. Ele vai dar 2 balões para cada amigo, por isso Renato comprou 16 balões. Quantos amigos ele convidou para sua festa?

Tem-se aqui novamente uma questão que envolve o raciocínio multiplicativo com relação direta entre 2 quantidades, contudo agora abrangendo a divisão. Mais uma vez houve diferença de 12 acertos a mais dos estudantes da escola 1 em relação aos estudantes da escola 2.

## Considerações

A pesquisa aqui descrita tem como um de seus objetivos principais propor uma intervenção focada nas

necessidades apresentadas pelas tarefas dos alunos participantes. Por mais que essa sequência de atividades já tenha sido colocada em prática, ainda não foram medidas suas repercussões no desempenho das crianças. Por isso esse aspecto só poderá ser analisado posteriormente quando for realizado o pós-teste.

Mesmo assim, já é possível pensar na importância que uma tarefa diagnóstica possui no andamento do processo educativo. Muito mais do que avaliar o rendimento do aluno e da turma, ela tem o potencial de fornecer informações para que o professor compreenda melhor quais as carências de seus alunos, de forma individual e coletiva, e trabalhe no intuito de dirimi-las.

O estudo também apontou as diferenças existentes no desempenho entre duas escolas do mesmo município. Questões podem ser listadas como possíveis causas, ainda que não seja possível, nesse estudo, confirmar ou refutar nenhuma delas. Pensamos que os contextos social e econômico sejam as que tenham maior força na relação observada.


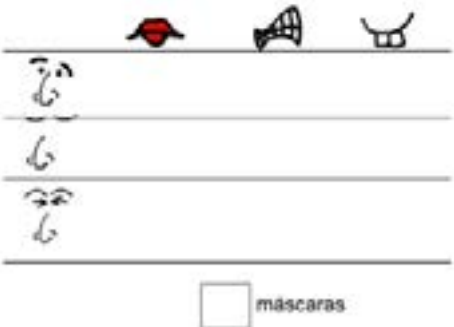


Ainda é importante salientar que existem limitações na pesquisa, como o número pequeno da amostra. Outro aspecto que poderia alterar nossos resultados, ainda mais no quesito qualitativo, seria a aplicação ser individual e não coletiva, como aconteceu neste estudo. Um olhar qualitativo para os desempenhos das crianças poderia explicar melhor a diferença entre as escolas e elencar de maneira mais específica quais são as lacunas que essas crianças precisam preencher. Tais necessidades são próprias do processo de aquisição do conhecimento e representam etapas desse mesmo processo.

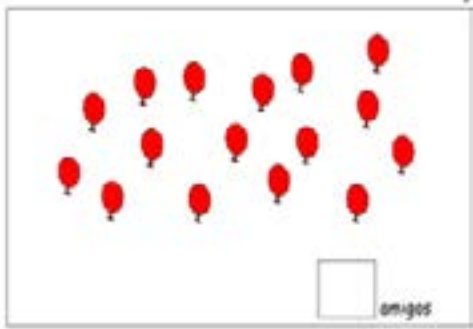
Para finalizar, destaca-se o potencial de replicação deste projeto nas demais escolas do município, visto que, trabalhos com foco em intervenções baseadas em evidências podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes, suprimindo suas necessidades específicas.

## Referências

- LAUTERT, S. L.; SPINILLO, A. G.; CRUZ, T. V. Q. Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos: a pesquisa-intervenção e a observação em sala de aula. In: FILHO, J. A. C.; BARRETO, M. C.; BARGUIL, P. M.; MAIA, D. L.; PINHEIRO, J. L. (Organizadores). **Matemática, cultura e tecnologia: perspectivas internacionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.
- NUNES, T.; CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S.; BRYANT, P. **Educação matemática: Números e operações numéricas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NUNES, T.; DORNELES, B. V.; LIN, P. J.; RATHGEB-SCHNIERER, E. Teaching and Learning About Whole Numbers in Primary School. In: ICME-13 **Topical Surveys**. Springer O ed. Hamburg, 2016.
- NUNES, T. **Teacher notes**, Oxfor: University of Oxford. Disponível em: <[http://www.education.ox.ac.uk/ndcs/Resources/teachersbook\\_exercises.pdf](http://www.education.ox.ac.uk/ndcs/Resources/teachersbook_exercises.pdf)>. 2009.
- NUNES, T. Números, quantidades e relações: entendendo o raciocínio matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: FILHO, J. A. C.; BARRETO, M. C.; BARGUIL, P. M.; MAIA, D. L.; PINHEIRO, J. L. (Orgs). **Matemática, cultura e tecnologia: perspectivas internacionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. CABRAL, A. (Trad.). 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- SILVA, G. B., FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan. – jun. 2014.

ANEXO – Pré-teste

	<p>Este lápis custa 8 centavos. Marque as moedas que você precisa para pagar exatamente o valor do lápis, sem precisar receber troco. Circule as moedas que você escolheu.</p>
	<p>Combinando diferentes tipos de boca com diferentes tipos de nariz, quantas máscaras diferentes podemos fazer?</p>
	<p>Tinha 9 peixes no aquário. O gato comeu 3. Quantos peixes há no aquário agora? Escreva sua resposta no espaço indicado.</p>
	<p>Laura irá plantar flores nesses vasos. Ela irá plantar 3 flores em cada um. Quantas flores ela irá plantar ao todo?</p>



Renato está de aniversário e convidou seus amigos para sua festa. Ele vai dar 2 balões para cada amigo, por isso Renato comprou 16 balões. Quantos amigos ele convidou para sua festa?

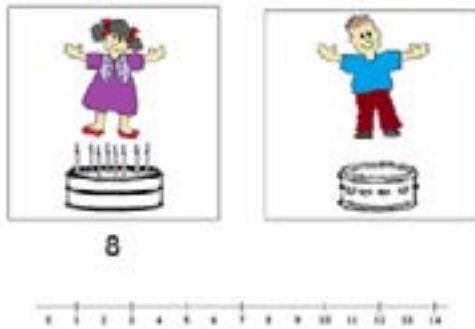


Conjuntos diferentes

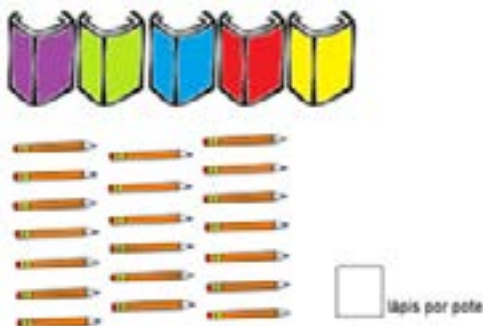
Francisco tem dois shorts e três camisetas. Se ele combinar os shorts e as camisas de maneira diferente, quantos conjuntos ele pode formar?



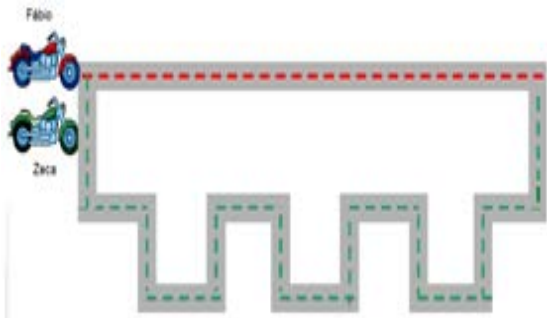
Arthur irá guardar 5 camisetas roxas e 4 camisetas verdes no armário. Quantas camisetas ele irá guardar no armário, ao todo? Escreva sua resposta no espaço indicado.



Manu está fazendo 8 anos, tem 8 velas em seu bolo. Ela é dois anos mais velha do que Felipe. Qual é a idade de Felipe? Desenhe as velas no seu bolo.



As crianças estão guardando os lápis nos potes. Tem 10 lápis e 2 potes. Distribuindo igualmente, quantos lápis irão em cada pote?



Fábio e Zeca saem do mesmo lugar e andam na mesma velocidade. Circule quem que chegou primeiro.



## A(S) INFÂNCIA(S) DA EMEI MARILENE DA SILVA MACHADO: UM ESTUDO COM<sup>83</sup> CRIANÇAS

*Juliane S. F. Gavião*<sup>84</sup>

*Lisanda R. Gonçalves da Silva*<sup>85</sup>

*Mariana Grandini de Oliveira*<sup>86</sup>

### Introdução

Como professoras de Educação Infantil nos acostumamos a escutar, mas também proferir sentenças que predeterminam o que seja a infância. Como efeito, naturalizamos e reforçamos práticas que *a priori* foram construídas socialmente, historicamente, sem a participação das próprias crianças. De modo que justificamos nossas certezas acerca do que seja “a” infância alegando que as crianças não são as mesmas de antes, uma vez que não respondem aos nossos estímulos, questionam as nossas práticas, confrontam os nossos saberes (LARROSA, 2010). Enfim, não representam satisfatoriamente o papel a elas atribuído.

Ante este cenário complexo, em que temos de um lado crianças inquietas, exigentes e contestadoras, muitas delas inscritas, desde tenra idade, em práticas contemporâneas relacionadas à tecnologia, às mídias, ou mesmo ao consumo. E, por outro, pais cada vez mais condescendentes devido às novas urgências deste tempo, ao qual estamos todos inseridos de alguma forma, decidimos, enquanto educadoras das infâncias, investir em uma espécie de pacto cuja ênfase prioriza um movimento de reflexão da nossa própria prática docente.

Em outras palavras, este trabalho é fruto do encontro de três professoras de Educação Infantil que, ante os atuais desafios do seu campo, decidem aliar seus esforços, no intuito de indagar quem é afinal esta infância que continuamente nos interpela. Trata-se, pois, de profissionais com trajetórias muito distintas, que por ora respondem pelas turmas Maternal I, Jardim I e Jardim II, e que resolveram compartilhar seus anseios, angústias e inquietações, transformando-as em ponto de partida de um estudo que toma como característica fundamental a participação ativa das crianças em todo o processo investigativo.

Daí a importância e, mesmo, a urgência deste trabalho. Não se investirá em um estudo “sobre” a infância, tampouco se pesquisará as crianças como meros objetos de saber. Afinal, assumiremos uma postura outra, pois entendemos a criança como um sujeito social que, embora atravessado por relações do seu contexto mais amplo, também produz cultura. Isto é, alguém que tem voz, logo, algo a nos contar. Um estudo, enfim, que privilegiará a infância, só que dita pelas próprias crianças.

Assim, na esteira de autores como Ariès (2006), Larrosa (2010) e Narodowski (2001) problematizaremos, num primeiro momento, aquilo que se entende por infância(s), enquanto um esforço para pensar as práticas infantis que hoje se atravessam no cotidiano escolar. Para tanto, assume-se um percurso teórico/metodológico muito particular que eleva a criança à condição de colaboradora da investigação. Para, na sequência, apresentar alguns achados deste estudo, isto é, as questões mais pungentes que em 2019 foram enfatizadas pelas crianças.

---

83 Nesta perspectiva teórico/metodológica se destaca a preposição *com*, como forma de diferenciar dos demais estudos que realizam pesquisas sobre crianças.

84 Professora da rede municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: [falcaoegaviao@hotmail.com](mailto:falcaoegaviao@hotmail.com)

85 Professora da rede municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia, habilitação Educação Infantil e Anos Iniciais. E-mail: [lisandra.silva@canoasedu.rs.gov.br](mailto:lisandra.silva@canoasedu.rs.gov.br)

86 Professora da rede municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar e Orientação. E-mail: [grandinimariana@hotmail.com](mailto:grandinimariana@hotmail.com)

Dito isso, questiona-se: quem é afinal essa infância que habita a EMEI Marilene Machado e que tanto nos inquieta? Quem são estes sujeitos que estão sempre além de qualquer tentativa de captura? (LARROSA, 2010). Ou melhor, que infância é essa que “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”? (Ibid., p. 184). Enfim, até que ponto é possível reduzir o que há de enigmático na infância, considerando de antemão a sua própria impossibilidade?

### **Infância(s): da inexistência à centralidade**

Falar de infância é problematizar a forma como este grupo de sujeitos foi constituído/vêm se constituindo desde a modernidade, mais particularmente. É compreender que aquela concepção romântica de “uma” infância frágil, incompleta e que necessita ser protegida, nada mais é que uma invenção. A invenção adulta de uma sociedade em resposta às urgências do seu tempo.

Em outras palavras, a dita “era de ouro” da infância pode simplesmente ser entendida como o momento em que o anonimato, a indiferença e a insignificância (tão comuns em relação às crianças medievais) foi gradativamente substituída pela emergência do sentimento pela mesma (ARIÈS, 2006), a ponto de torná-la objeto de saber.

Em “A descoberta da Infância”, por exemplo, ao analisar a mudança de perspectiva sofrida pela representação da criança, Ariès (2006) se permitiu afirmar “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.” (Ibid., p. 18). Isso sugere o quanto a imagem da criança era irrelevante naquele período histórico, de modo que a sua escassa representação foi considerada pelo autor um dado importante acerca do apagamento da vida infantil para a sociedade daquela época.

No entanto, à medida em que sociedade se transformava, devido à emergência de novas demandas<sup>87</sup> que alteraram irrevogavelmente a dinâmica social, a representação infantil foi se ampliando e se multiplicando. A partir do fim do século XVI, as crianças passam então a protagonizar algumas imagens que vão desde as efígies funerárias a telas de crianças nuas até os contemporâneos retratos e álbuns de família. Afinal, quanto mais representada era a criança, mais visível ante os olhos dos seus contemporâneos. A este fenômeno Ariès (2006) denominou *descoberta da infância*, uma vez que daí emergiram os primeiros sentimentos em relação à infância, a saber, paparicação<sup>88</sup> e exasperação<sup>89</sup>.

Com o surgimento dos primeiros sentimentos, a criança passa gradualmente a ser entendida como alguém que precisa ser amada, cuidada e educada (desde o papel materno à Pedagogia). Mais do que fase inicial da vida, a infância passa então a ser reconhecida e caracterizada, dentre tantos atributos, pela ingenuidade, inocência e dependência (GAVIÃO, 2012). Desta nova forma de perceber a criança no social emerge ainda outro sentimento em relação à infância: a preocupação; primeiro com sua higiene e saúde física e, posteriormente, seu disciplinamento e educação (ARIÈS, 2006).

Por mais singelo que pareça, foi a preocupação que deu origem ao evento discursivo que posicionou a criança como alguém que precisa ser educado à medida em que a Pedagogia ganhava contornos de campo conceitual. Conforme argumenta Bujes (2002), foi neste período que as crianças passaram a ser entendidas como objetos de estudo, tornando-se oficialmente sujeitos da Educação Moderna. Mais do que inventar propriamente a infância, tais sentimentos contribuíram para a fabricação da criança moderna, tomando-a por um ser em desenvolvimento que mediante estudo e comparação podia então ser educado, moldado e disciplinado, em prol do futuro cidadão.

---

87 Associados Iluminismo, Capitalismo, Industrialização, Liberalismo e Feminismo não apenas contribuíram para a inserção das mulheres no mercado de trabalho como para a necessidade de cuidado das crianças menores em espaços apropriados.

88 Oriundo do meio familiar, tinha na criança uma fonte de distração e de relaxamento adulto (ARIÈS, 2006).

89 Externo à família, pode ser entendido como uma espécie de contrariedade em relação à paparicação, de modo que foi este sentimento que contribuiu para as primeiras estratégias disciplinares em relação à infância (ARIÈS, 2006).

O principal efeito deste período de institucionalização da infância foi o investimento progressivo em uma concepção estável e preconcebida de criança. Um deslocamento social e conceitual da infância cujo impacto marcou uma vez mais a forma como as crianças passariam a ser percebidas. Para além da visibilidade social dos sujeitos infantis, a criança passa também a ser vista sob a perspectiva do conceito adulto, isto é, embora variassem em idade, etapa de desenvolvimento, habilidades físicas e cognitivas, as crianças eram consideradas iguais, no sentido de que todas eram capazes de atingir os objetivos propostos (BUJES, 2002). Em suma, a principal característica deste grande projeto civilizatório foi a aposta em uma versão adultocêntrica de infância e criança.

Por se tratar justamente de uma perspectiva adulta, essa infância utópica e idealizada enquanto produto da sociedade moderna cede aos poucos lugar a uma versão mais complexa e realista da criança. Referimo-nos a “[...] uma visão da criança como sujeito do seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc.” (Ibid., p. 18-19). Uma perspectiva outra que proporcionou à Educação investir em uma noção mais humilde de infância, devido a sua pluralidade e fragmentação.

Com o intuito então de ilustrar as muitas infâncias que hoje circulam no social, Narodowski (2001) lança mão de duas metáforas: a infância *hiper-realizada* e a infância *des-realizada*. A primeira seria caracterizada pela infância que hoje possui acesso às mídias e tecnologias, isto é, representaria as crianças que invertem os papéis hierárquicos de produção de saber, sendo inclusive capazes de ensinar os adultos, devido ao domínio da tecnologia. Já a segunda metáfora diz respeito a esta infância pobre, marcada pela violência e marginalidade, mas também por certa independência e autonomia, uma vez que se trata de crianças que vivem nas ruas, em condições precárias ou que trabalham desde cedo para sobreviver.

Contudo, ao contrário do que se espera, não se trata simplesmente de pensar a infância a partir de dois polos que se contrapõem, porém de uma interpretação não polarizada que dá a ver a muitas versões possíveis da infância. Segundo argumenta Narodowski “Entre a infância hiper-realizada e a infância des-realizada, encontra-se a maioria das crianças que nós conhecemos” (2001, 175). Ou seja, entre um ponto e outro existe uma multiplicidade de infâncias que sequer daríamos conta de capturar. Num esforço de simplificação:

Na tensão entre rupturas e descontinuidades, as alterações relacionadas às crianças produzem e colocam em circulação novos sentidos sobre o próprio conceito de infância. Talvez se possa dizer, em relação à noção atual de infância, que ela é efeito de uma fusão ambivalente tanto da concepção moderna quanto da pós-moderna, seguida senão por novas formas de agir, por outras maneiras de significá-las, marcadas pela instabilidade e multiplicidade. Por certo, tais práticas se diversificam de acordo com o contexto de vida e conforme a maneira como é realizada a conexão da infância com seu meio social e cultural. Assim, em sua análise, é importante considerar os diferentes contextos que interpelam a infância de forma variada – pois é isso que permite compreender o caráter dinâmico e fragmentado da infância contemporânea. É a partir deste cenário, no qual as crianças hoje se configuram das mais variadas formas, que nos autorizamos a denominar a infância por *infâncias*, visto a existência de muitas infâncias possíveis (GAVIAO, 2012, p. 24-25).

Como efeito, se há uma certeza, ou ainda, uma verdade que pode ser compartilhada sobre a infância é que não há uma forma universal de significá-la. A infância é *plural, contingente e heterogênea*. Ou seja, por mais que o ideal moderno de infância vise sua totalidade, sua apreensão, ela continuamente nos escapa, pois é o outro, alguém diferente de nós (adultos), um ser estranho, algo que por mais que se tente não se consegue antecipar (LARROSA, 2010). Daí o desafio de se educar no contemporâneo: dar conta não de “uma”, mas de infância(s) no plural que desafiam as nossas práticas, que colocam em suspenso as nossas certezas, pois escapam constantemente daquilo que pensamos sobre elas. Afinal, a infância é, simplesmente, *pura alteridade*.

Assim, baseadas na perspectiva de que a infância não é a categoria natural (NARODOWSKI, 2001) que tanto idealizamos, pergunta-se: de que formas outras é hoje possível conceber a infância para além das projeções e generalizações que nós mesmos instituímos? No caso deste estudo, especificamente, assumimos a condição de depoente privilegiado (LEITE, 2008, p. 120) da criança, isto é, partimos do entendimento de que o sujeito infantil

é dotado de um saber muito particular que nós adultos desconhecemos. Daí a importância de se investir em uma escuta sensível que não apenas considere a perspectiva da criança como entenda quão valiosa é a sua contribuição às pesquisas educacionais e, conseqüentemente, à docência. Como efeito, foi a partir da colaboração infantil que definimos os três eixos de análises deste estudo: *Uma infância do Like (Des)like*, *Tecnologias do Eu* e *Para além dos estereótipos de gênero*, discutidas a seguir.

### Uma infância do like (des)like

O primeiro dado destacado pelas crianças ao longo deste estudo foi sua ênfase em uma vida atravessada pela tecnologia, já que desde a mais tenra idade se apresenta profundamente envolvida pelos vários artefatos que hoje compõem aquilo que conhecemos por Cultura Digital<sup>90</sup>. Também pudera, referimo-nos aos chamados nativos desta cultura, sujeitos nascidos no mundo contemporâneo e que estão, sobretudo, em nossas escolas.

Fig 1, 2 e 3. Um faz de conta tecnológico



Fonte: Acervo pessoal

Crianças que, como se observa nas imagens, já introduziram em sua rotina escolar jogos simbólicos e imaginativos que contam com a presença maciça da tecnologia. O brincar neste sentido é um gesto que incorpora as experiências do seu contexto de vida. De modo que *tablet's* e *notebook's*, *celulares* e *telefones* são artefatos valiosos, materiais disputados neste grande faz de conta tecnológico, e isso fica evidente na narrativa da Júlia (03 anos):

- Gosto de brincar com celular e boneca.

90 Sites de buscas, Redes Sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp e Twitter), blog's, jogos eletrônicos (com ou sem realidade virtual), YouTube, além das mais diversas plataformas e aplicativos.

Fig 4. Um faz de conta tecnológico



Fonte: Acervo pessoal

Do ponto de vista educacional, o interesse infantil pela tecnologia não é novidade, já que se trata de uma temática comum aos docentes que atendem as mais variadas faixas etárias. Se considerarmos as pesquisas educacionais, por exemplo, vamos observar um aumento progressivo dos estudos que investem na relação infância/tecnologia. O que sugere não se tratar de um fato isolado, porém um evento histórico, a marca de um tempo, uma urgência enfim que os educadores deste contexto devem de alguma forma se debruçar.

A necessidade de se acompanhar as dinâmicas sociais, sobretudo no que se refere às infâncias, vem do entendimento de que se trata de sujeitos que se constituem mediante relações cada vez mais complexas, sendo a tecnologia uma delas. Neste contexto, muito se fala em protagonismo na Educação Infantil, numa menção direta à forma como a criança é ativa em sua aprendizagem, isto é, considera-se o sujeito infantil alguém que interfere no seu contexto de vida, o que o eleva à condição de produtor de conhecimento, alguém que investe em uma cultura muito particular, a cultura infantil, e que nós que atuamos na educação devemos considerar.

Dito isso, as crianças da EMEI Marilene da Silva Machado nos sinalizaram três questões pontuais que talvez nos permitam pensar o seu protagonismo ante a tecnologia: a) o deslocamento e ressignificação de práticas originárias das redes sociais à escola, b) a criação e o impacto de novos espaços de lazer e entretenimento, que, na mesma proporção, também atuam como espaços de enclausuramento do infantil e, c) o *status* de legitimidade dado pelas crianças a qualquer conteúdo oriundo da cultura digital.

Em outras palavras, a primeira questão a ser destacada pelas crianças diz respeito ao deslocamento do *like*<sup>91</sup> para as práticas mais cotidianas da rotina escolar infantil. Seguida, claro, de uma necessária ressignificação, uma vez que estamos falando de ambientes muito distintos, qual seja, o modo como as crianças estão introduzindo na escola elementos de outro contexto, o espaço digital. Na verdade, embora estivéssemos comprometidas com a pesquisa, foi só em seu final (nas análises) que percebemos o quanto o gesto *like* estava inserido na rotina escolar. Sem mencionar que foi preciso o auxílio de uma colega<sup>92</sup> educadora para que percebêssemos a extensão da adoção deste pequeno gesto e sua relação com a pesquisa.

91 Gostar em português, é um ícone muito popular nas redes sociais.

92 Destaca-se aqui a escuta sensível da educadora Deise Peruzzo que, embora não tenha participado diretamente da pesquisa, acompanhou todo o processo, oferecendo às pesquisadoras este olhar externo tão necessário.

Não são raros os casos em que pesquisador(x)s prescindem do auxílio de alguém que é exterior ao estudo. Afinal, só alguém distanciado das questões da pesquisa poderia rapidamente observar um dado como este que estava a todo o tempo sendo apontado pelas crianças, seja em sua rotina diária, seja em suas brincadeiras ou mesmo em suas produções expressivas. Daí a importância de uma reflexão docente criteriosa, comprometida e contínua que leve em conta de fato a perspectiva infantil.

Referimo-nos especificamente a uma das atividades realizadas junto às crianças, a construção coletiva de regras de convivência. Trata-se, pois, de um atividade que tinha por objetivo trabalhar os valores, limites, bom convívio em sala, etc., de modo que foi ao longo deste processo de criação da rotina que as crianças foram reforçando dia após dia o que era considerado correto e/ou apropriado, e o que não o era. E foi neste contexto que passaram a usar o “like” e o “deslike” (dedinho para cima/dedinho para baixo), para demonstrar toda e qualquer aprovação, bem como algumas preferências ao longo da rotina na escola, resignificando assim uma prática que não era originalmente escolar, mas que pela atuação infantil foi inserida na rotina da EMEI, tornando-se inclusive uma forma de comunicação, sobretudo com as educadoras.

Fig 5. Cartaz dos combinados



Fonte: Acervo pessoal

Outro dado apontado pelas crianças que em nada nos surpreende é o uso indiscriminado da tecnologia. Referimo-nos a usos que vão, no caso do contexto infantil, desde o entretenimento por parte das crianças à necessidade da existência de uma espécie de “cuidadora midiática”<sup>93</sup>, isto é, uma “babá tecnológica”, por parte de seus familiares. Em uma criação sem fim de novos espaços de lazer e enclausuramento<sup>94</sup> do infantil.

Algo que por sua vez também não é novo, pois desde a invenção da infância acompanhamos este processo em que as crianças vêm de formas distintas sendo apartadas e/ou incluídas dos revezes do mundo adulto. Mais do que isso, percebe-se o modo como neste momento histórico as crianças vêm de alguma forma negociando e se posicionando ante os próprios adultos, a fim de ocupar os espaços sociais que os interessam, como a tecnologia. Segundo Buckingham:

[...]a atual interação da criança com os espaços - midiáticos e tecnológicos -, uma característica contemporânea, abalou as formas tradicionais - modernas - de regulação e controle sobre a mesma. De um lado, é possível dizer que as crianças adquiriram poder, tanto político como econômico, mas

93 Por não termos um termo mais adequado nos referiremos a esta prática por estes dois nomes.

94 Referimo-nos a este processo histórico que fundou a Pedagogia, mediante a construção de toda uma rede de saber que objetivava, em seu início, apreender o sujeito infantil, a fim de melhor educá-lo, começando pela construção de um espaço adequado para recebê-lo, etc. (VARELA; ALVEZ-URÍA, 1992).



por outro também estão sujeitas a mais controle e vigilância. Paradoxalmente, do mesmo modo que as fronteiras estão sendo atravessadas e embaralhadas, na mesma medida elas também são reafirmadas e redesenhadas, pois no que diz respeito à infância novos arranjos inspiram novas ou outras formas de controle (apud GAVIÃO, 2012, p. 30).

Como efeito, faz muitas décadas que pesquisadores estudam e apontam, assim como Buckingham (2007), o uso indiscriminado das mídias e suas tecnologias. No contexto brasileiro, por exemplo, Sommer e Schmidt mencionaram em 2010 um dado problemático, ambos os autores afirmaram “a criança brasileira é a que mais assiste televisão no mundo: a média é de 4h e 51min por dia” (2010, p. 10). Trata-se de crianças expostas cada vez mais cedo a todo um conjunto de sentidos muitos deles endereçado aos adultos, o que não significa que a programação infantil não tenha também seus problemas. Ante este prospecto, talvez possamos avaliar se a escola infantil brasileira não está suficientemente instrumentalizada para receber crianças na condição de telespectadoras, quem dirá na condição de internautas, como é o dado que emergiu neste estudo.

Por outro lado, e em comparação direta à infância que tivemos, é comum que nos refram às mídias e tecnologias como algo pernicioso às crianças, algo que as encarcera em seus quartos, mudando seus hábitos e, conseqüentemente, a forma com a própria infância é vivenciada. Contudo, na mesma medida em que devemos estar atentos aos excessos oriundos do advento das mídias e tecnologias, não podemos esquecer que se trata de crianças que nasceram neste tempo, logo, viverão uma existência atravessada fortemente pela tecnologia e precisarão sim dar conta disso. Ou seja, a escola é/deveria ser um espaço privilegiado no que se refere ao fornecimento e exercício de lentes críticas que ampliariam o repertório da criança em relação ao uso da tecnologia, mas por que dizemos isso? Porque as crianças também nos sinalizaram para a necessidade de uma maior problematização acerca desse *status* de verdade que elas próprias atribuem a todo e qualquer conteúdo disponibilizado on-line.

Em uma época regada a *fake news*<sup>95</sup> não é de se estranhar que este assunto emergja das práticas infantis, afinal, vivemos ou não em um mundo globalizado? Imaginem a cena: certo dia uma professora infantil ao acompanhar a conversa de suas alunas se depara com a seguinte afirmação:

- Tudo que tem no *google* é verdade (Lara, 06 anos).

E a professora, sem conseguir se conter, se adianta e questiona:

- Então quer dizer que tudo que está na internet é verdade?! Tudo, tudo mesmo?!

E a criança mais uma vez reforça a sua posição:

- Sim sora, se está lá na internet então é verdade, não é?! [porém sua expressão facial já demonstra um quê de dúvida quanto a tal afirmação] (Lara, 06 anos).

Não é necessário explicar o quanto é assustador ver crianças pequenas<sup>96</sup> se inserindo neste discurso superficial que tem ultimamente tomado conta de nossas práticas. Contudo, e por mais aterrador que pareça, o diálogo destacado acima é mais do que qualquer coisa um dado valioso para o professor. Ele sinaliza claramente o que deve ser trabalhado junto às próprias crianças, o senso crítico ante as informações que circulam nos espaços digitais, já que se trata de espaços que tal como aponta o estudo, as crianças têm livre acesso.

Enfim, em uma época de Momos<sup>97</sup> e Baleias Azuis<sup>98</sup>, em um tempo em que o brincar infantil (tão importante para o desenvolvimento da criança) é também confinado muitas vezes a um tablet ou celular, é cada vez mais urgente

---

95 Em português, notícias falsas.

96 Entre 04 e 05 anos de idade.

97 Uma espécie de boneca que propõe às crianças desafios perigosos, por meio de canais infantis existentes nas redes sociais.

98 Refere-se a um fenômeno surgido também nas redes sociais. Em sua lógica básica os jogadores/participantes são desafiados pelos curadores/administradores a cumprir uma série de tarefas (normalmente uma por dia) que arriscam a integridade física do jogador/participante.

que escutemos a fala de nossos alunos. Isto é, aquilo que eles dizem de si, de suas práticas, daquilo que lhes importa, pois são estas falas o ponto de partida para um planejamento docente interessado e em prol das infâncias, sem mencionar que ao fazermos isso não apenas estamos escutando a criança, mas toda uma polifonia de vozes do seu contexto de vida. Ademais, sendo a criança ativa em suas práticas sociais, como nós especialistas dizemos que é oferecer ferramentas críticas para a sua leitura de mundo, significa estender tal instrumentalização ao seu contexto de vida, pois é lá que a criança agirá, interferindo nas relações mais básica que também a constituem.

Daí a urgência de se investir em atividades cada vez mais voltadas para o fornecimento de lentes críticas como a caminhada *Desliga o Wi-Fi e Vem Brincar*. Mais do que uma mera “atividade” em comemoração à Semana da Criança, tal proposição permitiu aos educadores a criação de um espaço de discussão que envolvesse de fato tais crianças. Em outras palavras, foi um momento em que elas puderam avaliar a sua participação e envolvimento nas redes sociais. A caminhada neste sentido foi apenas um ponto de partida em direção a questões mais pungentes como a importância da tecnologia à vida infantil. Trata-se enfim do modo como as crianças estão se constituindo em meio à tecnologia e as experiências possíveis em seus ambientes, tema do próximo eixo de análise.

Fig 6. Caminhada Desliga o wi-fi e vem brincar



Fonte: Acervo pessoal

## As tecnologias do eu

Será que Larrosa quando escreveu, inspirado em Foucault, *Tecnologias do Eu e Educação* (1994) teria previsto que um termo cunhado para discutir as experiências de si no espaço escolar, poderia ser deslocado para problematizar as experiências contemporâneas que hoje emergem do ambiente digital? Daí o esforço deste eixo de análise, esboçar esta nova experiência que, apesar de se tratar de um outro espaço, nem por isso impacta menos a escola. A saber, as novas formas de constituição do sujeito infantil contemporâneo, tendo como recorte a perspectiva de tecnologia das crianças da EMEI Marilene da Silva Machado.

Como efeito, a primeira questão destacada pelas crianças é a significativa importância que certos artefatos culturais como o celular, tem em sua vida. Isso significa que levar à escola um celular é muito mais que simplesmente possuir um objeto, é fazer parte de todo um conjunto de significados que garantem às crianças distinção social. Talvez por isso tenha sido comum ante os colegas falas do tipo:

- Minha mãe deixa eu usar o celular quando estou em casa (Júlia, 06 anos).
- Vocês sabiam que eu vou ganhar um celular só para mim (Davi, 06 anos).
- Eu tenho um celular só meu (João Lucas, 06 anos).



Ou falas como a da Nicolý (06 anos) que desconcertada pelo desinteresse<sup>99</sup> da professora, ante este objeto tão valioso, sentiu necessidade de destacar em vários momentos da rotina que, naquele dia em particular, e com a autorização de um familiar, portava um celular.

- Sabia profe que minha mãe me deixou trazer o celular dela para a escola (na chegada à escola).
- Profe, você me escutou hoje eu trouxe um celular, ele está na minha mochila (antes de sairmos da sala para o café da manhã).

E não contente também compartilhou com as amigas mais próximas:

- Você sabe, Júlia, que hoje eu tenho um celular na minha mochila. Minha mãe deixou eu trazer, mas eu não posso usar porque na escola não pode né (enquanto brincava com a amiga, após o café).

E retornou à professora:

- Profe, eu já contei pra senhora que hoje a minha mãe me deixou trazer o celular dela, só que eu não posso tirar da mochila (na hora da atividade).

Como se pode perceber, de nada adiantava à Nicolý (06 anos) portar um celular se não fosse para compartilhar sua façanha com os demais. Para entendermos a perspectiva infantil, teremos que nos dedicar a um verdadeiro trabalho de empatia, imaginar a importância deste evento (obter pela primeira vez em sua vida a autorização para trazer à escola um celular que sequer podia usar, pois se nos recordamos bem, até com defeito estava) a uma criança com meros seis anos de idade. Somente após este exercício é que podemos dizer que, aos olhos de Nicolý (06 anos), tamanha insistência se justifica porque a) no contexto da EMEI ainda não é comum que crianças desta faixa etária portem tal aparelho, tampouco obtenham autorização da família; logo, b) trata-se de um objeto valioso, algo enfim que garante a seu portador um outro status perante o grupo, uma espécie de distinção social ante o outro; mas isso só é possível c) porque o celular é percebido pelo sujeito infantil como um símbolo, um artefato cultural sustentando por todo um conjunto de significados que, por sua vez, inscrevem a criança como sujeito ativo em uma cultura digital mais ampla. E foi isso que desconcertou Nicolý (06 anos), o aparente desinteresse da professora a todo este mundo de sentidos que ela podia pela primeira vez ostentar, já que se tratava da única criança que portava na sala um celular.

Contudo, se a fala da Nicolý (06 anos) não foi suficiente para ilustrar a importância deste artefato à vida infantil, há ainda o desenho do Bernardo (05 anos) que, mesmo sem dizer uma única palavra, também nos sinaliza para a relevância deste dado. Trata-se de um desenho muito simples, apenas uma criança e um celular, sem qualquer contraste de cor, apenas proporção. No desenho a mão é o maior elemento da figura humana, de modo que o corpo é apenas uma forma oval, sem cabeça, sem rosto, ou qualquer identidade. E não precisa, pois o único ensejo explícito na imagem é estar ao alcance deste objeto de desejo, o celular.

Aliás, a ausência de qualquer contraste de cor é também outro dado. Observem, não há diferença entre a figura humana e o artefato, eles estão separados unicamente pelo espaço, o que nos sugere que sujeito e artefato estão inequivocamente interligados, devido ao uso da cor. Daí a pergunta, quanto daquela criança foi colonizada pelo artefato, para escolher se representar de tal forma? Basta olhar, o celular só não é maior que as mãos que neste contexto existem para segurá-lo. Portanto, na perspectiva da criança, o celular é maior que o próprio sujeito que tanto almeja portá-lo.

---

99 O desinteresse docente foi na verdade uma estratégia usada pela professora para compreender tamanha empolgação da criança por simplesmente portar um celular.

Fig 7. O nosso mão grande



Fonte: Acervo pessoal

Estamos falando de uma espécie de consumo (i)material muito mais complexa que a mera aquisição e posse de objetos. Referimo-nos aquilo que autores como Sarlo (1997) e Bauman (1999) chamam respectivamente de “coleccionadores às avessas” e “acumuladores de sensações” para se referirem aos efeitos provocados por este consumo simbólico. Ou seja, ao se adquirir um artefato como o celular por exemplo (ou a possibilidade de portá-lo como é aqui o caso), se consome igualmente sentimentos, desejos, emoções, pois como sugere Sommer e Schmidt (2010, p. 07), este tipo de consumo nos leva “[...] a associar produtos com sentimentos, produtos com estilos de vida, produtos com possibilidades concretas de estar, de se sentir o mundo”. Logo, é algo que de alguma forma vem a nos constituir, isto é, constitui as crianças, pois se entende que:

[...] o consumo contribui para a produção de subjetividades, na medida em que os indivíduos consomem o que lhes representa, o que lhes significa, o que lhes agrega sentido ou valor. Tal pressuposto torna o ato de consumir uma prática social complexa, que se amplia e se desdobra em novas práticas de compra-e-venda, já que imersa em outros sentidos. Quase tudo pode ser consumido, quase tudo pode virar mercadoria, inclusive, os sujeitos e suas identidades (GAVIÃO, 2012, p. 33).

Aliado a isso, há ainda que se considerar o surgimento de novos referenciais infantis que tanto posicionam a criança como consumidores quanto mercadorias. Consumidores de novos sentidos, mediante o surgimento de outros personagens, personalidades, condutas e formas de ser, à disposição nos mais diversos ambientes digitais. E mercadorias porque na sociedade do espetáculo<sup>100</sup> não basta apenas consumir se, na sequência, elas mesmas não se tornarem também alguém que mereça ser consumido.

Fig 8, 9 e 10. O surgimento de novos referenciais



Fonte: Acervo pessoal

100 Em uma referência direta à Sociedade do Espetáculo de Guy Debord (2003).

Dizemos isso porque foi a partir da pesquisa que percebemos o quanto circulavam pela escola uma série de novos personagens que sequer tivemos tempo de analisar. Referimo-nos a ao *youtuber* Luccas Neto, hoje também uma personagem, que inclusive lotou recentemente um show em nossa região, além de outros tantos como a Bruxa Malva, a Peppa Pig, a Pandora, mencionados pelas crianças. As marcas destes novos referenciais estão em todo lugar, nos brinquedos das crianças, nas roupas que vestem, em suas mochilas, nos materiais escolares, nos objetos de higiene, enfim, tamanha preferência também pode ser observada nas palavras de Júlia (03 anos):

- Gosto do Luccas Neto e da Bruxa Malva.
- Eu vi o Luccas Neto e a Bruxa Malva.
- Vejo Luccas Neto e tem a Bruxa Malva e a Pandora.

E como não basta consumir, sem se tornar uma mercadoria desejável aos olhos do outro, nos foi possível também acompanhar as crianças em seus momentos lúdicos imitando youtubers, produzindo tutoriais imaginários, pedindo likes aos seus visualizadores fictícios. O brincar neste sentido funciona como uma espécie de adesão da criança às complexidades do consumo contemporâneo, pois transforma a própria brincadeira em um espaço que as permite se exercitarem enquanto sujeitos que merecem serem vistos, ouvidos, seguidos, etc. Um verdadeiro jogo, um faz de conta que tem como princípio tornar a si mesmo desejável, logo, consumível tal qual mercadoria. Mas por que isso é tão problemático?

Ora, faz anos que especialistas vem investindo em estudos que problematizam os textos fílmicos e televisivos, seus programas, propagandas, personagens, personalidades, e o modo como tudo isso impacta a vida, sobretudo das crianças. Tais estudo já nos possibilitam avaliar em alguma medida o que devemos ou não oferecer às crianças, o que é mais potente, enfim, que significados estão aí em circulação. Contudo, no ambiente digital, embora haja também alguns estudos, ainda há muito que se pesquisar, especialmente no que se refere a constituição infantil ante o impacto da sua adesão à tecnologia.

Sobre isso, embora não se dedique especificamente ao mundo digital, no ensaio *O inescapável consumo de si mesmo: pensando a fabricação dos sujeitos contemporâneos*, Costa (2009) oferece pistas valiosas que nos possibilitam pensar a constituição do sujeito infantil. Ao analisar as características do tempo presente, a autora argumenta que o tema de ocupação dos sujeitos gira em torno de uma “preocupação consigo” que em muito se difere da experiência de si de outras épocas, já que se trata especificamente de:

[...] uma *preocupação consigo*, onde os sujeitos contemporâneos são assolados por anseios que envolvem suas vidas por intermédio de aspectos relacionados ao corpo e aos modos de torná-lo mais desejado [...]. Essas são preocupações que parecerem balizar as relações dos sujeitos consigo e com os demais (em detrimento das questões de ordem mais coletiva) (COSTA, 2009, 38).

Em outras palavras, a ênfase das práticas contemporâneas não está na aposta e fortalecimento de um coletivo, porém no destaque de uma perspectiva individual que, por sua vez, deve ser admirada, seguida, compartilhada e consumida pelos demais. Algo que na esfera da Educação Infantil implica observarmos o fascínio apresentado pelas crianças por uma posição de sujeito muito particular: o *youtuber*.

Como educadores, já estamos acostumados a acompanhar certas brincadeiras infantis que fazem referência direta a este mundo de pseudocelebridades e personalidades que se transformaram em criadores e pulverizadores dos mais variados conteúdos. Mais do que isso, mesmo longe da escola esta prática nos alcança, uma vez que os próprios familiares das crianças compartilham nas respectivas *timelines* vídeos dos filhos falando de si, da sua vida, das suas preferências, mas não sem antes pedir o nosso like, como se estivessem de fato produzindo um conteúdo digital. Este breve relato é o retrato do inescapável consumo de si cuja estratégia primeira almeja fazer de si mesmo uma mercadoria desejável também para o outro.

Como efeito, e tendo em conta as práticas infantis, se nos perguntarmos como as crianças da EMEI estão se constituindo em relação à tecnologia, talvez possamos dizer que mediante um processo de valorização de si

muito particular, mediado pela posse de um conjunto de signos que o distingue perante os demais, mas também pela reprodução de práticas que de modo privilegiado o insere na cultura digital, convocando o outro a consumi-lo. Dito isso, outra temática emergente segundo as crianças e, portanto, último eixo de análise deste estudo refere-se às relações de gênero. Ou melhor, o que as crianças dizem sobre as formas pelas quais elas próprias estão se constituindo em relação aos papéis de masculino e feminino?

### Para além dos estereótipos de gênero

Em paralelo a toda esta discussão acerca da tecnologia, também surgiram no campo questões que embora não estivessem ligadas diretamente, tinham como ênfase a constituição dos sujeitos infantis, só que a partir das relações de gênero. Neste sentido, a primeira questão que precisamos destacar é que não se trata de gênero simplesmente, mas de relações que são desiguais, mutantes, intercambiáveis, já que estabelecidas socialmente (LOURO, 2010). Relações então de gênero que neste caso dão conta da forma como meninos e meninas de uma determinada escola infantil exercem suas masculinidades e feminilidades, e o efeito disso nas mais variadas trocas sociais das crianças com seus pares.

Nesta perspectiva, o primeiro dado que merece ser destacado é o quanto as posições infantis enfatizam de um modo geral uma postura cotidiana regada à tolerância, uma vez que respeitam o outro e suas diferenças. Mais do que isso, as crianças muitas vezes sequer reconhecem algumas práticas heteronormativas, de modo que somos nós educadores que neste sentido ainda precisamos aprender com as crianças, e não o contrário.

Dizemos isso porque, em algumas ocasiões pontuais, foi justamente a postura da criança que convocou o educador à reflexão. No primeiro exemplo que o campo nos forneceu, temos o Murilo (03 anos) que certo dia resolveu, para a surpresa das suas educadoras, trazer para a escola uma boneca com vestimentas muito semelhantes as suas próprias roupas. Ele brincou normalmente com a boneca, interagiu com os colegas sem maiores problemas, trocou fraldas, deu mamadeira, intercambiando inclusive de boneca com as meninas e de carrinho com os meninos.

Fig 11. A culpa é da boneca



Fonte: Acervo pessoal

Como segundo exemplo, temos a peça teatral *Alice além da toca do coelho* que as turmas dos jardins I e II assistiram no Teatro SESC, em 15 de abril de 2019. O espetáculo adaptado tinha por objetivo proporcionar às crianças momentos de reflexão acerca de temas contemporâneos que perpassam a existência humana. Isto é, de forma lúdica as crianças foram convocadas a pensar sobre poder e egoísmo, mas também amizade, empatia, educação, além de

aspectos da nossa própria cultura. Contudo, foi a relação da criança com o seu grupo e o respeito às diferenças que ao final foram enfatizadas.

Ao longo do espetáculo foram apresentadas diferentes versões da Alice, sendo que, a cada ato, um ator diferente interpretava a protagonista. Ora Alice era uma mulher, ora um jovem de óculos, ora um homem de barba e saia, ora uma moça de vestido e laço no cabelo. Enfim, houve vários tensionamentos durante o espetáculo que problematizavam especialmente as relações de gênero, e tudo isso sem qualquer comentário ou demonstração de estranheza por parte das crianças. E como no exemplo anterior, foram as professoras que demonstraram maior estranhamento ante o espetáculo.

Fig 12. Foto com o elenco da peça teatral



Fonte: Acervo pessoal

Obviamente, não nos foi possível observar a reação dos alunos ao longo da peça, de modo que aguardamos por qualquer comentário que pudesse posteriormente ser proferido pelas crianças. Porém nada foi dito, nem no retorno à escola, tampouco em outros momentos de conversa e discussão. O que nos leva a considerar que elas, as crianças, não foram impactadas da mesma forma que os adultos, tamanha a naturalidade com que se portaram ante uma situação que claramente tensionava os ditos papéis de masculino e feminino.

Sobre esta questão em particular, talvez possamos dizer que as lentes infantis ainda não se apropriaram suficientemente de toda esta produção histórica que compulsoriamente distingue e reforça as diferenças entre homens e mulheres. Uma produção essencialista, diga-se, uma vez que reduz as características femininas e/ou masculinas ao sexo, isto é, aquilo que é orgânico/biológico. Uma perspectiva contestada no mundo inteiro por especialistas e pesquisadores.

Nas palavras de Louro, uma importante pesquisadora do nosso estado, quando falamos em relações de gênero “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (2010, p. 22). Eis aí uma questão fundamental que devemos levar em conta quando discutimos gênero e suas relações no social: uma coisa é o sexo orgânico com o qual todos nascemos e outra é a forma como nossa atuação social enfatiza determinadas características femininas e/ou masculinas.

Afinal, “[...] não são apropriadamente as características sexuais [que definem o gênero], mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, ou aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2010, p. 21). Logo, não há uma essência masculina ou feminina a ser reproduzida, sobretudo na escola, um dado que os educadores infantis não podem ignorar.

Infelizmente, não se trata de um fato isolado, mas de uma prática comum em muitas escolas, uma vez que a própria



rotina escolar já incorporou alguns discursos que reforçam os estereótipos masculinos e/ou femininos. Algo que pode ser percebido rapidamente na organização das filas, separação dos brinquedos, distribuição das brincadeiras, escolha das cores, ou mesmo pela reprodução de falas do tipo “homem não chora”, etc. Como exemplo pontual, compartilhamos aqui uma cena bastante comum em qualquer escola de Educação Infantil, um grupo de crianças almoçando no refeitório da escola. Uma cena tão corriqueira, mas que silenciosamente distingue o mundo em rosa e azul.

Fig 13. Meninas usam prato rosa e meninos azul



Fonte: Acervo pessoal

Por mais natural que pareça, o gênero não tem cor, de modo que a escola enquanto instituição educadora deve reconhecer a associação da cor ao gênero<sup>101</sup> como uma construção histórico/social, isto é, algo que sofre mudanças significativas conforme o período histórico e status de uma determinada sociedade. Mais do que isso, a escola como um espaço privilegiado de educação e convivência deve ser o espaço dedicado à pluralidade, à convivência com o outro, Trata-se, pois, de um espaço político importante que no lugar de reforçar estereótipos de qualquer tipo, deve ao contrário instrumentalizar seus sujeitos a percebê-los e combatê-los. Mas por que, afinal, isso não ocorre facilmente?

Segundo Felipe e Guizzo, “[...] nem sempre as professoras se sentem capazes e encorajadas a desenvolver atividades relacionadas às questões de gênero [...], especialmente quando se trata de crianças pequenas” (2008, p. 32-33). Ainda segundo as autoras:

Este conceito [gênero], relativamente recente entre nós, que vem se consolidando desde a década de 80 do século XX, surgiu entre teóricas feministas com o intuito de se contrapor às concepções essencialistas tão presentes nos diferentes discursos – religiosos, médicos, jurídicos, pedagógicos – que posicionavam homem e mulheres de forma desigual, atribuindo a estas um lugar de inferioridade (2008, p. 33).

Por outro lado, é claro que também houve situações em que as crianças reproduziram algumas normativas em relação ao gênero. Isto é, reforçaram “[...] o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino.” (LOURO, 2010, p. 30-31), como nos próximos exemplos a serem apresentados. Contudo, tais reproduções nos pareceram muito mais o efeito das práticas em circulação no contexto de vida infantil, uma vez que “[...] as opiniões das crianças, na maioria das vezes, são influenciadas pelos discursos que elas escutam dos familiares e das pessoas com as quais convivem.” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 37). Daí a importância da escola não se tornar uma reprodutora desses discursos ensinando, “[...] mesmo que *discretamente*, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas.” (Ibid., p. 39, grifos das autoras).

Na atividade coletiva “O que eu quero ser quando crescer” à medida em que pintávamos e compartilhávamos

101 Essa associação do rosa e azul como sendo respectivamente uma cor de representação do feminino e masculino é recente, oriundo do século XIX.

com o grupo os sonhos de um futuro ainda distante, foi possível observar o estranhamento causado pela profissão escolhida pelo menino em detrimento da rápida aceitação ante a escolha da colega.

Fig 14 e 15. Eu quero ser...



Fonte: Acervo pessoal

Ao anunciar que gostaria de se tornar um cabeleireiro e maquiador, Davi (05 anos) causou estranhamento em alguns poucos colegas que compartilharam um breve sorriso entre eles. Contudo, isso não ocorreu quando sua colega explicou que gostaria de se tornar uma princesa. Em ambos os casos, observamos em ato o quanto o discurso essencialista de gênero está em circulação nos espaços de vida das crianças, a ponto de se manifestar na escola.

Como efeito, se analisarmos mais detidamente a cena, a primeira questão que emerge é a “[...] vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorre em relação às meninas” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 34). Afinal, todos pareceram aprovar a escolha da colega que deseja ser princesa, embora se trate de algo fictício, para não dizer impossível. E mais: algo que representa o reforço a uma feminilidade essencialista, preconcebida e estagnada.

Portanto, para que a escola não compactue com tais estereótipos, muitos deles trazidos de casa pelas crianças,

Consideramos importante aqui ressaltar o quanto educadores e educadoras precisam estar em constante processo de atualização, para que possam ter a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação às situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais em relação a gênero, à sexualidade, à raça, etnia, dentre outros (Ibid., p. 39).

E estas são as infâncias que habitam a EMEI Marilene da Silva Machado. Infâncias profundamente atravessadas pela tecnologia, a ponto de alterar práticas do contexto escolar, mas que também se constituem mediante os mais variados artefatos digitais. E, por isso mesmo, infâncias que apesar de todo o reforço dos últimos tempos às práticas heteronormativas, são também capazes de pensar para além dos estereótipos de gênero.

Fig 16. Like (Des)like



Fonte: Acervo pessoal

## Conclusão

A partir de tudo o que foi discutido neste estudo, podemos dizer que houve em 2019 duas grandes temáticas que atravessaram as nossas práticas escolares. Melhor dizendo, de acordo com a(s) infância(s) que habitam a EMEI Marilene da Silva Machado fomos confrontadas por dois temas que convocaram as crianças. A importância da tecnologia à vida e constituição do infantil, além da possibilidade de nós docentes aprendermos com as próprias crianças acerca de práticas mais tolerantes e solidárias, especialmente quando nos referimos às relações de gênero.

No primeiro caso, o esforço para entender a perspectiva da criança ante a tecnologia, nos possibilitou pensar em estratégias docentes que priorizassem na escola, por exemplo, atividades lúdicas e de maior contato com a natureza, com a finalidade de convidá-los a explorar outros espaços considerados importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Sem deixar de oferecer, claro, lentes críticas às crianças para que reflitam sobre o status de legitimidade que elas próprias ainda creditam a qualquer conteúdo digital, desconstruindo assim esta concepção infantil de que basta estar na internet para ser verdade. Além de promover um trabalho de conscientização também junto às famílias acerca dos ônus e bônus do uso indiscriminado da tecnologia à infância.

Neste sentido, a EMEI ora atuaria como uma espécie de resistência aos excessos da cultura digital, oferecendo às crianças outras ferramentas para explorar o mundo que as cerca (proposições artísticas, atividades ao ar livre, brincar, uso de materiais de longo alcance, etc.). Ora, numa posição de vanguarda, os instrumentalizaria a desconfiar da veracidade das informações em circulação nesses espaços, o que também os auxiliaria a não compactuar com algumas práticas disseminadas também nestes espaços (desde o compartilhamento de *fake news* à Momo, ao jogo Baleia Azul ou a desafios como o Quebra-crânio). E por fim, ora promoveria ações de diálogo junto à comunidade acerca da relação infância, tecnologia e formas de ser, lembrando que não se trata de negar a importância da tecnologia na atualidade, porém oferecer a crianças e familiares informação especializada sobre o tema.

Já no segundo caso, também nos foi possível observar a necessidade de práticas mais solidárias que enfatizem o diálogo, a tolerância e o respeito ao outro, uma vez que impactam a autoestima infantil, bem como sua constituição de sujeito. Dizemos isso porque como mencionado anteriormente, ainda é comum que o espaço escolar reproduza certas condutas, favorecendo por efeito que algumas crianças reforcem práticas que no lugar de acolher, excluem o outro. Isto é, reduzem a importância de se aprender a conviver com o outro, de aprender com a potência da diferença do outro, justamente em um espaço socializador e de aprendizagem.



Contudo, se pensarmos especificamente nas relações de gênero exemplificadas neste estudo, podemos ainda acrescentar que precisamos problematizar tal temática sobretudo junto aos educadores, desconstruindo, por exemplo, seus estereótipos. Mesmo inconscientemente, as professoras de um modo geral não podem reforçar ou encorajar tais modelos de feminino e/ou masculino como se houvesse, de fato, um padrão de referência a ser seguido. Enfim, é por haver uma naturalização destas condutas que observamos a necessidade de uma constante revisão das ações adultas no espaço escolar (filas, brincadeiras, brinquedos, organização dos espaços, termos usados, etc.), em prol da ampliação do próprio repertório generificado em circulação na escola.

Portanto, e conforme mencionamos no início deste texto, esperamos que as questões aqui discutidas, mediante a colaboração das crianças, sejam consideradas um ponto de partida privilegiado que sirva de referência à própria EMEI. Mais do que isso, proporcione ao corpo docente uma reflexão sobre suas práticas, à medida em que investem na ampliação do repertório das crianças, preparando-as criticamente para as urgências do seu tempo.

## Referências

- ÀRIES, P. A descoberta da infância. In.: ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006, p. 18-31.
- BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 04/04/2019.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BUJES, I. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre: D&H, 2002.
- COSTA, M. O inescapável consumo de si mesmo: pensando a fabricação dos sujeitos contemporâneos. In: COSTA, M. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 38-40.
- DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. São Paulo: Periferia, 2003.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. In.: MEYER, D.; SOARES, R. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Meditação, 2008, p. 31-40.
- GAVIÃO, J. S. F. **Representações de gênero e consumo na pesquisa com criança**. 2012. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, ULBRA, Canoas, 2012.
- LARROSA, J. O enigma da infância. In.: LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183-198.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LETE, M. I. Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e a escola que educava). In.: NARODOWSKI, M.; SILVA, L. H.da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 172-177.
- SARLO, B. **Cenas da Vida pós-moderna**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p. 12-52.
- SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. Crianças e jovens do ensino fundamental: discutindo as tentações do Deus do Consumo. In: 33º **REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)**. Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6672--Int.pdf>>. Acesso em: 25/10/2019.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

## AFETIVIDADE E AUTISMO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

*Ceres Helena Vargas Moreira*<sup>102</sup>

*Dilce Mara Lapischies*<sup>103</sup>

### Introdução

Somos seres relacionais, desde o nascimento necessitamos nos relacionar, no primeiro momento o bebê se relaciona com a mãe e aos poucos começa a interagir com o meio e as demais pessoas que estão ao seu redor.

Esta relação propicia o desenvolvimento e a aprendizagem e, a escola como primeiro grupo social, ao qual a criança pertence após a família, tem o papel de oportunizar à criança meios de ampliar estes relacionamentos possibilitando a criação de vínculos afetivos.

A afetividade quando estabelecida propicia um elo de confiança que viabiliza a comunicação entre os sujeitos envolvidos, imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

As maiores dificuldades no autismo estão relacionadas à socialização e interação. Tendo em vista que as crianças aprendem através de modelos é de suma importância a existência/vivência de um vínculo afetivo entre professor/aluno e aluno/aluno.

Interagir afetivamente com o aluno com TEA e propiciar sua interação com o meio e o objeto de estudo é o principal desafio a ser superado nas situações de aprendizagem formal e na construção do sujeito como agente de transformação individual e social.

O CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade) como espaço de aprendizagem e o psicopedagogo como articulador deste processo, oportuniza aos sujeitos envolvidos a construção de seus saberes através da criação de vínculos afetivos, pois acredita-se que o desejo de aprender surge no momento em que os vínculos são estabelecidos e assim a aprendizagem passa a ter significado.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a afetividade como ponto de partida no trabalho com o aluno autista, tornando o espaço de aprendizagem prazeroso e com significado. Na Psicopedagogia do CEIA trabalha-se com grande número de crianças com TEA e percebe-se a dificuldade em interagir com alunos autistas levando-os ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Muitos não conseguem estabelecer comunicação nem mesmo com os colegas o que impede a formação do vínculo afetivo.

Desta forma, os questionamentos dão-se em torno da importância da afetividade para o aluno autista, pois como professoras da rede municipal atuantes em diversos setores da educação, entre eles a Orientação Educacional e a Psicopedagogia do CEIA foi possível perceber a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

### Autismo e características

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911 com o psiquiatra suíço Bleuler quando realizava estudos sobre a esquizofrenia. Somente em 1943, através dos estudos do psiquiatra Kanner, é que o autismo torna-se mais conhecido.

O transtorno do espectro do autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a socialização,

---

102 Professora do CEIA – Psicopedagoga. E-mail: [ceres.moreira@canoas.rs.gov.br](mailto:ceres.moreira@canoas.rs.gov.br)

103 Professora do CEIA – Psicopedagoga. E-mail: [dilce.mara@yahoo.com.br](mailto:dilce.mara@yahoo.com.br)

comunicação e, conseqüentemente, a afetividade conforme afirma Schmidt (2013, p.13) “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais”.

As características mais comuns de serem encontradas em crianças com TEA são as de comunicação, interação social e comportamental, apesar de sabermos que elas podem ou não estarem presentes nos sujeitos, assim como podem não se apresentarem ao mesmo tempo, visto que elas se dão em graus diferenciados.

Conforme nos afirma Cunha (2015, p. 23) “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”.

Em se tratando dos graus dos déficits no autismo, a criança apresentará, maior ou menor interação social, que será revelada no relacionamento com o outro. Desta forma, a criança necessitará de estímulos para que possa relacionar-se e construir vínculos afetivos nos ambientes sociais nos quais convive.

Segundo afirma Silva, et al. (2012, p. 06), “Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver”.

Desta forma, se faz necessário conhecer as características do TEA e ter-se um olhar diferenciado à cada criança com autismo para reconhecer e trabalhar, respeitando seu modo de ser e agir.

## **Afetividade**

Encontramos o significado de afetividade no dicionário como um conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos, é através dela que os indivíduos adquirem a capacidade em relacionar-se com o outro. A afetividade está ligada aos sentimentos, emoções, desejos e interesses, possibilitando ao sujeito a interação com o mundo e com a aprendizagem.

A afetividade contribui para criação de confiança, autoestima, respeito e aprendizagem escolar, pois é ao criar empatia e um relacionamento de confiança que a criança começa a sentir-se capaz de enfrentar os desafios. O vínculo estabelece uma relação de confiança onde todos os atores envolvidos neste processo são ensinantes e aprendentes ao mesmo tempo.

Conforme afirma Fernández R. (1991, p. 47 e 52), “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

Wallon, em seus estudos, afirma que o desenvolvimento humano se dá em cinco estágios a saber: impulsivo-emocional; sensorio-motor e projetivo; personalismo; categorial e predominância funcional e em cada um deles está presente a afetividade, visto que a interação com o outro contribui para que o sujeito se construa como um ser integral.

É através das relações que o sujeito se constitui e adquire experiências, aprendizagens, confiança em si mesmo, bem como eleva sua autoestima. Portanto, “ajudar as crianças a desenvolver sua autoestima é a chave de uma aprendizagem bem sucedida” (BRIGGS; BEZERRA 2006, p. 7).

Ao acreditar na capacidade do aluno, deve-se proporcionar momentos nos quais desenvolva suas possibilidades de enfrentar desafios e conflitos quebrando assim a rigidez de pensamento.

Desta forma, o ensinante torna-se o articulador não somente do processo de aprendizagem, mas também das relações do grupo, ao mesmo tempo em que é formada uma relação de troca onde todos os atores envolvidos no processo tem a oportunidade de ouvir e serem ouvidos a partir de uma relação de atenção, cuidado e reflexão.

Para Wallon, inteligência e afetividade possuem uma ligação muito forte, uma depende da outra, apesar de não

ocorrerem ao mesmo tempo, pois “inteligência não se desenvolve sem afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários” (WALLON apud ALMEIDA, 2012, p. 29 e 42).

Portanto, quanto mais fortalecido for o vínculo existente entre quem ensina e quem aprende maior a possibilidade de sucesso na aprendizagem, visto que o desejo e o prazer do aluno em aprender aumenta, seja ele um neurotípico ou alguém com deficiência ou transtorno.

### **Espaço de aprendizagem – ceia**

A aprendizagem se dá desde o nascimento, sendo que o aprender continua ao longo da vida do indivíduo. Quanto mais se aprende mais se desenvolve potencialidades e outras tantas são descobertas, assim não é a escola o único espaço de aprendizagem. O importante é que a criança receba os estímulos certos para que aprenda e se desenvolva cognitivamente.

A aprendizagem ocorre através da interação com o meio, dos estímulos e desafios recebidos. Para a criança a aprendizagem necessita ser significativa, ela precisa colocar significado no que aprende, relacionando com experiências vividas e conceitos adquiridos passíveis de utilização.

Pensar sobre aprendizagem é também pensar em ensinar, ambas caminham lado a lado, pois se há um aprendiz ao mesmo tempo há um ensinante, e neste papel todos os atores do processo vão se revezando, assim a relação entre ensinar e aprender é pautada na troca, não ocorrendo de forma linear.

O espaço de aprendizagem deve ser um lugar de troca, com estímulos e desafios, onde todos tenham a oportunidade de ensinar e aprender partindo de suas potencialidades e respeitando a história de vida, as dificuldades apresentadas e o tempo de cada um, pois como seres integrais os indivíduos tem o seu tempo e sua forma de aprender.

Segundo Mattos (2008), “a afetividade é mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos, respeitando a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos”, portanto no espaço de aprendizagem é função do ensinante, conhecer cada criança, sua história e sua forma de aprender, ter um olhar para cada um como ser único e isto somente ocorrerá a partir do momento em que houver a formação dos vínculos.

A criança somente reconhecerá alguém como ensinante se o vínculo for estabelecido e assim, haverá uma relação de transferência entre quem ensina e quem aprende onde a criança terá o desejo de aprender dando um especial significado para a aprendizagem.

Quem ensina ofecere-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciarmos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciarmos (FERNANDES, 2001 p. 40).

O CEIA como centro de inclusão através do trabalho do psicopedagogo que atua diretamente com crianças com deficiência, tem como um de seus objetivos contribuir efetivamente para o desenvolvimento não somente da aprendizagem, mas principalmente propiciar o estabelecimento de vínculos afetivos levando a criança a relacionar-se com o outro a fim de tornar a aprendizagem um processo com significado.

### **A relação entre afetividade e aprendizagem com a criança autista no ceia**

No CEIA, ao se receber alunos autistas o maior desafio está na formação do vínculo, pois na maioria das vezes a criança chega com o estigma da inclusão, que vem acompanhado pela autoestima baixa, frustração e dificuldade na socialização.

Estas dificuldades, muitas vezes, acabam camuflando os saberes já construídos pela criança, e até mesmo suas potencialidades, o que dificulta que as mesmas possam ser exploradas.

Sabendo que uma das características do autismo é a dificuldade em socializar-se, interagir com outro e conseqüentemente formar vínculos, o psicopedagogo atuante no CEIA juntamente com a família e a escola tem por função oferecer atividades e criar situações que oportunizem a criação de vínculos afetivos.

Segundo Freire (1987, p. 79-80), “a pronúncia do mundo só é possível quando existe amor na condição de fundante e decisivo para que a ação humana seja comprometida com o outro”.

Em se tratando de crianças com TEA, apesar de saber-se que elas possuem inabilidade para as relações sociais e afetivas a afetividade tem igualmente um papel importante, pois é através do olhar amoroso do ensinante que este conseguirá descobrir qual é a verdadeira face da criança e/ou adolescente que está à sua frente, suas necessidades, potencialidades e interesses.

O olhar amoroso propicia a criação do vínculo e em consequência a aprendizagem começa a fluir e o aluno sente o prazer em vir para o atendimento no CEIA, acabando por traduzir a mudança de comportamento e atitudes da criança nos ambientes que frequenta. Neste sentido Melero (2011, p. 17) afirma que “o amor surge no momento em que abrimos um espaço para as relações com os outros e outras, porque supõe ver e ouvir o outro sem preconceitos, sem expectativas [...]”.

O psicopedagogo é quem vai ter o papel de mediar as relações, provocar situações para que o vínculo seja criado e o aluno com autismo de fato consiga desenvolver sua aprendizagem e interagir com o meio. Para isso é necessário que o deixe se expressar, ouça e o estimule no contato com o outro.

Muitas vezes, o aluno com autismo apresenta dificuldade até mesmo na linguagem oral, então é necessário que o psicopedagogo de forma afetuosa e com carinho pense estratégias para estabelecer a comunicação, partindo sempre do que a criança gosta e provocando outras crianças para que o façam, neste sentido o atendimento em grupo torna-se essencial pois permite a interação entre os pares.

Quando a criança consegue estabelecer essa ligação, dá significado ao atendimento e à aprendizagem construindo e reconstruindo sua representação de mundo. Desta forma a criança começa não somente a relacionar-se com o outro, mas a compreender as regras, participar de grupos e criar sua forma de atuar no mundo, construindo habilidades sociais e novos saberes.

## **Considerações finais**

O ser humano é formado por vínculos desde antes do nascimento, a criança então para aprender necessita reconhecer e ser reconhecida, como ensinante e aprendente, sendo fundamental que exista uma relação de troca entre quem ensina e quem aprende.

Refletindo-se por esse prisma conclui-se que para haver aprendizagem é fundamental a existência de vínculos afetivos, entretanto vive-se num tempo onde as relações são efêmeras e distantes, o que fragiliza a criação desses vínculos. Essas relações, em se tratando de crianças com TEA tornam-se ainda mais inconsistentes e a dificuldade em formar os vínculos são ainda mais fortes. Porém na prática inclusiva percebe-se que quando estes vínculos são estabelecidos a fluidez da aprendizagem surge e ela começa a ocorrer por mais dificuldades que existam.

Logo, o papel do CEIA e a atuação do psicopedagogo neste processo deve dar-se em primeiro lugar à partir da amorosidade e da acolhida com um olhar atento para conhecer o aluno, traçando estratégias para chegar à este e estabelecer o vínculo afetivo. Conforme afirma Ranghetti (2002, p. 89) “perceber o outro, acolhê-lo para, juntos, renascer, reconstruir, ser”.

É importante que todos os atores envolvidos no universo da inclusão trabalhem para que as relações afetivas sejam desenvolvidas de forma saudável e compatíveis com o nível de desenvolvimento do aluno, ressignificando os diferentes papéis e priorizando o conhecimento quanto à importância do afeto, propiciando um ambiente de aprendizagem acolhedor e que produza bons frutos.

## Referências

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica**. UFRS, 2006.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.
- FERNANDÉZ, A. (1991). **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MATTOS, S. M. N. de. A afetividade como fator de inclusão. **Revista Teias online**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18. 2008. p. 50-59. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>>. Acesso em 22/10/2019.
- MELERO, M. L. Diversas miradas: democracia Del amor. **Revista interuniversitaria de formación Del profesorado**, n. 74, p. 17-52, 2012. Zaragoza, España.
- RANGHETTI, D. S. Afetividade. In: FAZENDA, I. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-89.
- SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org.) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.
- SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; VERELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Editora Fontana, 2012.

## PROJETO LITERÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO

*Bruna Barcelos Koling*<sup>104</sup>

*Lidiane Beatriz de Oliveira*<sup>105</sup>

*Márcia Cristina Dias Tavares*<sup>106</sup>

### Introdução

Somos professoras do bloco de alfabetização da rede municipal de Canoas/RS e estamos desenvolvendo um trabalho em parceria desde 2017. Nosso projeto acontece na EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos, localizada no bairro Olaria, com aproximadamente 690 alunos oriundos de um bairro residencial, que atende uma comunidade com baixo poder aquisitivo. O trabalho vem se adequando às condições da estrutura física da escola e atualmente envolve 6 turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Nosso interesse na elaboração desse projeto visa incentivar a leitura significativa dos educandos, além de promover a socialização entre as turmas envolvidas e despertar o envolvimento das famílias e sua efetiva participação na aprendizagem dos seus filhos. A motivação para o desenvolvimento do projeto foi constatada a partir da dificuldade encontrada pelas professoras em desenvolver trabalhos que envolvessem as famílias na aprendizagem de seus filhos. Levando em consideração a realidade em que está inserida a referida escola, bem como a classe econômica dos alunos e o nível de escolaridade das famílias, percebemos que os pais tinham dificuldade em auxiliar os filhos no desenvolvimento nas tarefas escolares. Pensamos assim em promover atividades que os envolvessem, incentivando a participação da família de forma ativa na vida escolar dos seus filhos. A questão que passou a direcionar o estudo foi: Como promover aprendizagens significativas e envolvimento das famílias no processo de construção da leitura e escrita no bloco de alfabetização?

O presente estudo visa destacar a importância do uso da literatura no processo de alfabetização e como pode contribuir para que ocorra aprendizagens significativas. Acreditamos que a criança pode aprender em diferentes situações, principalmente ao ressignificar seus conhecimentos por meio de vivências e interações com os colegas, efetivando, desta forma, novos conhecimentos. Assim como as transformações ocorridas na sociedade, as práticas escolares também foram aprimoradas e atualmente estão voltadas para a construção de aprendizagens significativas e a formação integral dos educandos, com isso escolhemos trabalhar no bloco de alfabetização com práticas de leitura aliadas a alfabetização.

### Aprendizagens significativas no processo de alfabetização

A alfabetização inicia muito antes do ingresso da criança na escola, onde diariamente ela está em contato com o mundo letrado por meio dos mais diferentes estímulos. O letramento inicia-se desde os primeiros estímulos que a criança recebe na infância e essa influência do meio cultural transforma-se na sua própria cultura e na sua história pessoal. E assim, quando chega à escola o educando já possui uma bagagem que precisa ser lapidada e valorizada para que a alfabetização se torne prazerosa e com significados além de decodificar palavras.

---

104 Professora do 2º ano. Formada no curso Normal Superior em 2008/02 (FAPA), com pós-graduação em Alfabetização e Supervisão e Orientação Escolar (BARÃO DE MAUÁ). E-mail: [brukoling@hotmail.com](mailto:brukoling@hotmail.com)

105 Professora do 1º ano. Licenciada em Pedagogia em 2012/2, pela faculdade ULBRA. E-mail: [lidioliveira89@gmail.com](mailto:lidioliveira89@gmail.com).

106 Professora do 2º ano. Licenciada em Pedagogia em 1993/1, PUC/RS, com pós em Alfabetização e letramento e cursando Administração, supervisão e orientação escolar pela UNIASSELVI. E-mail: [marcia-tavares1971@bol.com.br](mailto:marcia-tavares1971@bol.com.br)

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no processo de alfabetização as crianças elaboram e reelaboram hipóteses, muito curiosas e muito lógicas, em relação à grafia. No entanto “a escrita inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 78). É notório que a criança vive em contato com o mundo letrado, no qual circulam todas as letras em quantidades, estilos, tipos gráficos diferenciados.

Entendemos que a sala de aula tem função principal na alfabetização, ela é o palco dos ensaios de leitura e escrita e torna o educando capaz de experimentar as diversas situações de protagonismo. Nossas salas possuem recursos visuais nas paredes, exposição de trabalhos, jogos pedagógicos acessíveis, livros e diversos materiais que possibilitam a exploração e criação desses instrumentos para que os alunos possam utilizar interagir com os colegas e ressignificar a aprendizagem.

Zilberman (2003, p. 16) descreve que “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento pela leitura (...), por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”. É preciso que o professor seja dinâmico em suas aulas, despertando o gosto e o prazer das crianças pelo hábito da leitura. O educador pode criar um espaço agradável, mesmo que seja simples, pois, para a leitura de livros e outras fontes, basta fazer com que este lugar seja especial, enfim, um cantinho afetivo e aconchegante.

### **Leitura significativa**

As práticas de leitura historicamente vêm se modificando e passaram de um simples ato mecânico de decodificação a uma leitura cheia de significados e relações entre o conhecimento prévio e o novo. A escola, seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), atualizados pela BNCC (2017), passou a promover o uso de diferentes recursos textuais e estratégias pedagógicas para, assim, inserir o aluno ao mundo letrado de uma forma mais ampla.

Como apresenta a BNCC:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores [...]. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

Desde a educação infantil até os primeiros anos de alfabetização, é importante que sejam oferecidas atividades em que a criança seja ouvinte de boas leituras e tenha acesso a rotinas de leitura e manuseio de materiais escritos, desenvolvendo sua capacidade de compreensão e interação com o letramento. Conforme Smith (1999), para que as crianças aprendam a ler, elas devem ver formas de empregar a leitura e ampliar seus objetivos e interesses. É necessário que se leia para as crianças até que elas possam ler sozinhas.

Com isso, acreditamos que as práticas de incentivo a leitura e escuta de histórias auxiliem na aprendizagem dos nossos educandos. Valorizamos muito mais do que acumular informações, que os educandos possam reconhecer-se no contexto histórico e cultural, comunicar-se com os outros, serem criativos, críticos, participativos e responsáveis com as tarefas propostas. Isso requer o desenvolvimento de competências que os levem a aprender a aprender, saber lidar com a informação recebida, e serem capazes de identificar problemas e buscar soluções sempre levando em consideração o outro.

[...] a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar



voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem em outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa (CAGLIARI, 2009, p. 130).

Leitura, no contexto da BNCC (2017), é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha diferentes gêneros digitais.

A leitura está além de decodificar e interpretar um texto, está nas relações estabelecidas e no sentido mais amplo do compreender o significado do que foi lido e este é o intuito desse trabalho: incentivar leitores desde o início da alfabetização.

## **A participação da família no processo de aprendizagem**

A participação efetiva das famílias na escola é indispensável para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade em que estão inseridos. Sabemos que as famílias muitas vezes tem dificuldade em organizar uma rotina que auxilie o desenvolvimento dos seus filhos, incentivando-os na leitura e escrita, mas consideramos indispensável que o hábito de ler e escrever seja praticado e incentivado pelos pais. As famílias têm o importante papel de acompanhar as atividades desenvolvidas por seus filhos, verificando se os cadernos estão completos, auxiliando nas tarefas de casa, participando das atividades de pesquisa e observando as datas de entregas dos trabalhos, participando das reuniões e momentos de conversa organizados pela escola e também organizando uma rotina de estudos com seus filhos.

O ambiente familiar é rico de trocas, de experiências, o que a criança vive em seu dia a dia que têm grande influência no seu desenvolvimento. Isso é verdade também no que diz respeito à leitura: o hábito de ler em família ajuda no desempenho escolar durante a infância, contribuindo para a aprendizagem ao longo da vida. A leitura não precisa ser apenas com livros e não precisa ser estática, é importante que a criança seja estimulada a ler o ambiente e participar de momentos de interação familiar envolvendo a escrita. De acordo com a BNCC (2017), nos primeiros anos de escolarização aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil.

Consideramos que a motivação para a aprendizagem da leitura, quando valorizada e incentivada em casa, torna-se mais efetiva na vida escolar dos educandos. O estímulo da família é fundamental nesta etapa da escolarização e é por isso que a escola tem também a preocupação de chamar e aproximar as famílias ao ambiente escolar.

## **História do projeto**

O Projeto iniciou em 2017, por iniciativa das professoras Bruna e Lidiane do bloco de alfabetização da EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos que, pensando no melhor desenvolvimento dos seus alunos e visando o contato significativo com a prática de leitura na sala de aula, organizaram uma atividade chamada de piquenique literário, na qual os alunos levaram como tema para casa confeccionar com suas famílias uma hora do conto para os colegas. Essa atividade foi desenvolvida no mês de outubro como uma das atividades do mês das crianças e foi realizada com duas turmas de segundo ano e duas turmas de primeiro ano das respectivas professoras.

Com os resultados obtidos, através do interesse e participação das famílias na proposta e o envolvimento dos alunos, optamos por aprimorar e ampliar o projeto que, no ano de 2018, foi denominado Projeto Literário e passou a ter a participação das turmas de primeiro ano da professora Márcia. O projeto teve a participação de três turmas em cada turno, com um total de 162 alunos atendidos.

Neste projeto os pais e a comunidade escolar foram convidados a participar. As atividades foram organizadas de modo a diversificar e utilizar os ambientes externos a sala de aula, utilizando a literatura como aliada na prática pedagógica, visando a aprendizagem significativa de leitura e escrita dos alunos.

No início das atividades, cada professora organizou uma contação de história escolhendo livros que abordassem temáticas que fossem significativas dentro do contexto das habilidades previstas para cada ano, para isso foram selecionadas atividades de acordo com a temática do livro. Para cada atividade realizada foi solicitado à colaboração das famílias no envio de materiais recicláveis, que eram utilizados após a contação da história, na atividade culminante, realizada coletivamente com as turmas em diferentes espaços da escola.

A professora dos primeiros anos iniciou o projeto com a história “O que será que o lobo fez?”, da escritora Léia Cassol, e realizou uma hora do conto para as três turmas de cada turno no espaço coletivo conhecido como “Tijolinho”, prédio da antiga Escola de Educação Infantil Tijolinho que foi integrada à Escola de Ensino Fundamental. Após a contação de histórias no saguão, as professoras organizaram na sala de artes a atividade do pote da calma, em que cada aluno confeccionou o seu pote com os materiais disponíveis, colocando cores e texturas e formando o movimento com a água em uma garrafa.

A segunda contação de história foi realizada pela professora dos segundos anos que utilizou o clássico “João e o Pé de Feijão”, da escritora Ruth Rocha, e foi realizada com as três turmas de cada turno. No turno da manhã a atividade aconteceu no espaço externo que fica em frente às salas de aula. Para isso foram estendidos panos e tapetes no chão para que os alunos pudessem ficar mais confortáveis. No turno da tarde foi utilizado o refeitório da escola. Após a contação da história foi realizado o plantio de feijões nos potes com algodão. Nesta atividade os alunos foram incentivados a levar para casa e no decorrer das próximas semanas observassem os pés de feijão e relatassem o crescimento para os colegas.

A professora do primeiro ano, por sua vez, utilizou a história “E o carteiro chegou”, da Janet & Allan Ahlberg. Neste dia, devido à falta de espaços disponíveis na escola, a atividade foi realizada em uma sala de aula. Por este motivo, as três turmas de cada turno ouviram a história juntas e em seguida foram para suas salas, confeccionar e decorar envelopes de carta. Esses envelopes foram expostos na sala e os alunos foram convidados a confeccionar cartinhas e bilhetes para depositar nos envelopes dos colegas.

Neste momento o projeto literário já era conhecido por toda a escola e as famílias já davam um retorno sobre as falas das crianças em casa e o quanto estavam empolgadas e queriam participar das atividades desenvolvidas. Foi possível perceber que houve uma diminuição nas faltas dos alunos nos dias do projeto que era desenvolvido às quartas-feiras para as atividades coletivas.

A atividade despertou o interesse dos colegas e os motivou a participar das atividades e realizar contações de histórias com os alunos. A supervisora, utilizando a história “Jujubalândia” da Mariana Caltabiano, reuniu as turmas na biblioteca e realizou uma hora do conto, após a história ela propôs aos alunos uma dobradura de bruxa. A professora responsável pela sala de recursos multifuncionais também participou contando a história “O saco”, do autor Ivan e Marcello, livro sensorial confeccionado por ela para os alunos com deficiência visual. A atividade foi realizada na sala de aula. A professora do Projeto Mais Alfabetização contou a história “Homero” e esta atividade foi realizada também em frente às salas de aula. Após a história, os alunos confeccionaram em suas salas um cachorro utilizando rolo de papel higiênico e colagem. O professor dos 5º anos também reuniu as turmas na biblioteca e participou contando as histórias “O aniversário da bruxa Kika” no turno da manhã e “Bruxa Merreca” no turno da tarde, ambos da autora Léia Cassol.

No decorrer destas atividades, percebemos a importância de incluir as famílias de outras maneiras que não fosse apenas enviando os materiais para casa, então as famílias foram convidadas a realizar horas do conto nas turmas de seus filhos. Para isto foi organizado um cronograma com a data e horário em que as famílias participantes viriam e definidas as histórias que contariam.

No mês de outubro, foi organizada uma saída pedagógica para conhecer o Espaço Ler da Editora Cassol. Neste local os alunos participaram de uma contação de história com o autor Johnny Pedra, receberam livros autografados

pelo autor e conheceram a biblioteca deste espaço. O que os alunos mais relataram sobre essa experiência foi sobre a troca que tiveram com o autor da história, adoraram fazer perguntas e ver que ele era uma pessoa “normal” como eles. Alguns ficaram observando nos livros a contracapa com as informações do autor e editora.

Para enriquecer ainda mais o trabalho, a professora dos segundos anos, escreveu a escola no projeto Estante Mágica<sup>107</sup> que consiste em uma plataforma digital, onde cada professora escolheu uma temática e desenvolveu o processo de criação do livro com os alunos na sala de aula. Cada aluno elaborou sua história e fez suas próprias ilustrações, depois de tudo pronto encaminhamos o material para a plataforma que disponibilizou os e-books para todos os alunos e os livros impressos para quem adquiriu. E assim iniciou no mês de outubro uma nova fase do projeto, nesta atividade o projeto passou a envolver 10 turmas, do jardim aos 4º anos. As famílias também foram envolvidas nessa atividade e tiveram um importante papel de escrever a biografia do autor. No mês de dezembro foi realizado na escola a 1ª Noite de Autógrafos do Peracchi, momento muito esperado por alunos, pais, professores e equipe diretiva.

No ano de 2019, o objetivo era continuar com o projeto literário da mesma forma que ocorreu em 2018, porém ao chegar para o primeiro dia de trabalho do ano foi possível perceber muitas mudanças na escola, principalmente na estrutura. O prédio da Tijolinho foi desmanchado, perdendo assim o saguão e a sala de artes. O refeitório passou por reformas e ficou menor, não sendo possível mais acomodar o número de alunos das três turmas ao mesmo tempo. A biblioteca foi transferida para outro espaço e ficou menor, também não tendo espaço para todos os alunos ao mesmo tempo. Os espaços externos passaram a ser utilizados com mais frequência pelos professores de Educação Física que ficaram sem os espaços da sala de educação física e do saguão da Tijolinho, que eram usados anteriormente por eles para as práticas esportivas.

Por estes motivos, o projeto literário precisou passar por mudanças quanto a sua organização e passou ser denominado de “Projeto Literário: leitura em família”. Cada turma possui três sacolas literárias, cada uma contendo um livro, um caderno de registros e uma caixinha com alfabeto móvel. A proposta é que os alunos leiam o livro com suas famílias, utilizem o alfabeto móvel para montar palavras relacionadas à história e, por fim, registrem no caderno como foi à atividade em família.

## Considerações finais

Esse trabalho está sendo muito significativo e enriquecedor para todos os envolvidos no projeto, embora tenhamos poucos recursos para desenvolvê-lo, conseguimos trabalhar com tantas atividades significativas e perceber a eficácia da ação, promovendo nos alunos a tão sonhada autoestima e o enriquecimento cultural. Esperamos que esse projeto nunca acabe, iremos adaptando conforme o retorno das famílias e dos alunos na participação das atividades e de acordo com os recursos disponíveis na escola. Este ano, como não teríamos mais como utilizar os espaços para fazer atividades conjuntas, precisamos reorganizar o trabalho e por isso estamos mandando para casa a sacolinha literária.

Concluimos que não existe uma fórmula para o desenvolvimento da leitura na escola, a promoção das aprendizagens significativas acontece em cada atividade planejada pelo professor com o intuito de auxiliar seus alunos. Compreendemos que o envolvimento das famílias está além do nosso querer, infelizmente a escola foi sendo desvalorizada historicamente e hoje precisamos motivar os pais a participarem da vida escolar dos filhos novamente, e que o processo de construção da leitura e escrita no bloco de alfabetização acontece de diferentes maneiras e métodos.

Nosso objetivo foi aprimorar o ambiente de sala de aula e diversificar as estratégias para promover o interesse pela leitura nos nossos alunos e este foi o retorno que recebemos nos relatos das famílias envolvidas. Segundo eles, o projeto mostrou-se importante para a criação do hábito de leitura dos alunos em casa e propiciou momentos significativos na própria família, onde tiveram que participar e realizar “tarefas” com os filhos, promovendo assim a participação efetiva.

---

107 <https://estantemagica.com.br>

Não conseguimos a participação efetiva de todas as famílias, o que já era esperado, mas é possível constatar na maioria dos educandos o prazer em manipular, explorar, ler, produzir e principalmente no ato de autografar sua obra, esse momento foi realmente mágico e maravilhoso para os alunos, para os professores envolvidos e para os pais, que estavam emocionados e orgulhosos.

Na sala de aula, foi possível notar mais fluência na leitura e oralidade, assim como na proposta de escrita de frases, pequenos textos e demais gêneros textuais trabalhados. Sentimos que ficou plantada e estabelecida a sementinha da leitura e interação com os livros a fim de contribuir para os novos desafios e aprendizagens.

## Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SMITH, F. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

## A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CANOAS ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS DO TIME GOOGLE

*Adriano Reinaldo Follmann*<sup>108</sup>

*Luciane de Melo Gonçalves Trojahn*<sup>109</sup>

*Renato Avellar de Albuquerque*<sup>110</sup>

*Silvia Letícia de Senna*<sup>111</sup>

### Introdução

A cidade de Canoas, no ano de dois mil e dezenove (2019), deu início a um grande projeto de implementação tecnológica nas escolas de ensino fundamental do município. Tal ação tem o objetivo de incorporar novas ferramentas pedagógicas, tornando a educação atraente e conectada com o atual momento histórico. Como parte dessa estratégia, o município investiu na formação dos professores para uso da Plataforma Google for Education, bem como previu a compra de equipamentos portáteis (chromebooks<sup>112</sup>), quebrando o engessamento dos antigos “laboratórios de Informática” estanques e ultrapassados. O plano consistia em criar uma nova arquitetura na qual a internet pode ir a todos os lugares e conectar pessoas a tudo e todos, rompendo o limite imposto pela distância física e tempos escolares.

Sabemos que a tecnologia sozinha, enquanto mero instrumento ou ferramenta, não é capaz de criar novas metodologias e arquiteturas pedagógicas para inovar a educação. Desta forma, o município instituiu um Grupo Estratégico para Inserção Tecnológica nas Escolas da rede, intitulado Time Google Canoas, com o objetivo de fomentar, instruir e acompanhar a implantação da Plataforma Google For Education a fim de propiciar que os professores, através destes apoios e ferramentas, possam ampliar seus conceitos assegurando uma aprendizagem equiparada com as novidades e principalmente desenvolvendo nos alunos as competências essenciais para o século XXI.

O Time Google teve sua formação ainda nos últimos meses de 2018, quando alguns professores da rede - devido aos trabalhos desenvolvidos em suas escolas e à identificação com o uso da tecnologia - receberam o convite da Secretária de Educação e sua Adjunta para compor o grupo. Dentre os membros chamados estavam: um professor de Língua Inglesa com formação também na área de Informática, um professor de História com experiência no uso das ferramentas do Google Classroom, uma professora de anos iniciais e com prática escolar no uso de TDICs no Laboratório de Informática e uma professora com experiência em gestão escolar e uso de ferramentas tecnológicas com anos iniciais.

---

108 Professor da Rede Municipal de Canoas, Graduado em Letras - Inglês pelo Centro Universitário La Salle Canoas, E-mail: [adriano.follmann@canoasedu.rs.gov.br](mailto:adriano.follmann@canoasedu.rs.gov.br);

109 Professora da Rede Municipal de Canoas, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) - Canoas - RS, E-mail: [luciane.goncalves@canoasedu.rs.gov.br](mailto:luciane.goncalves@canoasedu.rs.gov.br);

110 Professor da Rede Municipal de Canoas, doutorando em Educação em Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, E-mail: [renato.albuquerque@canoasedu.rs.gov.br](mailto:renato.albuquerque@canoasedu.rs.gov.br);

111 Professora da Rede Municipal de Canoas, Mestre pelo Curso Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre - RS, E-mail: [silvia.senna@canoasedu.rs.gov.br](mailto:silvia.senna@canoasedu.rs.gov.br);

112 Chromebook é um notebook criado pelo Google e, normalmente, fabricado por uma empresa parceira. Este aparelho, diferente dos laptops convencionais, funciona através do sistema operacional Chrome OS, um sistema baseado no núcleo do Linux que usa o navegador webGoogle Chrome como a sua principal interface de usuário. Em vez de necessitar da instalação dos tradicionais softwares, o chromebook utiliza as ferramentas do Google armazenadas em uma conta Google ou disponíveis através Chrome Web Store para ser baixado. Por ter a característica de armazenamento na nuvem, o Google caracteriza esta arquitetura como mais segura descartando a necessidade de software anti-vírus.

O grupo de professores iniciou sua trajetória na Secretaria da Educação vinculado à Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) passando a integrar outros projetos da rede, porém sem perder o foco em seu principal objetivo: a inserção da tecnologia. Como apoio aos projetos iniciados na diretoria, o Time passou a auxiliar nas reuniões com as equipes diretas, nas formações de professores e também no acompanhamento de pesquisas e trabalhos na rede voltados às TIDCs.

A primeira ação do grupo foi de se constituir enquanto uma equipe e ter uma identidade que a representasse e que deixasse claro a todos a conexão do Time com a cidade e com a chamada Era Digital. Assim, após discussões no grupo, o Time elaborou a ideia do seu logo, mesclando a imagem do símbolo de Canoas, o monumento “origens” (também conhecido por “canoeiro”), com ao símbolo e as cores do navegador Chrome, dando a sensação de inovação e de tecnologia atualizada com as demandas do século XXI.



Após este movimento, o Time considerou como uma das ações mais importantes a de conhecer todas as escolas e suas equipes. Nessas visitas foram feitos os levantamentos iniciais da real situação das escolas, identificando suas maiores fragilidades e potencialidades. Ao longo dessas visitas, o grupo encontrou instituições que estavam com a infra-estrutura de prédio e mobílias bastante prejudicadas e que, curiosamente, desenvolviam projetos e atividades de grande êxito a despeito dessas deficiências estruturais. Deparamo-nos também com espaços escolares contendo equipamentos tecnológicos (distribuídos em gestões anteriores) guardados em caixas, instalados de forma inadequada, ou, ainda, completamente estragados pela falta de uso.

Foi identificado nessas visitas que em muitos casos as condições de infra-estrutura caminham descoladamente distantes das potencialidades pedagógicas apresentadas em algumas unidades, gerando um dilema quanto às estratégias de inserção tecnológica: bastaria realizar os investimentos nos equipamentos e infra-estruturas para que as escolas fossem lançadas às novas ferramentas digitais? Ou tão importante quanto dispositivos e conexões é o estabelecimento de uma cultura e um engajamento de professores para as novas oportunidades pedagógicas possibilitadas pelos aplicativos e modos de trabalho em rede?

A escrita deste artigo relata a trajetória do Time Google Canoas, no ano de 2019, contando desde o início do trabalho, descrevendo a realidade encontrada no município, as principais ações, os principais entraves, as conquistas e também os desdobramentos que surgem ao se iniciar um projeto na rede.

## Do projeto ao planejamento

O desafio apresentado ao Time Google Canoas foi a condução do processo de implementação tecnológica na rede municipal de ensino. Portanto, a questão que se colocava mais preeminente era: como fazer com que as tecnologias

não apenas chegassem às escolas, como também pudessem ser mobilizadas para mudanças objetivas nas formas de condução e interação entre professores e estudantes? Isso significaria assumir um papel muito mais profundo que um mero apoio para logística material às unidades escolares, significaria, sobretudo, pesquisar, identificar, problematizar e solucionar os entraves ao uso tecnológico, além de fomentar uma cultura voltada ao uso de dispositivos e softwares na mediação pedagógica.

Dito de outra maneira, passada a tarefa de provimento das condições objetivas para aquisição, utilização e operacionalização das ferramentas disponibilizadas às escolas através da Secretaria Municipal da Educação, a equipe teve o desafio de induzir a formação de uma cultura tecnológica nas escolas que mobilizasse os conhecimentos pedagógicos aos meios tecnológicos para emergir uma prática totalmente renovada e um modelo de ensino realmente conectado ao presente.

educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso de tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitem ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Sob tal perspectiva, a etapa de maior impacto para a implantação e consolidação de um novo *habitus*<sup>113</sup> tecnológico na rede começaria efetivamente quando as ações de fomento do Time Google Canoas pudessem passar da etapa de garantia de infra-estrutura para a de mobilização pedagógica. Evidentemente, ações de indução estrutural dos recursos e de mudanças de procedimentos não são escalonadas, mas sim concomitantes. Podemos tomar como exemplo a questão do uso do e-mail institucional<sup>114</sup> pelos professores da rede.

Assim como nas demais ações visando à implementação tecnológica, o trabalho do Time Google percorreu a metodologia de levantamento das informações das escolas, nos aspectos físicos, de hábitos e de cultura de uso pelos professores, para que este cenário atual servisse de base para a elaboração das estratégias a serem postas em prática, formando um modelo de plano de ação para a equipe.

Alguns conceitos e ideias sustentaram e deram base para a implantação do projeto em Canoas. A primeira delas, presente na maioria dos integrantes do Time Google é de que a tecnologia precisa e deve ser incorporada a educação pública por entendermos que:

[...] a Internet é hoje uma importante via de comunicação e de cidadania, sendo que seu uso é um extraordinário fator de promoção social, possibilitando, inclusive, abertura de oportunidades de trabalho para milhões de pessoas; e considerando que a inclusão digital é um dos caminhos para atingir a inclusão social, e que por via dela as camadas mais carentes da população podem se beneficiar com novas ferramentas para obter e disseminar conhecimento, além de ter acesso ao lazer, à cultura e à educação [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

Sem dúvida alguns diálogos e estudos já serviam de base para a reflexão e o conhecimento do “estado da arte” desse processo histórico de implementação na rede, destaca-se nesse ponto os estudos promovidos por Senna (2018) sobre as políticas públicas para a área, desenvolvidas no município a partir do ano de 2011. Esta pesquisa foi fundamental para a compreensão das continuidades e das rupturas nesse processo, além da identificação de um dos

---

113 O conceito de *habitus* deriva das abordagens teóricas do sociólogo Pierre Bourdieu sobre os esquemas e disposições incorporados pelos sujeitos ao longo de sua formação e que orientam tendências de práticas sociais.

114 A Secretaria Municipal de Educação de Canoas implementou, a partir de 2015, o domínio de e-mails @canoasedu.rs.gov.br para utilização do endereço eletrônico institucional para todos os professores da rede. A cultura de uso deste endereço é ainda um desafio para a administração e assume um papel importante na consolidação do projeto Google for Education em Canoas.

maiores problemas enfrentados no ciclo de políticas, a formação para o uso das tecnologias.

Ao longo dos anos, Canoas apresentou, através de suas políticas públicas como o Plano de Desenvolvimento da Educação de Canoas (PDE Canoas 2011-2022) e o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), um olhar voltado a atualização e adequação do espaço escolar frente às tecnologias. Estão presentes nestes documentos metas e planejamentos para tornar as escolas espaços escolares adequados ao tempo histórico, respeitando o novo perfil de aluno e injetando nas instituições aparelhos para serem usados durante as aulas pelo professor.

Porém, outro diagnóstico que o Time teve foi referente ao não uso desses equipamentos, o que já era apontado por Senna (2018) em seu estudo sobre as instituições de ensino fundamental da rede: as escolas tinham equipamentos, porém pouco usados. Desta forma ficava evidente que:

Na grande maioria dos casos os programas de preparação didática dos professores para o uso das novas tecnologias são falhos. Consideram que preparar os professores é instruí-los sobre o uso de máquinas – o conhecimento superficial do hardware e dos softwares industrializados disponíveis – em cursos de curta duração, para adestramento tecnológico, ou mesmo em séries de cursos para aquisição de fluência digital. Consideram também que é suficiente o simples treinamento para utilização dos principais programas: processadores de textos, programas básicos do Office e softwares educativos. [...] Os professores, treinados insuficientemente, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula. As alterações são mínimas e o aproveitamento do novo meio é o menos adequado. Resultado: insatisfação de ambas as partes (professores e alunos) e um sentimento de impossibilidade de uso dessas tecnologias para essas atividades de ensino (KENSKI, 2003, p. 77-78).

Apresentava-se ao Time Google Canoas, portanto, o compromisso de fazer com que este projeto não fosse apenas mais uma tentativa de inserir a tecnologia nas escolas, mas sim a possibilidade de, para além de ofertar ferramentas, mudar o conceito padrão de aula, quebrando com o estereótipo de que alguém “dá aula”, e que neste momento os alunos aprendem e os professores ensinam, e mais, que todos os alunos aprendem (e fazem) sempre as mesmas atividades, do mesmo jeito e dentro do mesmo tempo. Para os integrantes do Time:

Tais processos desafiam-nos a mudanças que, embora também metodológicas, são mudanças paradigmáticas que implicam produzir novos esquemas mentais para ler o mundo e criar o que Paulo Freire denominou “inéditos viáveis”. Desse modo, não se colocam como uma nova panacéia, nem como um novo modelo, mas como mudanças possíveis, porém a médio e longo prazos, as quais só podem ser construídas a partir de novos pactos sociais e educativos (MOLL, 2003).

Frente a estas reflexões havia muito a ser realizado antes da distribuição dos chromebooks nas escolas. Estavam por trás do sucesso do projeto: a) acompanhar as escolas quanto a sua adesão ao Programa de Educação Conectada<sup>115</sup> do Governo Federal uma vez que ele subsidiava grande parte das conexões de internet nas unidades escolares; b) Fazer com que os professores se permitissem usar a tecnologia a seu dispor através do uso do e-mail institucional (porta de entrada para o uso dos recursos Google de forma ilimitada); c) A capacitação de multiplicadores que seriam o elo do Time Google Canoas com todas suas instituições de ensino fundamental, acompanhando e disseminando as ferramentas e a possibilidade de fazer aulas mais atualizadas, interessantes e adequadas com a realidade local e/ou global de acordo com o objetivo do professor.

## Do planejamento às ações

### A) Conectividade

A falta de internet nas escolas era um dos fatores com maior importância para o sucesso do projeto. Os dados

---

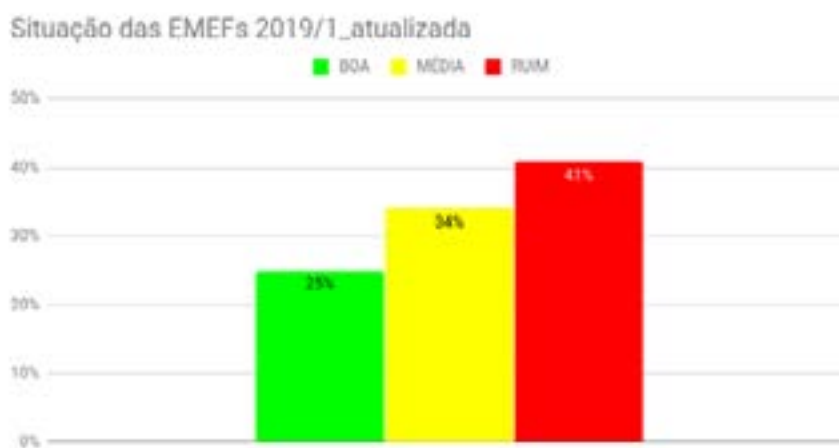
115 Programa do Governo Federal, desenvolvido pelo Ministério da Educação e implantado por adesão nas escolas públicas do Brasil. Seu objetivo é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade bem como incentivar o uso de ferramentas digitais na Educação Básica.



da Secretaria da Educação mostravam que havia o programa federal chamado Educação Conectada ao qual, todas as escolas tinham feito a adesão no ano de 2018 o que financiaria a conectividade, possibilitando a implantação e sucesso do projeto .

Após visitas nos meses de março e abril de dois mil e dezenove, o Time Google realizou o mapeamento das quarenta e quatro (44) escolas de ensino fundamental do município. Um dos pontos levantados referia-se a situação frente à disponibilização de ferramentas tecnológicas e a conectividade. Num agrupamento de informações o Time classificou as instituições em três categorias: BOA (escolas em que havia disponibilidade abundante de recursos tecnológicos digitais aos alunos e internet disponível); MÉDIA (escolas onde poderia haver grande disposição de ferramentas tecnológicas digitais porém falta de internet) e RUIM (escolas que não tinham muitos recursos tecnológicos disponíveis nem serviços de internet).

**Gráfico 1.** Situação inicial das EMEFs em 2019



Fonte: Pesquisa realizada pelo Time Google nos meses de março e abril de 2019

Diante da visita às instituições, o Time buscou, além da disponibilidade de internet nos diferentes espaços escolares, também a oferta de materiais e equipamentos, podendo ser os antigos laboratórios de informática, projetores dispostos nas salas de aula ou ao acesso dos professores a tablets e lousas digitais. Estes equipamentos foram adquiridos pela escola ou advindos de políticas de fomento ao uso da tecnologia como o PROINFO,<sup>116</sup> o PDE CANOAS<sup>117</sup> ou o PME.<sup>118</sup>

A passagem nas unidades levou à constatação de que todas as escolas dispunham de algum recurso ou equipamento tecnológico para ofertar aos professores na realização de suas aulas. Porém, como relatado nos estudos realizados por Senna (2018), o problema era a falta de formação para a utilização, pois em algumas escolas foram encontrados equipamentos ainda nas caixas sem apresentar qualquer sinal de uso.

A conectividade era, sem dúvida, o principal dos problemas para a chegada do projeto Google for Education nas escolas. De posse dos dados, e com a real dimensão do problema frente a disponibilidade de internet nas EMEFs, o Time iniciou um acompanhamento sistemático junto às equipes diretivas pois algumas estavam com o dinheiro do Programa Educação Conectada em sua conta e não havia contratado ainda o serviço de conectividade.

116 PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional do Governo Federal desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da portaria nº 522 em 09/04/1997 com objetivo de promover o uso das tecnologias como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino. Através dele as escolas públicas receberam computadores e os professores capacitações.

117 O Plano de Desenvolvimento da Educação de Canoas 2022 – PDE Canoas 2022 – é um documento Municipal com o objetivo de trazer referências para os gestores na busca de uma educação de qualidade.

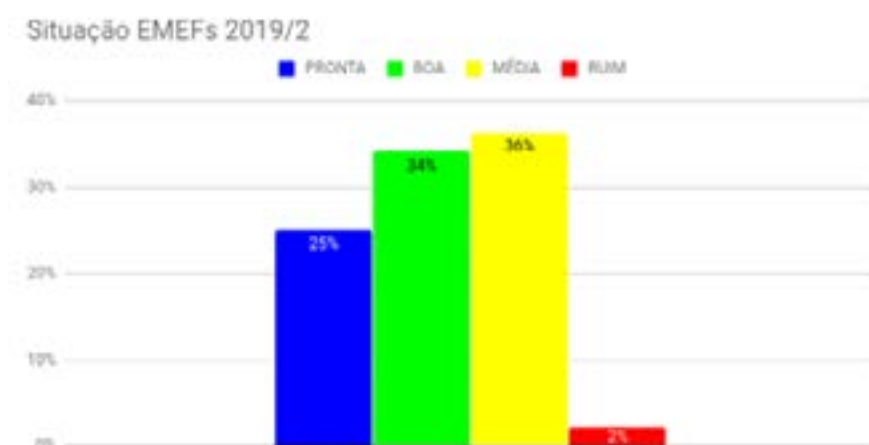
118 PME - Plano Municipal de Canoas promulgado através da Lei Municipal nº 5933, em 22 de junho de 2015 com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Ao longo do ano, o governo federal abriu inscrições para o Plano de Aplicação Financeira referente a próxima parcela do projeto, um recurso para assegurar a continuidade do serviço, disponibilizando cerca de três mil, oitocentos e noventa e dois reais por escola e, novamente, o Time Google prestou auxílio às equipes diretivas para a realização deste planejamento.

Ao fim do ano, foi realizada a avaliação das metas quanto à situação das EMEFs, sendo observada uma conjuntura completamente diferente. Foi necessário, inclusive, abrir uma nova categoria denominada PRONTA para identificar as escolas que estavam completamente preparadas para receber o projeto, dispondo de equipamentos bem como de um serviço de internet que cobria todas as partes da escola.

Assim, em novembro de dois mil e dezenove a situação das EMEFs de Canoas era esta:

**Gráfico 2.** Situação final das EMEFs em 2019



Fonte: Dados colhidos pelo Time Google ao longo do ano de 2019

Transformando em números, do total de quarenta e quatro escolas, havia a seguinte perspectiva: 11 escolas classificadas como PRONTA, 15 consideradas BOA, 16 com uma situação MÉDIA e apenas 1 escola ainda sem o serviço de internet classificada como RUIM. Esta escola trazia um diferencial por sua localização, por estar situada numa região não residencial, nenhuma prestadora de serviço se dispunha a fazer a instalação de equipamentos para gerar sinal devido ao gasto que teria para apenas um cliente.

## B) Os Professores

Paralelo à demanda da internet em todas as escolas estava a necessidade de fazer com que os professores aderissem a ideia do uso das ferramentas tecnológicas e o primeiro passo era fazer com que os educadores utilizassem o serviço de e-mail corporativo do município.

A prefeitura municipal de Canoas já dispunha de um e-mail institucional pessoal para cada professor e, para a implementação do Projeto Google for Education em Canoas, o uso destas contas se torna imprescindível pelas políticas de uso empregadas a elas.<sup>119</sup> Também o uso dos chromebooks adquiridos foram configurados para só funcionarem a partir do domínio @canoasedu, restringindo assim a utilização do equipamento para membros das comunidades escolares do município, sendo eles alunos ou professores.

O segundo desafio do Time Google estava em convencer os professores a usarem este e-mail uma vez que ele era pouco divulgado e até rejeitado pelos colegas por desconhecer seus benefícios e serem refratários à ferramenta institucional que dava uniformidade aos endereços. Deste modo, o cenário era o seguinte:

<sup>119</sup> Nestas contas do Google não há limite de armazenamento, sendo também protegida de propagandas ou ofertas.

Gráfico 3. Situação inicial do uso dos e-mails institucionais pelos professores da Rede



Fonte: Pesquisa realizada pelo Time Google nos meses de março e abril de 2019

Em cada visita ou oportunidade surgida, o Time sempre aproveitava para reforçar a importância do uso do e-mail institucional bem como suas vantagens e a forma como ele estava atrelado ao Projeto e ao uso dos chromebooks. No mês de julho, durante o lançamento do projeto, e em parceria com a Secretaria de Comunicação de Canoas (SECOM), o Time iniciou também uma divulgação através de panfletos distribuídos aos professores do município como forma de divulgar e incentivar o uso do e-mail. Porém, após esta campanha os resultados ainda não eram os esperados conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 4. Situação quanto ao uso dos e-mails institucionais pelos professores da Rede /setembro 2019



Fonte: Pesquisa realizada pelo Time Google no mês de setembro de 2019

Após a campanha e as divulgações houve um crescimento pequeno frente ao uso dos e-mails institucionais por parte dos educadores, apenas 6,7%, ou seja, um acréscimo de apenas noventa professores, a expectativa é que com a distribuição dos equipamentos e o projeto sendo implementado na rede esta adesão cresça.

O projeto do Google for Education em Canoas está estruturado para funcionar a partir das contas @canoasedu. Portanto, a partir de 2020, os alunos também irão receber um endereço eletrônico pessoal com as mesmas características dos professores, incorporando toda a rede dentro do mesmo domínio o que favorece a questão de segurança e também identidade.

## C) A Formação

Na pesquisa inicial do Time ficou evidente que o número de professores que usavam tecnologias de forma habitual nas escolas eram quantitativamente muito baixos. Em quase metade das escolas, esse número de professores ficava entre 1 e 5 profissionais. Esta constatação reforçou a convicção sobre a necessidade de iniciar um processo de formação dos professores, para que estes fossem multiplicadores dos conhecimentos de operacionalização da tecnologia, e principalmente, do fomento a uma cultura tecnológica dentro das suas instituições.

Gráfico 5. Situação inicial do uso das tecnologias pelos professores da Rede



Fonte: Pesquisa realizada pelo Time Google nos meses de março e abril de 2019

Um dos pontos da implementação do Projeto Google for Education em Canoas já era a formação dos professores, por essa razão, a Secretaria Municipal de Educação promoveu o início da capacitação de cento e cinquenta docentes no ano de 2019. O intuito era de que estes educadores fossem referências quanto ao uso tecnológico dentro das suas escolas, operando de forma vinculada ao trabalho desenvolvido pelo Time Google junto à SME e servindo como multiplicadores dentro da sua instituição.

A capacitação destinada a 150 professores da rede iniciou no dia vinte e sete de agosto de dois mil e dezenove através de um *hangout*<sup>120</sup> entre os educadores, o Time Google e a empresa certificada pelo Google para formações no âmbito das ferramentas do Gsuíte, vencedora da licitação para prestar este serviço: a GetEdu.

Esta empresa ofertou a capacitação de 40 horas aos professores da rede, sendo dividida em 16 horas de encontro presencial e 24 horas de atividades à distância. A formação contemplava aplicativos como Google Fotos, Gmail, Drive, Classroom, Formulários Google, Docs bem como outros serviços disponíveis e possíveis de se usar em sala de aula.

## Considerações

Este breve relato buscou relacionar o histórico de ações voltadas à implementação do projeto Google for Education na Rede Municipal de Educação de Canoas. Foram apresentadas sinteticamente as razões do projeto, as estratégias de operacionalização, as ações de diagnóstico e planejamento que deram lastro às ações realizadas, além de alguns resultados colhidos no ano de 2019. Deve-se ressaltar que o projeto ainda encontra-se em plena fase de execução, sendo ainda cedo para a observação dos efeitos previstos.

As mudanças esperadas pelo projeto são duradouras com profundo impacto na cultura escolar de toda uma rede municipal, formada por aproximadamente 2.000 (dois mil) professores e cerca de 30.000 (trinta mil) alunos. A magnitude desse projeto apresenta inúmeros desafios que estão sendo superados a cada etapa de implementação

120 *Hangouts* é uma plataforma de comunicação da Google, que pode incluir mensagens instantâneas e chat de vídeo.

e pretende-se concretizar em um processo gradual e ininterrupto de intervenção da SME junto às escolas e com as demandas nascentes das intervenções pedagógicas, em um processo dialético permanente entre mantenedora e unidades escolares.

## Referências

CANOAS. **PDE Canoas 2022: Plano de Desenvolvimento da Educação**. (2013b) Disponível em: <<http://www.canoas.rs.gov.br/site/home/pagina/idDep/13/id/157>>. Acesso em: 01 jul.2016.

CANOAS. **Plano Municipal de Educação 2015-2025/Documento-Base**. (2014b). Disponível em:<[http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/409537/Plano\\_municipal\\_educacao.pdf](http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/409537/Plano_municipal_educacao.pdf)>. Acesso em: 06 nov.2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

MOLL, J. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, p. 58-61, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 50800**, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa RS Mais Digital. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Rio Grande do Sul, 2013.

SENNA, S. L. de. **As Políticas Públicas da Cidade de Canoas-RS Voltadas à Inserção de Novas Tecnologias no Contexto Escolar: Um estudo sobre o ciclo de Políticas**. 2018. 175f. Total de folhas. Dissertação de mestrado – Mestrado Profissional em Informática na Educação, Área de Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – Campus Porto Alegre. Disponível em Biblioteca Clóvis Vergara Marques, <[http://documentos.poa.ifrs.edu.br/uploads/r/biblioteca-clovis-vergara-marques-4/2/1/8/218f2097235235f726e691dca5eaff21e8b0780c4870e5355351e8d9fa8dbb87/Dissertacao\\_Silvia\\_compressed.pdf](http://documentos.poa.ifrs.edu.br/uploads/r/biblioteca-clovis-vergara-marques-4/2/1/8/218f2097235235f726e691dca5eaff21e8b0780c4870e5355351e8d9fa8dbb87/Dissertacao_Silvia_compressed.pdf)>.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

# LIMIARES, CONSTRUÇÃO, ENTRE-LUGAR: UM OLHAR PARA UMA ESCOLA EM MOVIMENTO

Ana Paula da Silva <sup>121</sup>

## Introdução

Refletir sobre o movimento de uma escola na reconstrução de seu projeto político-pedagógico (PPP) é um mergulho e uma possibilidade de aprendizagem sobre o lugar onde se atua. Este projeto surge na perspectiva de registrar práticas diárias e momentos de formação dentro de uma escola da Rede Municipal de Canoas, a EMEF Tancredo de Almeida Neves. A escola, que recentemente recebeu novas instalações, teve considerável mudança em seu grupo de trabalho de professores. A hipótese é a de que a possibilidade de reconstruir o PPP desencadeia na escola a necessidade de olhar para si e viver esse “entre-lugar”, às vezes desconfortável porém necessário para seguir adiante na trajetória. O olhar será a partir da supervisão pedagógica, lugar de onde fala a pesquisadora, observando e agindo por meio de formações continuadas na escola, tendo ainda como impulso desafiador a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular de Canoas.

Nesse contexto de mudança, surgem situações que considero interessantes de serem estudadas, razão pela qual tomei essa posição tão singular que é a de pesquisadora dentro de minha própria escola. Por isso, a imersão no campo acaba sendo profunda e contínua, acolhendo uma pesquisa do tipo etnográfica, com uma preocupação em explorar um local a partir do ponto de vista dos sujeitos, por meio de observação participante.

Ao mesmo tempo em que olho para os sujeitos, tomo consciência de mim mesma. Percebi, já no início de 2019, que esse ano seria diferente de qualquer outro que eu havia vivido na escola – porque o grupo atual de professores é composto por pessoas que pensam educação de formas diferentes, porque há pouco tempo a “escolinha” de madeira, com salas próximas umas das outras, deu lugar a um novo prédio imenso e ainda sem as nossas marcas; porque havia tempo que nosso PPP não havia sido repensado por completo, porque as formações pedagógicas estavam sem uma linha de trabalho. Por tudo isso, percebia uma transformação por vir.

Muni-me de um caderno de campo e mergulhei nessa jornada.

## Desenvolvimento

Homi Bhabha já dizia que o “trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente” (1998, p. 27). Não é apenas retomar o passado, é reconfigurá-lo como “entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (ibidem, p. 27). Minha hipótese é a de que estamos nesse entre-lugar, no passado-presente. Vivemos um limiar nesse momento, que não separa dois territórios, mas, contrariamente, permite que um transite pelo outro. De acordo com Walter Benjamin,

O limiar (SCHWELLE) deve ser rigorosamente diferenciado de fronteira (GRENZE). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra *schwelle* [linchar, intumescer], e a etimologia não deve negligenciar estes significados (2006, p. 535).

Se pensarmos em uma fronteira, lembramos de contenção, demarcação, limites e separação. Uma fronteira define, como disse Pires (2016), os contornos de um território, bem como as limitações do seu domínio. Já o limiar

---

121 Mestra em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Literatura Brasileira pela mesma universidade. Especialista em Supervisão Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de educação básica da prefeitura de Canoas/ RS, na EMEF Tancredo de Almeida Neves. E-mail: [anasilva.rs@gmail.com](mailto:anasilva.rs@gmail.com)

remete “às viagens e aos desejos; aos fluxos e contrafluxos; significa não somente separação, mas também aponta para um lugar e um tempo intermediários” (PIRES, 2016, p. 250).

O processo vivido na EMEF Tancredo Neves aproxima-se a esses conceitos porque registra o movimento, as transições e as passagens. Olha-se para o passado e fica um descompasso: queremos uma fronteira com ele? É permitido que ele transite pelo presente? Nas reuniões de pais e professores, não foram poucas as vezes que o passado foi trazido como elemento-chave para perceber o que estamos vivendo hoje: “Eu estudei aqui e já era bom. Agora está muito melhor” (responsável 1); “Percebo que minha filha está se desenvolvendo muito. Ela se diz cuidadora do ambiente [...] aqui eles estão se transformando em cidadãos que a gente não pode ser” (responsável 2); “É a tua autoavaliação do teu processo pedagógico. Interessante o fato de te repensar sem apagar a própria história” (professor 1, durante a formação de BNCC-Geografia).

Na maioria das falas registradas no caderno de campo, percebi que esse olhar para o passado não estabelece com ele um rompimento, uma fronteira. Embora repensemos a nossa prática todos os dias, não podemos, como disse o professor 1, “apagar a própria história”. É simbólico pensar que a troca da madeira pelo cimento foi significativa nas instalações da escola, o que aconteceu recentemente, em 2016. A madeira é “maleável”, onde se penduravam trabalhos coloridos de crianças, facilmente era adaptada às ideias que iam surgindo no grupo de professores e de alunos. Tudo antes era mais perto, não precisávamos andar muito para chegar aos demais setores e salas de aula. O cimento é “duro”, não é tão flexível para tornar tudo colorido como gostamos, ainda assim estamos encontrando maneiras de nos adaptarmos.

Elaborar um PPP nesse cenário é desafiador e esclarecedor: com a participação de professores, alunos e famílias, num processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, fizemos reuniões sobre a “escola que temos” e a “escola que queremos”. Entre muitas considerações, nas quais retornarei mais adiante neste artigo, percebi que havia referências a essa situação de adaptar o prédio novo ao nosso sentimento de pertencimento. Algumas menções feitas pelos professores sobre o que querem: “escola acolhedora”, “colorido na escola”, “mais espaços de convivência”, “priorizar e valorizar as produções dos alunos”; os responsáveis querem uma “comunidade mais ativa e participativa com a escola”. Já alguns dos alunos disseram querer “pracinha com areia”, “mais pinturas”, “projetos de dança, teatro e outras atividades”. Todas essas falas foram registradas nas reuniões e colocadas em cartazes que uniam os desejos de todos.

Este ano, como já mencionei, está sendo de *movimento*. Nessa perspectiva, foi na primeira formação de professores, em fevereiro, que propus aos colegas que organizássemos nossas formações continuadas (mensais) de forma que pudéssemos acompanhar a dinâmica de nossa rede municipal, com a implementação da BNCC e do RCC. Pensando no princípio da horizontalidade, em que os saberes de todos são valorizados, dividimos as formações do ano por disciplina/área da BNCC, contemplando todas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. Os princípios trabalhados nesse momento dialogam com os do projeto Saberes, que busca essa horizontalidade dos saberes, o protagonismo e autonomia (e autoria!) docente. De acordo com Silva e Machado,

da postura do professor como intelectual, assumindo uma liderança que impulsiona e provoca para a assunção de conhecimentos próprios docentes, emerge uma outra dimensão do trabalho intelectual, a mentoria, tutoria ou a parceria experiente que assume acompanhar o outro colega em sua iniciação em projetos de trabalho e propostas de atividade docente. É sentir-se trabalhando e pertencendo a uma comunidade de educadores “Em rede, com a rede, na rede” (2018, p. 111).

O convite para participar da coordenação dos encontros foi aberto a todos, sendo de participação livre; o pedido introdutório de minha fala era que montássemos duplas compostas por um professor de Anos Iniciais e outro de Anos Finais, para que existisse espaço de fala a todos e para que não se pensasse que um professor era o especialista e os outros deveriam aprender com ele. Todos têm igual importância e podem qualificar o trabalho desenvolvido pelo

grupo inteiro. Compartilhar com seus pares suas reflexões e conhecimentos é uma experiência valiosa. De acordo com Imbernón,

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos (IMBERNÓN, 2000, p. 78).

É válido dizer que as duplas (que às vezes são trios!) estão trazendo a nós, colegas, momentos de diálogo sobre teoria e prática, sugestões de tarefas, compartilhamento de ideias e jogos e reflexão sobre os documentos que nortearão nossos planos de estudos. Cada equipe, com diferentes formas de trabalho, mostra autonomia e protagonismo docente, desenvolvendo maneiras de construir seu próprio fazer e auxiliando no fazer do outro. Outro movimento nesse sentido foi o trabalho colaborativo, organizado por comissões (que pensaram as atividades dos sábados e outros eventos).

Na avaliação institucional, via *Google Forms*, realizada em julho de 2019, foi pesquisada a satisfação dos professores em relação à formação pelos pares e a resposta foi positiva: 89% elogiaram a proposta desse ano, 5,5% consideraram que estão razoáveis e 5,5% discordam da postura de realizarmos formações coordenadas pelos professores. Quando puderam descrever como se sentiram, alguns disseram “As formações organizadas pelos colegas são muito interessantes, trazem novos olhares e contribuições. Foi muito positivo. É um ponto de maturidade e crescimento do grupo” (professor 2); “Me senti muito bem nas formações coordenadas pelos colegas, ficou um clima bastante agradável e também foi mais uma oportunidade de conhecer os pares e as suas respectivas disciplinas. Na formação da minha disciplina, me senti muito à vontade e gostei bastante da participação do grupo” (professor 3); “Ainda não coordenei nenhuma, mas gostei de ver o trabalho dos colegas. Achei interessante também que pudemos sentir o ambiente de sala de aula de cada um deles” (professor 4); “Achei muito positiva e intencional. É uma oportunidade de termos outros olhares e outros pontos de vista, o que amplia o diálogo e a flexibilidade do pensamento gerando mudanças” (professor 5); “Gostei desta dinâmica para conhecermos mais nosso grupo” (professor 6).

Na formação de outubro, abrimos um momento de conversa sobre o que estávamos sentindo e foi pertinente para minha trajetória poder ouvir o que pensavam sobre as formações, uma vez que, como supervisora em permanente construção, preciso constantemente avaliar minha prática. Apesar de ter sido cansativa para alguns a tarefa de organizar os encontros, viu-se como assertiva a proposta de que os próprios colegas pudessem falar e a solução não viesse “de fora”, com palestrantes que não conhecem a realidade; um professor mencionou que “a escola propiciou que estudássemos a BNCC e que no ano de sua implementação estivéssemos mais preparados, não podemos retroceder no estudo, porque foi ótimo”. Esse registro acrescenta positivamente à ideia de professores que sejam protagonistas dentro do espaço escolar. Outro professor, durante a formação de BNCC-Matemática, também disse “Nós somos os autores daquilo que está se fazendo”. Oportunizar as formações entre os pares trouxe muitos ganhos ao grupo, conhecemos como os professores trabalham, qual é o ambiente de sala de aula deles (com a escola nova, os professores tinham estado por pouco tempo nas salas temáticas de outros, por isso se priorizou que as formações por disciplina fossem nas salas-ambiente. Era notável que os professores “anfitriões” da formação arrumavam o espaço com todo o cuidado, como se estivessem recebendo uma visita em sua casa).

Nem sempre a experiência dos diálogos foi fácil. Em toda mudança, há situações de crise e com nosso grupo não foi diferente. Sentiu-se, em alguns momentos, uma separação entre professores dos Anos Iniciais e Anos Finais, como apareceu em mais de um comentário na Avaliação Institucional: “Tem momentos que sinto o grupo meio dividido em pequenos grupos” (professor 7), “Temos um grupo de professores competentes, mas sinto uma separação dos anos iniciais com os anos finais. Grupos distintos” (professor 8). Na mesma reunião de outubro, uma professora corroborou com essa percepção: “nós não estamos mais cuidando uns dos outros, estamos perdendo isso”; certamente, esse é um dos apontamentos que precisará ser retomado para que possamos evoluir enquanto coletividade. Pode-se refletir o sentido que tem essa separação entre os professores e o limite entre passado e presente, que é tema deste artigo. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, diria Bhabha; então, fica a



pergunta: de que modo se formam os sujeitos nesses entre-lugares? Exatamente nesse ponto é que *ainda* resta a nossa ambiguidade enquanto grupo.

Mais um exemplo de assuntos difíceis para a nossa equipe é o trabalho com projetos; como pude perceber nas anotações do caderno de campo, esse tópico divide opiniões: alguns consideram que os projetos criados para todas as turmas buscam de certa forma “homogeneizar”, delimitando o trabalho de sala de aula. Outros preferem trabalhar com temas para toda a escola, um por semestre. As decisões feitas no coletivo favoreceram o processo de autoria do que estamos propondo, embora nem sempre tenha sido simples chegarmos a um consenso sobre as questões discutidas.

Enquanto construímos o PPP, pensamos nesse protagonismo também do aluno. Valoriza-se uma aprendizagem significativa que possa contribuir para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos no mundo e para a transformação de realidades. Buscamos nossa prática na perspectiva de um ensino mais ativo por parte do aluno, que ele se torne cada vez mais protagonista e responsável por sua construção. O professor, como já foi dito, também é um protagonista de sua ação e mediador do processo de aprender.

ensinar a pensar; saber comunicar-se, saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas [...] nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação. Não confundir ‘mediador’ com ‘facilitador’. As máquinas, os meios, os computadores, são facilitadores. O professor é um dirigente. Mais que um facilitador, é um problematizador; sua função é político-pedagógica (GADOTTI, 2011, p. 24-25).

Nesse sentido, o desafio é encontrar esse caminho que permita ao professor e ao aluno a *dinâmica, a criatividade, a participação*. A aprendizagem depende, como já dizia Alicia Fernández (2001), do trânsito entre uma postura aprendente e outra ensinante. É preciso permitir que o momento de formação seja esse, em que todos aprendem e ensinam.

Os alunos de nossa escola parecem ter percebido esse movimento de autoria que juntos estamos construindo. “Profe, podemos começar um projeto?” é uma pergunta que temos recebido continuamente nos últimos meses; alguns quiseram revitalizar os banheiros femininos (primeiro de Anos Finais, com caixinhas de produtos de higiene e frases motivadoras, o que incentivou as de Anos Iniciais a fazerem também). Outras pediram que pudessem dar aulas de Ballet a alunas menores que elas, demonstrando-se dispostas a estar no papel de aprendentes e de ensinantes.

O próprio PPP, além de ter a participação dos professores, também recebe contribuições dos alunos, das famílias. Uma aluna do oitavo ano ilustrará a capa com seu olhar sobre a escola, o que traz o documento para perto dos que estão presentes nessa jornada. A prática de aproximar os alunos também aconteceu nos conselhos de classe, quando os representantes foram chamados a participar e contribuir com a autoavaliação de sua turma, feita no pré-conselho junto à orientadora, e também das aulas ministradas por seus professores. Após terem voz, trazendo questões que muito contribuíram como “tua forma de dar aula mudou para melhor, sora” (aluna 1), alguns professores dialogaram com os representantes sobre como poderiam fazer para modificar a realidade que estavam juntos vivendo e que sugestões os adolescentes poderiam dar. Tudo isso foi se revelando, para mim, pequenas e grandes transformações. Para Warschauer,

Aprender e formar-se questionando o sentido, seja das atividades dos alunos, seja das práticas dos professores, mas também da relação de ambos com os saberes e com sua utilização, leva a refletir sobre a relação do fazer dentro e do fazer fora da escola, aproximando essas realidades [...] Um ambiente estimulador de projetos pode se revelar um caminho frutuoso (2001, p. 149).

Acompanhar e modificar junto aos colegas um espaço mostrou o verdadeiro sentido de meu trabalho na supervisão pedagógica. Ser pesquisadora dentro de minha própria realidade faz encontrar um motivo importante para a continuidade da pesquisa: a possibilidade de mudança e de significar o trabalho, porque

A resultante de uma pesquisa qualitativa constituída consistentemente é sempre uma combinação nova, um arranjo desconhecido em relação ao acervo já dado no passado da tradição na qual se inscreve a pesquisa. É uma obra construída, portanto, que tem uma serventia muito bem definida e que perde o seu sentido se não encontrar ressonância em seu meio de atuação (MACEDO, et al., 2009, p. 37).

Ver que o trabalho pode engajar professores e alunos é uma justificativa para seguir e mergulhar mais nessas ideias. Segundo Mills, deve-se aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual e examiná-la e interpretá-la continuamente: “nesse sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar” (MILLS, 2009, p. 22).

Anotando em um caderno de campo minhas percepções, falas dos sujeitos, divagações, estímulo aquilo que Mills chama de “pensamentos marginais”, que são várias ideias que podem ser subprodutos da vida cotidiana, fragmentos de conversas... que uma vez anotadas, podem levar a pensamentos mais sistemáticos. E concordo com o autor: “Mantendo um arquivo adequado e desenvolvendo assim hábitos autorreflexivos, você aprende como manter seu mundo interior desperto” (ibidem, p. 23), marcando o avanço da proposta de protagonismo docente, diálogo entre os pares e horizontalidade que foram a base do momento vivido.

## Considerações

As mudanças que estão acontecendo – nos grupos docente e discente, na estrutura, na forma de trabalho – evidenciam o limiar, num lugar e num tempo *intermediários*, em que se constrói nosso fazer. O projeto político-pedagógico, que está em vias de conclusão, não é exatamente o que me ocupa enquanto pesquisadora; como se entende em pesquisa etnográfica, o produto final, o documento, não é o mais importante, mas sim o processo.

Por esta razão, o sentimento é o de que essa proposta de trabalho precisa continuar. Construir o PPP e, a partir de então, colocá-lo em prática é o primeiro sinal de que todo esse movimento não acaba por aqui. É possível dizer que a construção coletiva foi um elemento decisivo na formação desse espaço de partilha, favorecendo a reflexão e a autoria do que se está fazendo dentro do espaço escolar.

Nessa perspectiva, os acontecimentos desse ano foram fundamentais para o envolvimento dos sujeitos na criação do documento e o processo dialógico nos trouxe a possibilidade de repensar a escola que temos e a que queremos.

## Referências

- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- PIRES, E. G. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. In: **Conjectura: filosofia e educação**. Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 245-274, maio/ago, 2016.
- SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, 2018. p. 95-114. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 15 de setembro de 2019.
- WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

## PROJETO RESGATE: O PERFIL DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Deivid de Souza Soares*<sup>122</sup>

*Karine da Silva*<sup>123</sup>

*Viviane de Oliveira Lucena Silva*<sup>124</sup>

### Introdução

Neste trabalho buscaremos apresentar a pesquisa que vem sendo desenvolvida ao longo do ano de 2019; quando elaboramos a pesquisa, tínhamos como objetivo principal, responder a problemática: “como a realidade socioeconômica e afetiva influencia no processo de alfabetização?”, por se tratar de uma problema amplo que demonstra a necessidade de darmos continuidade nos próximos anos, resolvemos por, limitarmos neste primeiro ano, analisar o perfil dos alunos que chegaram ao terceiro ano, utilizando a tabela da avaliação diagnóstica, o preenchimento da mesma, bem como análise de algumas informações.

Nossa caminhada enquanto professores nesta escola nos oportunizou e desencadeou constantes questionamentos sobre o processo de alfabetização, assim como o próprio bloco,<sup>125</sup> já que conseguimos perceber evoluções referentes ao desempenho dos alunos, tanto ao chegar no terceiro ano, como ao final do ano letivo. Através de nossa experiência, percebemos alunos que não apresentavam necessidades educativas especiais, mas mesmo assim chegavam ao terceiro ano ainda no nível pré-silábico.

Ferreiro e Teberosky (1999), nomeia como nível I, ela ainda salienta que nesse nível a intenção subjetiva do aluno conta mais do que o resultado. Apesar de ainda nesse mesmo nível, alguns podem tentar fazer correspondência entre a escrita e o objeto referido. Quando a autora apresenta o nível 2, ela também mostra características que consideramos, como o nível pré-silábico, visto que a autora apresenta cinco níveis, enquanto em nossa escola, usamos a convenção de quatro, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Dessa forma, o questionamento que nos inquieta é justamente esse: “como a realidade socioeconômica e afetiva influencia no processo de alfabetização?”.

Iniciamos a discussão do projeto, observando o perfil dos estudantes ao início do terceiro ano da escola em que trabalhamos, a EMEF Professora Nancy Pansera, do município de Canoas-RS, através dos dados coletados nas avaliações diagnósticas realizada pela rede ao início de cada ano letivo. Para nós, elas foram fundantes não apenas para quantificar ou montar gráficos de como nossos estudantes chegam ao terceiro ano, mas também para repensar nossa prática, buscando atingir nossos alunos para que assim ocorra a construção de aprendizagens significativas e necessárias no processo de alfabetização.

Dessa forma, estamos desenvolvendo um estudo de caso e iremos analisar os dados observados nas tabelas das avaliações diagnósticas realizadas pela escola no início do ano letivo, em que poderá ser observado um perfil inicial dos nossos estudantes. Mas que, ao longo dos próximos anos, considerando que nosso projeto seja importante e consistente, aprofundaremos ainda mais buscando responder nosso problema inicial: “como a realidade socioeconômica e afetiva

---

122 Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nancy Ferreira Pansera, Pedagogo, especialista em Alfabetização e Letramento, Mestre em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: [deividdesouza@yahoo.com.br](mailto:deividdesouza@yahoo.com.br);

123 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nancy Ferreira Pansera, Pedagoga, Especialista em Neuropsicopedagogia e Inclusão, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais. E-mail: [ssilvakarine@gmail.com](mailto:ssilvakarine@gmail.com)

124 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nancy Ferreira Pansera, Pedagoga, Cursando Especialização em Psicopedagogia Institucional. E-mail: [vivianeoliveiradelucena@hotmail.com](mailto:vivianeoliveiradelucena@hotmail.com).

125 Segundo o PPP de Canoas (2014), com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, a Secretaria Municipal de Educação, organizou os três primeiros anos do ensino fundamental, como bloco de alfabetização.

influencia no processo de alfabetização?"; assim, nossa pesquisa terá uma continuidade.

Ao longo do trabalho, iremos apresentar os autores que nos sustentam teoricamente e metodologicamente. Além disso, iremos apresentar já algumas considerações possíveis, observando os dados coletados.

## Desenvolvimento

Nossa questão problematizadora, conforme apresentado acima, busca discutir que outros fatores podem influenciar o processo de alfabetização e como isso acaba refletindo no grande número de alunos que chegam no nível pré-silábico ao término do segundo ano, realidade muito comum em nossa comunidade escolar.

Ao início de cada ano letivo, a Rede Municipal de Ensino de Canoas, possibilita às escolas que organizem uma avaliação diagnóstica de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, o bloco de alfabetização. Pensar nos três primeiros anos, como um bloco, oportuniza a compreensão de que existe um processo de alfabetização, que não se conclui conforme o calendário escolar. Conforme consta no Projeto Político de Pedagógico da cidade de Canoas:

Assim, a este bloco pedagógico único passamos a denominar como “Bloco Pedagógico de Alfabetização”. O objetivo central dessa política é a elevação da qualidade do Ensino Fundamental, pois está voltada à promoção da aprendizagem já nos primeiros anos da escolarização. Visa a garantir à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento incluindo, além da linguagem, todas as áreas do conhecimento (matemática, ciências naturais e sociais), a fim de se oportunizar a reflexão sobre a língua em seus diversos usos, através de uma metodologia lúdica que envolva a comunicação, a expressão, a criação e o movimento (CANOAS, 2014, p. 41).

Ao se pensar desta forma, a criança pode, ao longo dos três primeiros anos, consolidar suas aprendizagens nesse processo sem interrupções. Consoante a isso:

É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (ALBUQUERQUE, 2012, p. 22).

Nesse sentido, tanto Freire como Ferreiro, compreendem a alfabetização, como salienta Piccoli e Camini (2012), como sendo muito mais amplo do que a decodificação e codificação, como elas apresentam; para a pesquisadora, “(...) os sistemas de escrita são produtos históricos, sociais e culturais, não códigos, os quais se caracterizam por serem criações individuais, como o código Morse, por exemplo” (PICOLLI; CAMINI, 2012, p. 18).

Já para Freire (2011), o conceito de alfabetização é amplo, pois

(...) o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Soares (2004) nos diz que atividades que envolvam os fonemas, grafemas, o sistema de escrita alfabética, estão relacionadas a alfabetização, já as que referem ao uso social da língua escrita, estão relacionadas ao letramento. Em Freire (2011), é possível perceber que seus conceitos de alfabetização, em momentos até superam o conceito de letramento, como destaca Piccoli e Camini (2012), em sua pesquisa.

Na análise dos materiais fornecidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conseguimos perceber essa visão ampla em relação ao conceito de alfabetização, posto que, conforme aponta Albuquerque (2012), ser alfabetizado é decodificar, bem como, utilizar e estar inserido na cultura escrita.

Para Piccoli e Camini (2012), conforme se amplia o conceito de alfabetização, surgem novos desafios para docentes, pois não se pensa apenas o acesso escolar aos alunos que trazem consigo uma bagagem que reconhece a importância da educação escolar, mas sim a todos. Para elas, isso exige dos professores quase que um ensino personalizado, visto a diversidade de níveis de leitura e escrita que encontramos na sala de aula.

Os processos de ensino e aprendizagem são vias de mão dupla, que pressupõe um processo de ensino em que a ação do professor é fundamental e paralelamente um processo de aprendizagem em que a ação do aluno é fundamental. Assim o professor, tem a função de coordenar e mediar esse processo para potencializar o desenvolvimento de seus alunos. Portanto, é necessário oferecer oportunidades para que os mesmos tomem consciência dos erros cometidos, de modo que possam criado ou sobre as barreiras encontradas no processo (SANTOS; SOARES, BACKES, 2018, p. 6).

Nesse sentido, o “erro” na alfabetização demonstra outro significado, nos dando um rumo e um norte para a elaboração do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na próxima seção iremos apresentar um pouco mais da metodologia utilizada, bem como os dados coletados através das avaliações diagnósticas.

### **Perfil dos estudantes do terceiro ano: o caso de nossa escola**

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa, que utiliza do estudo de caso como procedimento para coletar e produção dos dados. Acreditamos que pela melhor possibilidade de análise e conhecimento de uma realidade seja esse o procedimento mais adequado. O estudo de caso é:

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (YIN apud GIL, 2008, p. 58).

Os sujeitos da nossa pesquisa são os estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental de nossa escola, pois acreditamos ser necessário compreender outros fatores em relação à aprendizagem, não apenas compreender casos em que há o fator biológico (no caso, alunos com necessidades educativas especiais). Por essa razão, optamos por usar como sujeitos de pesquisas esses alunos que ao término do segundo ano estão ainda no nível pré-silábico de escrita. As pesquisas sociais sempre englobam diversos fatores e públicos, sendo impossível abarcá-los em sua totalidade, conforme afirma Gil (2008).

A escola está localizada no bairro Guajuviras, na cidade de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre. Os alunos da escola são, predominantemente, moradores das ocupações: “Acadepol, Contel, Esperança I, Esperança II, Santa Rita de Cássia, São João, São José, São Miguel, Pantanal, Por do Sol, Nancy Pansera e do Residencial Ildo Meneghetti.”(PPP, 2016, p. 6), tendo a escola a capacidade de atender 1.500 alunos, sendo que no Censo de 2016, constavam 1.215 matriculados, nos três turnos de atendimento.

André (2001) nos desafia a pensar o rigor e os métodos de fazer pesquisa nas ciências sociais. Nesse sentido, utilizaremos no decorrer do projeto, a observação e análise dos documentos, no caso, avaliação diagnóstica. Sendo assim, utilizando a observação e análise documental para a produção e coleta dos dados. Para Gil (2008), a observação é:

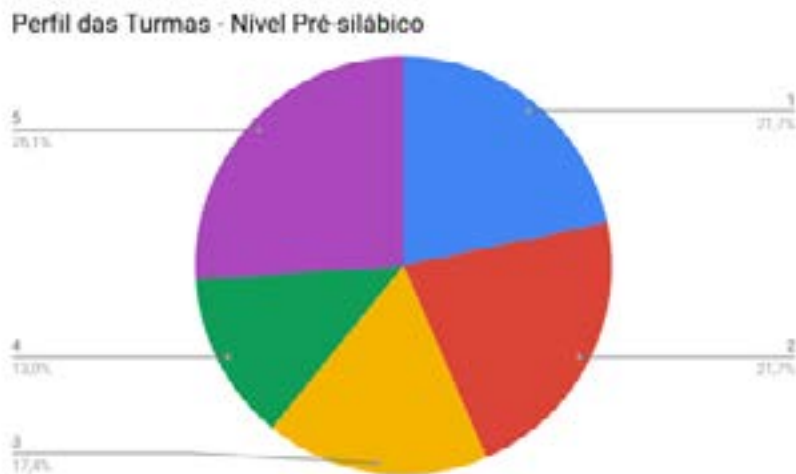
A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação (GIL, 2008, p. 100).

Para o autor, as potencialidades de utilizar a pesquisa documental, se deu pelo fato de:

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos

só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (GIL, 2008, p. 147).

Na sequência, apresentaremos os dados decorrentes da pesquisa realizada nos documentos da escola, onde continha as informações referentes a avaliação diagnóstica de 2019. Sendo assim, organizamos os dados, dividindo pelos níveis de escrita em que os alunos se encontravam. Abaixo, apresentaremos os gráficos: 1 (pré-silábico), 2 (silábico-alfabético), 3 (alfabético), que conterà os dados das cinco turmas, quantificando o número de cada nível.



Conforme podemos observar no gráfico 1, as turmas são mais ou menos organizadas para que todas as turmas tenham o mesmo número de estudantes que se encontram no nível 1 de escrita. Mas mesmo assim, em fevereiro, a escola contava com 23 alunos ainda no nível pré-silábico de escrita, em um universo de 120 alunos. Para Ferreiro e Teberosky (1999), neste nível:

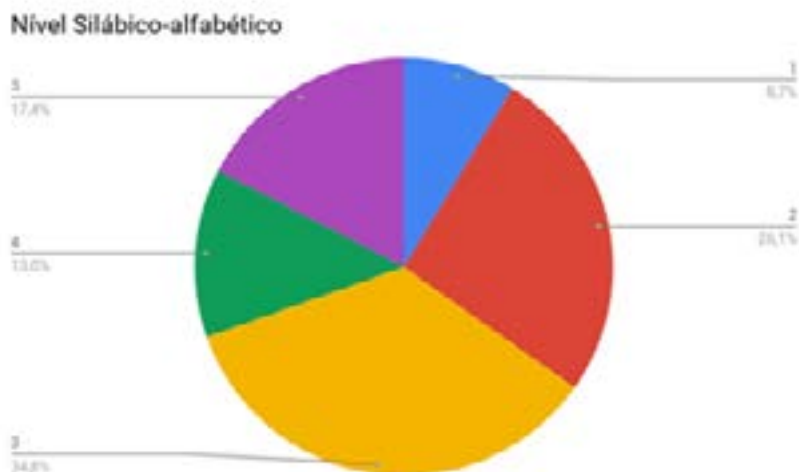
(...) todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever num caso, e outra palavra no outro caso). Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Conforme características apresentadas pela autora no nível dois, evidenciamos características do nível pré-silábico no mesmo. Para a autora:

Nível 2 - A hipótese central deste nível é a seguinte: Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Percebemos essa mesma preocupação, na organização das turmas, com o nível silábico, pois temos na turma 1, seis estudantes, na 2, também seis, na 3, quatro, na 4, também 4 e zero na turma 5. Portanto, vinte estudantes no nível silábico<sup>126</sup> no início do ano letivo.

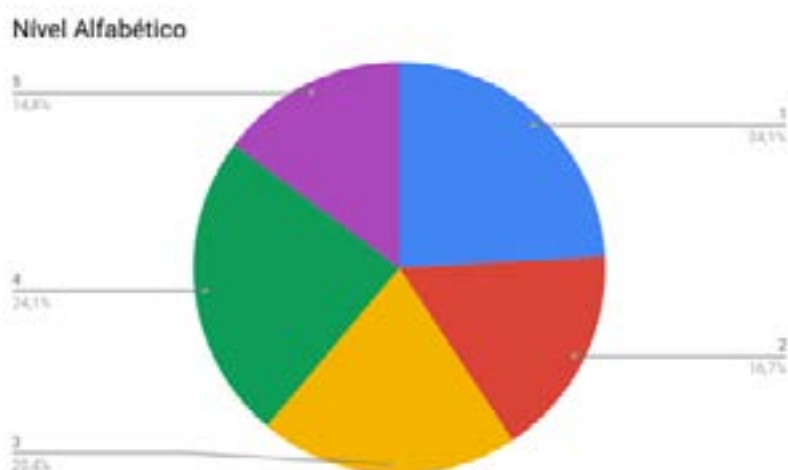
126 Para Ferreiro e Teberosky (1999), no nível 3, a criança já tenta fazer relação do valor sonoro, no momento da escrita.



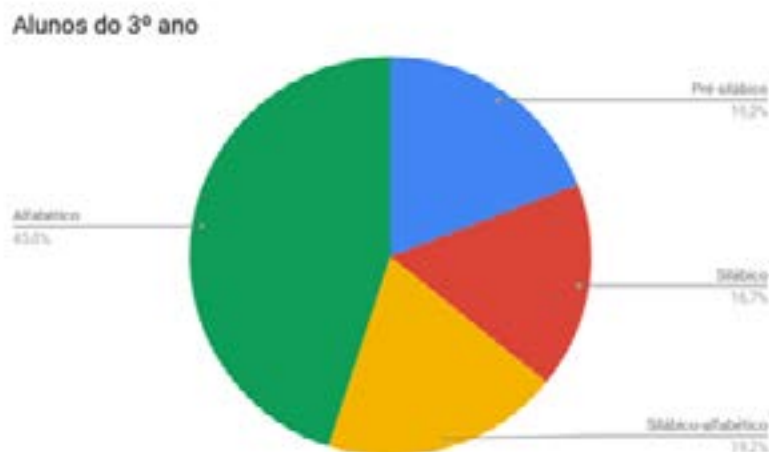
Agora já percebemos que o padrão presente até então começa a se modificar; visualizamos um número maior nas turmas 2,3,5, ao contrário da 1 e 4. No gráfico que representa o nível alfabético, ainda reforça essa entre as turmas. Ferreiro e Teberosky (1999) destaca que a escrita alfabética seria o final deste processo, a criança já compreendeu o código escrito, mas isso não significa que as barreiras estejam superadas, pois ainda a criança encontra os desafios próprios da ortografia.

Parece- nos evidente que Vanina já não tem mais nenhuma dificuldade relativas às leis de composição do código alfabético; todas as suas dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro. Quando Vanina nos explica que para escrever “palo” (pau) todas suas dúvidas desaparecem “porque não tem nenhuma, nem outro pe, nem outro a, nem outro ele, nem outro o, a não ser que seja em cursiva”, [...] nos está explicando também com a maior clareza qual é a diferença entre a compreensão dos mecanismos internos do código alfabético e as convenções ortográficas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 220-221).

No gráfico abaixo apresentaremos o número de alunos que se encontram nesse nível de escrita, de acordo com suas turmas.



Percebemos assim, uma constância na formação das turmas, bem como um grande número de estudantes ainda não alfabéticos no início do terceiro ano. No momento que foi realizada a avaliação diagnóstica na escola tínhamos 23 alunos no nível 1, 20 no nível silábico, 23 no nível silábico-alfabético, totalizando assim, sessenta e seis alunos ainda em processo de alfabetização e apenas 54 alfabéticos, sendo que estar no nível alfabético não representa que esteja alfabetizado. O gráfico abaixo ilustra essa realidade:



## Considerações

Acreditamos que existem fatores externos que se envolvem no processo de alfabetização. As mudanças que envolvem mentalidades, bem como, uma ruptura com a cultura escolar,<sup>127</sup> são mais complexas e difíceis de vermos sua execução, bem como resultados possíveis. Sendo assim, ao pensarmos em um bloco de alfabetização, propõe compreender a alfabetização como um processo, que não se termina após os duzentos letivos do primeiro ano. Inclusive, Piccoli e Camini (2012), destacam o quão complexo é o processo de alfabetização, elas defendem assim como Ferreiro, que a alfabetização é um processo que se finaliza no bloco de alfabetização, pois a necessidade de se trabalhar com habilidades que envolvam leitura e escrita deve ser contínua e de preocupação de todos os professores.

Percebemos desde a reformulação do corpo docente de nossa escola após o concurso de 2014, constante evolução e alunos chegando cada vez mais preparados para cursar o terceiro ano do ensino fundamental. Sabemos que muito ainda necessitamos avançar, visto as dificuldades que nossos alunos apresentam, talvez até mesmo pela ampliação do acesso e permanência à escola, como apresentam Piccoli e Camini (2012).

Sendo assim, esse é um desafio que nós, por meio de nossa pesquisa, queremos enfrentar, buscando sempre responder o nosso problema: “como a realidade socioeconômica e afetiva influencia no processo de alfabetização?”. Para que assim, consigamos auxiliar e produzir cada vez mais aprendizagens significativas, pois como destaca Gadotti (2003, p. 47) “Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido”.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de formação ano 1, unidade 1, 2013.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51–64, julho/2001.
- CANOAS. **Projeto político pedagógico**. 2014 Disponível em: <[http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/368998/cartilha\\_pdf.pdf](http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/368998/cartilha_pdf.pdf)>. Acesso em 20 de agosto 2019.
- CANOAS. Proposta Político Pedagógica da EMEF Nancy Ferreira Pansera. 2016
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

<sup>127</sup> Para Julia (2001), cultura escolar é um conjunto de práticas e normas, que transmitem práticas tanto sociais, como religiosas, de socialização de uma época.



- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.
- PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.
- SANTOS, R. A.; SOARES, D.; BACKES, L. O erro na escrita em fase inicial de alfabetização. In: **SEFIC**. CANOAS: Unilasalle, 2018. Disponível em: <<https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2018/article/view/959/902>>. Acesso em: 18 de outubro de 2019.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan/abr, 2004.

# RODEADOS PELA NATUREZA: A ÁREA EXTERNA NUMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA E LÚDICA

*Jurema Neis*<sup>128</sup>

## Introdução

Ao longo da minha trajetória na Educação Infantil, venho investindo na pesquisa das experiências infantis com o cotidiano escolar, algo que pudesse, de certo modo, abranger o respeito às crianças e às diretrizes que fundamentam o trabalho com as mesmas. Mais do que isso, sempre houve uma paixão por diversas atividades que envolvem as crianças em uma ligação direta com a natureza. Algo potencializado, claro, pelo desejo que elas (as crianças) demonstravam pelo contato direto com a terra e a água, subir em árvores, manipular gravetos, etc.

Nesta perspectiva, cabe salientar que o pátio da escola é um lugar muito apreciado pelos pequenos da Educação Infantil, devido às tantas possibilidades que dali emergem no dia a dia escolar. Porém, nem todos concordam com esta posição, já que tais propostas ainda são vistas com desconfiança por parte de alguns educadores e outros profissionais. Afinal, o pátio da escola é ainda entendido como o lugar do entretenimento, um espaço sem função pedagógica, de modo que prescinde da ação direta do professor para ser considerado minimamente educativo.

Como efeito, a brincadeira com elementos naturais ainda é percebida como um momento de muita bagunça e sujeira. Às vezes, há o medo de doenças e outros perigos subjacentes, contudo, em outras, é o receio à reação familiar que fica em evidência. Um verdadeiro embate que infelizmente culmina, não raro, no confinamento das crianças dentro das salas de convivência da escola.

É por contrariar esta postura digamos mais “tradicional”, e apostando no respeito às crianças, que venho me dedicando a esta proposta de trabalho que enfatiza a importância do meio natural às aprendizagens infantis. Sobretudo, em uma escola como a EMEI Pintando o Sete, que conta com uma área externa com infinitas possibilidades de aprendizagens. Para tanto, me pergunto: por que a resistência? Por que é tão difícil aderir a uma postura outra que, apesar de prescindir de certo deslocamento conceitual, culmina em um processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo às crianças?

Foram estas perguntas aliás que me conduziram às questões que regem este trabalho: que aprendizagens são hoje possíveis a partir do contato com o meio natural? Ou melhor, que aprendizagens podem ser potencializadas, a partir da escuta das crianças, ante às experiências lúdicas e criativas, oportunizadas pela área externa de uma Escola de Educação Infantil?

Dito isso, num primeiro momento discuto o conceito de espaço educativo que norteia este trabalho. Para na sequência apresentar a metodologia deste estudo. Isto é, o passo a passo das crianças que deu vida a este estudo. De modo que concluo com as análises acerca da potência da participação infantil no pátio da escola.

## Aprendendo com a natureza

Durante a construção deste estudo, busquei a contribuição de alguns autores para que haja uma maior compreensão do tema, seguida de reflexão por parte dos profissionais da Educação Infantil. São questões relacionadas ao trabalho com as crianças pequenas e sua articulação com as concepções que valorizam a área externa como espaço pedagógico.

---

<sup>128</sup> Professora de Educação Infantil da Rede Pública de Canoas/RS, formada em Pedagogia em Orientação Educacional e Séries Iniciais, Pós-graduação em Educação Infantil. E-mail: [juremaneiss@gmail.com](mailto:juremaneiss@gmail.com)

Nesta perspectiva, Bassedas, Huguet e Solé, fazem a seguinte afirmações sobre o pátio:

Frequentemente nos deparamos com centros que não consideram o potencial desse espaço e aproveitam-no somente como espaço para as crianças correrem e se descontraírem. Mesmo sendo essa uma de suas funções, a qual é altamente positiva para a saúde mental de todos, é necessário que, em outros momentos, seja usado como espaço em que se proponham jogos e experiências diversas para aproveitar todo seu potencial: lá se pode observar o céu, as nuvens e Sol; fazer jogos e experimentações com areia; observar e cuidar das árvores, de plantas, dos insetos, dos vermes, das formigas e outros pequenos animais (1999, p. 109).

Com se pode perceber, existem autores que fazem referência à potência dos demais espaços existentes na escola. Espaços que, justamente por irem além da sala de ambientação, criam outras oportunidades pedagógicas junto às crianças, já que contam com ambientes preparados para o desenvolvimento de atividades diversificadas. O que intensifica a interação da criança com seus pares e com o próprio docente, mediante a própria exploração em si do espaço.

Daí a questão pontual que emerge do contexto deste estudo: trata-se de espaço ou ambiente? Isto é, qual o termo mais adequado quando nos referimos à Educação Infantil? Dentro de uma perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem da criança no contexto da Educação Infantil, o espaço físico deve ser entendido como um elemento indispensável, algo a ser observado. Como efeito, a organização deste espaço deve ter como princípio proporcionar à criança um lugar/ambiente acolhedor e prazeroso, onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se assim autônomas e desafiadas.

Num esforço de simplificação, a organização do espaço físico oferecido às crianças deve levar em conta a diferença entre o espaço físico e o ambiente educativo. Segundo Zabalza (1998), o termo “espaço” refere-se ao espaço físico disponível à realização das atividades, os locais caracterizados pelos objetos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo “ambiente educativo” refere-se ao conjunto de atividades pedagógicas, as quais são implementadas no espaço físico.

Nesta perspectiva, o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado um campo potente de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, o que amplia seu mundo de sensações e percepções. Afinal, este ambiente funcionaria como um recurso privilegiado para desenvolvimento infantil. Para Oliveira (2002, p. 194):

[...] a importância de organizar múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil. O que importa verificar não são as qualidades ou os aspectos do ambiente, mas como eles são refratados pelo prisma da experiência emocional da criança e atuam como recursos que ela emprega para agir, explorar, significar e desenvolver-se. O ambiente constitui expressão de um sistema social com suas rotinas, relações, ideologias, etc.

Daí a importância de se estar atento aos espaços profícuos às brincadeiras infantis, entendendo-os como um referencial que permite ver além do espaço físico. Isto é, possibilita ao docente observar o que as crianças gostam de fazer, em qual ambiente e o modo como respectivamente o ocupam e o exploram, significando o mundo, de modo que tal referencial pode assim vir a se tornar uma intervenção pedagógica significativa às próprias crianças. Neste quesito, a ideia de Oliveira (2002) vai parcialmente ao encontro de Horn (2004 p. 28) quando argumenta:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...], nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. É importante ter clareza de que um espaço lúdico é diferente de uma sala cheia de brinquedos.

Em outras palavras, embora Horn (2004) concorde com Oliveira (2002), quando este menciona que

há sim na Educação Infantil uma diferenciação entre o espaço físico e o ambiente pedagógico, o próprio Horn (2004) complexifica este entendimento. Para a autora, tanto o espaço físico quanto o ambiente pedagógico estão profundamente relacionados, o que dificulta qualquer separação digamos mais linear, uma vez que ambos estão submetidos aos sentidos postos em circulação pelos sujeitos que o ocupam.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o espaço/ambiente se destina de forma integrada a um propósito, qual seja, instigar as sensações, os sentimentos e, por efeito, as aprendizagens. Isto sugere que, quando se trata de intencionalidade docente, ambos os espaços devem ser considerados. Mas e o espaço natural? Qual seu impacto para as aprendizagens infantis?

## **Natureza e as perspectivas do brincar e aprender**

Segundo o dicionário Aurélio (HOLANDA, 2010), natureza, em seu sentido mais amplo, equivale ao mundo natural ou ao fenômeno do mundo físico que não depende da intervenção humana para nascer ou se desenvolver. Do latim *Natura*, que tem por significado qualidade essencial e aquilo que nasce de uma ação, a palavra natureza também diz respeito ao que é próprio da essência de um ser ou condição.

Isso, de alguma forma, convoca o docente a uma reflexão sobre como o meio ambiente é percebido. Afinal, somos uma entre as tantas espécies que existem no planeta, o que pode nos proporcionar sentimentos de pertencimento que facilitam o respeito e valorização àquilo que é inerente a nossa existência.

Dito isso, é fundamental que se pense o trabalho junto às crianças, tendo como perspectiva o resgate de novos valores em relação ao meio ambiente.. Isto é, adotando uma postura ética e coerente em relação a mudança de valores que privilegiam na atualidade o sentimento de pertencimento do ser humano à natureza (TOLEDO, 2010). Logo, “É preciso que as crianças desenvolvam uma consciência local e planetária” (Ibid., p. 20).

A promoção assim de contextos em que a natureza é o pano de fundo é de extrema relevância nos espaços das instituições de Educação Infantil, uma vez que permite à criança o exercício de um olhar sensível e voltado às peculiaridades do ambiente. Contudo, a busca pelas manifestações infantis no espaço natural exige da escola algumas mudanças, no sentido de contribuir para que isso aconteça. “A escola [assim] é espaço de aprender a pensar, mas deve ser também espaço de aprender a sentir, relaxar, meditar, brincar, imaginar. Para isso vai ser necessário assegurar ao corpo o seu lugar” (TIRIBA, 2018, p. 251), afinal é por meio dele que o espaço é explorado. Logo, a Educação Infantil tem, enquanto lugar comprometido com as infâncias, o dever de se ocupar com o corpo enquanto instrumento potente de aprendizagens e experimentações.

Portanto, embora haja algum tipo de divisão quando se trata do binômio espaço/ambiente (OLIVEIRA, 2002), se se considerar a questão do meio ambiente, talvez possamos dizer que tal relação é tão ou mais complexa do que aquela apontada por Horn (2004). Ou seja, o espaço natural é, em si mesmo, pedagógico, pois tudo nele convoca a infância à exploração, da mesma forma que cada criança atribui sentidos muito diversos a um mesmo espaço que, pode ou não, vir a ser compartilhado com o restante do grupo, criando assim um outros tantos sentidos. E foi isso que fizemos neste estudo, potencializamos os espaços já tão complexos da natureza, em favor da livre exploração infantil.

## **O contexto da pesquisa**

A EMEI Pintando o Sete, local onde atuo como educadora e campo desta investigação, está localizada na região sudeste de Canoas/RS. Trata-se de uma escola infantil que atende aproximadamente 60 crianças, em turno integral, pertencentes à classe média baixa, com idades entre seis meses a seis anos. Ademais, embora a escola ofereça boas opções aos seus professores, tais como: sala múltipla com brinquedos, jogos, vídeo, livros, etc., é a sua área externa

que chama a atenção, devido a sua dimensão e inúmeras possibilidades. Há muitas árvores, por exemplo, de médio e grande porte que oferecem ótimas sombras, canteiros com folhagens, flores e ervas, além de um gramado localizado na área mais ensolarada do pátio. Neste espaço também existe um piso de concreto que liga a escola ao pátio, uma parte com brita devido a umidade do local e muitos brinquedos (balanços, gira-gira, escorrega, entre outros). Sem mencionar que nos arredores há ainda uma praça com muitas árvores, grama, plantas e alguns brinquedos, e que também é utilizada em nossas explorações.

## As crianças pesquisadoras do Jardim I

O Jardim I possui 15 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos que participaram ativamente deste estudo. São crianças engajadas que buscam entender o mundo em que vivem, uma vez que observam e questionam tudo ao redor. Como efeito, foram seus diálogos e deslocamentos que produziram os primeiros contornos desta pesquisa. Ou seja, foi brincando pelo pátio com terra e folhas que (existem por aqui em abundância, sobretudo no outono) certo dia Isabelle (5 anos) encontrou uma joaninha e então perguntou:

- “Profe, é uma joaninha! Onde mora a joaninha?”

Uma pergunta tão simples, mas que rapidamente envolveu a todos, de modo que alguns foram enfáticos e já foram logo respondendo:

Heitor (4 anos): - “Na grama que elas vivem!”

Aurora (4 anos): - “Na natureza!”

Ao aproveitar a empolgação das crianças faço logo a seguinte questão: - “Mas, o que é a natureza?”

- “As árvores, bichinhos e a grama” (Tainá, 4 anos).

- “É onde os bichos moram e vivem em paz!” (Isabelle, 4 anos).

- “É uma planta!” (Pedro, 5 anos).

Pelo trecho acima, fica visível o fascínio das crianças pelo pátio e suas brincadeiras, de modo que os olhares pela janela traduzem muitas vezes o desejo de conhecer o pequeno universo a sua volta. Afinal, cada dia é uma novidade que se apresenta, por meio de lagartas, borboletas, formigas, entre outras coisas. Trata-se de um mundo de descobertas que diariamente se transformam, aguçando ainda mais o interesse e a curiosidade infantil. Daí fazer tanto sentido a problematização que há muito me acompanha: como não ficar absorvido? Como nós, professores das infâncias, que precisamos estimular a curiosidade das crianças, podemos ficar alheios à riqueza de tais interações?

Segundo Lea Tiriba (2018), o que se aprende com a natureza, isto é:

[...] em contato direto com o mundo, não se resume ao que se pode organizar racionalmente, de modo anteriormente planejado. Trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende. Assim, as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! (p. 10).

## Os primeiros encaminhamentos do campo: o que há lá fora?

O dia estava propício, e com o mês de março se inicia um novo ciclo natural, as folhas das árvores já estão por toda parte. As crianças com suas sacolinhas recolhem o que consideram interessantes. Eles foram trazendo os galhos, folhas variadas e algumas pedrinhas que tem no espaço. Os elementos foram lavados (sementes) e as folhas guardadas em local seco, pois seriam utilizados para elaboração posterior de conversas e trabalhos. Já na praça localizada nos arredores da escola (e mencionada anteriormente) existe uma pracinha com vários pinheiros, timbaúvas, pitangueiras,

goiabeira, entre outras. Neste local, em particular, as crianças coletaram pinhas, galhos, sementes da timbaúva (conhecida popularmente como orelha de macaco) e os “coquinhos” do coqueiro. Além das coletas dos elementos naturais, as crianças também puderam correr, abraçar os troncos das árvores, etc.

**Figura 1:** Encontro com a natureza



Fonte: Acervo pessoal

Enfim, como não ficarmos admirados com o outono! As árvores que iniciam um novo ciclo, os animais também compartilham desse momento. Isso, de certo modo, vai sendo absorvido no cotidiano da escola, e com frequência é questionado pelas crianças. Momento de construir diálogos sobre as transformações do ambiente. Como as árvores se apresentam o que está acontecendo ao nosso redor? E de forma coletiva chegarmos a algumas conclusões sobre as transformações percebidas no pátio e sua relação com os animais e as árvores, etc.

### As primeiras hipóteses

Como as crianças estão inseridas em um lugar cheio de possibilidades, o contato direto com os fenômenos naturais, com os animaizinhos e plantas, fomenta as primeiras hipóteses, acolhidas e valorizadas em nosso estudo, pois advém da cultura, das impressões genuínas da criança de hoje, que vai em busca de aprendizagens, por meio do corpo em movimento. Para tanto, apresento na sequência algumas das hipóteses das crianças, surgidas a partir do convívio no espaço externo da sua escola.

Sobre uma folha de goiabeira:

- “A goiaba é vermelha por dentro! Eu não gosto de goiaba porque tem uns bichinhos!” (Sofia, 5 anos).

A Tainá (5 anos): - “As plantas tem que conversar pra ela dá flor!”.

Isabelle (5 anos): - “As plantas também precisam de sombra...porque senão elas ficam derretida!”.

Pedro D. (5 anos): - “Um dia a planta morreu lá em casa, porque não molharam ela!”.

Isabelle (4 anos): - “Profe!, é um formigueiro! Onde está a rainha?”.

Figura 2: Observando o formigueiro



Fonte: Acervo pessoal

Como se pode perceber a partir das hipóteses infantis, o ambiente em que as crianças interagem é algo dinâmico, vivo e que incorpora os aspectos dos sujeitos que ali se encontram, ou seja, é através de suas falas na roda de conversas, nos jogos simbólicos, risos, desenhos, brincadeiras, etc., que irão florescer a essência daquilo que a criança coloca sentido e possui curiosidade. Porém, isso só ocorre se o docente entender que “Planejar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar essa escuta. É um processo humanizante - a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento)” (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2013, p. 209).

Já no que se refere aos registros, durante algum tempo fomos realizando fotos de tudo que foi encontrado no pátio pelas crianças. Até que certo dia coloquei as fotos impressas à disposição do grupo e fiquei observando e filmando o que eles diriam. Foi empolgante observar a reação das crianças, seus comentários a cada achado, as trocas com os colegas, suas primeiras impressões, etc. Um momento riquíssimo e alinhado aos documentos que regem a Educação Infantil, pois de acordo com o DCNEI (2010), por exemplo, devemos propor práticas que incentivem a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Desse modo, o objetivo inicial foi propor práticas exploratórias para que surjam as hipóteses que as crianças trazem de sua cultura infantil e do meio em que convivem. Para após, serem realizadas as pesquisas (junto à família e/ou mediadas pela professora) de cada bicho encontrado no pátio.

Assim, num esforço de simplificação, após apresentarmos o campo desta investigação, qual seja, o pátio e todo o entorno da escola, entendendo-os como espaços privilegiados de aprendizagem; reconhecermos os colaboradores do estudo, isto é, as crianças, uma vez que tudo o que foi pensado e proposto, teve como ponto de partida a escuta sensível dos seus primeiros encaminhamentos e hipóteses, de modo que passaremos então a discorrer sobre as atividades que nortearam a pesquisa em si, e que apresentarei a seguir.

### **Lugar, espaço e conhecimento: crianças decifrando o caminho até a casa da vovó!**

Nesta proposta, as crianças puderam interagir com o espaço natural, localizado no entorno da escola. Abraçaram árvores, ouviram os passarinhos, observaram as flores, coletaram folhas, galhos, pinhas, ninhos e tudo que estivesse disponível pelo caminho. Para na sequência reproduzir as sensações e/ou percepções, por meio de produções expressivas, de modo que o papel e a tinta ficaram à disposição das crianças.



**Figuras 3 e 4:** Manipulação de tintas e elementos naturais/A praça



Fonte: Acervo pessoal

Em outras palavras, para aproveitarmos ao máximo esta atividade lúdica, num primeiro momento, dialogamos sobre a possibilidade de irmos até a casa de uma das crianças, utilizando o caminho entre a escola, a praça e a casa da sua avó. Contudo, antes disso, contei às crianças a história da Chapeuzinho Vermelho, realizando, inclusive, a encenação com roupas e acessórios.

Na sequência, fizemos o esboço do caminho que teríamos que percorrer para marcar de forma coletiva o trajeto entre a escola até a casa da avó. Para tanto, combinei previamente com os avós de uma aluna a data e horário que chegaríamos. Cabe salientar, que as crianças escolheriam a forma que iriam se vestir e poderiam se manifestar da forma que quisessem ao longo do trajeto. E isso foi, bem importante para que fosse um momento descontraído e prazeroso, pois segundo Horn (2006, p. 16):

Ser criança se resume em espontaneidade, criatividade, alegria, dinamismo, experimentação, liberdade de expressão, necessitando de espaços amplos e diversificados para explorarem e desenvolverem-se, a escola deve oferecer oportunidades para que se desenvolvam em todos os aspectos.

### **A vovó não mora longe, e o caminho, não é deserto!**

No dia do passeio, as crianças cantavam ao longo do trajeto a música da personagem Chapeuzinho Vermelho. As crianças estavam trajadas com as roupas típicas de seus personagens. Havia os guardas da floresta e os animaizinhos. Isto é, ninguém ficou de fora e o caminho estava cheio de novidades.

**Figuras 5 e 6:** O caminho até a casa dos avós



Fonte: Acervo pessoal



Além disso, passamos por pinheiros que despencavam pinhas a todo momento. O ninho do passarinho podia ser visto com clareza. Além de um cupinzeiro que foi confundido com o formigueiro. E as crianças observando tudo ao redor tal como fez Isabelle (05 anos):.

- “Um dia fizemos uma fogueira de pinhas... lembra profe?”

Na recepção, lá estava a vovó, esperando por todos. A netinha Tainá (5 anos) ficou muito feliz. Saiu eufórica para mostrar o quintal, o cachorro, as árvores frutíferas e tudo o que para ela era significativo naquele momento. Contudo, toda a empolgação e adesão das crianças só foram possíveis porque:

O próprio espaço deve estar em sintonia com o objetivo de educar, favorecendo a interação entre as pessoas e o ambiente e abrindo horizontes para percepções sensíveis e críticas. Na perspectiva das DCNEA a nova escola rompe com os padrões antigos da escola fechada entre seus muros, abre-se para o entorno, abraça a paisagem socioambiental e os saberes tradicionais, se interessa por interações humanas com os demais seres do planeta (TIRIBA, 2018, p. 140).

Como efeito, depois do trajeto, problematizamos as possibilidades de ir até a casa da avó. Ou seja, havia dois caminhos o mais longo e mais curto. Em nossa construção coletiva isso ficou claro que o caminho mais longo seria pelo portão dos fundos da escola e o mais curto pelo portão da frente.

Posteriormente, realizamos o trajeto novamente e colocamos o cronômetro para marcar o tempo que cada um dos caminhos levava para chegar ao destino. De modo que aproveitamos cada situação concreta em prol da aprendizagem das crianças. Aliás, “As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42).

Figura 7: Reprodução do trajeto



Fonte: Acervo pessoal

Contudo, ao se observar as crianças, nem sempre fica claro durante o processo como elas significam as suas vivências. Então, sugeri que fizessem o desenho do trajeto até a casa da vovó. Dessa forma, as produções das crianças indicariam os conhecimentos ou os aspectos mais relevantes adquiridos durante o processo lúdico. Dado o desafio, ficou claro que alguns conseguiram vislumbrar através de seus traços o caminho percorrido. Mas, considero que os aspectos emocionais e corporais envolvidos foram os mais significativos, pois era visível a alegria de realizar um combinado, um trabalho em equipe, sobretudo, o sentimento de aventura e realização de descobertas. Assim, segue o desenho do caminho na perspectiva das crianças:

Figuras 8 e 9: O caminho



Laura (5 anos)

Tainá (5 anos)

Fonte: Acervo pessoal

Porém, não podemos desconsiderar o fato de que outros elementos foram surgindo ao longo da nossa empreitada investigativa: as cores das folhas, as sementes que variam de tamanhos, os tantos gravetos, só para citar alguns, de modo que também vieram a compor o estudo.

### **Nossos achados: Animais, folhas, gravetos. Elementos que se transformam!**

Os materiais coletados pelas crianças foram colocados à disposição para iniciarmos os diálogos e proposições, no sentido de provocá-las a construções coletivas e individuais. Neste sentido, cada criança teve liberdade para observar, tocar e sentir os elementos, descobrindo por si mesma a melhor forma de utilizá-los. Alguns foram logo adicionando as colas aquilo que acharam mais parecido com olhos e nariz e começam a construção de um rosto. Aliás, a ideia de construir um rosto foi seguida pela maioria. Ao observar as crianças em suas construções, percebi a dificuldade de alguns com esse material, pois são porosos, nem sempre colam com facilidade e necessitam de ajuda.

Além disso, foi possível às crianças diversas experimentações, a partir dos elementos naturais. Colocavam fibras das folhas do pinheiro abaixo da boca, como se fosse uma barba. Será que quis representar o pai? Ou foi por mero prazer da colagem desses materiais? Houve também a criação de objetos e representações de pequenos animais e pessoas, a partir de elementos naturais, tais como: as joaninhas de semente de Timbaúva, bonecos de galhos, móveis, moldura. Assim, seguem alguns dos nossos achados:

Figuras 10, 11, 12, 13 e 14: O que foi encontrado



Fonte: Acervo pessoal

E, respectivamente, nossas construções:

Figuras 15, 16 e 17: Construções



Fonte: Acervo pessoal.

## Jogar com os elementos

As atividades interacionais que se utilizam de elementos naturais possuem, em sua dimensão educativa, a possibilidade de envolver as crianças em um contexto criativo, uma vez que suas representações traduzem o vivido, mediante uma estética peculiar, qual seja, a forma como a própria criança percebe, alia e recria a relação entre o meio ambiente e sua vida. Refiro-me principalmente ao modo como tais elementos são inseridos pelas crianças em suas brincadeiras simbólicas, fazendo com que folhas, sementes, terra, entre outros, se transformem em comidinhas, ou simplesmente, em algo para alimentar a imaginação. Invenções!



Figuras 18 e 19: Brincadeira no pátio/O galho que despenca vira um cavalo



Fonte: Acervo pessoal

Nesse sentido, pode-se dizer que as experiências junto à natureza tem se revelado aliadas importante à Educação Infantil, pois possibilitam às crianças se envolverem de corpo inteiro em uma teia de conhecimentos. Elas olham e observam tudo, com ou sem apoio de uma lupa, manuseiam com as mãos diversos elementos, sentem outros odores, cores, formas, entre tantas possibilidades, uma vez que a percepção de como a natureza se comporta e as suas muitas transformações garantem às crianças novidades diárias. E isso, claro, ecoou nas falas das crianças colaboradoras deste estudo, afinal, conforme argumenta Tiriba:

Os corpos humanos, como de todos os seres vivos, necessitam interagir com a natureza, ela é sua fonte de energias. Isso requer que nossos planejamentos pedagógicos superem uma visão de educação enquanto processo intramuros, entre paredes (2018, p. 251).

Dito isso, a interação das crianças com a natureza, somadas às suas vivências reproduzem novas hipóteses, sentimentos de compaixão e descobertas que, por sua vez, fortalecem as pesquisas realizadas anteriormente junto à família e/ou com a mediação da professora. Um exemplo deste processo são as afirmações e hipóteses que apresentarei a seguir.

### **Resumo das pesquisas: Falas e representações das crianças**

Rafaelli: (5 anos): “- As aranhas sobem..não podem pôr a mão nela! Ela sobe no galho!”

Tainá: (5 anos) “- Uma hora ela é marrom, azul, ou era preta, ou cinza, ou branca!”

Aurora: (5 anos): “- A lagarta fica dormindo no casulo e depois se transforma em borboleta! Ela tem vida de lagarta e de borboleta!”

Nathan (5 anos), caminhou igual ao caracol pela sala e disse: “- Ele se esconde!”

Sofia (5 anos): “- O grilo faz cri cri e tem asinhas!”

A Sofia encontrou uma cigarra no pátio da escola e descobriu que eles são parecidos, pois são primos!

Heitor M. (5 anos): “- A taturana faz barulho!”

Laura (5 anos), sobre as formigas: “- Elas moram na terrinha e tem uma rainha!”

Isabelle (5 anos), sobre as joaninhas: “- Elas se alimentam de pequenos insetos. Suas cores podem ser laranja, vermelhas, pretas ou com bolinhas pretas. Elas podem ter qualquer tipo de cor que estão nas canetas! Um dia...a gente

viu a historinha da joaninha sem bolinha...isso não tem problema...o importante que ela é a joaninha! Ninguém pode matar elas porque elas não fazem mal para as pessoas e nem para as crianças!”

Isabelle (5 anos) sobre aranha: “- As aranhas são muito perigosas e também os bichos cabeludos porque eles podem estar em qualquer parte, todo mundo pode ser queimado ou ser picado, ninguém pode encostar a mãos nestas criaturas que são seres da natureza...não pode mexer mesmo assim... Eles não podem ser presos ou morrido!”

Pedro (5 anos) “-A minha mãe mata os caracóis!”

Durante essa conversa, outras crianças também fazem essa afirmação, dizendo que esse bicho come as plantas da horta. Então Isabelle sai em defesa desses pequenos animais de jardim, sobre matá-los dizendo:

Isabelle (5 anos), sobre os caracóis: “- Coisas assim são saudáveis pra eles (sobre comerem na horta), se fizerem isso toda a hora (matá-los), eles não vão conseguir comida...Os caracóis precisam se alimentar, porque senão não conseguem tirar a gosma pra caminharem, lentamente..”

\*\*\*

Como se pode perceber, as falas das crianças indicam uma releitura das pesquisas com os familiares e também das conversas no cotidiano escolar. É cativante perceber como elas podem nos ensinar sobre o meio ambiente, sobretudo, no que se refere ao respeito demonstrando por aqueles que, como nós, se empenham para sobreviverem. Dito de outra forma, o modo como a criança encara a natureza é muito diferente da percepção antropocêntrica já enraizada em nós adultos e que faz com que nos sintamos superiores, nos distanciamos daquilo que faz parte de nós (TIRIBA, 2018).

Como efeito, a promoção de bons encontros ao ar livre na culminância do projeto fomentou ainda as aprendizagens da cultura local. Criamos um espaço no pátio da escola, denominado de Piquete, pois estávamos naquele exato momento vivenciando as comemorações da cultura gaúcha, e nada melhor que ela também fosse representada de alguma forma neste processo de criação.

Neste espaço, foram adicionados elementos representativos e materiais orgânicos para as brincadeiras simbólicas das crianças, de modo que terra, água, folhas e gravetos serviram para abastecer a representação do imaginário infantil, isto é, se transformaram em churrasco, arroz de carreteiro e chimarrão. Porém, isso só foi possível porque de acordo com Tiriba “As crianças também aprendem conteúdos quando estão distanciadas do papel, da cola, enfim, dos materiais que permitem a sistematização das aprendizagens. Elas aprendem em contato direto com a realidade socioambiental” (2018, p.98); afinal, o meio ambiente é, sim, neste entendimento, um recurso pedagógico privilegiado.

**Figuras 20, 21 e 22:** Brincadeira no pátio, “Piquete”(Cultura do RS)



Fonte: Acervo pessoal

## Considerações finais

O trabalho desenvolvido com as crianças teve uma dimensão criadora em todos os momentos. Percebi que cada interação e envolvimento com os elementos naturais trazia alguma repercussão. Isto é, convocavam as crianças de alguma forma a falar sobre os seus sentimentos, ou faziam comentários durante as brincadeiras posteriores. E isso ficou visível na fala das crianças: “- Tem um bicho lá..., vem ver!” (Sofia, 5 anos).

Esse encantamento perante o espaço natural demonstra, na perspectiva das crianças, que somos parte dele, e por isso tanto amor. Elas sentiram prazer em manusear os elementos naturais do entorno da casa e escola, de modo que observar suas características mais marcantes, suas semelhanças, peculiaridades, admirando sobretudo a beleza que há em cada um deles foi, para dizer o mínimo, um ganho do estudo.

Além disso, os passeios ao ar livre fomentaram a vontade de brincar de faz de conta, algo que de certo modo também as convocou à exploração, trazendo à tona aprendizagens sobre espaço, direção e estratégia na resolução de problemas. Afinal, não há como se trabalhar pedagogicamente com a área externa sem considerar a criança por inteiro, de corpo inteiro ali em ato na produção do conhecimento. Em sua percepção da natureza, elas produzem falas peculiares, agregam novos sentidos às descobertas, compartilham hipóteses e opiniões, ressignificando a todo o momento o meio que as cerca, um verdadeiro trabalho de criação.

Por se tratarem de inventores natos, as brincadeiras e explorações infantis tornam-se um grande jogo imaginativo, alguns gravetos e folhas se transformam como efeito em fogueiras, utensílios de cozinha, alimentos, artefatos, etc. Refiro-me a uma imensidão de “coisas” que podem fazer do seu jeito, sem interferência de um adulto. Além disso, as experiências permeadas pelo contato com o espaço natural não devem se limitar a questões cognitivas, mas investir na apreciação estética, no reconhecimento dos sentimentos e nas mais diversas interações que emergem a todo o momento.

Assim, dada a importância da Educação Infantil na formação dos pequenos, é imprescindível que o trabalho pedagógico promova bons encontros das crianças com o meio ambiente, ultrapassando a lógica de um lugar a ser explorado. Porém, percebendo que fazemos parte deste meio e, por isso mesmo, devemos respeitá-lo de todas as formas. Um respeito e olhar cuidadoso que as crianças, mesmo em tenra idade, já demonstram, de modo que é chegada a hora de aprendermos um pouco com elas. Daí a importância de se dar voz às crianças, isto é, investir em formas (até mesmo pouco convencionais) para escutá-las, afinal, elas têm muito a nos ensinar sobre como entrar em sintonia com o meio natural.

## Referências

- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 30/03/2019.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 2222..
- HORN, M. da G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- KISHIMOTO, T. M.; FORMOSINHO, J. O. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- TOLEDO, M. L. P. B. **Relações de crianças com a natureza: um estudo em uma escola municipal**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universitária Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# LER É 10! UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA COMO PRÁTICA COTIDIANA

*Cenira Sant'Anna Campos*<sup>129</sup>

*Joice Rosa*<sup>130</sup>

## Introdução

O projeto “LER É 10” nasceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, localizada no bairro do mesmo nome. São atendidos em torno de 900 alunos, com inúmeras questões sociais, familiares e econômicas que interferem diretamente no processo de aprendizagem e contribuem para o aumento da evasão escolar.

A Escola Guajuviras sempre entendeu a leitura como um dos principais caminhos capazes de modificar a realidade de nossos alunos, pois por meio dela pode-se abordar as mais diversas temáticas e trabalhar com nossas crianças e jovens às situações do cotidiano de forma lúdica e contextualizada. Dentro dessa visão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano, surgiu o presente projeto.

## Desenvolvimento

Com o objetivo de modificar a realidade e qualificar o processo educacional de nossos alunos, o projeto de leitura “LER É 10” foi idealizado no final de 2015 e teve seu início em março de 2016, sob a coordenação das professoras Cenira Sant'Anna Campos e Joice Rosa. Seu principal objetivo visa atender a necessidade de ações que promovam uma mudança de hábitos dos alunos ligados à qualidade do processo de construção do conhecimento. E ainda, oportunizar aos educandos um espaço lúdico, atraente e agradável para que todos procurem a biblioteca de forma espontânea.

Nosso trabalho é árduo e incessante, mas acreditamos que esse é o caminho para levarmos o nosso aluno a descobrir-se e interagir na sociedade e de ser e sentir-se realmente parte dela, pois a leitura: *Desafia e Incentiva. Emociona e Apaixona. Informa e Transforma. Instrui e Inclui. É Prazer... É Lazer...*

Desde então, passamos a promover trabalhos em sala de aula conectados à biblioteca tais como: teatro a partir de livros infantis; contação de histórias para as séries iniciais; histórias em quadrinhos a partir de leituras; book trailer realizados pelos alunos para divulgar os livros do acervo; horários programados aos pequenos na biblioteca para leitura; manutenção de um acervo atrativo e atualizado para nossos sócios e muitas outras atividades.

Fazemos anualmente dois grandes movimentos na biblioteca para divulgar os trabalhos dos alunos referentes e a partir de leituras com a finalidade de valorizar e manter os alunos sempre curiosos e dispostos a buscar novas aventuras dentro de um livro. Valorizamos e aproveitamos datas como o dia do estudante, dia do livro, aniversário da escola, para motivar os alunos com brindes, sorteios, brincadeiras voltados à leitura na biblioteca.

Durante o avanço do projeto criamos duas personagens de manipulação: o boneco Mário e a boneca Lili. Estas personagens são muito apreciados pelos alunos pela interatividade que promovem diariamente no espaço da biblioteca.

---

129 Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, Licenciada em Português e Literatura da Língua Portuguesa (ULBRA) E-mail: [cenira\\_sc27@hotmail.com](mailto:cenira_sc27@hotmail.com);

130 Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, Licenciada em História (Unilasalle). E-mail: [joicerosam@gmail.com](mailto:joicerosam@gmail.com)



Também revitalizamos o ambiente com puffes coloridos, plantas, tapete e sofás que deixam o local mais agradável a todos. Durante o recreio o espaço é muito disputado pelos pequenos e também pelos jovens que buscam o local para refugiar-se e ler, conversar, distrair-se. O espaço de nossa biblioteca também é utilizado para filmes, palestras e outros, mas, a prioridade é manter o local aberto e acessível aos leitores.

Temos quase setecentos sócios que buscam constantemente por novidades que levam para casa e leem com a família, pois oferecemos um acervo de aproximadamente vinte mil livros. Temos uma estrutura organizada, com retiradas e entregas agendadas semanalmente por cada sócio.

## **Considerações**

Percebemos ao longo desses quatro anos que nossos alunos aprenderam a cuidar do material que retiram, a cumprir regularmente com as datas combinadas para entrega dos livros, sem que tenhamos grandes perdas de livros ou revistas. Isso mostra que há um respeito pelo trabalho que é oferecido tanto pelos alunos quanto pelas famílias que orientam as crianças a retirar e entregar o livro nas datas previstas.

Acreditamos que ao valorizarmos o que fazemos e desafiar os alunos com atividades diferenciadas e, sobretudo, mostrarmos a eles o quanto eles podem construir, criar, mostrar o seu próprio potencial e serem destacados por isso, contribuiremos para seu desenvolvimento individual e coletivo como cidadãos com enorme potencial.

Nosso projeto já tem seu nome, LER É 10, reconhecido e valorizado em nossa comunidade escolar e fora dela. Há dois anos, divulgamos as atividades no espaço da Feira do Livro de Canoas e somos constantemente convidados a participar de eventos fora da escola.

É por acreditarmos em sua tamanha contribuição que incansavelmente buscamos ações e parcerias que o mantenham sempre atuante e renovado a cada início de ano letivo. O trabalho dos professores e de toda a comunidade escolar (equipe diretiva; profissionais da área da alimentação e da manutenção da escola) são fundamentais para o desenvolvimento e promoção diária desta proposta tão rica e interessante em possibilidades pedagógicas de desenvolver ludicamente nossos educandos. E ainda, outras instâncias maiores como a Secretaria de Educação, Secretaria da Cultura que também precisam estar atentas e dispostas a contribuir com a manutenção e o constante desenvolvimento dessa proposta que corrobora com a evolução educacional em nosso município.

# A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO/LINGUÍSTICO, PSICOMOTOR E SÓCIO AFETIVO DO INDIVÍDUO

*Angela Pospichil Marques*<sup>131</sup>

*Maria Teresinha Araujo de Souza*<sup>132</sup>

## Introdução

Este artigo visa abordar o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo, através de músicas, ao cantar, dançar, tocar instrumentos convencionais e confeccionados de sucatas e materiais diversos em uma escola de Educação Infantil, a EMEI Tia Maria Lúcia, em Canoas-RS. A música aparece no espaço de sala de aula, bem como apresentações de canções em dias festivos e no III Sarau da escola, levando em conta a influência da música diretamente nas emoções, trazendo prazer, alegria e desenvoltura as crianças pequenas da Educação Infantil. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois vive num mundo onde existe uma profusão de ritmos que se encontram no ambiente que a rodeiam, como sons de passos, automóveis, televisores, canto de aves, sons do vento, da chuva, de animais e uma infinidade de sons que estão a sua volta. Rosa afirma que:

A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes. A musicalização é importante na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática. A música em suas inúmeras formas quando utilizada em sala de aula, desenvolve diferentes habilidades como: o raciocínio, a criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética, além de desenvolver a linguagem oral, a afetividade, a percepção corporal e também promover a socialização (1990).

A música ainda não é muito valorizada na escola, os professores poderiam estar mais bem informados sobre a importância do fazer musical no aprendizado dos alunos.

Segundo Brito,

O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética. Em nosso trabalho pudemos observar a real importância da música na escola, em todas as idades. O contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilidade de raciocínio. O ensino de música nas escolas públicas ou particulares, podem diferenciar no currículo escolar, mas vão abrir portas e possibilitar o acesso às novas culturas, a circulação de informação e do conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade (BRITO, 2014, p. 91).

## Desenvolvimento

Estas pesquisas e atividades foram desenvolvidas a partir do projeto “Som é tudo que soa”, elaborado pelas professoras Ângela Pospichil Marques da turma do maternal I e a professora Maria Teresinha Souza do Jardim 2, após observações nas turmas e percebendo o interesse dos alunos nas atividades envolvendo música. Partindo de algumas

---

131 Professor da Escola EMEI Tia Maria Lucia, Pedagogia, E-mail: [angelaposmarques@gmail.com](mailto:angelaposmarques@gmail.com)

132 Professor da Escola EMEI Tia Maria Lucia, Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Clínica e Institucional, Especialista em Gestão e Administração em Escola. E-mail: [mariateresinhaaraujo@gmail.com](mailto:mariateresinhaaraujo@gmail.com)

teorias estudadas e de observações no cotidiano escolar, onde se percebeu o interesse das crianças pela música, cantar, dançar, ouvir e tocar instrumentos, de ver a alegria e curiosidade estampada nos seus rostos, elaboramos esse projeto que vem ao encontro dos desejos e necessidades de nossas crianças da Educação Infantil.

Na Turma do maternal I, constituída por 18 crianças de dois a três anos de idade, trabalhamos com música desde a adaptação desenvolvemos várias atividades através da música, deixando as crianças mais relaxadas e tornando esse período mais acolhedor. A música faz parte de nossas atividades diariamente, para a “chamadinha”, nos jogos, nas brincadeiras. Através da música trabalhamos a oralidade, as cores, quantidades, lateralidade, atitudes, movimentos corporais, nos quais as crianças reconhecem e nomeiam partes do seu corpo, bem como reconhecem sons de diversos animais e do ambiente que as cercam. Combinamos música com contos de fadas e literatura infantil bem como com histórias musicadas e interpretadas. Resgatamos cantigas de roda e outras canções antigas. Podemos observar o desenvolvimento das crianças bem como a aquisição de novos conhecimentos regados a muita música, alegria e sorrisos contagiantes, onde elas participam escolhendo músicas que apreciam e demonstrando seus sentimentos que podem ser trabalhados a partir das suas necessidades. As crianças se tornaram mais participativas e observadoras, atentas ao ambiente e diversos sons a sua volta. De acordo Suzuki,

toda criança potencialmente, tem capacidade de aprender música. É muito importante a utilização da música no espaço de educação infantil, pois a criança além de aprender brincando, o ambiente escolar se torna mais agradável e estimula cada vez mais à vontade dela participar das aulas, introduzir conteúdos através da música as crianças de 0 a 5 anos desenvolvem relações afetivas, de socialização, cognitivo e ainda torna o aprendizado de qualquer área de conhecimento ainda mais fácil de ser absorvido (1994, s.p).

A turma de Jardim 2 é uma turma muito musical, isto ficou comprovado nas vivências e no dia a dia desta turma. Na educação Infantil, a música se faz presente em muitos momentos, ela perpassa todos os projetos e vai até na hora da soneca.

No início do ano, utilizamos uma música bem simples para aprender as letras dos nossos nomes, onde cada criança teve o seu momento. Estes momentos ajudaram as crianças de uma forma bem divertida a aprender a sua letrinha, as dos colegas e da professora e também aprender muitas letras do alfabeto.

Aprendemos também a ouvir, pois precisamos “educar” nossos ouvidos. Escutamos muitas músicas, e depois fomos pesquisar alguns instrumentos musicais. Na sala de aula temos alguns instrumentos, onde as crianças tiveram o prazer de pegar, experimentar e conhecer o som que produz. Nesta etapa alguns jogos e brincadeiras foram grandes aliados para que as crianças ao ouvir o som soubessem qual instrumento foi utilizado na execução da música. O bingo musical foi a brincadeira mais pedida pelas crianças. O resultado foi enriquecedor, ao ouvir uma música eles automaticamente já marcavam o instrumento correspondente na cartela do jogo. Depois as crianças mostraram interesse em aprender a desenhar as notas musicais. Então despreziosamente aprendemos as 7 notas musicais, foi bem divertido pois em todos os desenhos que produziam apareciam as notas musicais. Sobre isso, Rubem Alves afirma:

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (2019, s.p).

Descobrimos que nosso corpo produz muitos sons, passamos a utilizá-lo em muitas brincadeiras com músicas, batendo palmas, pés e outras partes do corpo sonorizando nossas atividades. Construímos alguns instrumentos com sucatas, as famílias também ajudaram, com seus filhos, na construção dos instrumentos musicais para a escola. Montamos uma orquestra com colheres plásticas e também aprendemos a brincar de amarelinha africana e suas variações. Esta brincadeira é muito divertida, podendo brincar em pares ou em grupos de 4 crianças; proporciona

variações com graus de dificuldades que desafiam as crianças ao brincar. Aprendemos a cantar a musiquinha “Minuê, Minuê, Le gusta La dance. Le gusta La dance, La dança, Minuê”; então, tivemos a ideia de gravar a nossa versão da música. Com baquetas de madeira para fazermos a marcação, pois ela é bem marcada com batidas, gravamos cantando e batendo as baquetas. Ficou muito bom depois de muitos ensaios e risadas. Quando vamos brincar de amarelinha africana, brincamos com a nossa gravação.

A amarelinha é uma brincadeira que desenvolve noções espaciais e auxilia diretamente na organização do esquema corporal, da motricidade e força das crianças. É uma brincadeira que desenvolve noções espaciais e auxilia diretamente na organização do esquema corporal, da motricidade e força das crianças.

Bem importante também foi ouvir e produzir histórias sonorizadas. Qualquer história poderá ser sonorizada até aquelas em que se está habituado a contar com o livro ou sem ele. Primeiro a professora conta a história e faz a sonorização, depois será a vez das crianças. Pode-se começar com uma história onde apareçam animais, então a professora conta a história e as crianças fazem o som dos animais; após, conta-se a história e as crianças produzem sons do corpo (por exemplo, “Chapeuzinho vermelho chegou na casa da vovó e não tinha campainha, então ela bateu palmas para avisar a vovó que está na porta e queria entrar”. Esta história poderá ser explorada de diversas maneiras e até com instrumentos imitando som da campainha). Uma história sonorizada estimula a percepção auditiva, desenvolve a atenção e a identificar timbres. Desperta a criatividade e o improviso.

As crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros. O manuseio de objetos sonoros cria situações em que será possível agrupar ou separar os sons, classificar e seriar. Além disso, devido às características temporais do som, as noções de sequência; “antes”, “agora”, “depois”; duração: “muito tempo”, “pouco tempo”, “início”, “meio” e “final” são algumas das aprendizagens que o trabalho com instrumentos musicais propicia (MAFFIOLETTI, 2001, p. 130).

O objetivo principal das aulas de música com instrumentos foi torná-las atrativas e prazerosas, valorizando o trabalho em grupos e ainda proporcionar uma forma de desenvolver nas crianças a criatividade, habilidades motoras, cognitivas e sociais.

O trabalho com música realizado na Educação Infantil deixa o ambiente mais alegre, leve e agradável, permitindo a criança brincar, experimentar, se expressar, desenvolver seu vocabulário, ajudando no processo de aprendizagem e ainda facilitando à escrita e a leitura de uma forma bem lúdica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a música é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha imaginação, criatividade, capacidade de concentração, fixação de dados, experimentação de regras e papéis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autoconhecimento e integração social (BRASIL, 1998). Dessa forma, o professor não precisa ser um especialista em música para fazer a diferença.

## Considerações

A partir da aplicação do projeto, do desenvolvimento das atividades em aula e da aplicação de sugestões das crianças, concluímos que as atividades, com música, desenvolvidas com frequência na sala de aula, favorecem o desenvolvimento integral das crianças, em todas as áreas do conhecimento bem com suas habilidades, o raciocínio, a criatividade, promovendo a autodisciplina e despertando a consciência rítmica, também favorece no desenvolvimento das diversas linguagens como a oral, artística, musical, corporal, a afetividade e promove a socialização como nos mostra Rosa (1990). Sendo assim a música trouxe alegria e aprendizagens significativas às crianças das turmas envolvidas no projeto.

## Referências

- ALVES, R. **Se fosse ensinar a uma criança a beleza...** Disponível em <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTU1NzUx/>>. Acesso 10 setembro 2019.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).
- BRITO, T. A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.
- MAFFIOLETTI, L. Práticas Musicais na Educação Infantil. In: CRADY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que ti quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, 123-134.
- ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SUZUKI, S. **Educação é Amor - Um Novo Método de Educação**. Livro em Português (Brasil). Editora: Pallotti. Ano: 1994.

# GESTÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ENTENDIMENTOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS <sup>133</sup>

*Anne Gabriela Ferreira de Abreu* <sup>134</sup>

## Introdução

As diferentes funções exercidas dentro do espaço escolar nos possibilitam distintas experiências acerca da educação e ampliam os desafios e percepções que constituímos ao longo deste exercício. Este estudo tem implicada a história da autora que soma oito anos como professora de redes públicas, já tendo vivido experiências em três redes de ensino (duas municipais e uma estadual) e, prestes a encerrar a especialização em Supervisão e Orientação Educacional, foi convidada ao cargo de Coordenadora Pedagógica de escolas de Educação Infantil de Canoas, recebendo um novo desafio e uma nova possibilidade de exercitar e aprender os conceitos estudados acerca desta importante função.

No município de Canoas/RS, o Coordenador Pedagógico é lotado na Secretaria Municipal de Educação (SME) e coordena, atualmente, de três a quatro escolas. Este modelo permite apenas visitas semanais a cada escola, realizando-se um trabalho de assessoria diante das demandas mais evidenciadas em cada contexto. Estas demandas poderiam ser em relação a diversos aspectos do trabalho pedagógico (planejamento, registros, espaços, documentação, estética, etc). Contudo, o exercício da autora na Coordenação Pedagógica foi evidenciando a constante demanda em relação à educação inclusiva, como o frequente apontamento dos profissionais da educação de suspeitas, acerca de alguns alunos, de deficiências e transtornos, ou mesmo diagnósticos/laudos que levantavam uma insegurança sobre como abordar, educar e conviver com estes sujeitos. Entre muitas conversas com estes profissionais e também com as famílias das crianças, vai percebendo uma “colisão” de entendimentos, da dificuldade em comunicar algumas questões, da necessidade de um bom repertório argumentativo e da necessidade de conhecer os trabalhos em rede oferecidos.

Assim surgiu este estudo, que buscou realizar um levantamento sobre quais eram as principais dificuldades observadas por profissionais da etapa da Educação Infantil da Rede de Canoas/RS em relação à educação inclusiva? Quais os entendimentos dos profissionais a respeito da legislação vigente em relação à inclusão? O que esperam de seus gestores frente a isto, especialmente do Coordenador Pedagógico?

Com o levantamento de dados realizado, teve-se como objetivos analisar as dificuldades apontadas e evidenciar estratégias possíveis para enfrentar as mesmas, de modo a analisar as políticas de educação especial vigente e contrapor os entendimentos apontados e o que estudos da área - MANTOAN (2009), MACEDO (2005), BAPTISTA (2018) - nos indicam como estratégias para a promoção da educação inclusiva, relacionados aos estudos da Gestão Educacional, especialmente no que tange ao papel do Coordenador Pedagógico.

## Desenvolvimento

### Alguns marcos legais e o momento atual da educação inclusiva

A luta pela educação inclusiva tornou-se um movimento mundial e histórico, que reivindica a superação da lógica excludente e os direitos das pessoas com deficiências. Ao longo da história, somam-se marcos legais que

---

133 Artigo relacionado à pesquisa anterior realizada sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Rosângela Monteiro, vinculada à UniRitter Laureate International Universities, no ano de 2019. Não publicado.

134 Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil. Pedagogia- UFRGS/ Especialização em Supervisão e Orientação Educacional – UniRitter. E-mail: [anne.abreul@canoasedu.rs.gov.br](mailto:anne.abreul@canoasedu.rs.gov.br);

vêm sendo elaborados a partir de muitas discussões políticas, culturais, sociais, psicológicas e pedagógicas sobre o assunto. No Brasil, estes marcos também se fizeram presentes e foram definindo conquistas para a expansão de conceitos relacionados à educação especial. Estes marcos apontam que a educação especial no Brasil ficou por muito tempo delegada a instituições especializadas e segregada do ensino regular, marcando com veemência ideias de “normalidade” e diferença. Também indicam que houve momentos em que fora sugerida como política nacional a ‘integração institucional’ que embora recomendasse a participação de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, esta estava condicionada ao sujeito ter que demonstrar aptidão para acompanhar o grupo regular – marcando novamente uma ideia de “normalidade” exigida.

Certamente nosso maior avanço legal foi à consolidação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta política foi traçada mediante amplo debate, o qual estava em consonância com as discussões mundiais, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil foi signatário. A convenção trouxe inúmeras manifestações, em especial que os Estados Partes deveriam “assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além da defesa da aprendizagem ao longo da vida” (CORREIA, BAPTISTA, 2018, p. 720). Atendendo a este ponto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 13).

Este marco na educação brasileira definiu um grande avanço e intrinsecamente, um grande desafio. Como podemos perceber, foram traçados objetivos para uma mudança não somente arquitetônica, mas de sistema educacional, que então acolheria de modo a incluir todos e todas. O desafio aqui passou a residir na quebra de paradigmas que a educação brasileira passaria a ser convocada a realizar bem como o desafio de recursos para proporcionar um atendimento especializado e qualificado.

Segundo Mantoan (2003), uma “quebra de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo” e saibamos ou não estamos sempre “agindo pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas” (MANTOAN, 2003, p. 11). Um dos caros paradigmas que a exclusão social das pessoas com deficiência nos provocou, foi que não sabemos estar com eles, ensinar a eles, conviver com eles. As ‘diferenças’ precisam estar distantes de nosso cotidiano dito “normal”.

Mittler (2000) também nos auxilia a compreender o contexto escolar de que partimos quando afirma que

[...] os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER apud MANTOAN, 2009, p. 14).

Esse sentir-se incompetente salienta-nos que a mudança não é apenas na inserção dos sujeitos alvos da educação especial, mas também uma transformação nos outros sujeitos que compõem a escola.

Todos estes desafios listados e mais tantos outros que os contextos específicos de cada escola acabam por identificar são temas que atingem a gestão escolar, em qualquer de seus níveis. A proposição de promover uma escola para todos é uma temática que atinge o projeto político-pedagógico da escola, as concepções desta sobre aprendizagem, avaliação e formação de cidadãos. Sendo assim, é tarefa dos gestores estarem atentos aos muitos fios que tecem esta trama. Segundo Kisielevski (2014)

[...] os gestores, dentro de uma política municipal de educação, com princípios, avaliações e metodologias próprios, são encarregados de criar um ambiente acolhedor e de inclusão, colocando em prática suas crenças e concepções, buscando ser o elo entre a política de inclusão e a prática inclusiva (KISIELVSKI, 2014, p. 26).

Neste trabalho buscou-se delinear, sobretudo, a gestão do processo inclusivo no que tange à função do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil. Essa aproximação deve-se ao entendimento de que o Coordenador Pedagógico é o sujeito responsável por organizar a dinâmica de trabalho em um ambiente escolar, o sujeito que faz a mediação entre a escuta atenta e as demandas salientadas no cotidiano das escolas. O coordenador é membro da gestão escolar, tendo atribuições específicas para perseguir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de Educação Infantil.

### **Levantamento de percepções da Rede Municipal de Educação Infantil de Canoas: entendimentos, dificuldades e possibilidades do coordenador pedagógico**

Diante o contexto atual da educação inclusiva, o presente estudo visou realizar um levantamento local das percepções dos profissionais da etapa da Educação Infantil da rede Municipal de Canoas a respeito da educação inclusiva, destacando suas principais dificuldades e as expectativas e possibilidades em relação ao trabalho do Coordenador Pedagógico na mediação destas dificuldades.

Para tanto, definiu-se como metodologia a pesquisa quali-quantitativa, utilizando-se como ferramenta a construção de um questionário semiestruturado, o qual foi compartilhado por meio eletrônico com os participantes. As questões elaboradas foram:

**Tabela 1:** Questões enviadas em Formulário Google aos participantes da pesquisa

A. Você já teve alguma experiência com inclusão escolar?
B. Quais as dificuldades que você identifica nos no processo de implementação da educação inclusiva?
C. Do seu ponto de vista, em que aspectos o sistema escolar poderia mudar para melhor atender crianças com deficiências/ transtornos/altas habilidades?
D. Quando amparado com recursos humanos na escola, você se sente confiante para receber uma criança com deficiências/ transtornos/altas habilidades?
E. Você se considera com alguma dificuldade emocional para trabalhar com crianças que apresentem deficiências/ transtornos/altas habilidades?
F. Do seu ponto de vista, quais as atribuições do coordenador pedagógico em relação à inclusão?

O questionário foi compartilhado virtualmente com todas as Coordenadoras Pedagógicas da rede que somam 12 (doze) pessoas, as quais repassaram aos seus grupos de profissionais. A adesão à pesquisa foi voluntária, obtendo a participação de 38 (trinta e oito) profissionais da rede, de diferentes cargos de atuação. Segue abaixo um gráfico indicando os cargos que ocupam os participantes da pesquisa:

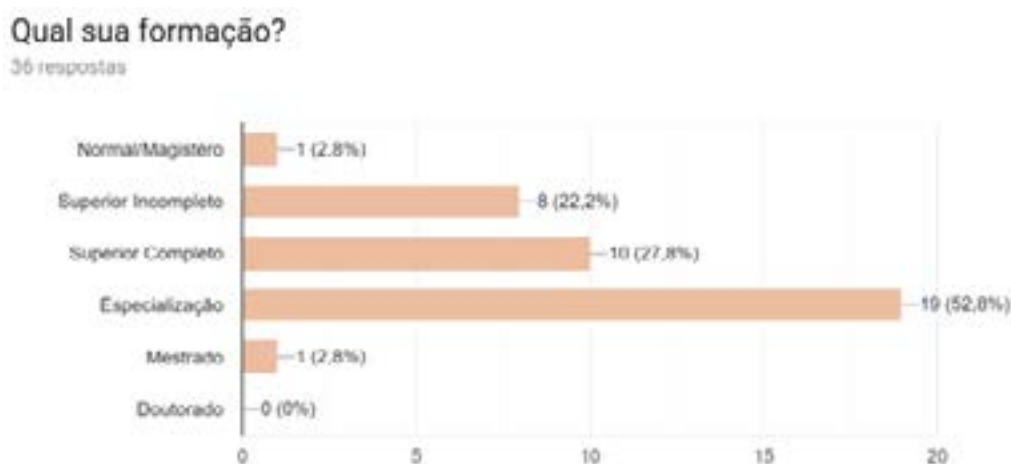


Figura 1- Cargos dos Profissionais que participaram da pesquisa



Também se realizou um levantamento da formação destes participantes, a qual pode ser acompanhada no gráfico abaixo:

Figura 2 - Grau de Instrução dos Profissionais que participaram da pesquisa



### A formação/qualificação/especialização profissional como principal aspecto de dificuldades e de investimentos

O aspecto da *qualificação profissional* foi o mais mencionado pelos participantes, tanto no momento de elencar dificuldades, quanto nas questões que indagavam aspectos a serem mudados para proporcionar melhorias. Este aspecto pode nos induzir a duas interpretações e o mais curioso é que estas são antagônicas. Uma perspectiva de interpretação é a de que “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (MANTOAN, 2009, p. 41).

Neste sentido, esta afirmação recorrente de que é necessário qualificação profissional/ formação/ especialização poderia ser uma postura que busca distanciar esta competência do professor regular e “esperar” por um outro sujeito que “dê conta” da inclusão. Ainda sobre este aspecto Mantoan (2009) afirma que “estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (MANTOAN, 2009, p. 18).

As afirmações desta autora podem parecer duras, mas não é incomum este sentimento surgir diante do desconhecimento dos profissionais da educação, ou mesmo das dificuldades emocionais que apresentam em relação à temática ou, ainda, o sentimento (nem sempre) velado de intolerância. O participante nº 10 da pesquisa, professor

especializado, atuante na educação há mais de 10 anos, e que está exercendo suas funções em uma Sala de Recursos Multifuncionais neste momento, contribui com esta percepção quando afirma:

Ainda existe muito preconceito a respeito deste assunto, muitas pessoas (colegas) ainda não aceitam a inclusão como normal na escola. Aham que aquelas crianças não deveriam participar da escola.

Trecho extraído do questionário.

Esse sentir-se despreparado, incomodado ou intolerante salienta-nos que a mudança não é apenas na inserção dos sujeitos com deficiências/transtornos, mas também uma transformação nos outros sujeitos que compõem a escola, pois

[...] incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetivos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula (MACEDO, 2005, p. 22).

A partir destes apontamentos, nota-se o grande movimento que a escola está impelida a realizar. Os professores são convocados a repensarem suas práticas e estratégias, seus espaços, seus entendimentos sobre o assunto. Ainda que nada conheçam, são solicitados a se debruçar sobre este novo campo, a perceberem suas deficiências no atendimento da diversidade e, principalmente, a transformarem a escola em um espaço para todos.

A respeito disto, Macedo (2005) coloca a possível resistência que os professores apresentarão diante dessa solicitação ao que pontua

Como vamos suportar, nós professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter de aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter de aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver em uma certa velocidade, vamos ter de aprender a ouvir sem audição, a acompanhar um ritmo mais lento (MACEDO, 2005, p. 29).

E é neste novo desafio que reside um campo de saberes que podem/devem vir a mobilizar os profissionais da educação, transformando e qualificando a escola como um todo. Neste sentido, as mesmas indicações de qualificação e especialização realizadas pelos participantes podem estar apontando o desejo destes professores de se apropriarem deste novo campo. As respostas evidenciaram um movimento em relação ao próprio professor/profissional da educação e não somente a um “especialista” externo. Muitos destes profissionais apostam na educação continuada, na qualificação e na especialização como um meio de melhorar o sistema escolar em relação à educação inclusiva. Alguns complementam esta concepção também indicando a necessidade de profissionais de apoio, de redução do número de crianças e de integração e com outros centros de atendimento e profissionais especializados.

Sobre estes aspectos, podemos pensar que os profissionais de apoio e de atendimento especializado são importantes na construção da escola inclusiva, contudo, esses profissionais não substituem o compromisso pedagógico que a educação inclusiva implica a todos os professores. Neste sentido, o desafio reside na apropriação deste compromisso e entendimento. SAMPAIO e DRAGO contribuem nesta reflexão:

É recorrente na literatura sobre educação inclusiva, o apontamento da necessidade de apoio à escola, ao professor e ao aluno, para que suas necessidades educacionais especiais sejam atendidas de forma adequada. No entanto, a perspectiva inclusiva traz novos desafios para organização de serviços de apoio, para que se garanta a articulação entre professores das classes comuns e os dos serviços de apoio (SAMPALIO, DRAGO, 2012, p. 355).

Desta forma, mais uma vez se reafirma a necessidade de complementação e não de substituição dos serviços. A Resolução n. 4, de outubro de 2009 indica que

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou

em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

A respeito desta resolução, atualmente no município de Canoas, em relação a etapa da Educação Infantil, o AEE é realizado em três EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), sendo a maior parte dos atendimentos realizados em um centro de atendimento, o CENTRO de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA). Este centro de atendimento

é constituído por uma equipe multidisciplinar, composta por professores da rede municipal com formação em nível de graduação e/ou pós-graduação. Estes profissionais contemplam as seguintes áreas: Pedagogia, Psicopedagogia, Licenciaturas, Psicomotricidade, Letramento, Psicologia, Fonoaudiologia, Assistência Social.

[...] Os atendimentos são individuais, em duplas ou em pequenos grupos, considerando-se a necessidade de cada aluno [...] Estes são realizados semanalmente, organizados em um período de uma hora, no contraturno da escola regular (BONNEAU, 2012, p. 25).

Avalio que a existência deste centro é importante para o atendimento da rede, mas como podemos evidenciar, os professores solicitam uma constância maior nos retornos dos atendimentos realizados. Neste sentido, três participantes chegam a indicar a necessidade de SRM dentro das escolas, no sentido de aproximar os retornos e o acompanhamento diário. Abaixo uma destas colocações:

Ter dentro da escola uma sala de atendimento especializado com materiais adequados, juntamente com os profissionais para este atendimento.
--

O CEIA também organiza calendários de formações semestrais, nos quais contemplam discussões sobre TEA, limites, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento da fala, etc. Estas formações são dirigidas a educadores e às famílias. Pelo elevado número de sugestão de formação docente, caberia intensificar esta pesquisa no sentido de saber se os profissionais desconhecem estas formações oferecidas ou se não as avaliam como suficientes.

## **Apontamentos sobre o papel do Coordenador Pedagógico na construção da educação inclusiva**

Para introduzirmos as atribuições do Coordenador Pedagógico em relação à educação inclusiva, cabe-nos, primeiramente, uma reflexão sobre a complexidade da função do coordenador, a qual se pode atribuir uma soma de funções do campo da Supervisão e da Orientação Educacional. Seria como se reunisse-se em um sujeito/ função as atribuições destes dois campos, complexificando esta função, mas também integrando um olhar para as múltiplas dimensões presentes na escola, que aliam o planejamento docente, as questões do acompanhamento e desenvolvimento discente e a participação das famílias na promoção de uma escola de qualidade.

Segundo Ribeiro (2016) “o desafio da função do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores no âmbito da escola, é manter certa ordem no trabalho pedagógico, é colaborar com a gestão da escola na construção de uma educação de qualidade” (RIBEIRO, 2016, p. 63). A autora destaca estas funções a fim de diferenciá-las de funções má-compreendidas, como a fiscalização e a supervisão (no sentido de controle) de professores e alunos. A este respeito ela destaca

De fato, o coordenador pedagógico tem uma função complexa e, por vezes, mal definida, seja pelas demandas da escola em fazer um trabalho corriqueiro de supervisão e fiscalização de alunos e professores, seja por desconhecimento de seu papel de agente articulador e mediador das práticas pedagógicas e educativas, ou ainda, por estar na escola, na qual está presente a contradição de, por um lado, pregar a gestão democrática e, por outro lado, exigir que determinações sejam simplesmente executadas. O desafio é manter o foco em suas atribuições, em promover a escola

democrática, a educação de qualidade e em proporcionar um ambiente de trabalho harmonioso e saudável (RIBEIRO, 2016, p. 66).

Com estas afirmações vê-se o quão grandioso e complexo é o trabalho do Coordenador Pedagógico, que deve se manter atento e em constante formação para dar este suporte enquanto promotor da escola democrática e visando a educação de qualidade.

A par desta complexidade, esta pesquisa quis perceber as atribuições que os professores relacionam ao Coordenador Pedagógico, no que tange à educação inclusiva, sendo esta uma das questões que compunham o questionário aplicado. A análise das respostas dos participantes salientaram três atribuições mais relevantes: 1) apoio, acompanhamento, auxílio, orientação e formação pedagógica; 2) mediação e orientação às famílias e 3) encaminhamento para outros atendimentos, articulação com a rede de apoio e intermediação com a SME. A proporção das respostas evidenciam que 90% citam o primeiro aspecto; 30% citam o segundo e 27% citam o terceiro.

Em relação ao aspecto mais citado, observa-se consonância com as considerações de Ribeiro (2016) sobre a formação continuada. Os professores destacam esta espera por qualificação e formação e acreditam que o Coordenador Pedagógico pode estar mobilizando e organizando estes momentos formativos, bem como orientando e apoiando o trabalho pedagógico. Contribuem nesta ótica os estudos de Alarcão (2007) sobre as redefinições do papel da Supervisão Escolar, no sentido de liderarem as comunidades aprendentes e serem responsáveis pelo desenvolvimento qualitativo das instituições escolares e dos que nela realizam seu trabalho, incluindo a formação de novos agentes.

Neste processo formativo, é importante destacar que o professor não ocupa uma posição passiva, pois dentro da concepção de escola reflexiva (Alarcão, 2001), todos devem estar mobilizados na reflexão e avaliação formativa. Deste modo, as formações não trazem instruções prévias, mas mobilizam esta escola em constante reflexão e transformação a pensar sobre si mesmas e, assim, a encontrarem novas estratégias para os desafios que passam. Ainda sobre formação de professores, Nóvoa (1992) contribui afirmando que

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Outro aspecto bastante citado foi a mediação com as famílias e aqui temos uma especificidade da etapa da Educação Infantil. Tem-se observado na Rede de Canoas que nesta etapa, muitas vezes, os professores e gestores são os primeiros a identificarem alguns aspectos que podem ser atribuídos a algumas deficiências e transtornos, sendo os primeiros a dialogar com as famílias para que busquem orientações de outros profissionais e atendimentos complementares (outro aspecto citado), como a neurologia, a psicologia, a psicopedagogia, a fonoaudiologia, etc. Neste momento, a escuta e a mediação são essenciais para que o melhor atendimento seja oferecido às crianças e para que seja estabelecida a continuidade nas investigações sugeridas.

A este momento, temos chamado de um luto familiar, no sentido de estarem sofrendo com a investigação e por passarem por um período de negação que muitas vezes paralisam os familiares e adiam as possibilidades de apoio externo. Mesmo as crianças já diagnosticadas, muitas vezes são necessários alguns ajustes em suas rotinas. Nestes processos de escuta e diálogo, vê-se que os educadores esperam uma atuação do coordenador, no sentido de orientação e apoio, realizando a mediação entre o que a escola observa e compreende e o que se pode solicitar, ouvir e acordar com os familiares. Neste processo é importante considerar que “compreender as famílias - anseios, medos e expectativas - é o ponto de partida para pensar a inclusão”, e fazer estas mediações com muita propriedade, buscando uma parceria entre escola e família e não uma repressão que distancie a família deste papel.

O terceiro ponto citado refere-se a articulação com a rede, pois são recorrentes as falas das professoras no

sentido de desejarem saber mais sobre os atendimentos externos que as crianças realizam, no sentido de aproximarem percepções e qualificarem práticas a partir de múltiplos olhares. Neste sentido é interessante esta busca de apoio no trabalho do coordenador, pois os professores demonstraram acreditar que, no modelo em que a coordenação pedagógica que ocorre nesta rede, seja possível que o coordenador comunique-se com maior facilidade com os diversos setores da educação.

Esta visão representa um desafio à coordenação que tem um trabalho complexo de atendimento a muitas escolas, mas também nos coloca uma grande possibilidade de interação e qualificação de nossa rede. Dentro deste mesmo aspecto, está o anseio dos professores para que seus desafios sejam de conhecimento da Secretaria de Educação, no sentido de que seus anseios por assessoria de pessoal e por efetivo apoio de recursos humanos sejam atendidos, uma vez que muitas vezes estes profissionais tardam a chegar nas escolas e implicam algumas limitações no atendimento das crianças.

## Considerações

Este trabalho objetivou identificar e analisar as principais dificuldades apontadas pelos profissionais da Educação Infantil da rede Municipal de Canoas/RS em relação à educação inclusiva. Obteve como apontamentos a falta de qualificação profissional/ especialização como o ponto mais relevantes segundo os participantes. Este aspecto foi avaliado como uma indicação dicotômica, que pode indicar tanto uma ação de distanciamento dos desafios da construção da escola inclusiva, quanto como uma indicação de desejo de apropriar-se mais deste novo campo ao qual todos os professores devem dedicar-se.

Os professores também indicaram a necessidade de profissionais de apoio, ao que se analisou como um elemento importante para a promoção da inclusão, mas que este não deve ser compreendido como um substituto à função do professor.

Outro aspecto identificado foi o sentimento de despreparo, gerando o recorte de um índice de 50% afirmando não sentirem-se preparado/ confiantes, 29,4% parcialmente e apenas 20,6% afirmou sentir-se confiante. O curioso é que este índice mantém-se mesmo com a hipótese de presença de profissional de apoio, para os quais os professores falam que só os deixariam seguros se estes tivessem preparo, demonstrando uma delegação de suas atribuições.

No que tange às atribuições do coordenador pedagógico destacam-se 1) o apoio, acompanhamento, auxílio, orientação e formação pedagógica; 2) a mediação e orientação às famílias e 3) encaminhamento para outros atendimentos, articulação com a rede de apoio e intermediação com a SME. Na análise destes indicativos, observou-se que são bastante pertinentes às funções da coordenação que tem, como nos aponta ALARCÃO (2001), este compromisso com a liderança e formação de comunidades aprendentes, incluindo a formação de professores. Nóvoa (1992) também contribui apontando-nos a formação pedagógica como um componente da mudança, a qual não se realiza antes, mas durante o processo de ação-reflexão-ação em que se constrói a transformação das práticas educativas.

Do conjunto de apontamentos realizados ao longo da pesquisa, vê-se ainda um desconhecimento aprofundado da legislação vigente e de outros estudos sobre a educação inclusiva e a espera por especialistas que deem orientações ou atendam às crianças. Neste sentido, temos tanto paradigmas a serem quebrados, como nos fala Mantoan (2004), quanto a abertura de um campo de reflexão e formação docente, sobre o qual os coordenadores muito podem contribuir na organização de espaços e tempos formativos, na articulação da rede e na mediação das famílias.

## Referências

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Coimbra: Editora Almedina, 2013.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. Coleção: Nova Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- BONNEAU, C. S. **O Atendimento Educacional Especializado Oferecido à Educação Infantil no Município de Canoas- RS: análise de um centro de atendimento**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69906>>. Acesso em 12/09/2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNB/CBE 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acessado em 21/09/2019.
- CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018.
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2004, v. 14, n. 28, p. 139-152. ISSN 0103-863X. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>>.
- KISIELEVSK, K. A. **A gestão na educação inclusiva : estudo de caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre . Trabalho de conclusão de graduação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia: Licenciatura. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103332>>. Acesso em 03/09/2019.
- MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico**. Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.
- NÓVOA, A. (Coord.). Formação de Professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>.
- OLIVEIRA, S. de.; SANTOS DRAGO, A. A. dos.; LUCENA, S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir Ensino: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 75, abril-junho, p. 347-371. Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil. 2012.

## PROJETO SEMANA DO DIFERENTE

*Germana Silveira*<sup>135</sup>

*Vilene Buscher*<sup>136</sup>

*Andressa de Araújo Hemeling*<sup>137</sup>

*Patrícia Magalhães*<sup>138</sup>

### Introdução

O Projeto “Semana do Diferente” vem acontecendo há alguns anos na Escola João Palma da Silva. Sempre realizado pela sala de recursos, com atividades relacionadas ao tema das necessidades especiais. Neste ano, a equipe diretiva tornou o evento um pouco mais abrangente, envolvendo todas as turmas da escola, nos dois turnos em que acontecem as aulas.

Todos os dias, vemos pessoas com necessidades especiais ultrapassarem barreiras para atingirem seus objetivos, e ainda, com tantas dificuldades conseguirem sobreviver e até terem uma vida “normal”, mas mesmo assim encontram impedimentos e sofrem preconceitos, além de terem suas ações dificultadas pela falta de estrutura dos ambientes em que circulam, ou pior, pela falta de sensibilidade daqueles que deveriam auxiliá-los.

Diante dessas constatações, o projeto teve por objetivo chamar a atenção para as diferenças, para as peculiaridades de todos. Com atividades envolvendo esportes, jogos, leitura em braile, vídeos com debates, dinâmicas e salas temáticas, foi possível receber a visita de alunos do 1º aos 9º anos, pois todos tinham condições de realizar as atividades, criando oportunidades reais de momentos de sensibilização.

O evento aconteceu por meio de uma parceria entre a equipe diretiva e a sala de recursos, no período de 29/09 a 09/10/2019.

### Desenvolvimento

Atividades desenvolvidas:

Sala das sensações (atividades relacionadas ao olfato, paladar, visão, audição e tato);

Biblioteca (vídeo retratando dificuldades do dia a dia com mensagens significativas e que geraram debates e ótimas reflexões);

Sala de recursos (de 4 em 4 duplas de alunos, vestidos com uma única camiseta, só com duas mangas, dobravam montes de roupas, em colaboração).

Sala de Informática (momento de revelar os sonhos); escrever sobre o futuro;

Sala de recursos (Atividade de leitura em “braile”), escrita em alto relevo, adaptada aos estudantes que enxergam. Os olhos foram vendados; Algumas palavras utilizadas em alto relevo: RATO, CABELO, LIMONADA, BONECA, CASA, BOLA, SAPATO, LUA, BATATA, DEDO.

---

135 Diretora da Escola João Palma da Silva. Formada em Matemática. E-mail: [gssilveira@hotmail.com](mailto:gssilveira@hotmail.com)

136 Vice-Diretora da Escola João Palma da Silva. Formada em Língua Portuguesa. E-mail: [vilenebuscher@icloud.com](mailto:vilenebuscher@icloud.com)

137 Técnica em Educação Básica da Escola João Palma da Silva. Formada em Pedagogia. E-mail: [andressahermeling@hotmail.com](mailto:andressahermeling@hotmail.com)

138 Professor da Escola João Palma da Silva, Formada em Educação Física. E-mail: [profmagalhaes.anchieta@gmail.com](mailto:profmagalhaes.anchieta@gmail.com)

Sala de recursos (Fila do elogio);

Sala de recursos (atividades esportivas com a professora Patrícia Magalhães);

Labirinto com obstáculos, na entrada da escola, para inauguração da semana do diferente.

Os professores acompanharam as turmas nas atividades, a fim de realizar em aula, uma reflexão sobre as dificuldades que as pessoas com necessidades sofrem no seu dia a dia, e da importância da solidariedade e trabalho em equipe.

Uma turma de cada vez, participou das atividades, com exceção da entrada, no labirinto, em que os alunos entraram aos poucos. Tivemos apoio dos alunos do 6º ano (do Projeto Ressignificar), na organização do evento, em turno inverso às suas aulas.

## Considerações

Algumas particularidades sobre as atividades:

A entrada dos turnos na escola teve como barreiras labirintos construídos com mesas em que os 1.100 alunos da escola tiveram que passar, pacientemente, de dois em dois, inaugurando a semana do diferente. O objetivo era demonstrar quão grande são os obstáculos que cadeirantes, cegos e demais necessidades de locomoção sofrem no dia a dia.

Fila do elogio: Os alunos ficavam em fila, primeiro falando um elogio ao colega que estava em sua frente, como se falasse pelas costas, mas elogiando, depois todos trocavam elogios e abraços, entre outras tarefas. Assim, era possível perceber, primeiro, quanto é difícil elogiar, depois, quanto é fácil depois que falamos.

Na sala das sensações as pessoas eram convidadas a entrar por obstáculos de elásticos numa sala escura, cheirar sachês em que deveriam identificar lembranças que esses lhes traziam, olhar-se em um espelho em que um sorriso já estava representado, tentar pegar balas em um saco pendurado no teto somente com uma mão, ouvir sons em um fone de ouvido e tentar identificar as sensações/lembranças que esses sons lhes traziam, colocar a mão em fendas que lhes levavam a comidas que não podiam ver e tentar identificá-las apenas provando, tentar identificar um colega apenas pelo toque, já que estavam escondidos atrás de tecidos e, finalmente, sentar-se em um balanço e assistir a imagens em uns óculos com realidade virtual. Enfim, todas essas sensações aconteciam no escuro para que fosse possível aguçar outros sentidos, além de realizar diversas outras reflexões sobre a vida, passado, lembranças.

A Semana do Diferente proporcionou a todos, momentos de muita emoção e descobertas. Descobrimos que os alunos ditos “com problemas de comportamento” atenderam as crianças com necessidades especiais de forma carinhosa e compreensiva. Todos demonstravam grande felicidade em estar fazendo parte do projeto. Descobrimos que com boa vontade, criatividade e interesse é possível realizar grandes feitos, mesmo que com simplicidade. E, finalmente, aprendemos que muitas das dificuldades que as pessoas especiais sofrem, também podem ser as mesmas pelas quais os ditos normais passam.

Fazer parte deste trabalho trouxe grandes ensinamentos, principalmente o de que todos somos iguais em nossas diferenças.



## TECENDO REDES DE INCLUSÃO: FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNOS

*Liliane Veiga da Silva*<sup>139</sup>

*Bianca Rocha Gutterres*<sup>140</sup>

*Carolina Silva Lopes Mancilha*<sup>141</sup>

*Emília Elisabeth Paulon da Costa*<sup>142</sup>

*Katia Cilene da Silva*<sup>143</sup>

*Vânia Regina Torres*<sup>144</sup>

### Introdução

O trabalho aqui relatado é desenvolvido pelo Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidades – CEIA – ligado à Diretoria de Educação Inclusiva – DEIN – da Secretaria Municipal de Educação de Canoas – SME/RS. Em funcionamento desde 2003, o CEIA foi reconhecido juridicamente pelo Decreto Municipal nº 1249 de 14 de dezembro de 2009. É um Centro de Atendimento Educacional Especializado, sem fins lucrativos, e constitui-se com equipe multidisciplinar formada por Professores da Rede Municipal, com formação em nível de graduação e pós-graduação, profissionais na área de Pedagogia, Psicopedagogia, Alfabetização, Educação Física/Psicomotricidade, Psicologia, Fonoaudiologia, Assistência Social, Artes, e Atendimento Educacional Especializado. O CEIA tem como objetivo geral atuar nos aspectos da diversidade em três dimensões: atendimento aos alunos, às famílias e formação de professores, formando, assim, uma rede de apoio a todos os envolvidos nesse processo. Os alunos atendidos são oriundos das escolas da rede municipal e conveniadas de Canoas que apresentam Deficiência Física, Intelectual, Sensorial, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades.

A construção da escola inclusiva é responsabilidade de todos os participantes do contexto educativo. Nesta perspectiva, é inevitável que as famílias infiram seu real papel no desenvolvimento pleno do sujeito com deficiência (AMORIM, 2014).

Os atendimentos do CEIA são realizados no contra turno e não substituem a escolarização do aluno, contribuindo no processo de desenvolvimento de aptidões e aprendizados junto às escolas (Projeto Político Pedagógico – CEIA).

Dentre os espaços de atendimento contemplados pelo CEIA, está o atendimento ao grupo de pais e/ou responsáveis pelas crianças, realizado concomitantemente, em sessões de cinquenta minutos, em ambientes separados (criança, pais e/ou responsáveis), por profissionais distintos. Não obstante, é realizado também o trabalho de assessoria pedagógica às escolas, assim como formação pedagógica para os professores da Rede Municipal de Ensino.

---

139 Coordenadora Pedagógica do CEIA, Psicóloga e Especialista em Orientação Educacional. E-mail: [liliane.veiga@canoas.rs.gov.br](mailto:liliane.veiga@canoas.rs.gov.br)

140 Professora do CEIA, Psicomotricista e Mestra em Educação. E-mail: [2biancag@gmail.com](mailto:2biancag@gmail.com)

141 Professora do CEIA, Especialista em Informática na Educação e Psicopedagogia Institucional. E-mail: [maninhacsl@gmail.com](mailto:maninhacsl@gmail.com)

142 Professora do CEIA, Especialista em Educação Infantil e Inclusão. E-mail: [elisab.paulon@gmail.com](mailto:elisab.paulon@gmail.com)

143 Professora do CEIA, Fonoaudióloga e Mestra Educação. E-mail coautor 4: [kcs.fono@gmail.com](mailto:kcs.fono@gmail.com)

144 Professora do CEIA, Psicóloga e Especialista em Psicologia Humanista Abordagem Centrada na Pessoa e Psicologia Social. E-mail: [vania.rtorres@gmail.com](mailto:vania.rtorres@gmail.com)

A família é o primeiro universo de interações sociais do indivíduo, onde acontecerão as primeiras experiências emocionais e de aprendizado da criança, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento da pessoa (BUSCAGLIA, 2010).

Neste sentido, família e escola são instituições que possibilitam à criança o desenvolvimento de suas potencialidades, encorajando-a em suas conquistas. Proporcionar aos familiares um espaço de discussão, reflexão e orientação em relação ao desenvolvimento e manejo do aluno com deficiência, possibilitando vivências e experiências variadas, ricas e adequadas a sua condição, é fundamental para o desenvolvimento intelectual e afetivo, assim como a construção de aprendizados, gostos, autonomia e identidade da criança.

Entende-se que é no contexto das interações sociais que há o desenvolvimento cognitivo, ou seja, para que haja o desenvolvimento infantil, é necessário que a criança tenha o auxílio dos variados agentes culturais para promover seus potenciais. O ser humano se constitui na interação com o ambiente por meio de suas vivências com outros indivíduos (VYGOTSKY, 2007).

Tendo o trabalho com os grupos de pais e/ou responsáveis o objetivo de beneficiar o desenvolvimento global da criança em atendimento, a intervenção com as famílias visa proporcionar espaço para acontecer as vivências relacionais das crianças entre elas mesmas, com a escola, com outros seres humanos e com o meio em que está inserida. Ao abrir caminho para a interação social, a família possibilita à criança o desenvolvimento de percepções diferenciadas, mais assertivas e cheias de significado. Desta forma, a criança com deficiência terá mais possibilidades de desenvolver-se cognitivamente, emocionalmente e, por consequência, a capacidade de maior inserção social.

O presente artigo objetiva evidenciar a importância e os benefícios de proporcionar experiências significativas aos pais e/ou responsáveis por alunos com deficiência, atendidos no CEIA – Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade - das escolas infantis, de Educação Fundamental da Rede Municipal e conveniadas de Canoas/RS, enfatizando-se a importância das redes de apoio tecidas entre CEIA, família e escolas e das interações sociais e escolares para o desenvolvimento e constituição da criança enquanto sujeito. Trata-se de um relato de natureza qualitativa, com base em documentos de apoio, vivências profissionais e depoimentos de famílias para a realização do trabalho.

## **Tecendo redes de inclusão**

Ao longo dos atendimentos no CEIA, considera-se a participação da família muito importante. Esta participação inicia-se com a entrevista inicial no processo de triagem, estende-se com a acolhida das mesmas na recepção dos alunos pelos professores nos atendimentos semanais. A seguir, os familiares são recebidos nos grupos de famílias. Nesses encontros são apresentados temas referentes às dificuldades apresentadas pelos alunos. Proporciona-se neste espaço, reflexão e orientações referentes à educação dos filhos, bem como a relação pais ou cuidadores e filhos, e também no que se refere ao acompanhamento escolar dos mesmos. Para complementar essa ideia, segue abaixo o depoimento de M.C.S. participante do grupo de pais e/ou responsáveis, em relação ao trabalho desenvolvido no CEIA:

“Agradeço por essa oportunidade de estar aqui fazendo parte do CEIA, porque sei que vai ser uma melhoria para meu filho e todas as crianças que participam. Parabéns pelo trabalho de vocês”.

O CEIA realiza contato com os equipes das escolas por ocasião do recebimento dos casos para atendimento. No decorrer dos atendimentos, em alguns casos, os pais ou a equipe escolar demonstram dificuldades no processo educativo dos alunos atendidos. Nesses casos, o CEIA realiza reuniões com a participação dos três segmentos: família, CEIA e escola, com o objetivo de facilitar as relações mediando em alguns momentos, situações de conflito.

Desta forma, família e escola devem estar em sintonia, funcionar como uma equipe que se complementa, valoriza, dá suporte com o objetivo de resistir aos enfrentamentos e manter a estrutura necessária para o crescimento

do aluno (ESTANISLAU, BRESSAN, 2014). A condição mais importante para que tal envolvimento ocorra consiste na boa comunicação com a escola através de um diálogo harmônico pautado em respeito e colaboração.

Pesquisas realizadas em 2001, por Estanislau e Bressan (2014), constataram que escolas que estabeleceram ótima comunicação com os pais, observaram aumento de até 40% nas notas dos alunos considerados de baixo rendimento. Como exemplo trazemos o relato de L.F.S:

“A professora do meu filho notou mudança nas atitudes dele, no dia a dia com os colegas e maior interesse na realização das atividades”.

Em estudos realizados em 1993 observou-se que a boa comunicação com a escola melhora a habilidade dos pais em auxiliar seus filhos nas tarefas de casa; nas atividades dos filhos em relação à escola, bem como no desempenho específico da leitura. Outros estudos do ano de 2000, demonstraram que investimentos em comunicação consiste em eficiente recurso na prevenção de conflitos entre pais e professores (ESTANISLAU, BRESSAN, 2014). Foi verificado também que em casos nos quais o educador percebe que seu aluno necessita de uma avaliação externa à escola por apresentar algum tipo de comportamento o qual coloca em risco seu desenvolvimento, a cumplicidade com os pais é mais uma vez fundamental.

Assim, a inclusão educacional de crianças com deficiência ou transtornos de desenvolvimento é resultado do compromisso da família, da escola, da equipe terapêutica, demais profissionais envolvidos e da própria criança. Nesta perspectiva, através do atendimento especializado ao aluno, o CEIA integra-se ao tripé: aluno, estabelecer e facilitar as relações entre família e escola com o objetivo do desenvolvimento dos alunos atendidos.

## **O papel das famílias no processo de inclusão**

Muitas pesquisas têm mostrado que um ambiente estimulador é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Entre estas pode-se destacar as de Piaget (1972), Fonseca (1995), Amiralian (2003), Silva e Kleinhans (2006), Buscaglia (2010), Cosenza e Guerra (2011), entre outros.

Estudos realizados por Silva e Kleinhans (2006), mostram que as conexões cerebrais, apesar de intrincadas e precisas, por serem altamente maleáveis, podem ser afetadas por fatores ambientais, fortalecendo a importância da estimulação adequada em um ambiente social que favoreça a reorganização e plasticidade cerebral.

Em entrevista concedida ao New York Times e publicada no Correio do Povo, Piaget (1972), diz que o desenvolvimento da inteligência da criança está intrinsecamente ligado ao ambiente social e que a vida afetiva e a intelectual andam paralelamente.

Fonseca (1995) também enfatiza o quanto é importante para o desenvolvimento infantil incorporar as ferramentas de relações com os outros, pois o aprendizado ocorre essencialmente através das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Sendo a formação de novas sinapses consequência das interações constantes com o ambiente, é possível referir que as relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida podem produzir grandes modificações em seu cérebro (COSENZA, GUERRA, 2011).

Partindo desse pressuposto enfatiza-se que o sucesso da educação inclusiva está intrinsecamente ligado à existência das redes Família – Escola – Aluno, pois é com a união de todos os envolvidos no processo educacional, que será possível atingir melhores resultados.

A lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente, em caráter complementar a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 53, reafirma o direito da educação à criança e ao adolescente com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Mais do que nunca, para além do desenvolvimento cognitivo, faz-se necessário a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar no mundo, refletindo sobre as próprias ações, criativos, conscientes e decididos.

O grande desafio da escola é proporcionar ao aluno a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, que contribuirão para que a inteligência vá construindo mentalmente as estruturas que serão passíveis de serem aplicadas no seu meio (PIAGET, 1978).

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola, no entanto é basilar ressaltar que, mesmo a legislação vigente e os documentos normativos impulsionando a organização de sistemas educacionais inclusivos, se não houver mudanças nas concepções e ações de todos os protagonistas que fazem parte da comunidade escolar, será muito provável que essas políticas não se efetivem (CARVALHO, 2008). A proposta inclusiva aponta a necessidade de um trabalho conjunto da escola e da família para o desenvolvimento global do aluno com deficiência (RIBAS, 2014). As famílias são indispensáveis no processo educacional da criança com deficiência e imprescindíveis junto às escolas, para a transformação dos conceitos e paradigmas excludentes da sociedade.

### **Grupo de pais do ceia**

As famílias se manifestam de forma diferente em relação às dificuldades apresentadas pela criança assim como aos resultados do aprendizado escolar. Algumas manifestam decepção, outras indiferença, mas o que é constatado é que ambas as atitudes atingem o desenvolvimento global do sujeito (PPP CEIA). Buscáglio (2010) reforça que por melhor que sejam os programas educacionais proporcionados à criança com dificuldades, a mesma pouco se beneficiará destes se não receber apoio familiar.

O trabalho realizado com o grupo de pais e/ou responsáveis visa proporcionar um espaço de discussão, reflexão e orientação em relação ao desenvolvimento e manejo do aluno com deficiência, possibilitando inseri-lo no contexto escolar e social. Participam dos grupos mães, pais, avós padrastos, tias e cuidadores dos alunos abrigados. Semanalmente são atendidos 21 grupos tendo em média 15 participantes em cada um. As principais dificuldades referidas pelas famílias são: a capacidade de estabelecer regras e limites no processo de educação de seus filhos; o enfretamento social, familiar e também escolar em relação à deficiência; a dificuldade no processo de aceitação do filho real em relação a todas as expectativas do filho desejado; e as relações com a escola.

O ser diferente está diretamente ligado ao conceito de deficiência e carrega consigo a possibilidade do preconceito pela aversão e o medo que a sociedade tem em relação ao diferente (HOLLERWEGER, CATARINA, 2014). Buscáglio (2010) aponta as dificuldades que a sociedade tem em conviver com as diferenças e que manifesta de formas sutis, dissimuladas ou inconscientes, evitando o contato com quem tem deficiência.

No decorrer dos encontros, os pontos relevantes observados nos grupos foram a disposição, a participação, o envolvimento ao realizarem as atividades propostas, os relatos das vivências com os filhos, a escuta acolhedora e compreensiva por parte de todos, oportunizando a troca de experiências, como evidenciamos na fala de C.S.L.:

“Em minha opinião, a importância do grupo, as experiências trocadas foram fundamentais. Pude assim me ver, me identifiquei muito com algumas histórias. É necessário ouvir e aprender em todas as etapas da vida, inclusive na de mãe. Conheci muitas mães especiais. Foi uma honra!”

Os temas abordados durante os encontros dos grupos foram Proteção e Superproteção dos Pais em Relação aos Filhos, Potencialidades e Carências, Afetos e Autoestima, Regras e Limites, Deficiências e Potencialidades – TGD, TDAH, Síndrome de Down, Déficit Intelectual, TOD, A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil, Depressão na Infância e na Adolescência, Contos de Fada, O Imaginário Infantil, dentre outros.

No trabalho com os grupos foi possível evidenciar o comprometimento, envolvimento, flexibilidade, espontaneidade, evolução nas relações interpessoais e fortalecimento dos participantes pela partilha das vivências. O

sentimento de confiança, simpatia e calor humano, que começa a evoluir de forma lenta e gradual nos membros do grupo, pode ser percebido com a evolução do trabalho com os mesmos.

### Considerações finais

O homem, por sua natureza, é um ser social e se constrói na relação com outro ser humano. É através da convivência que crescemos enquanto indivíduos. É no coletivo que construímos e resignificamos aprendizados. Viver é interagir com o outro, com o meio social, afetivo, cultural, com o mundo. Desde o nascimento a criança interage com o seu ambiente e desenvolve habilidades que determinam sua qualidade de vida. Um ambiente acolhedor e rico em desafios favorece o desenvolvimento dos aprendizados das crianças.

Da mesma forma, aceitação do sujeito no meio familiar, o apoio afetivo, o ambiente estimulante e a participação da família junto ao trabalho realizado nos diferentes ambientes com a criança, irão proporcionar a ela maior desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Os pais e/ou responsáveis são de importância basilar no processo de desenvolvimento e adaptação dos filhos. Quanto mais precocemente a família tiver acesso a informações referentes ao desenvolvimento infantil, maiores as possibilidades de a criança avançar no processo das aprendizagens. Também o convívio social com outros grupos, fora da família e com seus pares, é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, tanto do ponto de vista cognitivo, afetivo e emocional, quanto no aspecto social. Vale salientar que, durante suas vivências, é de suma importância que a criança tenha desenvolvido uma autoestima positiva proveniente do suporte familiar. O acompanhamento familiar transcende a criança, estendendo-se a escola e aos ambientes em que estiver inserida, é a motivação para que a mesma aprimore seus aspectos físico, intelectual, social e emocional. A participação familiar integra-se numa unidade coesa, com um novo olhar sobre a importância de participar nas reuniões escolares, acompanhar a agenda de atividades desenvolvidas no ambiente escolar assim como buscar orientações, informações e troca de experiência com outras famílias.

É acreditando no tripé escola, aluno e família, que os educadores do CEIA – Centro de Capacitação, Educação e Acessibilidade, apropriam-se do pensamento do educador Paulo Freire “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Como educadores, buscamos que nossos alunos possam aprender interagindo com as diferenças sociais, físicas, raciais, entre outras, compreendendo-se como parte integrante do mundo, como pessoas críticas e participativas assim como se reconhecendo como ser único.

### Referências

- AMIRALIAN, M. L. T. M. A clínica do amadurecimento e o atendimento às pessoas com deficiência. **Natureza Humana**, v. 5, n. 1, jan-jun. 2003.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90**, de 13 de julho de 1990.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- CORREIO DO POVO. A Aprendizagem Segundo Jean Piaget. Tradução da entrevista concedida por Jean Piaget ao New York Times, edição de 12/11/1972.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação – Como o Cérebro Aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola**: O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. 277p.

FONSECA, V. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTMxMzkyNQ/>>. Acesso em 23/10/2019.

GAZETA DO POVO. Deve haver equilíbrio entre a participação da escola e da família no desenvolvimento de crianças com deficiência. Entrevista concedida por Alexandre Schmidt de Amorim à Gazeta do Povo, edição de 25/02/2014.

GAZETA DO POVO. O papel fundamental da família no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Entrevista concedida por Luiz Hamilton Ribas à Gazeta do Povo, edição de 30/09/2014.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. S. a Importância da Família na Aprendizagem da Criança Especial. REI – **Revista de Educação do IDEAU** - Alto Uruguai , v. 9, n. 19, jan–jun, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança** – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Projeto Político Pedagógico do Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA- Canoas/RS

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, jan –abr, 2006.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## AUTORIA NA/EM REDE: A CRIAÇÃO DE MEMES PELOS ADOLESCENTES

Rosana Fachel de Medeiros<sup>145</sup>

### Queridos alunos, liguem seus celulares!

Nos últimos anos o celular tornou-se uma tecnologia indispensável na vida das pessoas, principalmente para os adolescentes. Esse aparelho é bastante atrativo por estar sempre ao alcance das mãos e por suas diferentes possibilidades de uso como, por exemplo, a realização de cálculos com a calculadora, a audição de músicas, o acesso às redes sociais e a troca de mensagens e de memes pelo aplicativo *WhatsApp* e pelas redes sociais. Lemos utiliza as expressões “controle remoto do cotidiano” e “teletudo” (2002) para fazer referência ao que hoje significa ter em mãos um aparelho com acesso à rede. Nessa mesma direção, Santaella (2013) afirma que os celulares fascinam, pois deixaram de ser somente um dispositivo para comunicação oral, agora ele é um sistema de comunicação multimídia e portátil.

Frente a essas diferentes possibilidades de uso do celular o compartilhamento de memes tem ocupado lugar de destaque. Recentemente, esse tipo de produção está presente nos arquivos imagéticos dos celulares de muitos adolescentes.

A popularidade dos memes fica evidente nessa fala da atriz Renata Sorrah após ser protagonista de diferentes produções desse tipo: “Passei por uns meninos que jogavam bola, e eles: ‘Olha lá aquela mulher dos memes!’<sup>146</sup> Tô com 50 anos de carreira, trabalhei a vida toda pra virar ‘a mulher dos memes!’ Ou seja, mesmo sendo uma consagrada atriz e tendo muito anos de carreira esses meninos reconheceram a artista pois já tinham visto seu rosto em diferentes memes que circulam pela internet, muitos desses fazendo referência a vilã Nazaré Tedesco, personagem que a artista interpretou na novela global *Senhora do Destino* (2004).

Esse constatação evidencia o quanto a ação de receber e compartilhar memes é bastante comum. Nesse sentido, tem chamado a atenção a quantidade de imagens desse tipo que circulam pela rede e que são compartilhados pelos adolescentes com seus celulares. Mas afinal, o que são memes?

O conceito de meme foi criado pelo zoólogo e escritor Richard Dawkins, no livro de 1976 *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta). De acordo com o autor, o gene, da mesma forma que o meme, é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar através das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo.<sup>147</sup>

Na internet, o termo é bastante conhecido e utilizado para fazer referência ao fenômeno de “viralização” de um vídeo, uma imagem, uma frase, um trecho da letra de uma música, que se espalham entre vários usuários rapidamente pelas redes sociais ou por aplicativos de mensagens, alcançando muita popularidade. Segundo Coelho e Martins:

O conceito de meme foi emprestado dos estudos da genética e aplicado às ciências sociais: psicologia, filosofia, antropologia e linguística como replicadores de informação e partículas virais com alto poder de reprodutibilidade (2017, p. 951).

Além disso, o meme tem como característica ser utilizado e reutilizado, sem restrições. Nesse sentido, é bastante difícil dar os devidos créditos para aos criadores dos memes, tendo em vista que depois que eles começam a circular na rede, podem receber outras edições e, assim, novos autores. A respeito da autoria dos memes, Coelho e Martins (2018, p. 130) pontuam que:

145 Professora da EMEF Dr. Nelson Paim Terra, Pós-doutoranda em Educação e Artes Visuais na UFRGS. E-mail: [zana.fachel@bol.com.br](mailto:zana.fachel@bol.com.br).

146 Informação disponível no site: <https://natelinha.uol.com.br/famosos/2018/01/05/renata-sorrah-diz-trabalhei-a-vida-toda-para- virar-a-mulher-dos-memes-113351.php> Acessado em 10 de out de 2019.

147 Informações acessadas no site: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acessado em 31 de out de 2018.

[...] o meme se constitui como tal a partir do momento em que é produzido, compartilhado e reproduzido na internet - quase sempre por pessoas comuns, sem qualquer preocupação com a noção de autoria, patente ou referência. Fica evidente a ausência de uma matriz, de uma referência, visto que a vitalidade do meme tem como pressuposto a liberdade para circular, para “ir e vir” nas interfaces virtuais sem deixar qualquer rastro referente a propriedade e/ou autoria.

Com esse potencial para se propagar, o meme é hoje parte da cultura digital e depende da ação participativa dos internautas para se replicar. Santaella (2007) chama atenção para o caráter efêmero dessas imagens e afirma que, enviadas pelas redes, elas podem ocupar diferentes lugares ao mesmo tempo, assim, o usuário não precisa buscá-las, elas vão até ele.

Conforme Santos, Colacique e Carvalho os memes são formas de narrar o cotidiano por meio do humor, tendo em vista que “ao conceber imageticamente aspectos da realidade, trazem em seu viés cômico elementos para que a imaginação recrie/reinterprete a realidade por ele representada” (2016, p. 138). Sobre o humor presente nessas produções, Coelho e Martins afirmam que esse “[...] é um recurso destaque no meme de internet, uma forma de comunicar algo sobre o pretexto de provocar o riso mesmo que a mensagem não seja explícita” (2018, p. 136). Assim, mesmo que o interlocutor não conheça todas as referências presentes no meme, a sequência das imagens apresentadas ou a linguagem verbal escrita são suficientes para gerar o riso, algo bastante comum nos memes que circulam pelas redes.

Em minha tese de doutorado, defendida em 2018,<sup>148</sup> tive a oportunidade de, pela primeira vez, pensar criticamente sobre essas informações virais. Naquele momento, o objetivo foi conhecer, analisar e criar categorias de análise para as imagens armazenadas nos celulares de três adolescentes, duas meninas e um menino.<sup>149</sup> Durante a análise do material coletado do celular do adolescente, constatei a presença de memes.

## Os memes armazenados por um adolescente

Lorenzo,<sup>150</sup> no momento em que os dados foram coletados tinha 14 anos e era estudante de uma turma do 7º ano do Ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Canoas. No seu celular estavam armazenadas 407 imagens, dessas 27 eram memes. Escolhi quatro dessas produções contemporâneas para apresentar nesse texto.

Essas produções, como foi mencionado no início desse texto, trazem discussões atuais do cotidiano, geram o riso e propagam-se rapidamente pelas redes. Dos quatro memes que escolhi para apresentar aqui, os dois primeiros colocam em evidência os relacionamentos amorosos, o terceiro compara o uso de drogas com a diversão proporcionada ao pilotar uma moto. E, no último, o humor se dá de forma mais evidente, principalmente a partir do trocadilho entre as palavras super-herói e supermercado.

---

148 “Os adolescentes e os aparelhos celulares: visualidades contemporâneas”, 2018. O texto na íntegra pode ser acessado no endereço: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/183145#>>.

149 Durante a pesquisa analisei as imagens presentes nos celulares de três adolescentes. Duas meninas e um jovem. Nos arquivos imagéticos das duas meninas estiveram presentes somente fotos e nos registros visuais de Lorenzo observei outros tipos de imagens, dentre essas, os memes.

150 Para preservar a identidade do estudante, modifiquei seu nome.



Fig. 1 e 2 – Memes da internet.



Fonte - Imagens salvas do celular de Lorenzo (2016).

Fig. 3 e 4 – Memes da internet.



Fonte – Imagens salvas do celular de Lorenzo (2016).

Os dois primeiros memes apresentados acima fazem referência a relacionamentos afetivos. O primeiro mostra fotos comparativas, estilo antes e depois, do ator Taylor Lautner que ficou mundialmente conhecido após interpretar o lobisomem Jacob Black nos filmes da Saga Crepúsculo (2008-2012). Para dar vida a esse personagem o astro de Hollywood mantinha seu corpo em forma e os músculos bem definidos, físico que colocou o jovem na lista dos “50 homens mais sexy de 2010” criada pela revista *Glamour*. Após ganhar alguns quilos, apareceu com um visual bem diferente do que os fãs estavam acostumados. Os quilos a mais do ator renderam diferentes memes nas redes sociais. Esse salvo por Lorenzo, tem como tema o fim de um relacionamento, esse término teve como consequência a depressão e o ganho de peso de uma das partes. Na parte inferior da imagem, remetendo ao personagem vivido pelo ator, um lobisomem, aparece duas imagens

de um lobo, assim como foi feito com a imagem do artista, a segunda imagem mostra o animal com mais peso que na imagem anterior.

Em contrapartida, o segundo meme apresenta o lado bom da relação a dois, encontrar o par ideal. Com um trecho da letra da música “Não vá embora” (2000) da cantora brasileira Marisa Monte, “E no meio de tanta gente eu encontrei vocês, Entre tanta gente chata sem nenhuma graça, você veio”. Sabendo que no período de coleta das imagens o estudante estava namorando, pode-se pensar que assuntos referentes ao fim ou ao sucesso dos relacionamentos eram instigantes para o adolescentes.

O terceiro meme reitera o interesse do adolescente pelas motos, algo que ficou evidente na análise dos arquivos visuais presentes no celular do estudante totalizando 19 imagens.

O quarto e último se destaca pelo humor, algo bem comum em imagens desse tipo. O humor se dá por dois motivos, primeiro ao utilizar duas fotos de um gato branco filhote. Na primeira imagem o animal parece estar atento e tranquilo ao olhar do seu interlocutor, e, na imagem seguinte, aparece de olhos entreabertos e com a boca bem aberta como se desse uma boa gargalhada. O que também reitera o caráter engraçado desse meme é o jogo de palavras, super-herói e supermercado que mencionei alguns parágrafos acima.

Devido essa recorrência, analisei esse material salvo pelo aluno e pensei que seria importante dar uma especial atenção para essas produções contemporâneas que inundam as redes e, além disso, propor aos alunos a criação de memes em sala de aula, legitimando, assim, essas criações contemporâneas e incentivando os alunos a serem autores de produções desse tipo.

### **O meme nosso de cada dia: as criações dos alunos**

Como referi no início desse texto, analisei alguns dos memes presentes no celular de um dos adolescente. Também achei importante legitimar o lugar de autoria que muitos deles já ocupam na internet, oportunizando momentos de criação dentro da sala de aula, dessa forma, propus aos estudantes a realização de duas produções distintas.

Primeiro conversamos sobre os memes, o que eles sabiam sobre esse tipo de produção contemporânea, se tinham o hábito de salvar essas imagem, se já haviam criado algum meme e se costumavam compartilhá-los. Muitos dos estudantes afirmaram que os memes eram imagens criadas para fazer rir e que essas produções se espalham rapidamente pela Internet. Alguns alunos comentaram que costumam salvar os memes que mais lhes aguardam para depois compartilhar com seus pares pelo Facebook ou pelo *WhatsApp*. Um aluno do 6º ano, mostrou-me os memes que já havia criado e que estavam armazenados em seu celular. Assim, nossas conversas evidenciaram a presença constante dessas informações virais no cotidiano dos adolescentes. A partir dessa familiaridade, os estudantes ficaram bastante entusiasmados quando lhes contei que seriam autores de memes. Primeiro com desenhos, depois digitalmente, com o auxílio do celular.

Para a criação em papel, permiti aos alunos que olhassem em seus aparelhos celulares diferentes memes. E esses poderiam ser utilizados como inspiração para as suas criações. Apresento agora cinco dos memes criados pelos alunos, estudantes de 6º ao 9º ano. Primeiro com desenhos e depois com a utilização do celular.

Fig. 5 e 6. Desenhos realizados por alunos do 7º ano durante a disciplina de Artes.



Fonte: arquivo da autora

Nas suas criações em desenhos, ficou evidente a influência de memes que já circulam pelas redes. Também se pode perceber a presença do humor na figura 1, para fazer referência a ausência de uma namorada, e no meme: “Eis que a prof pede um trabalho sobre memes” (figura 2). No último, o aluno foi bastante criativo pois trouxe a expressão “Eis que”, muito presente nos memes da Internet, para o contexto da proposta que estava sendo realizada. E, além disso, utiliza a própria proposta como temática na sua criação.

Os memes digitais também foram bastante criativos e explicitaram a autoria dos alunos. Nas suas criações, estiveram presentes muitos memes engraçados, os quais faziam referência a escola e as paqueras.

Muitas produções dos alunos fizeram referência às aulas (ver figura 7), a algum professor, a hora da merenda. Outras das produções dos adolescentes tiveram como temática as suas paqueras, especialmente, as ilusões amorosas (ver figura 8, “Eis que te iludem” e 9, “Quando ninguém pensa em mim :(“ ). Utilizar assuntos do cotidiano é bem comum nos memes que circulam pelas redes, o que não foi diferente nas produções realizadas pelos estudantes. Além disso, quase todos os estudantes, buscaram apresentar memes que gerassem o riso em seus interlocutores.

Fig. 7 e 8 Memes criados por dois alunos do 8º ano durante aulas de Artes.



Fonte: Arquivo da autora.

Fig. 9 Meme criado por uma aluna do 6º ano.



Fonte: Arquivo da autora

### A produção de memes na sala de aula: algumas considerações

Trazer para o contexto das aulas de Artes momentos para os estudantes criarem memes atende a uma demanda da educação contemporânea, que enfatiza a importância do trabalho com as tecnologias digitais dentro do contexto escolar. Além disso, pode aproximar o professor da cultura de referência dos educandos, tendo em vista que eles são exímios usuários das redes e têm muita facilidade em manusear seus celulares, principalmente respondendo e compartilhando mensagens, dentre essas, os memes.

Usar o celular como parceiro dentro da sala de aula é um desafio desse tempo. Nesse sentido, espero que esse texto incentive outros professores a incluir os celulares dos estudantes em seus planos de aula em prol do aprendizado dos alunos e, assim, valorizar os conhecimentos que eles já têm por estarem sempre conectados.

### Referências

- COELHO, C.; MARTINS, R. Fenômeno meme: dispositivo cultural de afetos, visualidades e identidades. In: **Anais do XXVI encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Memórias e Invenções** / (Orgs.) Luisa Angélica Paraguai, Milton Terumitsu Sogabe, Paula Cristina Somenzari Almozara, Regilene Aparecida Sarzi Ribeiro. - Campinas: Anpap, Puc - Campinas, 2017. p. 945-959.
- COELHO, C.; MARTINS, R. Memes de internet, visualidades e discurso humorístico. **Revista Digital do LAV**. v. 11, n. 1, p. 121-139, jan./abr. 2018.
- LEMOS, A. **Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MEDEIROS, R. F. de. **Os adolescentes e os aparelhos celulares: visualidades contemporâneas**. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, E.; COLACIQUE, R.; CARVALHO, F. S. P. de. A autoria visual na internet: o que dizem os memes? **Quaestio. Revista de Estudos em Educação**. Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 135-157, maio 2016.

# JOGOS INDÍGENAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E TROCA DE CULTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Caroline Deprá Vivian*<sup>151</sup>

## Introdução

A disciplina de educação física, vem ao longo de muitos anos, sofrendo transformações que refletem o momento histórico e social de cada época. Atualmente, estamos em um turbilhão, vivenciando um movimento político e social que tenta desvalorizar a educação em nosso país. Em contrapartida a esta situação, a disciplina se insere na área de linguagens, buscando assim uma nova ressignificação, levando-a muito além da simples execução de um movimento ou esporte e sim compreendendo suas origens sociais e culturais e como estas interagem com as outras.

Professores tornam-se eternos pesquisadores, sempre em busca de pensar novas experiências para as suas práticas, que estimulem seus alunos, e os tornem protagonistas da construção desse conhecimento, tirando-os da função de meros expectadores.

Segundo Freire, a verdade deve ser buscada através do diálogo em que o professor aprende ao ensinar, uma vez que o mesmo revê seu conhecimento na busca de ensinar aos estudantes, podendo haver uma interação dialógica entre professor e aluno, pois quantas mais dúvidas, inquietações e curiosidades por parte dos educandos forem suscitadas, mais o educador será desafiado, e assim vai procurar enriquecer seu aprendizado cada vez mais.

A curiosidade do estudante, as vezes, pode abalar a certeza do professor. Por isso, é que ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Nesse sentido, tenho trabalhado com os nonos anos, através do uso de projetos de pesquisa, onde os alunos pesquisam, refletem, trazem suas ideias e executam suas práticas. Me tornei uma espécie de mediadora e busco incentivar a criatividade, a criticidade, a interação desses alunos, sempre com muito debate e reflexão. O projeto Jogos indígenas na escola, teve como objetivos, levar aos educandos conhecimentos sobre a cultura jogos e brincadeiras dos indígenas, proporcionando experiências de pesquisas e vivência práticas, deixando um pouco de lado a esportivização.

## O projeto e seus objetivos

Um dos temas transversais, sugeridos pelo PCN (Parâmetros Nacionais Curriculares de 1997), para a educação física no ensino fundamental é a Pluralidade cultural que enfatiza, que para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando

---

151 Pós graduada em Ação educativa no ensino fundamental pela Unilasalle(2013). Professora da rede municipal em Projetos sociais e culturais –Políticas sociais e escola aberta pela UFRGS(2009). Pós de Canoas-RS. Email: [carolvivian@bol.com.br](mailto:carolvivian@bol.com.br).

a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Existem no Brasil mais de 180 etnias e 200 línguas indígenas, porém essas culturas, ao longo do tempo, vem sofrendo com a influência da cultura dos colonizadores. Muitas das suas tradições já passaram por mutações e hoje, buscamos formas de não deixá-las cair no esquecimento.

Por outro lado, nos apropriamos de algumas dessas tradições também, há muita influência da cultura indígena no nosso dia a dia, que vão desde o simples hábito de tomar banho diariamente, passando pelo preparo de alguns tipos de alimentos, o uso de ervas medicinais, entre vários outros. A cultura indígena está enraizada no povo brasileiro, porém, muitas vezes não as reconhecemos. Freyre (1963, p. 14) nos diz que, da tradição indígena, ficou no brasileiro, o gosto pelos jogos e brinquedos de imitar animais.

No caso dos jogos, foco principal do trabalho, a semelhança de alguns esportes olímpicos com os praticados durante os jogos indígenas, não é mera coincidência. O lançamento de lanças, as corridas e o arco e flecha, por exemplo, estão inseridos em diversas culturas e possuem origens milenares, ligadas a própria sobrevivência humana e hoje ganham uma nova ressignificação, passando assim, a pertencer a jogos, brincadeiras e esportes.

A história da Educação Física no Brasil se iguala ao seu descobrimento em 1.500, onde houve certamente a primeira aula de ginástica e recreação, sendo relatada pelo escritor Pero Vaz de Caminha que em uma carta enviada para a coroa portuguesa descreve que os indígenas ao som de uma gaita dançavam, saltavam e giravam alegremente, enfim praticavam atividades físicas de forma natural e ao mesmo tempo utilitária (SOARES, 2012).

Segundo, Aguiar e Frota (2002, p. 2), “Nos povos primitivos a educação era essencialmente natural e predominavam as atividades vitais à sobrevivência, englobando tanto o aspecto imitativo e coparticipativo quanto o aspecto lúdico. O seu cotidiano caracterizava-se por uma exercitação intensa que marcavam de forma decisiva a vivência de movimentos corporais diversificados e necessários à superação dos obstáculos presentes na vida diária”. Grandó (2006, p. 231) coloca que nas sociedades indígenas, a transmissão de técnicas corporais é necessária para assumir da melhor maneira os papéis sociais conquistados; portanto, “reconhece-se a capacidade de a criança aprender a partir dos jogos e brincadeiras”. Nesse momento, a criança está se apropriando de sua cultura, construindo sua identificação com seus pares e tornando-se únicas nesse contexto. Por outro lado, não se pode esquecer que as práticas corporais tradicionais, bem como os rituais ocorridos nas aldeias, têm um valor simbólico importante e se inscrevem como parte da construção sociocultural.

Na busca pelo resgate e com o objetivo, a integração das diferentes tribos, assim como a celebração dessas culturas tradicionais, surgiu a ideia dos Jogos Indígenas, organizado pelo Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena (ITC), os Jogos dos Povos Indígenas têm o seguinte mote: “O importante não é competir, e sim, celebrar”. A primeira edição dos jogos ocorreu em 1996, na cidade de Goiânia, estado de Goiás, estes eventos já receberam representantes de 150 etnias brasileiras, além de representações de 18 países. Com diversas modalidades diferentes, atrações musicais, apresentações culturais, rituais espirituais etc.

O projeto Jogos indígenas na escola, busca conhecer um pouco da cultura e da origem dos esportes indígenas, aproximando a comunidade indígena da comunidade escolar e desmistificando preconceitos sociais.

Proporciona aos alunos se tornarem mais autônomos, sendo protagonistas do evento, participando de todo o processo de construção de aprendizagem, tornando-os seres críticos e capazes e avaliar suas próprias experiências.

Segundo Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002, p. 10), “a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades”.

Levar a disciplina de educação física muito além da simples execução de um determinado esporte, é compreender suas origens sociais, culturais e como elas interagem com as outras.



Nesse sentido, Marx (2009) esclarece que é na prática que o homem necessariamente demonstra a verdade. Para o autor, “a questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza e o poder” (MARX; ENGELS, 2009, p. 119).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), indicam como alguns dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, em como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Na nova BNCC (Base Nacional Curricular) homologada em 20 de dezembro de 2017, traz a educação física inserida no campo das linguagens valorizando o trabalho com enfoque nas competências específicas para o ensino fundamental, o qual este trabalho dá ênfase nas práticas corporais e culturais, que segundo o documento citado, tem como objetivos, planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural neste campo. Outra competência que se destaca é a identidade e cultura que busca reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de povos e grupos.

## Procedimentos

O trabalho se construiu em quatro etapas fundamentais: a pesquisa teórica, a construção e execução das oficinas práticas, a pesquisa de campo e finalizando, a avaliação de todo processo.

1. Pesquisa teórica: a construção da pesquisa começou pela organização de grupos de 3 a 4 alunos e escolha do tema. Que deveria contemplar um esporte executado durante os jogos indígenas. Este trabalho deveria ter capa, introdução, desenvolvimento, conclusão e referencial teórico de no mínimo três fontes bibliográficas. Dentro do desenvolvimento a pesquisa deveria contemplar a origem, como era executado e como é praticado o jogo nos dias atuais.

**Fig. 01** - Trabalhos teóricos.



Fonte: Caroline Deprá Vivian

2. Construção e execução das oficinas práticas: Nesta etapa os alunos confeccionaram os artefatos, para a execução da sua modalidade, o mais próximo dos originais. No dia da prática montaram suas oficinas no pátio da escola e ofereceram as aos alunos da escola em um recreio prolongado, que se realizou no dia 03/06/2019. Abaixo algumas fotos das oficinas:

**Fig. 02 - Oficina Adugo**



Fonte: Caroline Deprá Vivian

**Fig.03 - Oficina lança**



Fonte: Caroline Deprá Vivian

**Fig.04 - Oficina arco e flecha**



Fonte: Caroline Deprá Vivian

3. A pesquisa a campo: No dia 19/06/2019, os alunos foram visitar a aldeia Polidoro, este ano escolhemos a aldeia por ser a última da tribo Charrua existente, além de ser a primeira liderada por um cacique mulher, Maria do Carmo Acuab, na visitação fomos recebidos pela cacique e sua filha, além de um grupo pequeno de indígenas. Realizamos uma trilha no mato, orientada pela indígena Angela (filha da cacique), que respondeu muitas perguntas realizadas pelos alunos, desmistificando alguns pré conceitos sobre os indígenas. No retorno



da trilha, a cacica Acuab, recebeu os alunos com um pão típico (que ficou preparando enquanto fazíamos a trilha), durante a degustação do pão, os alunos ouviram a história de como se tornou cacique. Após, os alunos dançaram com os indígenas, que ensinaram algumas danças típicas de seu povo. Os índios também apresentaram algodão e urucum, o qual utilizaram para pintar os alunos que desejaram.

Fig.05- Trilha guiada pelos índios Charrua.



Fonte: Caroline Deprá Vivian

Fig.06 - Degustação, pão típico.



Fonte: Caroline Deprá Vivian

Fig. 07 - Urucum



Fonte: Caroline Deprá Vivian

Fig.08 - Algodão



Fonte: Caroline Deprá Vivian

Fig. 09 - Cacique Acuab



Fonte: Caroline Deprá Vivian

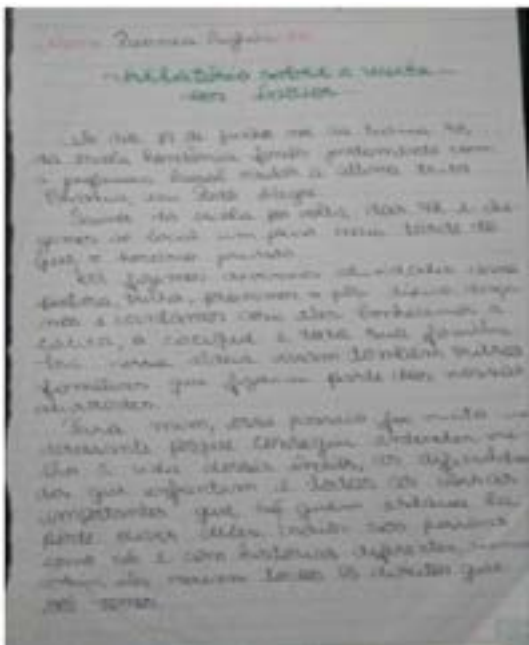
Fig. 10 - Alto da trilha



Fonte: Caroline Deprá Vivian

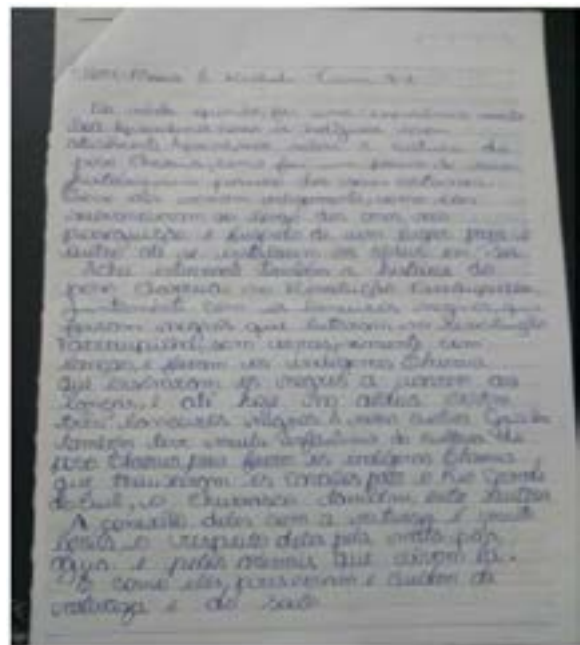
4. Avaliação: Os alunos construíram um relatório com a avaliação de todo o processo de pesquisa.

Fig.11 - Relatório da aluna da turma nono B



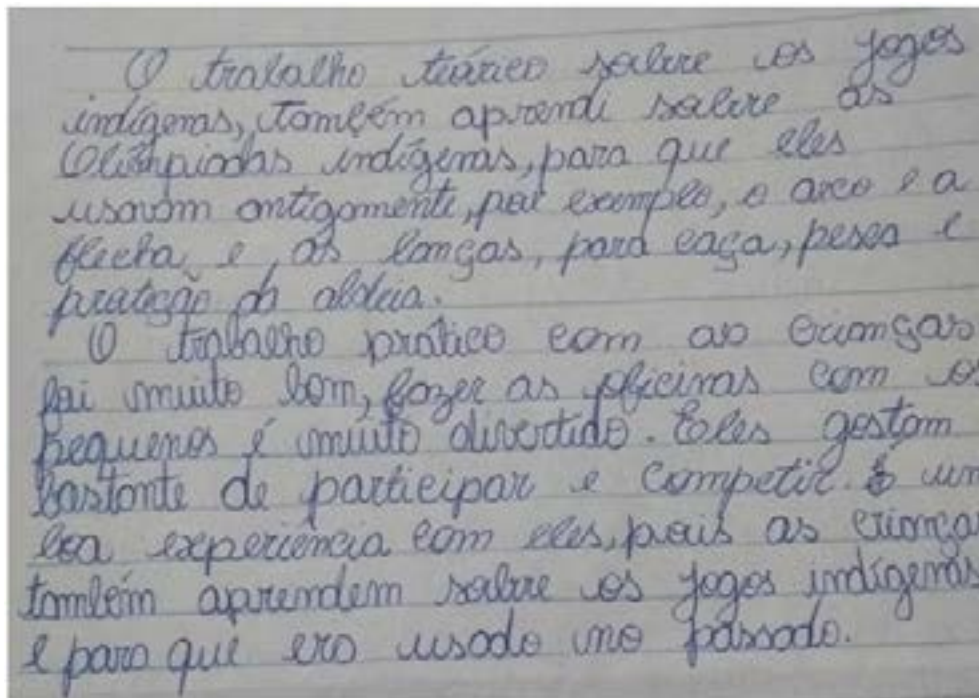
Fonte: Caroline Deprá Vivian

Fig.12 - Relatório da aluna do nono A



Fonte: Caroline Deprá Vivian

Fig. 13 - Continuação do relatório da aluna da turma nono A



Fonte: Caroline Deprá Vivian

## Considerações finais

Mas não vejo como a humanidade poderia viver sem diversidade interna.

Lévi-Strauss

Diante dos relatórios apresentados pelos alunos, descrevendo suas experiências e avaliando todo o processo de forma muito satisfatória e positiva, não vejo mais como trabalhar de outra forma, a pesquisa se tornou imprescindível como método pedagógico em minhas aulas. Ler nos relatos o quanto a experiência da visita à tribo foi gratificante e desmistificadora para os alunos e o quanto eles aprenderam com a troca de cultura e saberes compartilhados mostra que os objetivos foram alcançados. Contribuindo com o crescimento social e cultural de cada aluno, para que se tornem cidadãos mais críticos e autônomos. Reconhecendo assim, diferenças entre as culturas e suas possibilidades e acima de tudo, respeitando essas diferenças.

## Referências

AGUIAR, O. R. B. P.; FROTA, P. R. de O. **Educação Física em questão: resgate histórico e evolução conceitual**. 2002. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1\\_5\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_5_2002.pdf)>. Acesso 10/10/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 04/10/2019.

BRASIL. **Ministério da Cidadania**. Secretaria Especial do Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/jogos-indigenas/releasegeral>>. Consultado em: 08/10/2019

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Ministério da Justiça e Segurança Pública em: <<http://www.funai.gov.br/>>. FUNAI: **VI Jogos dos Povos Indígenas**. Consultado em 12/10/2019.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. Brasília, DF: Editora UNB, 1963.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GRANDO, B. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: RODRIGUES MULLER, M. L; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). **Educação: diferenças e desigualdades**. Cuiabá: UFMT, p. 227-252, 2006.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MORAES, R.; LIMA, V. (Orgs.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 316 p. 2002.
- MORAES, R.; LIMA, V. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, R.; LIMA, V. (Orgs.), **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos, Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 127-142. 2002.
- STRAUSS, L. C. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, Brasil, p. 33-35, 2007.



# A PRÁTICA DO PROFESSOR E A RELAÇÃO COM A AUTOESTIMA DO ALUNO

Viviane Dorneles da Silva Cabreira <sup>152</sup>

## Introdução

O processo de interação que o professor institui em sala, pode gerar modificações no aluno, podendo colaborar para a construção de uma baixa ou elevada autoestima e que, conseqüentemente, poderá interferir na vontade que o aluno tem de aprender, ou mesmo, de buscar construir o seu conhecimento.

Esse trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão sobre possível impacto da prática do professor na autoestima do aluno, fazendo uma análise sobre efeitos negativos disso na aprendizagem.

Foi feita uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos com finalidade de investigar quais práticas violentas estão ocorrendo em sala de aula por parte do professor e o que isso pode afetar o discente futuramente. Dentre os inúmeros artigos pesquisados, nenhum tratou sobre possíveis traumas futuros, e poucos sobre a ação do professor para o aluno. Destes, foram utilizados para embasar a pesquisa, artigos e livros que variaram do ano de 1997 ao ano 2012.

Este assunto se justifica pela sua importância já que, camuflado nos problemas de aprendizagem geralmente está a baixa autoestima, bloqueando ou dificultando ainda mais o aluno nesse processo de aprendizagem. O educador/professor pode estar atuando com efeito negativo, cometendo práticas de violência psicológica, ou até física, ao invés de ter cuidado e tentar elevar a autoestima do educando. Isso pode fazer com que o aluno saia da escola com o sentimento de incapacidade ou inferioridade diante do fracasso escolar, trazendo repulsa ou bloqueio por alguma área do conhecimento.

Práticas em que alunos se sentem excluídos de sala de aula por vários aspectos incluindo comportamentais, estão presentes na escola desde sempre.

O preocupante observado é a pouca abordagem na literatura, sobre um tema tão importante como este na educação.

## Autoestima e a prática do professor

A autoestima se dá através de nossas experiências, tanto coletivas como individuais. Ela reflete o que percebemos a respeito de nós mesmos, de como somos, influenciando assim nossa capacidade de entender e dominar os problemas, assim como de lidar com desafios. A autoestima influencia significativamente na vida e no desempenho do ser humano.

Segundo Alcántara (2000) a autoestima é algo determinante na vida escolar do aluno afetando diretamente seu desempenho. A escola influencia diretamente no autoconceito do aluno e isso o acompanhará de forma permanente durante sua vida.

Isso mostra que a autoestima tem que ser levada a sério, já que ela sendo positiva contribui de uma forma saudável, do contrário, pode determinar o fracasso do aluno.

Branden (2000) reforça que é importante investir na autoestima saudável, pois ela correlaciona-se com a racionalidade, realismo, intuição, criatividade, independência, flexibilidade, habilidade para lidar com mudanças,

---

152 Professora Escola Municipal de Educação Infantil Vó Corina Formação Psicopedagogia e pós graduada em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: [viviane\\_dornelles@hotmail.com](mailto:viviane_dornelles@hotmail.com)

disponibilidade para admitir (e corrigir) erros, benevolência e cooperação. Em contrapartida, a autoestima baixa correlaciona-se com irracionalidade, cegueira diante da realidade, rigidez, medo do novo e não-familiar, conformismo ou rebeldia impróprios, postura defensiva, comportamento por demais submisso ou super controlador e medo dos outros ou hostilidade em relação a eles.

Levando em conta o assunto em debate, que é a ação do professor, e pensando na possibilidade desta prática (se for mal conduzida), afetar o emocional do aluno, deduz-se que ela deixa marcas negativas e se torna um obstáculo para o conhecimento.

São vários os aspectos que podem fazer com que a criança reduza sua autoestima como afirmam:

Santana (2012) relata que criança que passa por situações de humilhação, falta de respeito ou descuido emocional tem a autoestima afetada, já que fica envergonhada e descontente com ela mesma. Neste sentido, a criança fica negativa, se sentindo incapaz, facilitando para que se desenvolva problemas de aprendizagem relacionado à baixo autoestima.

Já Alcántra (2000) confirma que são experiências boas ou más na aprendizagem que marcam de forma expressiva a autoestima e a aprendizagem do aluno. Experiências negativas como más notas, críticas, tanto de pais, professores, faz com que o indivíduo tenha sentimento de autodesprezo. Enquanto que experiências positivas fazem com que a pessoa eleve sua autoestima, e isso as torna mais segura e conseqüentemente com maior e melhor rendimento. É um tema complexo e delicado, já que não precisa chegar aos extremos para causar um trauma. Assim também afirma (SAMPAIO, 2010, p. 62-63).

Uma palavra, uma frase ou mesmo um gesto de crítica negativos diante de alguma produção do sujeito bastará para que este inicie um processo de introversão e medo de errar, de se mostrar, de ser alvo, de ser ridicularizado. Às vezes, o professor não compreende que, embora a produção do sujeito não tenha saído como ele queria, foi o que o sujeito pôde dar naquele momento, não mais que isto, e a crítica em nada ajudará.

Com tudo isso, vendo as marcas que uma desvalorização ou coerção pode causar no indivíduo, alterando o modo como ele se percebe e suas capacidades e é pensando nisso que temos que ter muito cuidado com a autoestima do educando, tendo a sensibilidade de não afetá-la de forma negativa.

Leite e Tassoni (2002) explicam que a prática do professor deve ser sempre de acolhimento, compreensão, valorização do aluno. Com essas ações, o aluno terá capacidade de decisão, já que melhora sua autoimagem.

A maneira como é conduzida a prática pedagógica, tendo cuidado e sensibilidade com a autoimagem do aluno, é relevante para a aprendizagem, já que

O fato de se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando o seu desempenho escolar na medida em que poderá afetar o seu grau de esforço, de persistência e o seu nível de ansiedade. Estudos nesse setor apontam que pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam-se das tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso (MOYSES, 2005, p. 38).

É preciso também ter cuidado com as questões de vínculo, a interação entre educador e educando na prática de sala de aula para que não haja diferenciação entre um aluno e outro, trazendo a exclusão de uns, e ao mesmo tempo a supervalorização de outros. Isso é muito delicado, conforme afirma (SAMPAIO, 2010, p. 33).

Não são os mesmos os vínculos entre professor e todos os alunos, porque cada criança tem um temperamento, comportamento, família, culturas diferentes. Alunos que conversam muito se desconcentram e não participam são chamados à atenção, que, quase sempre, são carregadas de broncas e ameaças, destruindo a autoestima da criança, e um vínculo que é fundamental para a criança.

Desta forma afirma (SAMPAIO, 2012, p. 17) que:

difícil para o professor procurar olhar para este aluno e imaginar que, por trás destes comportamentos, estão situações que, muitas vezes e em sua grande maioria, não são causados pelo próprio sujeito. Muitas vezes, ele é apenas uma vítima de situações familiares conturbadas ou de uma escola desestruturada em termos metodológicos. Diferenciar o olhar é difícil, mas não é impossível.

Alunos hiperativos é um exemplo de alunos em que o professor tem dificuldade de lidar por sua inquietude. Mas há os menos extrovertidos ou tímidos que podem estar sofrendo com a indiferença, assim como relata (SAMPAIO, 2010, p. 35).

Muitas vezes, a escola não abre espaço para os alunos tímidos se manifestarem, e a timidez os impede de se posicionarem. Ao invés de serem estimulados, com recursos diversificados a mostrarem o que fazem de melhor, são lhes oferecidos o papel de coadjuvantes enquanto o papel principal fica para os alunos mais extrovertidos e desinibidos. Todos os alunos são capazes, é claro que de forma diferente, e um olhar diferenciado poderá descobrir o que cada um tem de especial, ajudando-os no desenvolvimento de novas competências.

Em se tratando de valorização do aluno em sala de aula, Bronzato (2009) complementa que no cotidiano em sala de aula, por vezes o professor exalta (mesmo que inconscientemente) aqueles alunos que tiram boas notas, ou que tem melhor desempenho, tendo eles como exemplo, e esquece que tem mais alunos presente.

Já Sampaio (2010, p. 35) traz a outra face de uma mesma realidade e fala “O aluno quieto, calado, pode estar entre aqueles que não aprendem bem. Por serem tímidos, quase nunca se manifestam, permanecendo com suas dúvidas acumuladas, tendo consequência um baixo rendimento”.

Nessa parcela citada acima, podem estar também alunos com dificuldade de enxergar, ouvir, autista leve (Asperger), déficit intelectual, entre outros.

Se o professor elogia frequentemente somente um ou alguns alunos apenas em sala, exaltando-os e dando-os como exemplo de sabedoria aos demais, entende-se que eles são superiores no conhecimento que aqueles que são ignorados. Se o educador ouve mais a fala de uns, ou direciona sua aula para os que mais participam, passa para os demais que eles não têm importância naquele contexto. O aluno então pode se ausentar ainda mais de sua participação em aula e deixar de tirar dúvidas por vergonha, receio e por se sentir inferior à capacidade daqueles que são “os olhos do professor”.

Do contrário, se o professor tratar todos com igualdade, sabendo ouvir e deixando com que cada um se expresse da forma como conseguir, e valorizar a fala de todos em geral, o aluno pode sentir mais liberdade em participar de questionamento e tirar suas dúvidas, como relata (SAMPAIO, 2010, p. 59) “em sala de aula, após a compreensão, paciência e a ajuda do professor, o sujeito poderá sentir-se, também, confiante e capaz de executar a tarefa, sabendo que pode errar e acertar e que estes erros possibilitam sua aprendizagem”.

Neste sentido, havendo má condução para com o aluno, Santana (2012) complementa que o aluno começa a rejeitar a escola, assim como tudo o que tem ligação com ela, tendo visão negativa ou reduzida de si mesmo. A criança fica dispersa e isolada socialmente, podendo mostrar quadro de agressividade. Desta forma, apresenta autoestima prejudicada pela ansiedade e baixo rendimento.

Neste contexto, é pertinente a fala de (BRONZATO, 2009, p. 107).

Se é preciso criatividade para aprender, como acredita Paulo Freire, é imprescindível que nós, professores, tenhamos em nosso conteúdo programático um espaço dedicado a trabalhar a autoconfiança dos nossos alunos de modo que eles se tornem pessoas mais seguras e criativas.

É preciso resgatar a valorização do ser que aprende, possibilitando uma elevação da autoestima que é essencial para que o sujeito tenha confiança em si. Isso possibilitará uma melhora na afetividade, vinculação, interação e com isso, desperte a vontade do saber.

## As práticas do professor que podem interferir na autoestima do aluno

O tema violência escolar é muito comum e debatido. A todo momento, sabe-se de informações de brigas na escola, práticas de bullying, agressões durante o recreio, violência no entorno da escola a que os alunos estão expostos, há também a violência do preconceito e da exclusão.

A seguir, resultados da pesquisa de (FERRAZ, 2012, p. 9), que teve por objetivo, verificar quais são as ações de violências psicológicas nos ambientes escolares praticadas pelo professor. A metodologia foi através de registros no diário de campo, nas entrevistas e vídeo-gravações, em que foram coletados dados em uma escola pública com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes foram quatro crianças e sua professora, afim de verificar quais foram as ações da professora que se caracterizaram por atos de violência psicológica no cotidiano escolar.

Os dados observados foram separados em quatro tópicos considerados como violência psicológica: rejeição, humilhação, indiferença e negligência.

- Rejeição

A não aceitação do comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem foi bastante evidente nas ações da professora.

A ação da professora em não conversar com a criança e não apresentar possibilidades de reflexão sobre o comportamento que ela julgava inadequado para a situação de sala de aula pode ser vista como uma forma de rejeição ao próprio aluno.

As ameaças foram observadas com frequência no cotidiano da sala da professora quando os alunos não se comportavam de acordo com o que ela julgava adequado.

- Humilhação

Dentre os atos de violência psicológica, a humilhação torna-se mais grave quando ocorre em situações públicas, como a sala de aula. Foram considerados humilhantes os comportamentos da professora de gritar com a criança, ameaçá-la, empurrá-la e constrangê-la perante outros.

- Indiferença/negligência

Das ações de violência psicológica de autoria das professoras, a indiferença foi a modalidade mais frequente. A indiferença se manifesta por um comportamento de omissão ou de negligência diante das necessidades acadêmicas, afetivas e de relacionamento da criança.

Segundo conclui Ferraz (2012) há de se cuidar as práticas de violência psicológica dentro das escolas e combatê-las, pois as mesmas trazem ao aluno um sentimento de inferioridade e incapacidade, prejudicando ainda mais, principalmente aquele aluno que já traz consigo uma dificuldade maior que os outros. Esses alunos foram discriminados e desvalorizados. É necessário, segundo a autora, um professor atento, afetivo, com intervenções compatíveis com as dificuldades individuais do educando, ao contrário do que ela constatou na pesquisa, onde o aluno não tinha autonomia de expressar seu conhecimento e aflições, sendo rotulados, com práticas deficientes e abuso de poder em atos visíveis de violência psicológica, marcando o desenvolvimento dessas crianças e ao invés de ajudar nas dificuldades, as reforça e intensifica.

Apesar de parecer de pouca importância, já que a literatura não dá muito ênfase no assunto, a violência psicológica não é tão inofensiva quanto parece. Assim nos mostra Ferraz (2012, p. 105).

A violência psicológica tem sua manutenção favorecida por não deixar marcas físicas e, muitas vezes, constituir-se de ações toleradas ou aceitas pela sociedade. É caracterizada por situações que imprimem medo, ansiedade, terror, pânico, coerção, e que promovem um grande sofrimento psicológico à criança.

Percebe-se este último nas escolas infantis e talvez nos primeiros anos onde têm maior contato humano, alunos “cheirosos”, bem cuidado, espertos e de bom comportamento são visivelmente muito mais “paparicados”, elogiados



e os que os professores naturalmente mantêm mais contato físico e carinhoso. Os menos cuidados pelos pais, mais carentes e quietos são ignorados, e os de mau comportamento são criticados constantemente.

Koehler (2013) afirma que mesmo o professor sendo crítico, ele ainda não consegue identificar em suas ações suas práticas errôneas. Isso pode ser visto como uma violência psicológica silenciosa ao aluno apenas com palavras e gestos, mas que deixam marcas no educando.

Podemos concluir que é necessário que o professor repense e reflita sobre suas práticas pedagógicas, pois elas podem comprometer o aprendizado dos alunos, desmotivando e desacreditando o discente sobre sua capacidade de aprender, no momento em que consegue afetar negativamente sua autoestima.

Alves (2009) fala do despreparo do professor perante os obstáculos e diz que:

Muitas vezes [o professor] contribui e tem papel decisivo no processo de discriminação, estereótipos e preconceitos, pois na maioria das vezes não entende o comportamento disfuncional do aluno com um distúrbio e sim como crueldade, falta de educação e provocações para chamar a atenção. Os dados revelam que a maioria dos professores sente-se despreparado para lidar com as adversidades vivenciadas no contexto escolar. Eles se sentem vulneráveis e sem habilidades para lidar com problemas complexos em sua sala de aula (ALVES, 2009, p. 4494).

Tendo como referência Alves, (2009) acredito que cada vez mais, aparecem nas salas de aulas, diferentes perfis de estudantes, e também estão se inserindo alunos com necessidades educativas especiais, e o professor não está preparado para lidar com essas diferenças. Para o docente despreparado, só pode existir um tipo: o quieto, obediente, ouvinte, educado, e que tenha facilidade de aprendizagem, saindo desse padrão, o professor se sente ameaçado e acuado e acaba oprimindo o aluno, muitas vezes com práticas abusivas de poder. Utilizam de práticas negativas que acabam afetando de forma negativa a autoestima do aluno e assim interferindo em sua aprendizagem.

Stobaus (2003, p. 37) faz uma afirmação importante:

Quantos alunos estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da sociedade. Alunos que vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza social e cultural. Esses alunos são conhecidos das escolas, por múltiplas repetências, expulsões, evasões e por não se enquadrarem no protótipo da Educação Formal. É certo que os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!

Realmente os obstáculos que aparecem nas salas de aula são muitos e é necessário do professor um esforço no sentido de se atualizar constantemente, se profissionalizar, se auto-reciclar, fazendo sempre uma auto-reflexão sobre sua prática. Não é o outro que tem que vir falar o que é certo ou errado, é o próprio educador quem tem que se observar e mudar sempre que se fizer necessário. Práticas de violência física e psicológica fazem uma educação exclusiva, além de deixar marcas negativas na aprendizagem do aluno.

## **Considerações finais**

Neste trabalho tivemos por objetivo analisar como está a relação professor e aluno em sala de aula verificando se a prática do professor pode estar afetando a autoestima do aluno. Para dar conta, realizamos uma análise cuidadosa da produção existente no campo o que nos permitiu tecer algumas reflexões e análises. Destas reflexões e análises destacamos, a título de conclusão, aquelas que consideramos mais importante.

Os autores aqui pesquisados apresentam o mesmo consenso, de acordo com a sua área de atuação. Em relação à autoestima concordam que ela se dá através de experiências diárias afetando a forma de se perceber como indivíduo atuante no meio social. Alguns autores citam a autoestima como fator operante nas questões de aprendizagem.

Verificou-se neste estudo que a autoestima é muito importante na vida do sujeito já que ela afeta diretamente o aluno. Dependendo da condução que o professor utiliza em suas práticas, contribui para que o ato de aprender se torne um obstáculo e o educando descredite sobre suas capacidades. O aluno pode desenvolver um sentimento de inferioridade e incapacidade perante aos demais colegas.

Referente à prática do professor em que compromete a autoestima do aluno, os artigos pesquisados, em sua maioria, tratam de forma superficial o tema. Poucos artigos pesquisados tem como foco principal este assunto.

Também não foram encontradas pesquisas sobre essas práticas na educação infantil, onde as crianças estão mais vulneráveis às práticas do professor.

Esta pesquisa não tem o intuito de pôr a culpa somente no professor sobre os problemas de baixa autoestima, ocorre que é fundamental o professor ser pesquisador, refletindo e reciclando suas práticas, olhando o aluno com respeito e preocupação, colocando-se no lugar do aluno como aprendiz.

No estudo de Ferraz, observa-se apontamentos sobre o procedimento correto, segundo sua visão, de proceder em sala de aula. Alerta quanto aos cuidados com aqueles que já apresentam dificuldade de aprendizagem para que ele não se sinta excluído ou discriminado.

Alves afirma, que as práticas de violência psicológica ocorrem pelo fato que o professor se sentir despreparado para lidar com os desafios que surgem em sala de aula.

Percebe-se que ocorrem práticas de violência psicológica nas escolas causadas pelos professores, essas práticas se enquadram como fatores que afetam a autoestima do educando. Nota-se que é preciso mais preparo e cuidados por parte do professor que pratica esses atos, para que ele consiga conduzir a situação de forma mais adequada. Para aqueles educadores que têm em suas práticas ações inconscientes de violência, é necessário que se provoque uma auto reflexão.

Com tudo o que foi pesquisado, conclui-se que a autoestima é algo que tem que ser vista com mais cuidado, já que ela pode contribuir para a queda na autoconfiança do aluno e trazer resultados negativos para a aprendizagem.

Compartilho com a preocupação de Scarlatto (2011) quando se refere que não há quase pesquisa em torno da ação do professor de forma agressiva perante o aluno. Por ser um tema muito importante, deveria se ter mais estudo referente a isso.

Em minhas pesquisas não consegui encontrar embasamento teórico no que se refere às marcas deixadas pelo professor que afetariam de forma permanente e, a longo prazo, o aluno, apesar de ter a convicção de que isso ocorra.

Ficou evidente que é preciso cuidar das relações entre professor e aluno. O professor deve ter uma postura ética e coibir de suas práticas atitudes que possam atingir negativamente a forma como o aluno se percebe.

Espera-se futuramente estudos mais amplos, aprofundados e conclusivos sobre o tema.

## Referências

- ALVES, L. S. A. Intervenção psicopedagógica: Auto-estima e a dimensão afetiva entre professores e alunos. **Actas do X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia**, Braga, 2009.
- BRANDEN, N. **Auto-estima**: Como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo, SP: Saraiva. 2000.
- BRONZATO, L. H. A dinâmica de grupo no ensino da oralidade. **Revista prolíngua**, v. 2, n. 1, Jan/Jun de 2009, p. 102-110

- FERRAZ, R. de C. S. N. A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 34, p. 104-126, 1º sem. de 2012.
- GUENTHER, Z. C. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. **Lavras, MG**: Mercado de Letras, 1997.
- KOEHLER, S. M. F. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. **São Paulo, 2003**.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A.; ARAGÃO, M. F. de (Orgs). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MARRIEL, L. C. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- RUBINSTEIN E. **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos/organizadora. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.
- SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.
- SAMPAIO S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.
- SANTANA, S. P. **Os problemas de aprendizagem e a baixa auto-estima do aluno**. São Paulo: **Editora???**, 2012.
- SCARLATTO, E. C. A violência cometida por professores/as em escolas brasileiras: uma face do lado sombrio da cartografia escolar brasileira. **XI Congresso Lúso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidades e (Des) Igualdades**, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Universidade Federal da Bahia ( UFBA) – PAF I e II Campus de Ondina.
- WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clinica-uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 12. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007
- STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs) **Educação Especial**: em direção a Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MATTOS, S. M. N. de. **A afetividade como fator de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: TEIAS, 2008.

## A REFORMULAÇÃO DO PPP PELO VIÉS DO EIXO INCLUSÃO

*Cristine Dias de Azevedo*<sup>153</sup>

*Natasha Karenina Muniz Nienov*<sup>154</sup>

### Introdução

No ano de 2018, em uma das formações foi apresentado pela Supervisora Priscila Bier a proposta da reformulação do Projeto Político Pedagógico e dividido em eixos; cada professor escolheu de acordo com suas afinidades, saberes. E desde então, era disponibilizado um momento para se reunirem e assim iniciar o processo da reformulação do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Ensino Fundamental General Osório.

Conforme o Projeto Político Pedagógico vigente:

A escola promove a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais, nas classes regulares, oferecendo possibilidades objetivas de aprendizagem, através de adaptações curriculares, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, garantindo assim, o acesso a uma educação para todos, com metodologias de ensino que possibilitem o acesso ao currículo, respeitando a diversidade dos alunos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, pág.13).

Assim que foi proposto que os alunos com necessidades específicas fossem inseridos nas escolas de ensino, a instituição precisou se adaptar às mudanças. ‘O que fazer? Como fazer? Para quem fazer?’ foram dúvidas que se tornaram mais preocupantes, já que a equipe diretiva, da coordenação, corpo docente, funcionários e a própria estrutura física das escolas da educação básica estavam totalmente despreparados. Mas os obstáculos foram e ainda estão sendo vencidos.

Segundo Mantoan (2006), se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.

Incluir significa tratar o diferente de forma diferente, focando sempre na habilidade de cada indivíduo e respeitando sua singularidade. E é na escola que a complexidade da convivência se faz de forma global.

De acordo com a Constituição Federal, Leis e Diretrizes da Base da Educação Nacional e Lei 7853/89 é garantido a todos, o direito à educação e ao acesso à escola. As instituições de ensino, assim reconhecidas pelos órgãos oficiais como tal, devem atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela, oferecendo-lhes o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo aos atendimentos clínicos individualizados.

Foi criado um grupo pelo WhatsApp para melhor comunicação entre os pares, visto que nem sempre é possível, salvo as formações, momentos para trocar opiniões, ideias. A partir da colaboração de todos fomos reformulando o eixo inclusão. Todas as ideias foram discutidas e o que era de senso comum foi posto no corpo do Projeto Político Pedagógico. Foram momentos de aprendizagens sobre o outro e sobre o tema.

---

153 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, Pedagoga com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais pela ULBRA; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínico e Arteterapia: Desenvolvimento Humano pela IERGS/Uniaselvi; Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, em andamento. E-mail: [profcristine07@gmail.com](mailto:profcristine07@gmail.com)

154 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, Graduação em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa pela UFRGS; Especialização em Literatura, Leitura e Ensino: teoria e prática; Especialização em andamento na FURG; Curso de Aperfeiçoamento em Boston/EUA. E-mail: [nnienov@yahoo.com.br](mailto:nnienov@yahoo.com.br)

A Escola Municipal Ensino Fundamental General Osório busca qualificar suas práticas inclusivas, através de formações específicas, reuniões pedagógicas, estudos, pesquisas e ações significativas que garantem currículo adaptado às necessidades específicas; nesta perspectiva, é elaborado o Plano de Metas com estratégias diferenciadas, que permitem o desenvolvimento das competências cognitivas e das habilidades de socialização. Os profissionais do setor da Inclusão na escola participam das formações ofertadas pela Secretaria Municipal Educação – Diretoria da Inclusão e CEIA (Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade) /CONSECOM (Conselho Comunitário do Bairro Rio Branco de Canoas).

O Plano de Metas deve ser elaborado pelos professores e entregues ao profissional da Sala de Recursos para auxiliar de maneira mais eficaz os atendimentos. A organização metodológica e avaliativa deverá considerar as limitações dos alunos, oferecendo condições para o avanço das aprendizagens e o alcance dos objetivos. Os Planos de Metas constituem um recurso fundamental para a garantia das adaptações curriculares.

Os profissionais Técnica de Educação Básica, Estagiários e da Sala de Recursos, também oferecem apoio aos alunos durante as avaliações, se possível e necessário, retirando-os da sala de aula para um atendimento individualizado. Devem ser previamente agendadas, através de planilha específica. Essa planilha é feita por trimestre e exposta no mural da Sala dos Professores, para que todos tenham acesso e possam marcar as datas, disciplina e período que as provas e recuperação será ministrada. Desta forma possibilita que aquele aluno que precisa de um ambiente mais tranquila, que as questões sejam lidas e relidas para melhor compreensão do educando seja feito de forma harmoniosa e segura.

É importante considerar que, casos específicos para apoio multidisciplinar e atendimento no CONSECOM (Conselho Comunitário do Bairro Rio Branco Canoas) e no CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade), serão encaminhados pela Orientadora Escolar e oferecidos pela Mantenedora.

O espaço educativo deve propiciar a inclusão onde se acolhe todas as diferenças, adequando a estrutura para atender a diversidade das crianças. A escola se reformula e se adapta às necessidades específicas. Diferente da integração onde a criança ou adolescente deve se adaptar ao ambiente.

Promover a inclusão é uma tarefa que vai além de abrir as portas das escolas, é um movimento de sensibilização, de compromisso, respeito e de ruptura dos paradigmas excludentes. É se dispor a ultrapassar o limite das paredes das salas de aulas e tecer uma complexa teia social, composta pelo acolhimento das heterogeneidades para a garantia, da promoção da vida e da dignidade humana, oportunizando vivências significativas e diversificadas.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Junto com as propostas, foi inserida uma miniformação sobre os transtornos, síndromes e deficiências apresentadas pelos alunos da escola. Nem sempre, em meio a questões administrativas e pedagógicas, são proporcionados momentos para falar sobre o setor da inclusão que é imprescindível para a escola e rede municipal. Essa é uma das ideias: em pelo menos duas formações/ano ser oportunizado um espaço para tratar de assuntos inclusivos.

O que foi pensado como um complemento na apresentação do eixo inclusão acabou se tornando parte do corpo do texto do Projeto Político Pedagógico. Essa inserção será enriquecedora para um documento importantíssimo como este. Assim, qualquer um que tiver acesso poderá compreender um pouco mais sobre quem é importante para esta escola.

Entre as discussões do eixo da Inclusão, tratamos das diversas possibilidades de trabalho com diferentes síndromes e transtornos, como a Síndrome de Down, o Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, entre outros.

A escola possui em seus recursos a máquina de braile para o aluno poder utilizá-lo; números de 1 à 10 em braile (concreto), dominó tátil, e histórias em braile, alfabeto em braile (cartaz). Para melhor atender é necessário que os professores do ensino regular o veja como um aluno de sua classe, pensando em materiais e um plano coerente com quem possui necessidades específicas.

Aos profissionais da inclusão, a Mantenedora deve ofertar formação específica para que o atendimento seja eficiente e eficaz. Havendo vaga na Sala de Recursos é oferecido, em nossa escola, apoio aos alunos com o transtorno de aprendizagem específico da leitura, transtorno de déficit de atenção, ou transtorno opositor desafiador.

Segundo a LEI do Estado do Rio Grande do Sul, n. 15.212 (28/07/2018)

Art. 1º Fica instituída, no Estado do Rio Grande do Sul, a Campanha Estadual de Informação e Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH – e a Dislexia, a ser realizada anualmente no primeiro semestre de cada ano, de acordo com o calendário escolar da rede estadual de ensino. Art. 2º A Campanha referida no art. 1.º poderá ser organizada pelas Secretarias Estaduais da Educação e da Saúde, respectivamente, e contará com atividades que incluam: I - palestras, com dinâmicas de profissionais envolvidos no assunto; II - exposição de painéis nas escolas e outros; III - apresentação de estudos e pesquisas na área; IV - divulgação por todos os meios disponíveis, com a publicação das principais formas de diagnosticar e identificar a doença. Art. 3º As escolas de educação básica proverão meios para que, progressivamente, seja oferecido às crianças e adolescentes com dislexia o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Art. 4º O Poder Executivo poderá regulamentar esta matéria, fortalecendo uma política pública necessária para qualificação da Campanha de Informação e Conscientização sobre o TDAH e a Dislexia.

Na Sala de Recursos acontece o acolhimento familiar, por meio de entrevistas e reuniões e respondem a anamnese que serve de mapeamento sobre o aluno que será atendido; o desenvolvimento da motricidade fina, socialização, materiais diferenciados, reconhecimento das dificuldades e/ou transtornos de aprendizagens, produção de trabalhos, estratégias de ensino, plano de metas.

No decorrer do ano vigente a rede municipal de ensino passou por um momento atípico em que as professoras da sala de recursos precisaram fechar as portas e atender as turmas sem professores. Na EMEF General Osório não foi diferente. Além dos habituais atestados médicos, duas professoras entraram em licença gestante. Este fato aconteceu durante o processo de escrita do PPP que será enviado à Mantenedora para aprovação.

As formações foram repletas de expectativas, discussão, trocas de ideias e o compartilhamento final foi enriquecedor para todos os envolvidos que foram protagonistas de um documento importante que norteará nosso trabalho nos próximos anos de vigência.

A equipe docente, diretiva e coordenação pedagógica perceberam a relevância do atendimento nas SRMs e como o seu fechamento por tempo indeterminado prejudicou os alunos de inclusão.

Os alunos com necessidades educacionais específicas precisam de profissionais que tenham um olhar, uma escuta diferenciada, ler aquilo que está nas entrelinhas, ter empatia, serem inspirados a sonharem, a ter autonomia, a se verem como ser social e aprendente. Sempre em busca de novos conhecimentos, superar os desafios de aprender.

Em meio a esses dissabores e reformulação do Projeto Político Pedagógica, uma colega Técnica da Educação Básica que atende os alunos da inclusão sentiu a necessidade em desenvolver um projeto sobre essa falta de conhecimento que existe também entre os pares numa sala de aula. Fazendo em consonância com a Orientadora, Professores da Turma, Família e Alunos. Essa relação deve ser preservada, estimulada, papel que cabe a todos envolvidos com aquele aluno.

Contudo é bom ressaltar que a equipe docente, diretiva e de coordenação pedagógica perceberam que num contexto educacional, profissional e social é necessário respaldar os alunos com necessidades educacionais específicas

de atendimento especializado para que possam potencializar suas possibilidades, quebrar as barreiras do desafio de aprender, diante das suas limitações.

## Conclusão

Foram momentos de muitas trocas, expectativas com relação a todos os eixos que depois foram condensados, conectados de forma integrativa, fluida e inclusiva. Todos os professores foram protagonistas do Projeto Político Pedagógico, tendo como ponto norteador as questões da comunidade onde a escola se encontra.

O espaço de estudo e de trocas possibilitou falar mais sobre a inclusão de maneira que todos pudessem contribuir conforme seus conhecimentos prévios e práticas pedagógicas da sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico ficou pronto dentro do prazo pré-estabelecido pela Mantenedora para ser lido e aprovado. Depois disso, qualquer acréscimo deverá ser concordado por todos e anexado ao documento com a possibilidade de ser um norteador para o próximo Projeto Político Pedagógico que é um documento que necessita estar em constante mudança porque a comunidade muda, o corpo docente, discente e diretivo muda, a legislação pode haver mudança e/ou acréscimo de fatos.

O profissional deve ter sensibilidade para perceber o que o aluno está necessitando. Apesar de gostarem de estar na escola, do convívio com seus pares, percebe que sua limitação não fará com que avance além do que já conseguiu então é preciso reinventar. A música é pouco usual e promove uma socialização que vai além do aprender. É terapêutica.

Esperamos que o que foi debatido, discordado e concordado no Projeto Político Pedagógico seja respeitado, lido e praticado. Sem ser meramente teórico. Que o Setor da Inclusão possa funcionar pleno e que as alterações sejam para melhor adequar o horário dos alunos para o atendimento; que o quadro de professores esteja completo em todas as escolas; que os espaços sejam acessíveis para melhor mobilidade dos alunos.

Por outro lado, os conceitos e os manejos em sala de aula com relação aos alunos com necessidades educacionais específicas foram retirados do corpo do Projeto Político Pedagógico para não deixá-lo muito extenso. Porém, ficou registrado que durante os próximos anos haverá formações sobre a Inclusão porque a miniformação inserida na apresentação do eixo foi bastante enriquecedora.

De acordo com Beauclair, incluir é viver a beleza da diversidade. É respeitar as nossas muitas diferenças. É superar limites e compreender nossas distintas realidades. É agir... É sentir... É viver... É aprender... É pensar ... É agir...

O professor da Sala de Recursos precisa estar em constante pesquisa de saberes para conseguir auxiliar os alunos e motivá-los em busca de seus sonhos, de novos conhecimentos, superar os obstáculos. Sem deixar que sua necessidade educacional específica seja empecilho, rótulo ou desculpa para não evoluir no seu processo de aprendizagem e de ser social com autonomia.

Apesar de ser um número menor de alunos que é atendido na sala, tem que se ter manejos diferentes, empatia, paciência, cuidados; trabalhar de forma mais lúdica e algumas vezes mais livre para que seja uma aula dinâmica. É de suma importância ter um olhar, uma escuta diferenciada, ler nas entrelinhas, aquilo que não está sendo dito, apenas percebido.

O sucesso na educação inclusiva depende de todos nós. E ocorre quando olhamos para o outro e o respeitamos dentro das suas limitações e acolhemos suas singularidades, adequando o ambiente para as suas necessidades específicas. As ações precisam ser significativas e livres de pré-conceitos. Acolher a família e a criança, estabelecendo vínculos de confiança e parceria.

## Referências

CONSENZA, R. M. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988. **Lei nº. 9394/96** – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1996 MEC/SEESP.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na Escola**: O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FÁVERO, Eugênia A. G.; PANTOJA L. de M. P.; MONTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC; SEESP, 2007.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.



# PRIMEIRA INFÂNCIA: NEUROCIÊNCIA, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO... OLHARES DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

*Gêise Rúbia de Souza Ortiz*<sup>155</sup>

## Introdução

Dentro da perspectiva de neurociência, aprendizagem e desenvolvimento humano procura-se aliar as descobertas da neurociência à experiência dentro do ambiente escolar, no dia a dia da educação infantil.

As questões primeiras que norteiam este trabalho são: afinal, a escola infantil é o lugar onde se aprende ou onde se cuida? Qual a importância da escola na primeira infância? O quê, para quê e como se aprende na educação infantil?

Assim também, discute-se sobre os papéis exercidos pela família e pela escola de educação infantil como rede dialética de apoio ao desenvolvimento da criança de acordo com estudos neuropsicológicos e neurobiológicos. Vale entender que, dentro da E. I. faz-se primordial entender sobre cada aluno, e é (ou deveria ser), sempre valorizada a história e a cultura de cada criança, pois, entender o seu contexto é uma forma de enriquecimento da atuação do professor, e assim, desta forma, favorece ainda mais a intencionalidade e os objetivos do planejamento fazendo desta forma a E. I. um ambiente efetivamente educador no seu sentido lato.

Sendo este um trabalho de pesquisa bibliográfica com coleta de dados através de questionários com abordagem qualitativa foi também realizada uma pesquisa onde foram levantados dados em uma escola da rede municipal de um município da região metropolitana de Porto Alegre a fim de verificar a relação e a visão de educação infantil entre a tríade família-aluno-escola, pilares estes, fundamentais para a educação de qualidade.

## Desenvolvimento

### A Educação Infantil e a Primeira Infância

A neurociência nos mostra que nos primeiros anos que acontecem as chamadas “janelas de oportunidades”. São períodos mais propícios que o cérebro possui para determinadas aprendizagens. “Ainda que a neuroplasticidade se mantenha ao longo da vida, cada região do cérebro tem janelas críticas de desenvolvimento que ocorrem em momentos específico” (FREITAS-SILVA;ORTEGA, 2016 p. 6).

Para entender a neurociência refletida nos primeiros anos de desenvolvimento da criança precisamos entender primeiramente que este ser não é somente biológico, uma vez que, além dos fatores biológicos e, de acordo com a teoria histórico-cultural o ser humano é o resultado do ambiente de inserção, do status socioeconômico familiar, das práticas parentais e das condições estruturais domiciliares, pois estas influenciam trajetórias desenvolvimentais como nos diz Pereira; Sacani; Valentini (2016).

De acordo com o entendimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a educação infantil é entendida como primeira etapa da Educação Básica, passando a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200928. É o atendimento à primeira infância, levando-se em conta o aspecto legal, a primeira infância compreende o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois)

---

155 Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Vó Babali, Pedagoga, especialista em neuropsicopedagogia e desenvolvimento humano, especialista em Neurociência do desenvolvimento e excelência humana, pós graduanda em Gestão Escolar. E-mail: [geiseortiz@gmail.com](mailto:geiseortiz@gmail.com)

meses de vida da criança, conforme o artigo 2º, da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula *educar e cuidar*, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

### **A importância dos estímulos na primeira infância/educação infantil**

É durante este período, marcado por intensos processos de desenvolvimento que ocorre a maior formação de sinapses (comunicação entre neurônios). De modo geral, até os três-quatro anos de idade, pois nesta fase os circuitos do córtex cerebral possuem alta plasticidade.

Desta forma, a estudiosa do cérebro, Relvas (2009, p. 49) contribui com a escrita trazendo a sua definição de plasticidade neural, a qual conceitua como:

As capacidades adaptativas do SNC- sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento. É a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptações a condições mutantes e a estímulos repetidos.

Durante este período há grandes e significativas mudanças no cérebro e também há a estabilização de várias habilidades mentais. Durante este período acontecem processos de maturação tanto no cérebro quanto no corpo.

Na infância, os intervalos de crescimento e estabilidade são muito curtos. Há surtos de crescimento curtos com intervalos de aproximadamente 1 mês até que o bebê tenha 5 meses. À medida que o bebê fica mais velho, os períodos de crescimento e de estabilidade se tornam mais longos, com surtos ocorrendo em torno dos 8, 12 e 20 meses. Entre as idades de 2 e 4 anos, o crescimento prossegue muito lentamente e então há outro surto importante aos 4 anos (BEE; BOYD, 2011 p. 111).

Importante ressaltar que Kandel (2004) chama a atenção para o fato de que a plasticidade cerebral é dependente dos estímulos ambientais e das experiências vividas pelo indivíduo, e, assim, quanto mais ricos os estímulos oferecidos à criança maior será a capacidade e a facilidade de cognição. Por isso a importância de haver espaços e momentos de trocas e de brincadeiras também no ambiente familiar, uma vez que o tempo de convívio entre as famílias acaba sendo reduzido.

Evidencia-se que, de acordo com vários estudos na área, quanto maior for a estimulação oferecida, mais sinapses acontecerão e mais o cérebro será estimulado facilitando a cognição. A medida em que este bebê vai crescendo, os estímulos tendem a serem cada vez mais complexos a fim de desacomodar os conhecimentos prévios, formando novos conhecimentos para a posterior estabilização dos mesmos.

Neste sentido, Andrews (2011, p. 93) declara que podemos esculpir os circuitos emocionais do cérebro de forma sistêmica assim como esculpimos o corpo exercitando os músculos, elevando assim nosso ponto basal de satisfação com a vida. Reafirmando assim, o pressuposto que nosso cérebro é sensível à mudanças e experiências externas.

Pinheiro (2007, p. 44) reforça em seus estudos que o cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança.

O desenvolvimento infantil depende tanto de fatores internos (cerebral, neuronal, biológico) quanto de fatores externos (ambientes nos quais a criança convive), assim não se pode deixar de pensar sobre o ritmo de desenvolvimento de cada criança, visto que a individualidade deve ser respeitada.

Contudo, estes são indicativos de que pode haver algum tipo de prejuízo no desenvolvimento ou alguma disfunção, seja ela cerebral ou física e isto pode ser considerado atípico, pois como fala Fuller apud Bee e Boyd as

intervenções precoces são críticas ao desenvolvimento de crianças com incapacidades que afetam o funcionamento cognitivo. Por isso a importância da formação dos profissionais da área, uma vez que conhecer o desenvolvimento infantil é prática cotidiana inerente ao trabalho realizado.

## O Papel da Família

A família em suas diversas constituições tem uma importância desde os primórdios da cultura ocidental quando se refere a educação. Zabalza (2009) já corrobora que a família é um recurso educativo e a escola tem o dever não só de reconhecê-la como tal, mas inclusive de revalorizá-la e aperfeiçoá-la nesta função, reconhecendo um novo papel à família.

É através da família que grande parte dos valores morais bem como de conduta serão transmitidos para a criança, e isto é, armazenado pelo cérebro. Embora o lobo frontal e as funções executivas tenham seu amadurecimento somente na idade adulta é na primeira infância que se começam as percepções sobre freio inibitório e memória de trabalho.

A família, escola primeira da criança, está presente em todas as sociedades e é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO, SILVA, 2003 ; KREPPNER, 1992, 2000).

Como traz Costa, (2009 p. 367):

O estilo de vida, o tipo de educação, os valores morais, a opção religiosa são referências construídas no seio familiar. ... no seio da família que circulam as expectativas e as concepções de pessoas produzidas e reproduzidas socialmente.

## O Papel do Agente Educador da Escola de Educação Infantil

O professor de educação infantil como especialista em infância também entende que o desenvolvimento típico segue uma linha cronológica, caracterizada por mudanças nos padrões de movimentos e habilidades motoras (CAMARGO, LACERDA, apud BRACIALLI, HALLAL, 2007).

A escola infantil é um ambiente que deve ser acolhedor à criança para que ela se desenvolva integralmente estabelecendo rotina escolar voltada principalmente para as aquisições cognitivas. E a família é a escola primeira onde se aprende a ser com base na cópia de modelos oferecidos pelos pais, que, por conta do vínculo afetivo são os primeiros professores da criança.

Ao educador cabe lembrar que a eficácia de uma aprendizagem se relaciona fortemente com a sua continuidade (repetição), aplicação e construção de processos dinâmicos de pensamento (discussão, problematização e argumentação (FACCHINI, 2001 p. 100).

António Nóvoa (2002), educador português e reitor da Universidade de Lisboa, nos traz acerca das práticas pedagógicas encontradas nas escolas que a estrutura educacional de hoje foi criada no fim do século 19. É preciso fazer um esforço para trazer ao campo pedagógico as inovações e conclusões mais importantes dos últimos 20 anos na área da ciência e da sociedade, também reforça que a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, de forma reflexiva.

Barreto (1998) enfatiza que a formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade

as instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda padrões bastante aquém do desejados (...)

a insuficiência e a inadequação dos espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (BARRETO, 1998. p. 25).

Segundo Hoffmann (2001) a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto.

Refletir sobre a educação pré-escolar implica levar em consideração a criança, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua própria realidade. (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

Portanto, a formação do profissional da Educação Infantil influencia diretamente no desenvolvimento do educando. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens, sempre valorizando e respeitando o contexto em que seu aluno está inserido. Assim, os professores necessitam de subsídios teóricos para intervir no processo ensino-aprendizagem.

## O diagnóstico precoce

Para perceber as alterações de desenvolvimento, toda a rede de convivência chamada por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal deve estar atenta, pois a carga genética que a criança carrega juntamente com o ambiente em que vivem compõe o cenário ao qual o cérebro será “programado” em sua singular forma de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, vemos o quão importante são os papéis exercidos por cada uma das esferas envolvidas no processo de desenvolvimento da criança.

Uma vez que o diagnóstico precoce e correto é fundamental para que seja traçado um planejamento terapêutico específico para cada caso, o professor de educação infantil, que, por muitas vezes passa a maior parte do tempo com a criança precisa ter seu ponto de vista pedagógico levado em conta, afinal é papel da escola auxiliar no processo de identificação das crianças com alguma alteração de desenvolvimento. Sabe-se que quanto mais jovem o indivíduo, mais plástico é o seu cérebro, e, desta forma, maiores serão as chances de se ter sucesso em alguma eventual necessidade intervenção multidisciplinar.

A plasticidade característica desta faixa etária é que faz com que as potencialidades sejam cada vez mais exploradas. A detecção precoce e a intervenção imediata diante de sinais iniciais de problemas de desenvolvimento é fator relevante na qualidade e intensidade das respostas às terapias e isto se deve principalmente a plasticidade neuronal presente na primeira infância.

De acordo com as informações prestadas pela família verifica-se a necessidade e a importância de ser procurado auxílio fora da instituição de ensino, proporcionando assim uma rede de atendimento de forma interdisciplinar dialogando sempre que necessário, pois (...) cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

Enquanto o diagnóstico do funcionamento cognitivo é normalmente realizado por profissionais técnicos habilitados, o funcionamento adaptativo deve ser objeto de observação e análise por parte da família, os pais devem sempre estar atentos ao desenvolvimento da criança, de acordo com o manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI um papel de destaque na vigilância do desenvolvimento deve ser dado à opinião dos pais sobre o desenvolvimento dos seus filhos.

Acompanhar uma criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa

respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas (HOFFMANN, 2012, p. 9).

Para se obter dados e indícios a respeito do comportamento deve-se procurar saber o que a criança consegue fazer em comparação a crianças da mesma idade cronológica. Leva-se em conta algumas ações que são importantes no decorrer da vida daquele ser, como as atividades diárias como se locomover, se comunicar, se higienizar e vestir-se. As questões de comunicação e socioemocionais devem ser principalmente observadas como compreender o que se diz e saber responder. Ter relações sociais em seu meio e com seus pares, pois a exemplificar no caso de autismo esta interação mostra-se bastante prejudicada. De acordo com Oliveira 2009:

As manifestações clínicas são muito precoces, sendo evidentes na grande maioria dos casos antes dos dois anos de idade bem como o diagnóstico precoce, bem como uma avaliação adequada e uma intervenção atempada e intensiva melhoram o prognóstico.

A vigilância do desenvolvimento compreende todas as atividades relacionadas à promoção do desenvolvimento normal e à detecção de problemas no desenvolvimento, durante a atenção primária à saúde da criança. É um processo contínuo, flexível, envolvendo informações dos profissionais de saúde, pais, professores e outros (HUTHSSON, NICHOLL, 1988 apud FIGUEIRAS, 2005, p. 10).

[...] a questão principal referentes aos estudos atuais sobre o desenvolvimento infantil é o respeito pelas diferentes formas de ser de cada criança, decorrentes de suas experiências próprias de mundo, ritmo de maturação, contextos sociais e culturais diferenciados (HOFFMANN, 2012, p. 103).

### **Análise da Pesquisa de Campo – A Educação Infantil E A Tríade Família-Aluno-Escola E As Contribuições Da Neurociência- Um Estudo De Caso Em Escola Municipal De Educação Infantil Da Região Metropolitana De Porto Alegre**

A criança é um ser humano no início do seu desenvolvimento, um ser social e biológico que depende de outrem para dar continuidade no seu crescimento. Pensando no sentido mais amplo das necessidades da criança durante este período tão rico e fundamental que é a primeira infância foi realizada uma pesquisa em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) da região metropolitana de Porto Alegre. De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) desta escola a comunidade é bastante eclética, atende crianças de todas as classes sociais, desde os mais pobres (com risco de vulnerabilidade social) até filhos de empresários que possuem boas condições de vida.

Na pesquisa de campo foi questionado se na formação e constituição da estrutura familiar, levou-se em consideração a quantidade de filhos, o tempo que a criança deveria passar com a família e o tempo que ideal que deveria passar na escola. Outro questionamento foi acerca dos critérios definidos como padrão para o desenvolvimento da criança (se utiliza o desenvolvimento de outras crianças como parâmetro ou outros critérios). Entre outras questões relacionados ao objetivo do estudo se destacou também se os pais ou responsáveis pela educação da criança se conhece sobre o que é esperado em cada faixa etária e por último se questionou sobre quais seriam os papéis exercidos pela família e pela escola no desenvolvimento da criança.

Foram enviados cem questionários para as famílias dos alunos da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) da região metropolitana de Porto Alegre destes, retornaram 60.

Levou-se em consideração no conceito familiar a noção da diversificação das famílias na contemporaneidade, não entrando no mérito de como é formada a família, mas entendendo esta como uma instituição onde podem, ou não, haver laços consanguíneos, vinculando especialmente por laços afetivos e por ações de proteção e de cuidado.

Dentre os resultados obtidos percebeu-se que as crianças passam em média 10 horas na instituição de ensino e 14 horas em companhia da família, destas 14 horas, cerca de 9 horas são relativas ao sono da criança restando ao convívio familiar apenas 5 horas.

Em sua grande maioria, 95% as crianças, estão na escola tendo como principal motivo a carga horária de

trabalho dos pais, pois não tem com quem deixar seus filhos neste período. Apenas 5%, os quais possuem carga horária diária de 4 horas e que entendem a escola como lugar de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Ao passo que há famílias que optam pela escola como lugar de aprendizagem também há famílias que veem a escola como ambiente quase que exclusivo de cuidado, pois é o lugar em que deixam as suas crianças para poderem irem trabalhar ou realizarem seus afazeres.

Segundo Tiba (2002, p. 180)

[...] percebo que as crianças têm dificuldade de estabelecer limites claros entre a família e a escola, principalmente quando os próprios pais delegam à escola a educação dos filhos [...]

Na pesquisa a média de idade para o ingresso na educação infantil é de 8 meses. Destas famílias 45% possuem apenas 1 filho, 35% 2 filhos e 20% possuem 3 ou mais filhos. Entendem em sua maioria que a família deve ser a base da criança sendo a norteadora para seu futuro.

Na pesquisa também foi questionado se os pais percebem alguma diferença no desenvolvimento da criança depois que começou a frequentar a escola. Todas as pesquisas enfatizaram que a criança desenvolveu-se mais e que esperam que a criança seja estimulada e que auxilie em seu desenvolvimento utilizando-se de práticas pedagógicas adequadas.

Dos vinte e cinco questionários enviados aos professores todos retornaram. Entende-se na pesquisa que o termo “professores” é utilizado para todos aqueles que atendem a educação infantil nesta escola, mesmo os cargos tendo nomenclaturas diferentes. Destes vinte cinco podemos dividir estes profissionais de acordo com sua formação: 36% possuem pós-graduação, 36% graduação completa (pedagogia, letras e educação física), 16% estão com a graduação em andamento e 12% possuem nível médio.

Quando perguntados sobre conhecimentos sobre neurociência e suas aplicações no ambiente escolar 65% dos professores disseram ter boa base de conhecimento neurocientífico, e 62% responderam que utilizam destes conhecimentos para a preparação das atividades pedagógicas. 29% declaram que possuem pouco conhecimento acerca do assunto e por isso não o levam em conta nas suas atividades e 6% não possuem conhecimento sobre neurociências.

## Considerações

Relvas (2011, p. 22) traz que a neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso. As pesquisas científicas começaram no início do século XIX.

Os dados coletados e analisados apontam que que a família e escola precisam andar em sintonia não esquecendo seu papel e nenhuma entrando na especificidade da outra. Junto a isso soma-se a importância da qualificação dos profissionais atuantes na educação infantil e a participação dos pais na vida escolar mostrando que esta parceria é de extrema importância para o desenvolvimento global do aluno uma vez que a aprendizagem ocorre, principalmente nesta faixa etária em todos os momentos e lugares e ambientes nos quais a criança é inserida e a educação em seu sentido lato acontece mesmo que não-formalmente.

E assim vemos que, a criança desenvolve-se decorrente de processos espontâneos, intencionais ou não, mas que, muitas vezes, as marcam para o resto da vida, porque a educação em si, estando ela acontecendo em espaços formais como as Escolas Infantis ou simplesmente no seio familiar tem caráter adaptativo que objetiva a construção do sujeito para viver em sociedade visando sempre a excelência na sua qualidade de vida.

## Referências

- AMAZONAS, M. C. L. A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S.; SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicol. estud.** [online], v. 8, n.s pe, p. 11-20. 2003. ISSN 1807-0329.
- ANDREWS, S. **A ciência de ser feliz**. São Paulo: Ágora, 2011.
- AROEIRA, M. L. C.; SOARES, M. I. B.; MENDES, R. A. **Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender**. São Paulo: FDT, 1996.
- BARRETO, A. M. R. F. Políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos – Relatório. Brasília: IPEA, 2001.
- BRACCIALLI, L. M. P.; HALLAL, C. Z. **Análise da aquisição de habilidades funcionais em crianças atendidas na estimulação precoce**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/037.htm>>. Acesso em: 22 out. 2018.
- BEE H, B. D. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 23 p.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Casa civil, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm)> Acesso em 24/11/2018
- FACCHINI, L. Brainpower: a compreensão neuropsicológica do potencial da mente de um bebê. **Educação**. Porto Alegre, v. XXIV, n. 45, p. 93-105, Nov, 2001. p. 93-106.
- FREITAS-SILVA, L. R.; ORTEGA, F. A determinação biológica dos transtornos mentais: uma discussão a partir de teses neurocientíficas recentes. **Cad. Saúde Pública** [online]. 2016, vol. 32, n. 8, e00168115. Epub. Aug 29, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00168115>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- FIGUEIRAS, A. C.; Et al. **Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI**. Washington D.C.: OPAS, 2005.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais da neurociência**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.
- NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, G. Autismo: diagnóstico e orientação. Parte I-Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde. **Acta Pediátrica Port**, v. 40, n. 6, p. 278-87, 2009. Disponível em: <<https://www.cpjcoimbra.com/wp-content/uploads/2017/03/Autismo.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2018.
- PEREIRA, K. R. G.; SACCANI, R.; VALENTINI, N. C. Cognição e ambiente são preditores do desenvolvimento motor de bebês ao longo do tempo. **Fisioter. Pesqui.** [online]. 2016, vol. 23, n. 1, p. 59-67. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/037.htm>>. Acesso em: 22 out.2018.
- PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia**. O desenvolvimento cerebral da criança. Vita et Sanitas, Trindade, 2007. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ogI6d-3hIJ:https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D2460691%26key%3D4b9dd4705051e9388342ad3590469711+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 24 nov. 2016.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

RELVAS, M. P. **Neurociência e educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

TIBA, I. **Quem ama, educa**. 2. ed. São Paulo: Gente, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed. 1991.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.



## V FEIRA DO LIVRO EMEF MONTEIRO LOBATO

*Inez Maria da Silva Bueno*<sup>156</sup>

*Lorrana Alves Pereira*<sup>157</sup>

### Introdução

Em 2019, a EMEF Monteiro Lobato, realizou a quarta edição da Feira do Livro da escola, mantendo uma tradição ao longo dos últimos anos de realizar feiras do livro na escola com o objetivo de promover a leitura e a escrita, assim como o contato dos alunos com diversas formas de arte e cultura.

Iniciada em 2016, a primeira Feira do Livro contou com a presença do escritor Mario Amaral Teixeira, escritor infanto-juvenil, cuja obra lida foi “Garoto Boaço”. A abertura da Feira foi realizada no saguão da escola, onde falaram o patrono e convidados. Após, Mário Amaral passou nas salas de aula para conversar com os educandos, os quais comentaram sobre a obra lida e ofereceram a ele um livrinho de poemas que criaram.

Em 2017, foi escolhida como homenageada a professora Cristina Rodrigues, ex-diretora dessa escola e grande incentivadora da Feira do Livro. Como patrono, trouxemos o escritor Fernando Almeida Poeta. Suas obras, em sua maioria poesias, ambas com linguagem e conteúdos voltados para alunos de uma faixa etária que compreende os anos finais do ensino fundamental, com isso, tais alunos, foram os maiores contemplados com o projeto através da obra “Amanhecer no Pago”. Os demais alunos, anos iniciais, também tiveram acesso à Feira, porém percebemos que o cronograma não condizia com a faixa etária, e esse bloco de alunos participava somente da parte comercial (venda de livros através de bancas das editoras).

Foi através da identificação desta demanda e pensando em todos os alunos da escola, que as professoras Inez Maria da Silva Bueno e Lorrana Alves Pereira instituíram a Comissão da Feira do Livro, na qual contou com professores dos anos iniciais e finais, um representante do segmento aluno e um representante do segmento pais. O objetivo principal desta comissão era o debate e a troca de ideias na busca de obras e escritores que pudessem propiciar um projeto abrangendo a escola inteira e não apenas determinados anos.

No ano seguinte, em 2018, com a Comissão já instaurada, e atendendo as demandas apresentadas, foi escolhida como patrona a escritora Gláucia de Souza, autora das obras Saco de Mafagafos (1997), Astro Lábio (1998), Tecelina (2002), Bestiário (2006), Do Alto do Meu Chapéu (2011), da Editora Projeto; O Menino de Sons (2005), Adivinhe quem é? (2006), Editora Franco; Catirina e a Piscina (2007) Editora FTD; ABC da Bicharada (2009), Editora Prumo; Um Pomar de A a Z (2012), Editora Edelbra.

Gláucia nasceu no Rio de Janeiro e atualmente mora em Porto Alegre. cursou a faculdade de Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e formou-se em 1987. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Concluiu mestrado na área de educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Tornou-se doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 2007, com a tese “Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula”.

---

156 Professora de Língua Portuguesa na EMEF Monteiro Lobato – Canoas/RS. Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa – FAPA 1997/02, pós-graduada em Linguística aplicada ao texto e Literatura infanto-juvenil. FAPA 1999/01. E-mail: [inezbueno@yahoo.com.br](mailto:inezbueno@yahoo.com.br)

157 Professora do 2º ano na EMEF Monteiro Lobato – Canoas/RS. Licenciada em Pedagogia Plena em 2013/02, pela instituição de ensino superior UniRitter. E-mail: [lorrana.alves@live.com.pt](mailto:lorrana.alves@live.com.pt)

Neste ano, houve maior participação dos alunos e trocas com a autora, bem como com a comunidade que escolheu a professora Cristina Centeno, ex-professora de alfabetização dessa escola, a qual destacou-se por seus projetos literários, como homenageada.

Com este projeto, trouxemos para a escola o debate acerca da importância da realização de eventos como a Feira do Livro na escola com o objetivo de promover o contato com o mundo letrado e demais manifestações artísticas, possibilitando a leitura e a escrita dentro e fora de sala de aula. Destacamos a relevância em envolvermos todos os alunos, independentemente de sua faixa etária, no mesmo propósito, embasados em uma proposta construtivista de aprendizagem a qual resulta em uma construção efetiva e ativa de todos os envolvidos, promovendo o protagonismo dos estudantes na organização da Feira.

## **Aprendizagens significativas na escola**

Entender a origem do aprendizado no ser humano é um tema discutido há anos e que fascinou diversos teóricos no decorrer dos tempos. Sócrates, Platão, Locke, Piaget, dentre outros, apresentaram teorias acerca da aprendizagem. Surgiram então modelos epistemológicos como o empirismo, o apriorismo e o construtivismo, sempre buscando explicar como se dá esse processo.

Quando falamos em empirismo, nos remetemos à “Tábula Rasa”, descrição dada por John Locke, em relação à mente humana em seu livro *Ensaio acerca do entendimento humano* (1960). Aqui o ser humano é entendido como receptor de conhecimentos. A criança é vista como um ser em branco que iniciará suas aprendizagens somente no ambiente escolar praticamente através da memorização.

Neste modelo, o professor possui um papel importante em sala de aula, é a autoridade maior e somente ele possui o conhecimento que será transmitido aos alunos no decorrer do ano letivo. Entende-se que o aluno não possua conhecimentos. A relação aluno-professor é caracterizada pela forma autoritária, em que o professor está acima dos alunos. Segundo Becker (2001 p. 16):

Penso que o professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento – do conhecimento como forma ou estrutura; não só como conteúdo.

No segundo modelo, apresenta-se o apriorismo ou inatismo, modelo da pedagogia não diretiva, pois acredita que o conhecimento já está no ser humano como algo inato. A escola aqui é vista como um ambiente que irá apenas auxiliar esta aprendizagem. Platão (427-347 a.C.), defensor do inatismo, acreditava que as pessoas nasciam carregadas de ideias, habilidades e conhecimentos.

O professor que possui sua fundamentação embasada no inatismo acredita ser um orientador para o aluno organizar seu conhecimento. Pensa que o aluno aprende por si só, e interfere o mínimo possível. Neste caso, a família também não se responsabiliza pela aprendizagem da criança, uma vez que a mesma já a possui. Conforme explica Becker (2001, p. 19): “O aluno já traz um saber de que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo”.

Por fim temos o modelo epistemológico atual, o construtivismo, que não descarta a ideia de que o sujeito possua alguns conhecimentos inatos, mas também acredita que o processo de aprendizagem seja feito através de uma construção significativa para a criança. Como precursor temos Jean Piaget (1896-1980), que elaborou uma teoria para tentar explicar o modo como aprendemos. Segundo Piaget:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p. 1).

Baseado na teoria construtivista, temos uma aula em que o professor acredita que seus alunos não sejam “tábulas rasas”, e costuma levar em consideração os conhecimentos já adquiridos pela criança, para assim conseguir dar continuidade no trabalho, auxiliando o aluno na construção de seus conhecimentos. Com isso, surgem nas escolas os projetos escolares como ferramenta de aprendizagem.

Ao pensarmos em aprendizagens a partir de projetos escolares, comumente nos remetemos ao currículo nas escolas, primeiro ao quinto ano, devido à facilidade na elaboração e aplicação dele, visto que nesses anos existem um professor principal e outros secundários. Diferentemente dos anos finais do ensino fundamental, sexto ao nono ano, em que, para cada disciplina, há um professor.

Diante disto, surge o questionamento “é possível que professores de currículo e professores de área elaborem um único projeto que contemple toda a escola, de primeiro a nono ano, e que de fato resulte em aprendizagens significativas?”

Esta foi a pergunta principal que motivou uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e uma professora de Alfabetização, anos iniciais, da mesma escola, no aprimoramento deste projeto. Acreditando na importância da leitura e da escrita, o presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Monteiro Lobato, situada no município de Canoas/RS, no bairro Rio Branco.

#### **Relato IV feira do livro**

Executado em 2019, a partir dos primeiros dias letivos do ano vigente, foram apresentadas aos educandos diversas obras do autor Alexandre Brito, escolhido para patrono da IV Feira do Livro, por apresentar obras voltadas tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais e, posteriormente, socializadas em sala de aula. Cada ano leu mais de um título do autor, previamente escolhido pelos professores.

Obras como “Circo Mágico”, “Museu Desmiolado”, Editora Projeto e “Uakti e Uiara”, Editora Casa Verde, foram lidas e objetos de atividades com os alunos do primeiro ao terceiro ano, “Muito Esquisito”, Editora Pulo do Gato, pelos quartos e quintos anos. Por fim, “Instante Estante – Seleta Esperta”, Editora Castelinho, “Visagens”, Editora Arte Pau Brasil, pelos anos finais do ensino fundamental.

Além de vida e obra do patrono Alexandre Brito, a Feira conta com uma professora homenageada, escolhida pela escola. Buscando atender ao requisito “professor incentivador da leitura”, no ano de 2019, tivemos como eleita a professora Isabel Pires, professora de Língua Portuguesa da escola durante os anos 2003 a 2018.

No decorrer dos três dias do evento, contamos também com a presença de convidados como Gláucia de Sousa, patrona do ano anterior, escritores como Wanda Queiroz, com sua obra “O Menino Dinossauro”, Editora Vivilendo, atores da peça teatral “O Vendedor de Palavras”, Bárbara Catarina, atriz e contadora de histórias, Grupo de Slam “Poetas Vivos” (encontros de poesias faladas e performática geralmente em forma de competição) e com Sílvia do Canto, a qual ministrou oficina de Fanzine (é uma publicação independente, muitas vezes artesanal, feita originalmente por fãs sobre seus ídolos, escritores ou bandas e hoje é veículo para histórias em quadrinhos, contos curtos, poesia, ilustrações, informações e arte). Percebemos nas atividades a interação das crianças e adolescentes de forma satisfatória com os convidados.

A partir do conhecimento da trajetória literária de autores, homenageada e convidados, os alunos criaram textos e poesias em homenagem ao patrono, os quais foram expostos nas portas das salas de aula, nos corredores da escola, em garrafas transparentes e nos demais locais da instituição. Segundo Amaral (2012):

Uma maneira de todos se inteirarem das atividades realizadas é explorar as áreas coletivas, utilizando recursos gráficos e audiovisuais para incentivar a troca de experiências entre as classes. Com essa atitude, o trabalho dos alunos será valorizado, o que é importante para a construção da identidade

de cada um. Quanto mais jovem a criança, mais sensorial é a relação entre ela e os espaços escolares. No entanto, independentemente da idade, ela deve se sentir integrada ao ambiente que frequenta e ter o direito de ter participado nas intervenções que nele serão feitas. Afinal, a socialização dos conhecimentos adquiridos faz parte do processo de aprendizagem. “O reconhecimento da comunidade é um estímulo para que o aluno se empenhe em produzir o seu melhor”, afirma Maria Paula Zurawski, professora do Instituto de Educação Superior Vera Cruz (Isevec), em São Paulo.

Com os alunos dos anos finais, organizamos um concurso de poesias para escolhermos o poema que estampou a camiseta usada no evento. Praticamente todos os alunos de sexto ao nono ano participaram e, após, selecionarmos os 20 melhores poemas, os professores, equipe diretiva e funcionários escolheram “Aos Melhores”, poema escrito por Stephany Vitória Palácio Bellinaso da Silva, o qual homenageou o escritor Alexandre Brito, patrono e a professora Isabel Pires.

No primeiro dia da Feira, recepcionamos o patrono, demais convidados, professores, presidenta do CPM (Círculo de Pais e Mestres), representantes de alunos e funcionários da escola com um Café Literário, ao som da Orquestra Trilhos Sonoros, regida pelo maestro Augusto Souto. Foi um momento importante, pois todos os segmentos fizeram a sua fala sobre a importância desse evento, destacando o quão importante é o estímulo à leitura e à literatura na escola.

Neste dia, recebemos a visita de representantes da Secretaria da Educação de Canoas, a professora Cristina Rodrigues, e a Secretária Eliane Freitas. A seguir, o patrono, escritor Alexandre Brito, foi apresentado à comunidade escolar, a qual o recebeu com carinho e atenção. Após a fala e encontro do patrono com os educandos (divididos por anos – séries iniciais) teve início a contação de histórias, com Bárbara Catarina. Concomitantemente, a escritora Gláucia de Souza se reuniu com os alunos das séries finais.

No segundo dia, a Cia. teatral Mototóti apresentou a peça “O Vendedor de Palavras” a qual contextualizou com a programação da Feira, pois enfatizou a importância do significado das palavras. Nesse mesmo dia, enquanto os alunos das séries iniciais se encontravam com a escritora Wanda Queiroz, na biblioteca da escola, participando de uma oficina seguida de contação de histórias, os alunos das séries finais tiveram um encontro com a escritora e professora de Matemática Lia Figas, que através de um relato pessoal e apresentação de seu livro “Tenho medo de dizer que não sei”, Editora Evangraf, reforçou a importância da leitura em nossas vidas. Em outra sala, algumas turmas participaram da Oficina de Fanzine.

O encerramento da Feira aconteceu no dia 27/04/2019, com sessão de autógrafos dos educandos das turmas, 12, 21, 22, 41, 42, 51, 52, para pais e convidados. Em seguida, o Grupo de Slam “Poetas Vivos” se apresentou, e o fechamento ocorreu com a apresentação da Orquestra Trilhos Sonoros e participação ativa da comunidade escolar. Foi anunciado, ao final, o período em que será realizada a V Feira do Livro na nossa escola, 28, 29 e 30/05/2020.

## **Preparação para a feira – entendendo a importância da leitura e do protagonismo estudantil**

Apesar de que estejamos vivendo na era da informação, o acesso e o interesse pela leitura de qualidade e estruturada ainda é precário, sofrendo concorrência das mídias sociais, aplicativos de mensagens, videogames, etc. O resultado que se percebe nas crianças e mesmo nos adultos é um vocabulário reduzido, dificuldade de interpretação de textos e até a falta de compreensão crítica da realidade a sua volta.

Entendemos ser dever de nossa instituição de ensino proporcionar aos educandos atividades que despertem o gosto pela leitura e a consciência crítica da importância de se adquirir o hábito de ler, condições necessárias à aquisição de habilidades e competências imprescindíveis à realização profissional e pessoal do cidadão.

Na formação de bons leitores, o contato profundo com textos é essencial, e o objeto da leitura deve atrair a curiosidade do aluno, a fim de que se estabeleça uma relação de aproximação. Seja na família ou na escola, o gosto pela leitura precisa ser incentivado, é através dessa e do desenvolvimento da linguagem que o cidadão adquire

informações e conhecimento, seja pelo livro físico, seja pela internet, ou demais mídias.

Neste projeto pretendeu-se envolver professores, alunos, pais, coordenação pedagógica e a comunidade em geral, pois com o engajamento de todos, os resultados vêm mais cedo e de forma mais efetiva. Por isso, com os alunos do segundo ano, a professora titular realizou a leitura e sequência didática das obras “Circo Mágico” e “Museu Desmiolado”, do autor Alexandre Brito, em sala de aula, durante três períodos semanais, desde final de fevereiro a meados de abril do corrente ano.

Dentre as atividades realizadas, destacam-se a criação do livro Circo Maluco, inspirado na obra Circo Mágico de Alexandre Brito, na qual os educandos criaram personagens e poesias para eles. Posteriormente, participaram da sessão de autógrafos no fechamento da Feira. Através do trabalho com a mesma obra, foram montadas maquetes, expostas durante o evento.

Ao trabalharmos o livro “Museu Desmiolado”, cada aluno criou o seu próprio museu em sala de aula e com ajuda da família elaboraram histórias para suas criações. Esses trabalhos foram expostos por toda a escola.

Além de histórias e poesias, percebemos o grande interesse em conhecer o autor, por isso estudamos um pouco de sua trajetória no mundo da literatura e como uma forma de agradecimento à disponibilidade do autor, os alunos realizaram um lindo trabalho artístico de desenho de observação, através da foto do escritor. Este trabalho foi bastante gratificante, pois foi recebido com muito carinho e emoção por Alexandre Brito.

Já os educandos do sexto ao nono ano, receberam, desde o final de fevereiro até meados de abril do corrente ano, exemplares de livros do referido autor (Circo Mágico, Museu Desmiolado, Uakti e Uiana, Seleta Esperta) para leitura e apreciação em sala de aula, em dois períodos semanais, e puderam também levar as referidas obras para suas casas e lerem-nas fora do horário escolar.

Em homenagem à professora Cristina Rodrigues (ex-diretora da escola), foi realizado um sarau literário pelos educandos da Turma 81. Além do sarau, eles criaram um poema para a Cristina, no qual expressam o carinho e reconhecimento pelo seu trabalho à frente dessa escola. A professora Cristina estava presente, sentiu-se honrada com a homenagem e emocionou-se com a excelente qualidade do trabalho dos educandos.

Foi promovido um concurso com os educandos do sexto ao nono ano com a finalidade de criar poemas, dentre os quais um seria selecionado pelos educadores para estampar a camiseta usada na IV Feira do Livro. As poesias criadas pelos alunos, decoraram todo o saguão da escola dentro de garrafas de vidro.

Este trabalho, além de estimular a leitura e a escrita, trouxe o sentimento de reconhecimento e autoria aos alunos, como protagonistas do evento, uma vez que não somente conheceram livros, histórias, contos e poesias, mas também as escreveram. Desta forma, os alunos mudaram de posição, antes estudavam autores, agora eles eram os próprios. Com suas palavras, cultura e conhecimentos prévios, apresentaram à comunidade escolar suas obras.

## **Organização da próxima edição da feira do livro**

Durante todos os anos em que foi desenvolvido esse projeto, nos deparamos com erros e acertos, tais constatações nos possibilitam o aprimoramento das Feiras futuras. Por tal motivo, percebemos como é importante o olhar crítico dos alunos, através de uma avaliação ao final do evento, podemos entender a visão do aluno perante o que foi construído, a fim de elaborarmos objetivos para o próximo ano.

Para o ano de 2020, temos a intenção de realizarmos, com os alunos das turmas citadas, a leitura de obras dos autores Antonio Carlos Schmenek, Simone Suaeressig, Milene Barazzetti, Marlon Costa, Wanda Queiroz, Alexandre Brito, Gláucia de Souza, em sala de aula, durante três períodos semanais e em casa nos meses outubro e novembro/2019 e fevereiro, março e abril/2020.

Será proposta aos educandos, a criação de trabalhos na forma de poesias, contos, livros, desenhos, maquetes, com a finalidade de homenagearem os referidos autores.

Um concurso será promovido, com os educandos do sexto ao nono ano, com o objetivo de criarem poemas, dentre os quais um será selecionado pelos educadores para estampar a camiseta que será usada no referido evento.

Serão necessários recursos financeiros para a contratação de uma companhia de teatro, uma contadora de histórias, oficinairos de produção textual e o cachê dos autores.

Estamos nos organizando para a arrecadação de recursos financeiros através de venda de lanches e rifas. Em se tratando da realização da V Feira do Livro e de como este evento já está consolidado, estamos tentando um patrocínio.

## Considerações finais

Quando iniciamos o projeto, visávamos ao envolvimento e participação de todos os alunos da escola, visto que nem todas as faixas etárias eram contempladas nas Feiras anteriores de forma satisfatória, bem como o despertar para a leitura e para a escrita. Com o decorrer do trabalho, percebemos que esse projeto nos permitiria atingir outras esferas no campo das vivências de nossos educandos.

Percebemos que nossos alunos ao serem instigados a lerem e produzirem textos, maquetes, dentre outros materiais literários e pedagógicos, apresentaram um envolvimento maior do que o no andamento regular do ano letivo. Nossos alunos, ao perceberem seus trabalhos expostos ao lado de obras literárias conhecidas e, ao verem seus nomes como autores, viraram protagonistas deste evento.

Ao propiciarmos o contato com diversas expressões artísticas, tais como artes plásticas, literatura, teatro, música, etc., os educandos tiveram a possibilidade do contato com outras formas de cultura que não somente as que já conhecem, o que trouxe um ganho significativo para toda a comunidade. Percebemos também, que o trabalho prévio, gerou uma grande expectativa em relação aos escritores, surgiram dúvidas de cunho prático e pessoal, os alunos levantaram questões desde inspirações para as obras, até a confecção e publicação do livro físico. Ao conhecerem pessoalmente os autores, e perceberem que eles eram “reais” e estavam dentro de sua escola, notamos um maior encantamento pela arte literária como algo possível e não como algo distante.

Com isso, não podemos deixar de afirmar que a Feira do Livro, hoje, é o evento pedagógico mais importante da Escola Municipal Monteiro Lobato, pois com esse projeto conseguimos a cada ano, difundir, um pouco mais, os hábitos de leitura na comunidade escolar, conseguimos atingir o objetivo do protagonismo estudantil, o envolvimento de praticamente todos os professores e contemplamos todas as faixas etárias. A Feira deixou de ser um evento comercial e passou a ser um evento de múltiplas aprendizagens. Por isso, como educadores, temos o sentimento de dever cumprido.

## Referências

AMARAL, A. A importância de expor o trabalho dos alunos. **Revista Gestão Escolar** – [S.l.], 2012. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/360/a-importancia-de-expor-o-trabalho-dos-alunos>>. Acesso em: 28/07/2019.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOCKE, J. **Ensaio Acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# O ENCANTADOR DE PALAVRAS: CRIANÇA CONTA, INVENTA E ESCREVE ESTÓRIAS – PRÁTICAS NUMINOSAS PARA ALFABETIZAÇÃO

*Alexandre Carvalho Bitencourt*<sup>158</sup>

## Introdução

O Projeto O Encantador de Palavras na Alfabetização tem como propósito a valorização da criação de estórias imaginadas pelas crianças, valorizando a numinosidade das infâncias e sua relação com o processo de aprendizagem de forma lúdica. A contação de estórias pelos alunos do primeiro ano do bloco de Alfabetização, valoriza a produção textual e a leitura, potencializa a utilização dos símbolos, sonoridades e registro na forma de livro de estórias que interagem com a infância de forma lúdica.

A escola EMEF Jacob Longoni fica localizada na Rua Porto Seguro, nº 197 no Bairro Nossa Senhora das Graças - loteamento ideal na Cidade de Canoas- RS. A turma do primeiro ano da Escola Jacob Longoni é constituída por 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos, na faixa dos 6 a 7 anos de idade. Sou professor dos anos iniciais desde 2018 no município de Canoas e anteriormente, atuava como profissional da educação infantil, na cidade de Rio Pardo. A turma é bastante participativa e ativa, com interesse pela leitura e escrita, buscando nos livros de estórias a forma de potencializar seu processo de alfabetização. Os alunos vindos em sua maioria da Escola de Educação Infantil Pintando o Sete, em que eram engajados na pesquisa, na experiência e no mundo do numinoso<sup>2</sup>. Como primeira pergunta dos alunos: Como nascem os livros de estórias?

Observando as dificuldades na escrita dos alunos do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, bem como, o desinteresse pela escrita e leitura de estórias, pela grande maioria dos alunos e de hábitos de leitura e produção. Surge a necessidade de encantamento dos alunos nos anos iniciais, valorizando práticas de leitura e produção textual, com contação de estória e criação de livros, junto ao processo de aprendizagem e alfabetização. Através da ludicidade envolvida nas oficinas de teatro de dedoches e da criação/edição/leitura de livros criados pelos colegas e de sua própria autoria.

O trabalho tem como objetivo geral valorizar a criação de livros e contação de estórias numinosas da infância como potência para alfabetização de forma lúdica. E como objetivos específicos: valorizar a imaginação e encantamento para a criação de estórias através da ludicidade; propiciar momentos para contar e ouvir estórias, utilizando o livro e o teatro como recursos pedagógicos para promover a numinosidade; contribuir luminosamente para a escrita e contação de estórias de forma lúdica e criativa.

## Desenvolvimento

A questão problematizadora que permeia a pesquisa: Como podemos criar, fazer e produzir um livro de estórias como potência numinosa para a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental? Em questão a Numinosidade abordada neste projeto se baseia na abordagem feita por C. G. JUNG, que aborda com sua ligação com a Espiritualidade do homem, como algo que encanta e promove sua afecção, criando um encantamento em relação ao símbolo – neste caso, a escrita de um livro. “O numinoso pode ser a propriedade de um objeto visível, ou um fluxo de

---

158 Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Longoni, Graduado em Pedagogia (UNISC), Geografia (UNINTER), Turismo (UNINTER); Especialista em Africanidades e Cultura Afro-brasileira (UNOPAR), Mba em Gestão de Projetos (UNOPAR), Especialista em Educação Especial ênfase em Transtorno Global do Desenvolvimento (UNOPAR), Mestre em Educação (UNISC), E-mail: [alexandrecarvalhobitencourt@gmail.com](mailto:alexandrecarvalhobitencourt@gmail.com)

uma presença invisível, que produzem uma modificação especial na consciência. Tal é, pelo menos, a regra universal” (JUNG, 1978, p. 09).

A contação de histórias, busca na ludicidade a potência para encantar os educandos em relação à escrita e à leitura, da alfabetização e sua continuidade escolar, baseando teoricamente em Emília Ferreiro em relação à leitura e à escrita na alfabetização. Para Ferreiro (1996) “a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo”.

A alfabetização através da valorização das histórias criadas por eles, demonstrará todo o processo de aprendizagem e sua relação com as vivências de sala de aula em relação com o seu cotidiano, bem como, o poder imaginativo da infância.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

As infâncias percorrem os corredores da escola, que muitas vezes ao institucionalizar-se, formaliza e esquece que a ludicidade, o brincar e a imaginação, fazem parte da vida dos educandos/crianças, que são corpos-infâncias,<sup>159</sup> que são provocadas e afetados<sup>160</sup> pelas aprendizagens do cotidiano e da escola. Subestima-se a capacidade das crianças de criar, contar e escrever histórias, sendo autoras de sua própria aprendizagem. A numinosidade é o encantamento da infância com as histórias inventadas, aprendendo a amar o mundo:

Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore, sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta a nossa infância. Amamo-las como infância. todas essas belezas do mundo, quando amamos agora no canto dos poetas, nós a amamos numa infância redescoberta, numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós (BACHELARD, 2009, p. 121).

A BNCC nos anos iniciais valoriza o que denomina “situações lúdicas de aprendizagem”, ou seja, uma articulação com os campos de experiências da educação Infantil, consolidando aprendizagens anteriores, experiências estéticas e intercultural das crianças, considerando seus interesses e expectativas quanto ainda precisam aprender (BNCC, 2017, p. 57).

O percurso percorrido para a pesquisa com as crianças teve a seguinte organização: em agosto foi proposto o projeto escola e educandos do bloco de alfabetização e realizada a visita ao Espaço-Ler com a escritora Léia Cassol em Porto Alegre, para conviver com os livros num espaço de contação de história e criação das mesmas pela autora; em outubro de começar a produção de histórias com os alunos, através de desenhos e escrita de palavras; em outubro/novembro de edição das histórias e criação do livro, início da contação no bloco da alfabetização; em novembro: apresentação para a escola – alunos contam a história do Encantador de Palavras para o Bloco da Alfabetização e mostram o livro para a leitura dos participantes; e pretendemos ampliar em novembro/dezembro: ampliação do projeto e continuidade, com apresentação em outras escolas.

---

159 O TermoCorpo-Infância utilizado no livro: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos de Miguel G. Arroyo e Maurício Roberto da Silva. Um estudo dos corpos precarizados pela sociedade, infâncias invisibilizadas por práticas pedagógicas que as ocultam.

160 Termo criado por Espinoza abordado na terceira parte da Ética é dedicada aos afetos e à emotividade, a necessidade absoluta das paixões (necessidade que as caracteriza como qualquer outro fenômeno natural) e, assim, rejeitando a sua caracterização como intrinsecamente boa ou má, sustentando ao invés a legitimidade do seu estudo científico.



## O livro

Os alunos foram criando os personagens para a estória de acordo com sua vontade, neste momento sua mente criativa relaciona com o ato-criador do artista, que torna o invisível uma potência para o visível, como um artista que cria sua obra de forma poética de entendimento de mundo. Depois vamos selecionando as personagens e criando uma relação entre os personagens com a sua realidade e meio social. Exemplificando para a Tristeza criam um personagem “tristonho” e a solução seria a ALEGRIA, criando momento de alegria. Segundo Ferreiro (1996, p. 24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as praticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

No segundo momento, os alunos do primeiro ano, dialogam e conversam sobre de como pode ser representada a Alegria, e quais letras, sílabas, palavras e frases serão encaixadas no livro. Os alunos do primeiro ano foram criando os diálogos de acordo com sua vontade, com significante que vai criando significado<sup>161</sup> e a palavra se torna a representação da ação ou do que nossa mente criadora possibilita pelo ato-criador.

Utilizando jogos criados por eles: quebra-cabeças com desenhos deles; destacar a metade do desenho para achar a resposta; jogo de tabuleiro com dado pra montar e peões para jogar tipo corrida; um dedoche do menino que sai do livro (destacar e montar); puxar a figura forma a imagem do livro; um espaço para desenhar e outro para escrever uma palavra nova – que a criança desejou fazer; cruzadinhas com as palavras.

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas as ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. devem acompanhar esse processo através de momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala (VYGOTSKY, 2007, p. 134).

Os alunos vão construindo seu universo literário, pelo faz de conta e através do brincar, criando uma ligação numinosa com o Mundo das Estórias, Livros e Escrita. Ao dialogar com a turma sobre o lúdico interagindo com o livro, abre um espaço de criação e decisão da turma como um todo, que as infâncias são ouvidas e registradas nas entrelinhas da produção.

O livro vira um teatro de dedoche em que podem apresentar a peça para os colegas. Eles criam os personagens com material alternativo e possibilitando a contação de estórias para as outras turmas do Bloco de Alfabetização. Ser parte desse processo de vivências e aprendizagens literárias e de alfabetização, mostra como os alunos podem ser muito mais autônomos nesse processo, com a orientação e problematização do professor. Fazer a digitalização, edição e escolha dos jogos – criação dos mesmos com a turma. Usando o Libre com os alunos com as imagens digitalizadas por eles.

### Teatro de dedoches: O Encantador de Palavras

Os alunos do primeiro ano após criarem o livro, confeccionaram os dedoches e cenário para apresentação. Fazendo a adaptação do livro para diálogos entre os personagens. O processo de escrita dos diálogos para a apresentação e a expressão oral das crianças faz com que a aprendizagem da língua seja de forma lúdica. Os participantes através do lúdico conseguem envolver-se com as atividades e com a rotina escolar de forma prazerosa, em que o numinoso é potência da vivência na infância que não é negada pela Escola:

Poderíamos mesmo dizer que o Numen só se deixa e faz ver pelo sentimento do Numinoso. Há aqui uma pertença mútua, de modo que um não pode ser sem o outro. Perguntamos então: onde está o

---

161 Termo usado na dicotomia Saussuriana – Nos estudos linguísticos que Ferdinand de Saussure ministrou entre 1907 e 1910 na Universidade de Genebra, que acabaram sendo compilados por dois de seus alunos no notório livro Curso de linguística geral, diversas dicotomias são utilizadas na construção de uma ciência que viria a ser conhecida como linguística.

Numinoso? Otto responde: “Só se pode indicar através do tom e do conteúdo particular da reação do sentimento que provoca o seu aparecimento na consciência e que é necessário experimentar em nós próprios (SOUZA, 2013, p. 1-2).

Os alunos criaram os diálogos entre Pai e Filho: o menino herda de seu avô um livro, que foi entregue por seu pai, no dia de seu aniversário de 6 anos. O mesmo leva para a escola e ao abrir para mostrar aos seus colegas tem uma surpresa. O livro estava em branco, não tinha nada escrito. O mesmo ficou curioso e intrigado, ao chegar em casa questiona seu pai sobre o fato, que explica que seu Avô era um ENCANTADOR DE PALAVRAS, criava estórias para ajudar as pessoas a encontrar o caminho, ajudando elas com Valores que a humanidade precisa ter para a continuidade no Planeta Terra. Comenta que ao contar as estórias elas vão aparecendo no livro: letras, sílabas, palavras e frases. Depois as palavras, transformam-se em parágrafos e se tornam estórias com pistas para acharem a respostas para o Bem Viver.

Momento em que a turma busca temas que fazem parte do cotidiano da escola, os conflitos e a realidade que os cerca com o processo de alfabetização, buscando na contação de estórias o numinoso capaz de potencializar as aprendizagens de forma significativa, em que todos podem criar a sua versão, a sua estória, usando diálogos, personagens e temas que são importantes ou que estão questionando no momento.

## Considerações

Ao pesquisar sobre a invenção, contação e escrita de estórias pelas crianças do primeiro ano, considerando as vivências na escola e valorizando o lúdico na alfabetização, proporcionamos uma infância mais numinosa na escola. Percebemos durante a pesquisa que as crianças são bastante inventivas e criativas, que se expressam e criam estórias fantásticas, que expressam suas ideias de mundo e seus sonhos.

Ao assistir a contação de estória da Léia Cassol no Espaço-ler e na sala de aula, os alunos dos primeiros anos do bloco de alfabetização despertaram para a leitura e produção textual, bem como para a expressão oral e corporal para teatralização. As vivências de criação das suas próprias estórias e sua relação com a escrita e a leitura potencializaram e foram uma maneira de encantar pelas Palavras.

Ao fazer os desenhos das figuras e a escrita, os alunos foram construindo o seu mundo letrado, como produtor de seu conhecimento e capaz de refletir sobre as leituras. As crianças vivenciaram o faz de conta, a imaginação e o numinoso ludicamente, podendo expressar suas vontades, inseguranças e devaneios. Para Bachelard (2009) “como ser objectivo diante de um livro que se ama, que se amou, que se leu em várias idades da vida? (...) Os grandes livros, sobretudo, permanecem psicologicamente vivos. Nunca terminamos de lê-los”.

Os alunos do primeiro ano do bloco de alfabetização conseguiram responder a sua pergunta inicial de *Como os livros nascem*: pelo ato-criador do autor que imagina uma estória, cria e recria ideias, as escreve e vai conectando com as imagens e acontecimentos. As aprendizagens e a compreensão das vivências com a pesquisa colaboram para minha caminhada como educador, buscando aprofundar a pesquisa sobre o numinoso e as estórias infantis como potência para a alfabetização.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** - BNCC. 2017. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/)>. Acessado em abril de 2018.

BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

JUNG, C. G. **Obras Completas de C. G. Jung**: Volume XI/1 Psicologia e Religião. Petrópolis: Vozes, 1978. 122 p.

DUARTE, K.; ROSSI, K.; RODRIGUES, F. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Faculdade de ciências Humanas/FAHU. Ano VI, n. 11, Janeiro de 2008.

SOUZA, A. A. de. Sobre a concepção da criatura como sendo nada em si: aproximações entre as ideias de Rudolff Otto e Mestre Eckhart. Existência e Arte. **Revista Eletrônica do Grupo PET** - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano III, n. III, jan. a dez. 2007.

## SAÍDAS DE CAMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO E INTENCIONALIDADE

*Liziane Araujo da Silva*<sup>162</sup>

O referente trabalho trata-se de um relato sobre uma reflexão a cerca da importância das saídas de campo organizadas na instituição de Educação Infantil, tendo como referência os passeios de pesquisa desenvolvido na turma do Jardim II B da Escola de Educação Infantil Professora Terezinha Tergolina. Essas saídas de campo ocorreram durante o ano letivo de 2019.

Ultrapassar os muros da escola já é um discurso consensual. Sabemos que a construção do conhecimento se dá não só no âmbito escolar, mas em todos os espaços sociais. Segundo o autor:

... a educação não é função exclusiva da creche, da pré escola e da escola. Aprende-se em casa, na rua, no mercado, no centro de saúde, na igreja, na praça, na feira, nas lojas de comércio, nas reuniões, nos lugares de trabalho. Não se pode atribuir só à creche, à pré-escola e à escola a responsabilidade de cuidar e educar as pessoas. Os ensinamentos e apelos que lhes chegam de toda a parte transcendem os tempos e os espaços escolares. Por isso, se quisermos fazer uma verdadeira educação, é preciso considerar que todos os ambientes tem um potencial educativo ( REDIN, 2007, p. 28).

No entanto fico pensando na real intencionalidade nesses momentos de saídas e o quanto eles são aproveitadas pelas crianças. Como são organizadas as saídas de dentro das escolas? Muitas vezes elas se resumem a vontade de passear com as crianças, como um discurso de essas necessitam ampliar o repertório cultural. Ao pensar nesse argumento ele é coerente e necessário para garantir o direito da criança ao acesso aos bens culturais. Mas se vamos pensar em apropriação de conhecimento e protagonismo infantil ao realizar tal experiência há necessidade de que essas saídas sejam aproveitadas com objetivos que proporcione às crianças diferentes vivências.

Para pensar a pesquisa na sua integridade devemos refletir a cerca da importância das saídas de campo para os profissionais. Como forma de ampliar conhecimento e confrontar a investigação vivida no grupo. As saídas para além do portão da escola devem ser tratadas pela equipe da escola com responsabilidade e preparação prévio. Envolvendo diferentes propostas como pesquisa do local que irá, mapas, história, passar para as famílias o que será realizado. Conhecer previamente o local a ser explorado.

Sendo que esses são espaços desvinculados a esfera do cotidiano diário da escola e também do acesso, muitas vezes, das famílias. Com esse planejamento prévio é possível estimular a observação, socialização e interação. Durante a visita é necessário proporcionar a comunicação das crianças com os profissionais disponíveis no local ou entre o grupo, professores e criança. Ampliando a pesquisa externa, podendo explorar o objeto de estudo com autonomia e com profissionais especialistas sobre ele. Ampliando a construção do conhecimento científico.

O grupo de crianças deve organizar as informações prévias sobre o lugar que irão visitar. Apropriando-se do objeto pesquisado.

Com as saídas de campo é possível Incentivar o pensamento crítico, trabalho em grupo, inteligência emocional e a capacidade de resolver problemas. Transformam o estudo teórico realizados no cotidiano em educação infantil em vivências prática, ocorrendo um enriquecimento cultural do grupo que consegue emergir aos muros da escola. Assim as experiências adquiridas em aulas extra curriculares são objetos de estudo em no cotidiano de educação infantil, tanto antes como depois do trabalho de campo. O maior desafio é atingir expectativa junto às crianças fazendo uma saída lúdica, dinâmica e vivencial.

---

162 Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEI Teresinha Tergolina.

Na turma do Jardim II foi desenvolvido um projeto de pesquisa com a temática de estudo Fundo do Mar. A partir dos estudos realizados com o grupo fizemos duas saídas de campo. A primeira pesquisa externa foi no Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. As crianças exploraram o museu e trouxeram para o cotidiano da escola pergunta sobre as conchas, o som do mar e o tamanho da baleia, a qual eles viram a ossada exposta no museu.

Os espaços culturais de diferentes possibilidades são muitos no ambiente externo. A partir do encantamento cada vez maior pela temática trabalhada e a profundidade que a pesquisa ia sendo tratada. Fiquei pensando em outro local para aprofundar a pesquisa. Assim fomos no Museu de Ciências Naturais UFRGS/CECLIMAR em Imbé. Lá as crianças foram recebidas por monitores que não só mostraram os exemplares, mas responderam as perguntas das crianças. E nós professoras fomos questionadas se eles realmente tinham apenas seis anos. Pois as crianças demonstraram protagonismo e pertencimento no momento da visita.

A visita foi previamente trabalhada com o grupo, para onde iríamos, o que íamos encontrar lá, quanto tempo íamos ficar no ônibus, a importância daquele museu para a pesquisa.

Continuamos fazendo saídas intencionais, com muito aprendizado em que as crianças se colocam como pertencentes de uma sociedade em que estão inseridas. Nossa última saída foi um passeio na comunidade em que entramos no mercado, na farmácia e as crianças foram delimitando as ruas que íamos passando, procurando suas casas e de vizinhos conhecidos. Sorrisos, euforias e muito olhar sobre o que encontrávamos pelo caminho.

As saídas de pesquisa trazem a turma prazer, ampliam a visão de mundo, tornam o aprendizado mais significativo, levando a criança a se sentir cada vez mais segura no mundo que está inserida. Esses momentos foram tão importantes para a nossa turma que eles perguntaram se terá passeio na escola “dos grandes”. Encerro esse relato com essa pergunta, é necessário ultrapassar os muros da escola e viver o ensino com intencionalidade, o mundo, as cidades, os bairros, tem muito a nos ensinar.

## Referências

REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN M. M. (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

## A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Ângela Maria Dias Flério <sup>163</sup>

### Introdução

Exercendo a docência na cidade de Canoas, com uma bagagem anterior de trabalho na área social (CREAS, FPE) no Município de Porto Alegre, trago comigo a percepção da impossibilidade de dissociar o olhar para com os educandos em compartimentos estanques, deixando de lado todo o contexto que o circunda, enxergando apenas o aluno dentro da sala.

Em momento anterior, trouxe a discussão sobre quais os desafios e perspectivas do trabalho pedagógico em contextos de vulnerabilidade social? Deixei em aberto questões como: O que faz o professor com estas informações, esta “bagagem” que o aluno traz para o contexto escolar? Quais os elementos de apoio com que o professor pode contar no sentido de fazer algo a respeito? O que importa?

Partindo do princípio plenamente estabelecido, de que o professor pode / deve ter um papel significativo na sociedade, particularmente, na comunidade onde a escola em que atua está inserido, no que tange a questões de vulnerabilidade, seu olhar pode ser o diferencial na vida de seus alunos.

### Desenvolvimento

Questões como cuidado, ensino, expectativas, cobranças, fazem parte do cotidiano pedagógico. Muito se ouve sobre a falta de valorização destes profissionais, por parte de gestores e sociedade.

Também assistimos inúmeros relatos de situações em que professores se frustram ao tentar ir além de suas obrigações estabelecidas, desejando na prática fazer a diferença na sociedade.

Em nossa vivência como agente educadora no CREAS (Centro de Referência Especializada em Assistência Social) e depois no acolhimento institucional, na Fundação de Proteção Especial, acompanhamos diversos casos de famílias em situação de vulnerabilidade social (miséria, negligência, situações de violência e abuso físico e/ou sexual) nas quais, nitidamente a atuação, interferência e envolvimento da figura do professor foram diferenciais tanto na percepção, denúncia quanto no encaminhamento positivo das questões.

Nosso objetivo é intrinsecamente este, convidar e/ou desafiar aos colegas de profissão a darem um passo a mais, além do que previamente estabelecido, qual seja, conhecer a comunidade, visitar a casa dos alunos, objetivando conhecer mais profundamente a realidade de vida das crianças matriculadas dentro de sua sala.

Por outro lado, uma discussão recorrente, ainda que antiga, despertada quase instantaneamente diante da apresentação desta proposta é a de que o profissional em educação infantil não deve ser confundido com “Cuidado” ou “babá”, e em contrapartida, trazemos Feracine (1990) que refere Ruben Alves falando sobre um estado e sentimento de “vocaçào” que implica em mais do que um esforço positivo, em uma verdadeira dedicação para amar e dar atenção.

Não deveria haver necessidade de estender a argumentação, haja vista o que lemos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como *algo indissociável* do processo educativo.” (BNCC p. 36 – itálicos acrescentados).

---

163 Graduada em Pedagogia (PUCRS), Professora de Educação Básica I Prefeitura de Canoas. Trabalhou com agente educadora no CREAS (Centro de Referência Especializada em Assistência Social) Partenon em Porto Alegre, e na FPERGS (Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul).

Ainda assim, consideramos pertinente citar outro excerto do texto da BNCC que refere que:

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais (BNCC p. 401).

Ocorre, porém, que a rotina diária de um professor é profundamente difícil, para não dizer estressante. Esta queixa se sustenta diante da realidade vivida por estes profissionais, quais sejam: Carga horária, falta de profissionais, baixa remuneração, dificuldade em garantir direitos básicos como: horário de planejamento, período mínimo de descanso no intervalo entre turnos. Além de outras dificuldades de deslocamento entre escolas, turmas com excesso de alunos, falta de capacitação e de estrutura de apoio especialmente no que se refere à alunos com necessidades especiais (ANEs).

Retomando o texto da BNCC, lemos sobre uma das competências da rede de educação básica 1:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc., (BNCC, vp. 17).

E aí está posto o impasse: de um lado a cobrança e expectativa e a real percepção de que o professor tem um significado maior do que qualquer outro profissional na vida dos alunos e por consequência, na sociedade em si. De outro se vê a incongruência das possibilidades de realização deste papel na efetividade, diante da precariedade de recursos oferecidos.

Aos nossos colegas professores, trazemos as palavras motivadoras de Lúcia Maria Moises:

O professor deve ter clareza de sua missão de educador, de agente facilitador do ensino-aprendizagem e de profissional responsável pelo sucesso de seus alunos fora da escola. É claro que o professor, por si só, não é capaz de transformar a realidade que ultrapassa a escola e tem suas origens no econômico e sociopolítico, mas sua competência com profissional da educação é, com certeza, um dos fatores de grande peso quando pensamos na melhoria da qualidade do ensino (MOISÉS, 1999).

No entanto, como apresentamos na introdução, nossa experiência na área social, traz inquietações oriundas do acompanhamento de casos de famílias em situação de vulnerabilidade, nas quais crianças são expostas a situações de miséria e violência, ocasiões em que eram feitas diversas avaliações e tentativas de auxiliar as famílias a se organizarem minimamente, de modo a evitar que as crianças fossem recolhidas a acolhimento institucional.

E, neste aspecto, trazemos novamente o texto da BNCC indica:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016 - BNCC p. 19).

Finalizada a discussão? Não, pelo contrário eis o mote de nosso principal questionamento: Garantia de direitos da criança e do adolescente, relacionado à escola, ao professor como referência? Como, de que forma?

Ainda que o professor se disponha, que a equipe pedagógica se organize e a comunidade escolar se mobilize, quais os recursos oferecidos ao professor para que possa dar este passo a mais?

Falamos por experiência própria. Nestes quase dois anos no exercício de docência em educação infantil desde a efetivação no concurso 49/2016, temos buscado conhecer e apropriar do funcionamento da rede de apoio a criança e adolescente do município de Canoas.

Nosso movimento espontâneo, voluntário, não remunerado foi o de fazer visitas a casa de alunos com

evidentes quadros de vulnerabilidade, percebidos por observação em sala e corroborados por conversas com mães as quais acederam a nosso desejo de conhecer melhor as condições de vida dos alunos em questão, e foram abertas a nossa intervenção.

Gratificante este movimento. Sim, conversa, atenção, são potencialmente uma necessidade do ser humano, respeito e demonstração de valorização por seus esforços pessoais, auxilia no fortalecimento da autoestima.

Porém, a frustração surge, quando esbarramos na dificuldade de troca com profissionais parceiros na rede de atendimento integrado, quais sejam: Assistência Social, Postos de saúde e mesmo conselho tutelar.

Sim, esses órgãos existem em Canoas. Fizemos contato com cada um deles. Fui bem recebida, conversei sobre este ou outro caso específico, trocamos impressões. Posso mesmo dizer que foram experiências positivas.

No entanto, ao cabo deste processo de dar um passo a mais, sair dos muros da escola, fazer a diferença de fato, surge um dado real, que queremos questionar:

As Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIS) não fazem parte das reuniões da rede de atendimento integral. Sim, nosso movimento é individual, sem parceria. Como podemos ir além, se não temos abertura para participar de uma reunião representando os casos que, discutidos entre equipe pedagógica, percebemos serem dignos de acompanhamento e intervenção?

Não estamos dizendo que a rede de atendimento não funciona em nosso município, pelo contrário, o que pudemos perceber é que a Rede de Assistência Social tem uma boa relação com a rede de saúde. Parece haver uma troca efetiva entre estes dois órgãos, cada qual trazendo contribuições. E uma correlação com o conselho tutelar. Recebem bem nosso contato. Porém, não percebemos uma abertura a nossa participação nas reuniões de casos e/ou de eventuais processos de intervenção na busca de solução de problemas. Especialmente, considerando que uma grande parte dos casos envolvem famílias com uma ou mais crianças em idade de educação infantil, que frequentam (ou deveriam estar frequentando) as escolas, sendo atendidos por estes mesmos professores.

E, novamente, trago a citação da BNCC que propõe, na página 19, (citada anteriormente), que indica que “... cabe aos sistemas e redes de ensino...incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas ..., destacam-se: direitos da criança e do adolescente” (Lei nº 8.069/199016) BNCC p. 19.

De quais direitos estaríamos falando no que tange a algum envolvimento e/ou participação dos profissionais da educação? Projetos de esclarecimento teórico a respeito do ECA? Garantia de que haja matrícula para cada criança a partir dos 4 anos? Cuidado e proteção e respeito por parte dos professores durante o período em que a criança está na escola?

Até este ponto, com certeza existe a cobrança justificada e em contrapartida a busca efetiva e real de atendimento dessas expectativas dentro do ambiente escolar.

No entanto, ao nos depararmos com uma suspeita de violação de direitos, feita a observação, a discussão do caso, a oitiva da família, percebendo-se a necessidade de um maior aprofundamento da situação, qual o próximo movimento: encaminhamento ao conselho tutelar, o qual se responsabilizará por discutir o caso com a equipe do SUAS e do SUS? E acabou o papel da escola, da professora!

Ótimo, afinal “não ganhamos *para isto!* Não temos horário *para isto!* Não temos capacitação *para isto!* Alegações (justificadas) dos profissionais em educação. Mensagem subjetiva da parte dos demais equipamentos da REDE: Professores não fazem a diferença!

Vinculação, acompanhamento, presença, intervenção?

*Cuidado*.... Em nossa opinião, assim se explicita o cuidado como definido na BNCC, mais do que no dicionário.



Assim se faz a participação na comunidade, assim se age como um elemento de mudança social, Assim se dá um passo além dos muros, assim se atende a expectativa da comunidade, dos órgãos gestores ,assim se exerce a verdadeira Pedagogia.

O que questionamos em nosso desabafo, é justamente o porquê não nos é dada a oportunidade, não nos é cobrada a participação, nas reuniões da Rede Sócio Territorial?

## Discussão de Casos

2018 - M. E., menino com 4 anos, negro. Inicia no JI no ano de 2018, sob a regência da autora. Não havia frequentado a escola até então. Entrevista inicial com a mãe, que traz detalhes numa tentativa de explicar o a deficiência visual do menino. Relata a mãe ter tido parto gemelar (casal), o menino teve complicações pouco tempo após o nascimento, sofrera paradas cardíacas sucessivas, e perda gradual e progressiva da visão. Aos quatro anos cego de um olho, visão bastante prejudicada e reduzida no outro.

Família em situação de miséria, mãe não alfabetizada, pai desempregado. Além da gêmea do menino, mais uma menina com 6 anos. Renda familiar: bolsa família, a partir da matrícula do menino, pois as duas meninas não estavam matriculadas, segundo a mãe “não consegui vaga” (sic).

Interesse, disposição, visita domiciliar, campanha junto a amigos, pequenos passos dados isoladamente, apenas contando com o apoio da direção da escola.

Busca por contato com a REDE: CRAS, CREAS, Posto de Saúde desejando maiores informações a respeito da família em questão.

Devido a residir há pouco na região – mudança de Porto Alegre em fevereiro/2018 para morar no território da escola- não conseguimos fazer grandes avanços nesta busca.

2019 – C.N. e C.N meninas gêmeas 4 anos, negras. Iniciam na escola, na Turma do JI, sob a regência da autora. Oriundas de uma família residente próxima a escola, cujas crianças de gerações anteriores já haviam pertencido ao quadro discente, com histórico de miséria, violação de direitos, negligência, etc. As duas meninas, desenvolvimento pondero-estatural reduzido, apresentando dificuldade de comunicação, muito retraídas... natural mobilização.

Entrevista inicial com a mãe a qual refere fazer acompanhamento no posto da região, atendimento no CRAS, etc., enfim, aparentemente tudo o que precisava ser feito acontecia.

Tentativa de visita domiciliar rejeitada pela mãe, alegando não ser a única moradora no pátio.

Atenção, vinculação, campanhas de doação e tentativa de contato com os órgãos da REDE, na busca de confirmação das informações e maiores esclarecimento da situação. Tendo maior conhecimento da região, conseguimos fazer avanços, visita ao CRAS, ao Posto de Saúde, contato telefônico com o CREAS. Tudo muito esclarecedor, mas, ainda a sensação de algo faltando: participação ATIVA na reunião da REDE.

2019 – M.S. menino de 4 anos, branco. Oriundo da própria escola. Ingressa no JI sob a regência da autora. Começa a frequentar vários dias após o início das aulas. Entrevista inicial com uma das tias, a qual refere caso de separação entre os pais, com conflito e recusa da mãe em abrir mão da guarda a fim de garantir pensão, desta forma a mãe garante renda do bolsa família adicionada ao valor da pensão, ocorrendo, porém, que a mesma é drogadicta e que durante o período de 15 dias em que fica com o menino, não oferece cuidados mínimos (alimentação, higiene, repouso) a ele. Além de não trazer o menino a escola, como ocorrera no início do ano letivo.

É perceptível a diferença de comportamento do menino quando retorna as aulas, comportamento agressivo, reagente, sensível, e após poucos dias voltando a rotina, recebendo cuidados e atenção na casa dos avós, com as tias,

torna-se um menino mais acessível, quase tranquilo.

Envolvimento, parceria com as tias, e contato com CRAS, descoberta de que a vinculação agora é com o CREAS, com o qual, conversamos também. A orientação é de encaminharmos o caso ao Conselho Tutelar, para que seja analisada a possibilidade de transferência da guarda para a família paterna (o pai é drogado). No entanto as tias referem total impossibilidade de assumir esta responsabilidade, os avós são idosos e doentes, as tias tem compromissos com suas famílias e profissão. O pai mora no mesmo terreno, mas não é exatamente uma referência positiva ou confiável.

Então, discutindo frequentemente o caso, decisão por realizar a FICAI do menino. Deste modo demonstramos nossa preocupação com o encaminhamento do caso.

E, fim?

## Considerações

Por nossa experiência em Porto Alegre, temos a visão de que a troca entre os parceiros na discussão de um caso por ocasião da reunião da REDE, é muito eficaz. E gratificante, e sentimos falta desta oportunidade, e queremos esta oportunidade.

Analisando todo o processo de desenvolvimento deste projeto, desta sua idealização e colocação em prática em 2018 e posterior continuação em 2019, podemos perceber um progresso relativo.

Temos dialogado com mais consistência com os demais órgão da REDE, embora ainda persista a frustração no sentido de maior abertura para a participação nas reuniões.

Reconhecemos também, que as dificuldades são mais profundas. Ainda que venha a ocorrer uma abertura maior, com a realização de convite e até solicitação u cobrança para que representantes da EMEIs integrem a discussão de casos, não há garantia de que haja uma adesão significativa. E então repetimos as alegações anteriormente registradas: “não ganhamos *para isto!* Não temos horário para *isto!* Não temos capacitação para *isto!*”.

E então, neste ponto pretendemos trazer provocações aos órgãos gestores: Quais respostas podemos receber, nós, os profissionais que queremos atender as expectativas propostas pela BNCC, pela sociedade, pela comunidade?

E se houverem (e acreditamos que sim) mais professores que se disponibilizariam a dar este passo a mais, teriam que o fazê-lo voluntariamente? Abrindo mão de seu horário de “folga” ou de convivência familiar, como a autora?

Ou, o ideal é sentir que não faria diferença seu esforço, que a REDE não sente falta da eventual contribuição que possamos trazer, que a REDE se basta, sem a ESCOLA?

Pesquisamos pelo termo REDE de ATENDIMENTO , no município de CANOAS.Encontramos a página que apresenta os Serviços de orientações para crianças e adolescentes, visando desenvolver, executar e monitorar as políticas para os direitos dos mesmos. Nesta página encontramos a apresentação do que vem a ser a Diretoria da Criança e do Adolescente, além da indicação dos locais de atendimento às crianças e adolescentes da cidade de Canoas, que são estes:

- COMDICA:Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Canoas
- CRAI: Centro de Referência em Atendimento Infante Juvenil
- CAPS IJ: Centro de Atenção Psicossocial Infância e Juventude
- Centro de Prevenção às Violências

- CRAS: Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- Conselho Tutelar

E um mapa com Localização das instituições que compõem a rede de Atendimento.

Donde se deduz que as Escolas (e no estudo ora apresentado, mais especificamente as EMEIs) realmente não são consideradas parte da rede de atendimento a crianças e adolescentes em Canoas.

Segundo CASTELLS:

Redes são estruturas abertas capazes de se expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. [...] Mas a morfologia da rede também é uma fonte de drástica reorganização das relações de poder (CASTELLS, 1999, p. 498).

Reivindicamos, portanto, a possibilidade de maior envolvimento na rede de proteção de nosso município, por considerarmos que “compartilhamos os mesmos códigos de comunicação (valores, ou objetivos de desempenho) e mais, desejamos participar da busca por soluções para os problemas da sociedade, mais especificamente, nossa comunidade escolar.

## Referências

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERACINE, L. **O Professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

MOISÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar**. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 1999

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>.

<<https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-f>>.

<<https://www.canoas.rs.gov.br/servicos/atendimentocriancaeadolescente/>>.

# INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Scheila Pires Santos*<sup>164</sup>

## Introdução

Esta pesquisa objetiva encontrar possibilidades no desenvolvimento do trabalho de um aluno com autismo severo. Deve-se entender o processo de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno, buscando estratégias para facilitar a adaptação e interação do mesmo com o ambiente escolar e os demais colegas, tentando que esse aluno adquira um pouco de autonomia e independência ao realizar suas atividades.

A escola onde se contextualiza este trabalho faz parte da rede municipal de Canoas, estando localizada na periferia, em um local de vulnerabilidade muito grande. A escola têm aproximadamente 250 alunos matriculados entre o berçário e jardim II. Atuo como Técnico de Apoio a Educação Básica (TEB), na função de volante de Inclusão, e muitos são os desafios que se apresentam ao longo desse percurso.

Serão abordadas informações sobre o autismo, no sentido de conhecer um pouco desse aluno, qual sua trajetória durante o ano letivo, o que modificou no ambiente escolar com relação à sua adaptação e seu tempo de permanência.

As estratégias de atuação dos docentes numa classe com aluno autista devem basear-se tanto em sua formação, como em sua sensibilidade e experiências, para proporcionar a este aluno o que lhe é garantido por lei, uma inclusão com qualidade. Diante disto, temos a urgente necessidade de incluir no currículo das formações iniciais e continuadas destes profissionais mais cursos voltados para esta especificidade, no entanto, por se tratar de uma escola que conta com seu quadro funcional somente professores contratos, nem todos demonstram interesse em participar de atividades de aperfeiçoamento.

Destaca-se a necessidade de uma formação inicial, que permita a compreensão dos docentes, de quais ações lhe competem no desenvolvimento de uma prática pedagógica que propicie a inclusão, já que as discussões sobre o processo de inclusão social têm se tornado cada vez mais constantes em nossa sociedade, principalmente no âmbito da educação escolar. Entretanto, apesar do avanço dessas discussões, ainda há aspectos que podem ser repensados em relação a como esse processo está se efetivando, tanto na sociedade, em termos gerais, quanto nas diferentes instituições de ensino. O processo da inclusão escolar de pessoas com deficiência acompanha o processo histórico de constituição da própria sociedade, a qual, a passos lentos, vem se modificando para incluir todos os alunos, de modo que possa haver também maior inserção social dos mesmos, e, portanto, a negação da sua exclusão.

Também é de grande importância a família exercer sua função neste processo de inclusão, observando que a escola é somente um dos ambientes onde essa criança deverá frequentar.

Para entender um pouco a trajetória do aluno durante esse ano, foi realizada uma entrevista com a professora titular da turma (Peb I), com a técnico de apoio da turma (Teb) e com a professora da sala de recursos (AEE).

## Desenvolvimento

O que me inquieta são os moldes estabelecidos no que diz respeito à aprendizagem, tendo como público um aluno autista de grau severo, todo o tipo de aprendizagem referente ao seu desenvolvimento social são relevantes.

São muitos os estudiosos que procuram explicações para as causas e consequências do autismo. Porém poucos

---

<sup>164</sup> Professora na EMEI Anísio Spínola Teixeira, Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. E-mail: [scheilas1705@hotmail.com](mailto:scheilas1705@hotmail.com)

são os avanços sobre como ou porque as causas desse transtorno. Entender esta síndrome é um desafio enfrentado por muitos pesquisadores que buscam respostas ainda não encontradas. Algumas características são bem gerais e marcantes, como:

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (KANNER, apud MENEZES, 2012, p. 37).

Diante do exposto, percebe-se que o autista precisa ser compreendido em sua essência e ser visto como pessoa capaz de desenvolver habilidades mediante estratégias adequadas. Ter sensibilidade e acuidade para trabalhar com aluno autista e descobrir suas aptidões e capacidades torna-se extremamente prazeroso e de fundamental importância na vida profissional do educador. Com o apoio teórico de Kanner (1996), que foi o primeiro a descrever o quadro clínico, dando-lhe o nome de autismo infantil precoce e fez a primeira publicação clínica reconhecida sobre o assunto, datada em 1943. O autismo tem sido um assunto desafiador para os estudiosos de todas as áreas, pela falta de conhecimento mais aprofundado sobre suas características e como trabalhar com esta clientela. Segundo este pesquisador,

[...] o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações (...) apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali (...) quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentes dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços (KANNER, 1966, apud KELMAN, et al., 2010, p. 224).

Com o passar do tempo, outros pesquisadores e estudiosos também foram desenvolvendo seus estudos como Klin (2006) que classificou pessoas com autismo conforme suas características; com algumas alterações, como por exemplo, relacionando o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Essa ideia do déficit cognitivo vem sendo reforçada por muitos estudiosos até os dias atuais.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (GAUDERER, 1985, p. 119).

É considerável o número de alunos autistas nas escolas comuns. Estudos e pesquisas afirmam que a intervenção educacional tem apresentado impactos positivos na aprendizagem, no desenvolvimento e na participação desses alunos.

De acordo com as necessidades, foi criada uma sala de recursos na escola em que atuamos, onde podemos contar com o apoio de mais uma profissional no auxílio às crianças de inclusão.

Nosso protagonista não verbaliza, encontra-se na fase oral, usa fraldas e tem grandes dificuldades de interagir e se adaptar as rotinas propostas. Ele não consegue ficar no ambiente fechado da sala de aula, e a todo momento busca pela porta de saída. O trabalho desenvolvido acontece geralmente no ambiente externo, onde ele pode caminhar pelo pátio da escola buscando vencer alguns desafios e limitações. O aluno não têm apego por nenhum objeto e não foca em nada que lhe é oferecido.

Fora da escola, o aluno faz acompanhamento no Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), uma vez por semana.

No decorrer deste ano, muitos desafios estiveram presentes, e com o apoio de todos os envolvidos dentro da escola, tentamos oferecer o melhor acompanhamento ao nosso aluno, tendo em vista de que ele não pode ficar sozinho.

De acordo com a entrevista realizada com a professora da turma (Peb I), técnico de apoio (Teb) e professora da sala de recursos (AEE), a trajetória do aluno se dá em um ambiente sociointeracionista, onde prioriza-se a

interação social, através do saber conviver com o diferente. Com relação às dificuldades e facilidades no trabalho desenvolvido, destacaram as dificuldades pelo fato de o aluno não ter comunicação verbal e usar fraldas, necessitando de acompanhamento durante todo o período em que se encontra na escola e pela falta de registro da rotina escolar, pois o aluno não ordena a rotina dentro desse ambiente, também observaram que com o aumento da carga horária dele no ambiente escolar, o aluno começou a demonstrar estresse e agitação. Com relação as facilidades o aluno não apresenta resistência no contato com seus colegas e professores. E visando as potencialidades relatam somente o desenvolvimento com vínculo, observando que o aluno não rejeita o contato de quem se aproxima.

A escola inclusiva deve ser aquela que implica num sistema educacional que reconhece e atende às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. O professor como os demais membros da escola comprometidos com uma educação com qualidade deve estar requalificando sua atuação como facilitador do processo ensino aprendizagem para identificar as necessidades educacionais e apoiar os alunos em suas dificuldades.

O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele (MENEZES, 2012, p. 25).

O desafio de trabalhar com um aluno autista é grande, necessitando de bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento, além de formação acadêmico, a sensibilidade e acuidade do professor são extremamente importantes para compreender e trabalhar com o aluno autista.

Educar uma criança, por mais difícil que seja, aumenta o sentimento de amor na maioria das pessoas. Os pais sentem que a criança é parte deles e da família, não querendo que ela vá embora. Além disso, a criança autista pode ser bastante cativante e sua própria impotência e confusão faz brotar emoções profundas nos que lidam com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que é dado por uma criança normal (GAUDERER, 2011, p. 127).

A educação é importante na vida de qualquer pessoa, por isso, o progresso dos alunos autistas se torna ainda mais significativa, dada as circunstâncias muitas vezes difíceis enfrentadas por estes.

## Conclusão

As experiências vivenciadas no ano de 2019 foram de grande importância, embora seja um trabalho cansativo e com resultados lentos, durante todo o período em que estive com esse aluno, ele me proporcionou grandes aprendizados. Exercer a paciência e o respeito pelas limitações do próximo é algo indescritível, porque estamos tão habituados em querer resultados imediatos, que por vezes, esquecemos que cada pessoa tem o seu tempo, e se tratando de um aluno com autismo severo, cada passo é uma grande vitória e um grande avanço.

Pude acompanhar cada evolução, como subir e descer degraus, um de cada vez sem necessitar do apoio da mão o segurando, assim como andar no balanço, sem se jogar do mesmo e conseguindo apoiar o pé no chão para o próprio embalo, beber água sozinho, segurando com sua própria mãozinha a garrafa, são grandes vitórias.

Esse aluno já está no período de transição para uma escola, tendo em vista que logo completará 6 anos e irá para o primeiro ano do ensino fundamental e meu desejo é que cada pessoa que o acompanhar no próximo ano seja de sensibilidade, porque uma vez estabelecido o vínculo com esse aluno, a paixão em atuar como mediador no processo de aprendizagem se torna totalmente relevante.

O olhar da família com relação ao trabalho desenvolvido, é que o aluno precisa responder ao processo pedagógico, e para isso, entendem que o aluno deve permanecer por mais tempo no ambiente escolar, sem perceber, causam um nível de estresse muito grande na criança, porque o mesmo fica muito agitado e incomodado com o passar das horas.

Por muitas vezes questionei o meu trabalho, e coloquei em dúvida se realmente eu estava fazendo algo por essa criança, mas ao perceber que quando ele ouve minha voz, automaticamente me procura com a mão, porque seu olhar não tem nenhum foco, sinto que algo de muito bom estabeleceu-se entre nós dois.

A aprendizagem não pode estar rotulada quando se trata de alunos de inclusão, pois as propostas devem partir sempre de algo no qual a criança demonstre interesse, e nesse caso específico, onde o aluno não demonstra interesse por absolutamente nada, é muito importante esse vínculo estabelecido e o afeto que demonstrado durante todo o tempo em que permanecemos juntos.

Participar do Projeto Saberes em Diálogo, sem dúvidas, está sendo muito valioso, abrindo um leque de oportunidades e desafios que nos fazem refletir sobre a importância da pesquisa para nossa formação, proporcionando práticas pedagógicas, vivência em sala de aula, trocas de experiência entre os colegas do projeto e a participação em seminários e eventos. Durante esse percurso, participei de palestras, oficinas, seminários, encontros e eventos que vieram me beneficiar com relação ao trabalho em desenvolvimento com esse aluno. Sou grata por poder participar de eventos oferecido pelo CEIA e pela oportunidade de estar inserida no mesmo grupo dessa equipe maravilhosa que faz toda a diferença no trabalho e inclusão desenvolvido no município de Canoas. As trocas de experiências me fizeram repensar o verdadeiro conceito de educação. Estive sempre bem assessorada por uma equipe excelente de coordenadores que nos deram total suporte nessa jornada.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em:21 de out. 2019.

GAUDERER, E. C. Apud PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. Dissertação de mestrado. UFJF, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/3042/1/elidatamarapratadeoliveirapraça.pdf>>.

MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. v. 28 p. 3-11, 2006.

## EXPERIMENTANDO A PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Rocheli de Souza*<sup>165</sup>

*Fernanda Netto de Souza*<sup>166</sup>

### Introdução

O trabalho desenvolvido com a turma 92 da EMEF Monteiro Lobato teve como objetivo analisar o IMC (Índice de Massa Corporal) de todos os alunos do turno da tarde, a fim de identificar o perfil desta população quanto à obesidade e ao sobrepeso.

As professoras das disciplinas de Ciências e Educação Física apresentaram o tema “obesidade” à turma durante o primeiro trimestre, através do documentário “Muito além do peso”, de 2012. O filme despertou interesse nos alunos sobre a temática e, trazendo para sua realidade enquanto comunidade escolar, sentiram a necessidade de conscientização sobre o assunto, partindo de um diagnóstico inicial.

### O trabalho

No dia 8 de março, a turma 92 assistiu ao documentário “Muito além do peso”, na aula de Educação Física. O filme, dirigido por Estela Renner, trata sobre a epidemia de obesidade infantil que estamos vivendo. As crianças estão apresentando doenças que antes eram comuns aos adultos, como diabetes tipo 2, problemas cardiovasculares e depressão. De acordo com dados mostrados no filme, 33% das crianças brasileiras são obesas. O documentário mostra e questiona os péssimos hábitos alimentares das nossas crianças hoje em dia. A diretora também busca chamar a atenção para as indústrias de alimentos e bebidas, que abusam de propagandas voltadas para o público infantil para vender produtos que não fazem bem para a saúde dos pequenos.

A multiplicidade de fatores que levam uma criança à condição de obesidade, evidenciada pelo filme, surpreendeu os alunos, que tinham uma concepção mais simplista deste processo. Mediante tal curiosidade e interesse, as professoras Fernanda e Rocheli propuseram aos alunos verificar a condição dos estudantes da EMEF Monteiro Lobato, e a turma acolheu a ideia com entusiasmo.

Em 3 de maio, foi iniciada a coleta de dados. A cada dia de trabalho, um grupo de 4 a 6 alunos da turma (que tem 25 alunos no total) ficava responsável pela coleta, que consistia em: deslocamento da turma de 1º a 9º ano até o local predeterminado; aferição do peso e altura; e anotação em planilha específica com a idade e o sexo do indivíduo. No total, foram analisados 265 alunos, de 12 turmas.

Após o levantamento dos dados, os alunos utilizaram o laboratório de informática para digitá-los em planilhas, já configuradas para calcular o IMC de cada faixa etária, dividida por sexo. O IMC é o resultado do peso corporal (em quilos) dividido pela altura ao quadrado (em metros). Os alunos também classificaram cada indivíduo quanto ao IMC: peso adequado, excesso de peso e obesidade. Vide Tabela 1.

Concluída a classificação, as professoras passaram para a etapa de análise dos dados. Todas as etapas aqui descritas foram desenvolvidas ao longo de 4 meses de trabalho. Dos 265 alunos analisados, 22,2% apresentam sobrepeso e 21,8% são obesos. As idades com maior número de alunos acima do peso são dos 8 aos 10 anos e aos 14 anos, independente do sexo.

---

165 Professora da EMEF Monteiro Lobato, Licenciada em Ciências Biológicas e Doutora em Ciências. E-mail: [rochelisouza@yahoo.com.br](mailto:rochelisouza@yahoo.com.br)

166 Professora da EMEF Monteiro Lobato, Licenciada em Educação Física. E-mail: [fefanetto@hotmail.com](mailto:fefanetto@hotmail.com)



Tab 1. Valores críticos do IMC propostos para definição de baixo peso, excesso de peso e obesidade na população de referência brasileira de 2 a 19 anos em cada sexo, segundo idade.

Idade (meses)	Masculino			Feminino		
	BP (17,5 kg/m <sup>2</sup> )	EP (25 kg/m <sup>2</sup> )	OB (30 kg/m <sup>2</sup> )	BP (17,5 kg/m <sup>2</sup> )	EP (25 kg/m <sup>2</sup> )	OB (30 kg/m <sup>2</sup> )
24,0	13,77	19,17	21,98	13,95	18,47	20,51
24,5	13,77	19,13	21,94	13,94	18,43	20,47
30,5	13,76	18,76	21,53	13,87	18,03	20,00
36,5	13,70	18,45	21,21	13,76	17,70	19,64
42,5	13,61	18,20	20,98	13,66	17,44	19,38
48,5	13,50	18,00	20,85	13,55	17,26	19,22
54,5	13,39	17,86	20,81	13,46	17,14	19,15
60,5	13,28	17,77	20,85	13,37	17,07	19,16
66,5	13,18	17,73	20,98	13,28	17,05	19,23
72,5	13,09	17,73	21,19	13,21	17,07	19,37
78,5	13,02	17,78	21,48	13,15	17,12	19,56
84,5	12,96	17,87	21,83	13,10	17,20	19,81
90,5	12,93	17,99	22,23	13,07	17,33	20,10
96,5	12,91	18,16	22,69	13,07	17,49	20,44
102,5	12,92	18,35	23,17	13,09	17,70	20,84
108,5	12,95	18,57	23,67	13,16	17,96	21,28
114,5	13,01	18,82	24,17	13,26	18,27	21,78
120,5	13,09	19,09	24,67	13,40	18,63	22,32
126,5	13,19	19,38	25,14	13,58	19,04	22,91
132,5	13,32	19,68	25,58	13,81	19,51	23,54
138,5	13,46	20,00	25,99	14,07	20,01	24,21
144,5	13,63	20,32	26,36	14,37	20,55	24,89
150,5	13,82	20,65	26,69	14,69	21,12	25,57
156,5	14,02	20,99	26,99	15,03	21,69	26,25
162,5	14,25	21,33	27,26	15,37	22,25	26,89
168,5	14,49	21,66	27,51	15,72	22,79	27,50
174,5	14,74	22,00	27,74	16,05	23,28	28,04
180,5	15,01	22,33	27,95	16,35	23,73	28,51
186,5	15,29	22,65	28,15	16,63	24,11	28,90
192,5	15,58	22,96	28,34	16,87	24,41	29,20
198,5	15,86	23,27	28,52	17,06	24,65	29,42
204,5	16,15	23,56	28,71	17,22	24,81	29,56
210,5	16,43	23,84	28,89	17,33	24,90	29,63
216,5	16,70	24,11	29,08	17,40	24,95	29,67
222,5	16,95	24,36	29,28	17,45	24,96	29,70
228,5	17,10	24,59	29,50	17,47	24,96	29,74
234,5	17,37	24,81	29,75	17,49	24,97	29,83
240,0	17,50	25,00	30,00	17,50	25,00	30,00
z	- 2,17	1,32	2,83	- 1,80	1,02	2,10
p	0,015	0,907	0,998	0,036	0,847	0,982

BP = baixo peso; EP = excesso de peso; IMC = índice de massa corporal; OB = obesidade.

Fonte: Jornal de Pediatria – vol.82 – n°4 – Julho/Agosto 2006. Valores críticos do índice de massa corporal para classificação do estado nutricional de crianças e adolescentes brasileiros. Wolney L. Conde e Carlos A. Monteiro - USP.

**Tab 2.** Resultados obtidos, em números absolutos e percentuais, da população do sexo feminino.

Idade	SEXO FEMININO						Total
	Peso Adequado	%	Sobrepeso	%	Obesidade	%	
6 anos	3	60.0	1	20.0	1	20.0	5
7 anos	10	58.8	5	29.4	2	11.8	17
8 anos	11	61.1	3	16.7	4	22.2	18
9 anos	10	43.5	5	21.7	8	34.8	23
10 anos	9	90.0	1	10.0	0	0.0	10
11 anos	12	70.6	2	11.8	3	17.6	17
12 anos	4	66.7	2	33.3	0	0.0	6
13 anos	5	62.5	2	25.0	1	12.5	8
14 anos	6	46.2	2	15.4	5	38.5	13
15 anos	4	80.0	0	0.0	1	20.0	5
16 anos	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1
17 anos	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1
Total	75	60.5	24	19.4	25	20.2	124

**Tab 3.** Resultados obtidos, em números absolutos e percentuais, da população do sexo masculino.

Idade	SEXO MASCULINO						Total
	Peso Adequado	%	Sobrepeso	%	Obesidade	%	
6 anos	2	50.0	1	25.0	1	25.0	4
7 anos	12	50.0	5	20.8	7	29.2	24
8 anos	13	56.5	3	13.0	7	30.4	23
9 anos	9	60.0	3	20.0	3	20.0	15
10 anos	8	50.0	3	18.8	5	31.3	16
11 anos	10	71.4	2	14.3	2	14.3	14
12 anos	1	11.1	7	77.8	1	11.1	9
13 anos	9	60.0	4	26.7	2	13.3	15
14 anos	5	41.7	3	25.0	4	33.3	12
15 anos	2	33.3	3	50.0	1	16.7	6
16 anos	2	66.7	1	33.3	0	0.0	3
17 anos	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0
Total	73	51.8	35	24.8	33	23.4	141

## Considerações

Com vista à apresentação do trabalho na FEMUCITEC (Feira Científica e Tecnológica de Canoas), escolhemos um grupo menor para representar a turma. O trabalho foi exposto na Feira por 3 alunas, que obtiveram o 9º lugar na classificação geral. Os 10 primeiros trabalhos tiveram vaga para a IFCITEC (Feira de Ciências e Tecnologias do Instituto Federal do Rio Grande do Sul), onde a experiência se repetiu.

Esses alunos, de nono ano, vivenciaram uma prática de iniciação científica digna de estudantes do ensino superior, e puderam comprovar que não se trata de nenhum “bicho de sete cabeças”. Com orientação, organização, empenho e um objetivo claro, é possível, sim, desenvolver projetos de pesquisa extraordinários e relevantes no contexto da comunidade escolar.

A experiência da turma 92 impactou de forma bastante significativa os alunos dos anos finais e também o grupo de professores da escola, mostrando todo o potencial dos nossos estudantes.

Uma sementinha foi plantada para surgirem novos questionamentos, curiosidades, problemáticas, que serão investigados, aprofundados, esclarecidos através da pesquisa científica, tendo os alunos como protagonistas: pesquisadores.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICA INCLUSIVA COM O PROJETO TODO DIA É DIA DE INCLUIR

*Ana Paula Figueiró Willms*<sup>167</sup>

*Pâmela Padilha de Oliveira*<sup>168</sup>

### Introdução

A escola municipal de ensino fundamental Governador Leonel de Moura Brizola situa-se no bairro São José, um local tranquilo, com uma comunidade crítica, politizada que muito lutou pela criação da mesma. A instituição é nova, com 5 anos de existência, e desde o começo sempre buscou dar visibilidade às questões da inclusão.

De 2014 até 2018, tínhamos o projeto “Semana de Inclusão Leonel Brizola”, onde eram feitas diversas atividades alusivas à temática. A escola parava nesses cinco dias onde as turmas compartilhavam suas pesquisas e artes em exposições, participavam de oficinas, assistiam jogos adaptados e apresentações artísticas, os pais eram convidados para palestras e os professores tinham formações. Mas e depois? As inclusões sumiam? Tudo já estava resolvido? Não era necessário falar sobre inclusão?

Em 2019, foi então repensada essa sistemática, pois a inclusão é algo que se faz necessário abordar diariamente, já que é assim que ela se encontra no contexto escolar. Desta reflexão, nascia o projeto: Todo dia é dia de incluir, organizado pela professora da Sala de Recurso Multifuncional - SRM e a orientadora do Serviço de Orientação Educacional - SOE se tornando mais um dos desdobramentos do projeto maior da escola chamado Gestão do cuidado.

Este projeto foi criado para atender as demandas das 53 crianças atendidas pela SRM e para propor uma cultura mais inclusiva envolvendo todos os 617 alunos e os 36 professores da instituição para além de cinco dias no ano, para uma tomada de consciência e uma transformação do fazer pedagógico.

### Sala de recurso multifuncional & serviço de orientação educacional

A sala de recurso é um espaço multidisciplinar onde é ofertado diversas atividades aos alunos com necessidades especiais, complementando e/ou suplementando os conteúdos do ensino regular, visando uma maior interação e socialização destes na sala de aula como também na sociedade, disponibilizando apoio aos professores da sala de aula em que os alunos estão incluídos, conforme prevê o decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 no seu artigo 3º:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Para atender todos os alunos que necessitam de um olhar, uma atenção especial, da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, SOE e SRM trabalham em conjunto organizando durante o ano projetos, formações e

---

167 Professora do Serviço de Orientação Educacional da EMEF. Gov. Leonel de Moura Brizola ala de Recurso Multifuncional.

168 Professora da Sala de Recurso Multifuncional da EMEF. Gov. Leonel de Moura Brizola, Pós-graduação Educação Especial Inclusiva e Altas Habilidades. E-mail: [pamela-padilha@bol.com.br](mailto:pamela-padilha@bol.com.br).

assessoramento a todos do ambiente escolar. Neste contexto visamos conscientizar alunos/pais/professores de que é necessário entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Beauclair (2007), afirma que a inclusão é o movimento humano de celebrar a diversidade, envolvendo o sentimento de pertencer, de fazer parte de, é a valorização da diferença e a busca de uma cidadania ativa construtora de qualidade de vida para todos.

No serviço de orientação educacional (SOE), é feito o acolhimento de todos os segmentos da escola através de uma escuta atenta, de um não julgamento, buscando soluções através da coletividade. O trabalho é pautado em pontos bem relevantes como explica Grinspun (2012 p. 43), ao falar sobre o que trabalharia a Orientação Educacional, destacamos aqui os pontos 3, 4, 5 e 6:

- 3- A Orientação Educacional trabalharia na construção de um homem que se quer mais crítico, mais participativo e mais consciente de seus direitos e deveres;
- 4- A Orientação promoveria o desenvolvimento da linguagem dos alunos, através do estabelecimento do diálogo;
- 5- A Orientação trabalharia a questão da afetividade e cognição como características interligadas ao indivíduo;
- 6- A Orientação trabalharia a questão da totalidade como uma tecelã que se compromete com todos os fios que ajudam a formar o tempo de amanhã.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), onde temos como projeto institucional: A Gestão do Cuidado, que tem como pressuposto se antecipar ao bem estar do outro, é feita então essa sensibilização através do contato direto com o aluno, com a turma, professores e famílias.

A Gestão do Cuidado é entendida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, protetiva, ecológica, ética e estética, que considera a vida como permanente sacralidade viva para sustentar, teórica e metodologicamente, todos os processos pedagógicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2008).

Cabe então à orientadora educacional, com a parceria da professora da sala de recursos, fazer a mediação, ponte, adaptação deste processos pedagógicos a realidade dos alunos independente da sua condição. Como coloca Grinspun (2012, p. 44): “a Orientação Educacional não existe para padronizar os alunos nos paradigmas escolhidos como ajustados, disciplinados ou responsáveis. O importante é a singularidade dentro da pluralidade”.

O trabalho em conjunto do SOE e da SRM propicia a oportunidade de descentralizar e não sobrecarregar ambas profissionais, assim como ter mais de uma percepção a cerca de uma situação e a troca de ideias. Ambas professoras acreditam em um trabalho que valorize o emocional, compreendem as múltiplas inteligências e, na medida do possível, estimulam cada uma delas, porém é a interpessoal e a intrapessoal onde se dá o foco de seus atendimentos, pois são estas que envolvem os sentimentos e auxiliam os alunos na mediação entre seus conflitos internos e de relacionamentos.

Enquanto a inteligência intrapessoal é a inteligência da autoestima, autorrespeito, e por analogia da auto aceitação, a inteligência interpessoal é a maneira como construímos as nossas relações com outras pessoas e a forma como sentimos completados quando em relação a essa pessoa (ANTUNES, 1999).

## **Projeto todo dia é dia de incluir**

Para atender à pergunta norteadora propomos como objetivo geral construir o projeto “Todo dia é dia de incluir” favorecendo o processo de inclusão e propor atividades com relação ao tema do atendimento educacional especializado (AEE) com a participação de toda a escola. Sua idealização partiu do princípio e da necessidade de trabalhar durante todo o ano com a inclusão, sensibilizando-o e proporcionando momentos de reflexão sobre as diferenças e o direito de todos a uma educação de qualidade.

Com a finalidade de efetuarmos o projeto, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Organizar atividades dentro e fora da escola com parceiros da rede;
- Oferecer oportunidades e condições que estimulem a percepção de si e do outro;
- Refletir sobre a importância do respeito mútuo nos diversos contextos vivenciados pelos alunos;
- Expor trabalhos e atividades no saguão da escola.
- Proporcionar momentos de fala e escuta através dos círculos de construção de paz.

Este projeto é um desdobramento da “Semana da inclusão Leonel Brizola” criada em 2014, porém, frente às demandas existentes no ambiente escolar, e por acreditarmos que se faz necessário pensar a inclusão para além de 5 dias, foi adaptado para o “Todo dia é dia de incluir” tendo como objetivo trabalhar durante todo o ano temas pertinentes à inclusão aos atendimentos educacionais especializado e do serviço de orientação educacional observando as especificidades de cada turma. Para Stainback (1999), o objetivo da inclusão é criar uma comunidade em que todas as crianças trabalhem juntas e desenvolvam repertório de ajuda mútua e apoio dos colegas.

Neste contexto, buscamos trazer vivências e experiências às turmas, proporcionando espaços de reflexão e sensibilização desenvolvendo a oportunidade de igualdade entre todos considerando suas potencialidades e especificidades favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Os encontros com as turmas são em forma de círculos, pois, como nos diz Pranis, “O formato espacial do círculo simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão” (2010 p. 25). Ele é planejado levando em conta necessidades específicas como, respeito às diferenças, autoaceitação, empatia, conhecimento/aprendizagem, solidariedade entre outras e também por demandas específicas solicitadas pelos professores.

Segundo Pranis, o pressuposto no círculo é que precisamos da pessoa para qual o Círculo foi criado, assim como ela precisa de nós (2010). São os sentimentos e as necessidades que são valorizados e não o julgamento, punição, mas sim o enfoque no processo restaurativo, o objetivo é sempre restabelecer e fortalecer os vínculos. Dessa forma, a “Justiça Restaurativa promove valores e princípios que utilizam abordagens inclusivas e solidárias para a convivência diária” (AMTUTZ, MULLET 2012, p. 34).

Nesses momentos são trabalhadas, além das perspectiva restaurativa, as habilidades emocionais, pois acreditamos que é através do sentir que nos conhecemos e ao outro, entendemos, repensamos e mudamos. Quando reconheço minhas necessidades e sentimentos e percebo que ela não difere das necessidades e sentimentos do outro é que compreendo o quanto somos iguais apesar das diferenças.

Assim, iniciamos o projeto construindo um calendário inclusivo com todas as deficiências e temas envolvendo o AEE. Posteriormente em reunião com os professores explanamos as datas e a turma que ficou responsável pelo desenvolvimento e exposição de uma atividade com os alunos. Além deste envolvimento dos professores a SRM e SOE, organizaram visitas e atividades dentro e fora da escola para trabalhar o tema da inclusão, conforme abaixo:

**Tabela. 1 – Calendário apresentado aos professores**

Março 26/03 – Visita ao CEAMA	Abril 05/04 - Visita ao Pestalozzi 10/04 – Cinema acessível – SESC	Maio 21/05 visita ao CEAMA	Junho 05/06 MC Wilhian – Paralisia Cerebral
Julho 11-07 – Show de talentos Pestalozzi SESC	Agosto 23/08 - Espetáculo de Palhaçadas – Pode virar amor – LEGATO	Setembro 19/09 – Exposição dos trabalhos sobre TDAH 10/09 – Formação com os professores TDAH 11/09 à 17/09 - Círculos com todas as turmas sobre TDAH	Outubro Leitura do Livro Tatu Bola com André (Deficiente visual Oficina de Braille
Novembro Oficina de Libras com uma convidada da comunidade	Dezembro Fechamento com exposições e apresentações.		

Iniciamos o projeto com a visita ao Centro de Estudos de Atividades Motora Adaptada (CEAMA) localizado na ULBRA a proposta da vivência foi que os alunos tivessem contato com pessoas com deficiências e autismo desenvolvendo atividades juntos de dança, futsal e circuito funcional organizado por professores e estudantes da universidade. Durante o calendário foram realizadas duas visitas ao CEAMA com turmas diferentes.

**Fig 1: Grupo CEAMA e alunos da escola EMEF. Gov. Leonel de Moura Brizola**



**Fonte: Autora (2019)**

Prosseguindo com o calendário organizamos a visita a Escola de Educação Especial Instituto Pestalozzi que atende crianças, jovens e adolescentes com deficiência intelectual onde podemos conhecer o local e seus serviços. Esta vivência foi de grande gratificação para todos os alunos envolvidos mudando seus conceitos e atitudes.



Fig. 2 Visita ao Pestalozzi



Fonte: Autoras (2019)

Seguindo com o projeto recebemos a visita na escola do MC William que é deficiente físico com distrofia musculare émorador do bairro, que cantou e encantou vários alunos com sua história e sua música.

Fig. 3 Visita na escola MC William



Fonte: Autoras (2019)

Continuando fomos participar da semana da pessoa com deficiência assistindo o teatro “Espetáculo De Palhaçadas – Pode Virar Amor” da Associação Legato - Centro Inclusivo de Artes: Aulas de Música, Dança e Teatro. As turmas dos segundos anos aproveitaram e interagiram com o teatro e as pessoas com deficiência que a associação atende no local.

Fig. 4 Visita ao Legato



Fonte: Autoras (2019)

Ademais, levamos os alunos da escola para um passeio ao Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul - SESC de Canoas para assistir apresentações dos alunos da instituição Pestalozzi e a um filme acessível adaptado com língua de sinais e audiodescrição.



Fig. 5 Visita ao SESC



Fonte: Autoras (2019)

Além das visitas e vivências realizadas pelos alunos dentro e fora do contexto escolar foi explanados vários assuntos dentro do calendário com as turmas e expostos no saguão.

Fig. 6 Trabalhos expostos no saguão da escola



Fonte: Autoras (2019)

## Considerações

A elaboração desse projeto fomentou a reflexão e o diálogo sobre as diferenças e sobre o respeito mútuo, desenvolvendo habilidades sociais no contexto escolar.

Esse trabalho oportunizou vivências, momentos de discussão e esclarecimentos proporcionando mudanças de atitudes entre todos da escola colaborando para o relacionamento interpessoal e intrapessoal. Além disso, contribui para inclusão não somente dos alunos com deficiência, mas para formação de valores positivos na convivência com a diversidade.

Contudo, observamos que é possível dar um segmento ao projeto ajustando, ampliando, acomodando

algumas necessidades. É importante a flexibilidade e o comprometimento por parte do corpo docente, a participação o envolvimento dos pais, o apoio da equipe diretiva, pois o projeto é vivo e se transforma e desdobra conforme as demandas e possibilidades.

## Referências

AMSTUTZ, L. S.; MULLET, J. H. **Disciplina restaurativa para escola: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**, tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ANTUNES, C. **A Inteligência Emocional Na Construção do novo eu**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BEUCLAIR, J. **Incluir, um verbo necessário a inclusão: (pressupostos psicopedagógicos)**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 10 agosto 2019

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **A Prática dos Orientadores Educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRANIS, K. **Processos Circulares de construção de paz**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

STAINBACK, S.; STAIBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA. **Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências; laboratório de novas tecnologias. Gestão do cuidado para uma escola que protege: projeto político pedagógico**. Florianópolis, 2008.

## O USO DA CIÊNCIA FORENSE COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Juliano de Oliveira Nunes*<sup>169</sup>

### Introdução

A ciência forense, desde os anos 2000 vem ascendendo e se disseminando entre a população brasileira, principalmente através de séries norte americanas como a CSI (Crime Scene Investigation ou Investigação Criminal no Brasil) que se popularizou através de canal aberto, como demais séries passadas em canais fechados, como Bones, Dexter, Criminal Minds, Medical Detectives e outras.

Neste sentido, muitos dos jovens brasileiros, estudantes do atual ensino fundamental, se contemporizaram perante as diferentes técnicas científicas transmitidas nos programas televisivos, de forma fictícia, alusivas ao lúdico, onde foram instigados a se apropriarem de conhecimentos básicos das ciências física, química e biológica, necessários ao entendimento da ciência forense.

A ciência forense é uma área interdisciplinar que envolve física, biologia, química, matemática e várias outras ciências de fronteira, com o objetivo de dar suporte às investigações relativas à justiça civil e criminal (SILVA, ET al., apud CHEMELLO, 2006). Traz assuntos muito abordados na atualidade como análise de DNA para identificação humana, testes de paternidade e quaisquer outros fluidos como fonte de DNA utiliza várias técnicas de biologia molecular e genética forense, envolve temas polêmicos que pode gerar discussões e debates (SIMÕES et al., 2016).

Este trabalho teve como objetivo utilizar a ciência forense como instrumento mobilizador e gerador da interdisciplinaridade, sob o propósito investigativo, atribuindo aos alunos um estudo de caso modelado para apropriação, produção e ressignificação de conhecimentos científicos aprendidos no ensino fundamental.

### Desenvolvimento

Teve como público-alvo os alunos das séries finais do ensino fundamental da EMEF Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas.

Como material e método de trabalho, foram propostas cinco atividades práticas, sendo a primeira uma cena de crime; e nas demais quatro, diferentes adereços investigativos, onde a partir de procedimentos investigativos, os alunos divididos em grupos, analisaram as evidências sugeridas e propuseram correlações de acordo com o que se pediu, através da utilização do método científico. Por fim, foi realizado a entrega de um relatório técnico científico como forma de proposição de uma possível conclusão do caso, a partir das investigações criminais propostas.

O cronograma de aulas estabelecido foi o seguinte:

- Aula nº1: 8/4/19 – Análise da cena do crime e coleta de evidências criminais (figura nº1);
- Aula nº2: 15/4/19 – Extração de DNA do vestígio vegetal encontrado próximo a vítima;
- Aula nº3: 22/4/19 – Análise do microbioma coletado no corpo do cadáver;
- Aula nº4: 26/4/19 – Técnicas de perícia forense (vídeo demonstrativo);
- Aula nº5: 3/5/19 – Atividade de papiloscopia humana forense.

---

<sup>169</sup> Professor da EMEF Ministro Rubem Carlos Wurdig, Licenciado e bacharel em ciências biológicas. Especialista em biologia e genética forense. E-mail: [julianonunes13@hotmail.com](mailto:julianonunes13@hotmail.com)

Figura 1: Análise da cena do crime e coleta de evidências criminais



Fonte: O Autor, 2019.

Figura 2: Análise comparativa dos alunos



Fonte: O Autor, 2019.





Figura 5: Uso da imaginação e criatividade para criação do enredo

**RELATORIO DA PERICIA FORENSE**

Na aula de ciências tínhamos que pegar digitais dos suspeitos, e como nosso grupo foi um que pontuou o professor nos deu uma dica, essa dica era que a pessoa que cometeu o assassinato havia entrado no laboratório pela semana, então lembrei que tinha visto o professor Alex entrando no laboratório mas ele não estava na escola para que pegássemos sua digital então pensamos nos outros suspeitos um deles era a professora Giovana mas ela também não estava na escola.

Escrevendo esse relatório acabo de perceber algo, encontraram alguma bactéria no corpo, e bactérias são causadoras de doenças, e o professor Alex estava doente o que pode provar que talvez ele foi o culpado mas o problema é que eu não acho que a secretaria iria deixar que um professor faltasse por causa de uma atividade em ciências, mas mesmo assim pode ser uma probabilidade.

Um suspeito nosso é o professor Juliano de ciências pois ele estava com uma cara muito suspeita eu acho, e um dos balões volumétricos tinha uma digital muito parecida com a dele, o que pode provar que ele foi o culpado, mas depois que o período de ciências acabou vimos ele fazendo um "ok" com o dedo para a Valéria, e na dica ele dizia que o culpado foi alguém que entrou na sala e podia ser ou alguém da cozinha, um professor ou alguém da secretaria, o que pode provar que foi a Valéria a culpada.

Mas depois do recreio vimos o professor Juliano falando com a professora Fernanda o que pode ser muito suspeito ou pode ser simplesmente uma conversa de colegas de trabalho mas eu não acho que era só uma conversa de amigos, porque como o professor falou "sem provas todos são suspeitos.

Pra mim ele estava falando algo como "deu certo, ninguém suspeitou de você".

No corpo também tinha duas plantas, uma delas nos achamos nos fundos da escola atrás do laboratório e bem perto da cozinha, um colega meu disse que a Valéria às vezes vai lá para fumar e isso pode provar q foi ela, pode ser também q ela foi jogar algo fora, e as plantas grudaram no seu sapato, então quando ela cometeu o homicídio as plantas q estavam em seus sapatos desgrudaram e ficaram ali no corpo, existem muitas bactérias em alimentos podres e estragados uma delas é o mofo, talvez tinha algum alimento estragado que Valéria foi jogar fora e então as plantas grudaram em seu sapato e logo após isso ela cometeu homicídio.

Obs: não sei se esta certo mas pelo menos eu fiz.

Fonte: O Autor, 2019

Figura 6: Integração e apropriação do tema por demais agentes escolares

The image shows a handwritten forensic report on the left and a table of suspects on the right.

**Handwritten Report:**

- At the top, it says "Pere: 4" in red.
- There are three fingerprints with the label "Percussão: Ronda".
- The title "PAPILASCÓPIA" is written in blue, with "Impressão Digital" written below it.
- Below the title are three more fingerprints.
- A handwritten note says: "A digital é uma que tira mas é da secretaria, blsa, é compatível com a digital".

**Suspect Table:**

Interrogamos a Valéria, cozinheira da escola. No depoimento, ela relatou que estava preparando a refeição no momento do crime.

SUBJETO 1	PROFESSORA	ORIENTADORA	SECRETARIA	SECRETARIA
DESCONHECIDO	FERNANDA	CALHEM	ROSERDON	ANDRAE

Additional handwritten notes on the right include "PAPILAS CENTRAIS" and "PAPILAS LATERAIS" with a diagram of a fingerprint.

Fonte: O Autor, 2019.

## Resultados e discussão

Através das análises evidenciadas durante o transcorrer das aulas e com a leitura dos respectivos relatórios de conclusão da atividade, foram possíveis as coletas dos seguintes resultados:

1. Possibilitou melhor análise comparativa e interdisciplinar dos assuntos, através deste tema gerador (figura nº 2);
2. Compreenderam e sistematizaram melhor os procedimentos metodológicos adotados durante o processo (figura nº3);
3. Aprofundaram o conhecimento científico de uma forma mais lúdica, unindo teoria à prática (figura nº4);
4. Estimulou adicionalmente a imaginação, possibilitando ganhos teóricos na criatividade textual (figura nº 5);
5. Mobilizou mais agentes de outros setores da escola, permitindo maior integração e apropriação do tema durante o processo (figura nº6);
6. Permitiu uma maior pró-atividade, enfatizando-os como Autores do próprio desfecho, com base no conhecimento científico desenvolvido.

## Considerações

É inerente o ganho na aprendizagem com temas geradores como enredo durante o processo, sobretudo quando o assunto é atual e dinâmico, como a ciência forense. A proposição desafiadora do assunto, instiga o educando a buscar-se como agente ativo.

O aluno do ensino fundamental das séries finais, como indivíduo humano em fase de desenvolvimento cognitivo, necessita que em um curto espaço de tempo, se percebam os reflexos conclusivos do empenho de seu trabalho.

## Referências

SILVA, da A. C. A. D.; SILVA, da F. R.; GRANGEIRO, N. B.; UCHOA, R. M. C.; RODRIGUES, N. V. Ciência forense como ferramenta para o ensino. **56º CBQ - Ciência Forense como ferramenta para o Ensino**. Disponível em: <[www.abq.org.br/cbq/2016/trabalhos/6/8993-10624.html](http://www.abq.org.br/cbq/2016/trabalhos/6/8993-10624.html)>. Acesso em: 8/4/2019.

SIMÕES, D.; PILEGGI, S. A. V.; ROCHA, D. C. Ambiente de aprendizagem para o ensino de biologia forense. **TICs e EaD em Foco**, Sao Luis, v. 2 n. 1, nov./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/57/167>>. Acesso em: 8/4/2019.

## APRENDENDO SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS

*Marilete Coimbra de Chaves*<sup>170</sup>

### Introdução

Educação nutricional é um conjunto de táticas e atividades realizadas com crianças e adultos, tendo como alvo valorizar a nutrição saudável e moldar hábitos alimentares. Sabe-se que a maioria dos costumes alimentares são formados desde os primeiros anos de vida, a partir da experiência, da observação e da instrução estudada em casa e na escola. O estímulo a uma nutrição saudável na infância ajuda no bom crescimento e desenvolvimento e na formação de hábitos alimentares saudáveis que se incentivados refletirão em adultos livres de doenças crônicas não transmissíveis. Promoção e inserção da educação nutricional no contexto escolar por meio de estratégias de educação nutricional próprios para a faixa etária e incentivar a prática de atividade física e combate ao sedentarismo..

### Desenvolvimento

No desenvolvimento deste projeto de forma interdisciplinar, pensou-se em estratégias e ações de educação nutricional. Para a execução do projeto inicialmente foi escolhido 40 alunos com a idade de 6 anos escola municipal Cel. Francisco Pinto Bandeira. Foram propostas brincadeiras infantis que envolvessem os alimentos, que despertassem a curiosidade da criança e promovessem o conhecimento e aceitação de alimentos e nutrientes saudáveis para o bom crescimento e desenvolvimento infantil, foi contado e demonstrado histórias e vídeos relacionados ao tema e sugeridos pela mantenedora, foi realizado pratos saudáveis para degustação, visitação a cozinha da escola e palestra com Nutricionista . Realizou-se, também, uma investigação do conhecimento que as crianças já possuíam sobre os alimentos principalmente frutas e verduras e os industrializados e debates sobre seus benefícios e malefícios, bem como realização de ginástica laboral para prevenção do sedentarismo.

A alimentação e nutrição adequadas constituem direitos fundamentais do ser humano. São condições básicas para que se alcance um desenvolvimento físico, emocional e intelectual satisfatório, fator determinante para a qualidade de vida e o exercício da cidadania. Se for verdade que, muitas vezes, a falta de recursos financeiros é o maior obstáculo a uma alimentação correta, também é fato que ações de orientação e educativas têm um papel importante no combate a males como a desnutrição e a obesidade. Ao chamar a atenção de crianças e adolescentes para os benefícios de uma alimentação equilibrada, a escola dá a sua contribuição para tornar mais saudável a comunidade em que se insere (CONSEA, p. 81).

Abaixo podemos conferir um pouco da experiência vivida com o projeto. O cardápio elaborado é constituído de um lanche, cujas preparações consistem de: pão, alface, cenoura, tomate, ovos, frutas e Suco de fruta. Procura-se introduzir nas oficinas (Figura 1) preparações que tenham uma boa aceitação pelas crianças e ao mesmo tempo incluir ingredientes que garantam as necessidades nutricionais encontradas em uma alimentação saudável. Portanto, as preparações escolhidas são desenvolvidas com alimentos nem sempre muito aceitos pelas crianças, mas com uma nova roupagem (ver figura 1).

---

170 Professor da Escola Pinto Bandeira, Formação: Supervisão escolar e Pós em Gestão e Planejamento Escolar. E-mail: [marilete.chaves@canoasedu.rs.gov.br](mailto:marilete.chaves@canoasedu.rs.gov.br);



Fig. 1. Cardápio



Fonte: fotos da autora

## Considerações

Achei excelente o trabalho, pois através das histórias infantis (O sanduíche da Maricota), algo na qual os alunos gostam muito, não foi somente uma hora do conto, pois ela foi vivida, experienciada, eles se caracterizaram, falaram em casa, falaram na escola, se agitaram e esperaram novidades, passaram a ver e conhecer novas experiências e conseguiram até responder os questionamento realizado pela Nutricionista que nos visitou.

Na cozinha, houve o respeito em não mexer, apenas observar os utensílios do ambiente. E já começam a dar sinais de entendimento e o significado da Alimentação Saudável, com interesse em experimentar frutas e outros alimentos. E isso já está sendo refletido na casa deles. Também a sensação do alunos de vivenciar personagens como nutricionista e chef e sentir-se como esses profissionais, deixando a criatividade e a dramatização tomar conta, com tanta seriedade e pureza, foi o ponto alto do trabalho. .

## Referências

BRASIL. CONSEA. Alimentação e educação nutricional nas escolas e creches. CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR, 2. ed., 2004, Olinda. Relatório final. Olinda, 2004. Disponível em: <[www.fomezero.gov.br/conferencia](http://www.fomezero.gov.br/conferencia)>. Acesso em: 05 de maio de 2010.

# O ATLETISMO COMO ALTERNATIVA ÀS PRÁTICAS DESPORTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: MOVIMENTOS NATURAIS NA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

*Alexsandro Espíndola*<sup>171</sup>

*Luciane Leal de Oliveira*<sup>172</sup>

## Introdução

O atletismo é um esporte básico que se traduz através dos movimentos naturais dos seres humanos tais como as corridas, saltos e lançamentos. Este esporte tem origem na Grécia como prática esportiva com competições com cinco provas sendo: corrida, luta, salto em distância e arremessos de dardo e disco. Essa modalidade é fundamental para a evolução de aprendizagem corporal do ser humano e a prática faz conviver com os direitos e deveres em cidadania, o atletismo é impulsionador na melhora das capacidades físicas, no cumprimento de tarefas cotidianas, por conseguinte, auxiliando no desenvolvimento afetivo-social, motor e cognitivo e dos alunos. A prática do atletismo pode melhorar a capacidade física, incrementa a circulação, o sistema nervoso, reforça a velocidade, a resistência, flexibilidade e agilidade.

O objetivo do presente trabalho é ampliar os conhecimentos acerca do atletismo na educação física escolar, observando sua prática como benefício ao movimento, e nesta perspectiva, considerar que a escola é via para transmissão dos valores proporcionados pela prática do atletismo.

Este trabalho é resultado de uma proposta apresentada pela disciplina de Educação Física que foi desenvolvida com escolares dos 4º e 5º anos da educação básica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont pelos professores Alexsandro e Luciane e atualmente, vem sendo desenvolvida com os 6º anos também.

Luciane, professora da rede municipal de ensino desde 2009, vem trabalhando as aulas de Educação Física no contexto escolar buscando alternativas para as práticas hegemônicas como futebol e outras modalidades de esporte praticadas nas escolas. Professora de yoga e reeducação postural por formação, pôde trazer a visão de outras formas de fomento à prática corporal para as aulas de Educação Física escolar.

Alexsandro, professor da rede municipal de ensino desde 2015, mas com uma trajetória profissional atuante na área em outros estabelecimentos educativos desde o ano 2000. Busca ampliar o acervo motor dos seus alunos e o conhecimento de práticas corporais e cuidados com o corpo. Através das aulas de Educação Física escolar espera que as pessoas continuem com o hábito da prática de atividades físicas fora do ambiente escolar.

A EMEF Santos Dumont onde trabalhamos dispõe de uma quadra cercada e espaços contíguos cobertos de brita o que acaba limitando as aulas pelo risco de quedas e lesões aos alunos. Estes espaços são limitados e propiciam o desenvolvimento de alguns tipos de modalidades esportivas em detrimento a outras, sendo também pouco adequados para aulas de atletismo. Apesar disso, pensou-se em estimular e incentivar práticas alternativas às modalidades já hegemônicas tais como futebol ou vôlei, trazendo para as aulas os movimentos naturais que são proporcionados pelo atletismo. O trabalho com os alunos se originou através da necessidade de desenvolver atividades que culminassem em um evento de participação abrangente, tendo como objetivo disseminar os fundamentos do atletismo para este grupo específico, o Ensino Fundamental I.

Desenvolveram-se então por métodos mais lúdicos os movimentos básicos do atletismo como correr, saltar e

---

171 Professor da Escola Santos Dumont, Formação: Licenciatura Educação Física. E-mail: [alexsandro.espindola12@gmail.com](mailto:alexsandro.espindola12@gmail.com)

172 Professor da Escola Santos Dumont, Formação: Licenciatura Educação Física. E-mail: [luciane7leal@gmail.com](mailto:luciane7leal@gmail.com)

arremessar e foi constatado de modo geral que no transcorrer das aulas houve significativa melhora no desempenho motor dos escolares, principalmente por estarem familiarizados com os movimentos básicos, bem como se percebeu que ao trabalhar o atletismo desta maneira, com movimentos simples e naturais, os alunos demonstraram mais envolvimento vivo com a disciplina de Educação Física e maior motivação pela modalidade.

Observou-se um incremento na autoestima dos alunos que não se sentiam contemplados pelas modalidades esportivas comumente desenvolvidas na escola porque, na maioria, estas visam desempenho, rendimento e resultados e, por si só, acabam sendo excludentes. Os alunos desenvolveram um interesse vivo no desenvolvimento dos gestos motores característicos do atletismo e por serem movimentos naturais, não houve muita dificuldade em desempenhá-los, ao contrário, muitos alunos sentiram-se estimulados e incentivados por conseguirem adequar-se a uma modalidade olímpica, a qual era conhecida pela maioria deles por transmissão dos jogos olímpicos na TV.

Esta superação pessoal onde os próprios alunos conseguiam bons resultados em relação a si mesmos, em suas marcas, em seu desempenho, foi incentivador também para que procurassem escolas de atletismo fora da escola pública, alguns se inscrevendo na SOGIPA, instituição esta que tem uma boa base de formação neste esporte.

Ao final de um ano de trabalho com fundamentos do atletismo, desenvolvendo e estimulando os movimentos e gestos básicos desta modalidade, fizemos a culminância do projeto em um evento onde havia premiações e participação da direção da escola o que conferiu um reconhecimento do esforço dos alunos em aprender um novo esporte. Desta forma, notou-se uma significativa elevação da autoestima e dignidade de uma maneira geral nos alunos, sendo este o ganho mais importante de todo o trabalho para além da questão de aprendizagem motora.

Esta iniciativa visava trazer maior motivação e aumentar a participação dos alunos e da comunidade em geral nas atividades de sábado que ocorrem na escola, já que sua culminância e desfecho aconteceram neste dia da semana. As atividades foram desenvolvidas com tarefas simples para que a maioria dos alunos conseguisse ter êxito e sentirem-se vencedores e capazes de executar os gestos típicos do atletismo.

O propósito também é de elevar a autoestima dos mesmos, além de seu desenvolvimento motor, havendo no final uma premiação para os melhores desempenhos. O projeto de atletismo para os alunos do Fundamental na EMEF Santos Dumont está tendo continuidade e este é o 3º ano de execução, em 2019, com o desenvolvimento desta habilidade motora olímpica com os discentes, convidamos na edição deste ano, os 6ºs anos a participarem, o que foi imediatamente aceito e assim, formaram-se equipes para participar no evento final.

## **Desenvolvimento do projeto na escola**

O atletismo por ser o precursor das modalidades esportivas está profunda e fundamentalmente ligado aos movimentos naturais do homem tais como correr, marchar, lançar, arremessar e saltar. Em sua história atletismo teve origem entre os gregos, na época dos antigos jogos da Grécia, é um esporte com provas de pista de campo e marcha atlética, além das provas disputadas de corrida e lançamento de disco, feitos de pedra ou bronze.

Segundo a Confederação Brasileira de Atletismo no Brasil, o Atletismo começa nas últimas décadas do século 19. Nos anos 1880, o Jornal do Commercio, do Rio de Janeiro, anunciava resultados de competições na cidade. Nas três primeiras décadas do século 20, a prática atlética foi consolidada no País. Em 1914, a Confederação Brasileira de Desportos (CBD) filiou-se à IAAF. Em 1924, o País participou pela primeira vez do torneio olímpico, ao mandar uma equipe aos Jogos de Paris, na França. No ano seguinte, em 1925, foi instituído o Campeonato Brasileiro. Em 1931, a seleção nacional começou a participar dos Campeonatos Sul-Americanos.[...] O Brasil teve sua primeira participação nos Jogos Olímpicos em 1928 na Olimpíada de Paris, na França. Esta modalidade é a forma organizada mais antiga de competição, o principal evento olímpico foi o pentatlo, que compreendia lançamentos de disco, salto em comprimento e corrida de obstáculos.

Por ser considerado o atletismo um esporte base as suas provas competitivas são compostas de marchas, corridas, saltos e arremessos, o que proporciona o desenvolvimento dessas habilidades que são necessárias para a prática de outras modalidades esportivas. Como exemplo observamos uma jogadora em atividade numa partida de futebol, basquete ou voleibol que durante o jogo, anda, salta, arremessa e, desta forma, um praticante de qualquer outra modalidade esportiva - basquete, voleibol, futebol - procura desenvolver constantemente essas habilidades que são fundamentais na atividade física do praticante dessas modalidades.

No projeto de Atletismo na Escola Santos Dumont optou-se por trabalhar com os alunos três modalidades: corrida, arremesso e salto por termos disponíveis os materiais mais básicos e necessários, além do espaço físico ser condizente com as modalidades que queríamos trabalhar. Nas corridas de curta distância, a explosão muscular na largada é determinante no resultado obtido pelo atleta, para tanto existe um posicionamento especial para a largada consiste em apoiar os pés sobre um bloco de partida que é fixado na pista e apoiar o tronco sobre as mãos encostadas no chão, posição de quatro apoios.

Trabalhamos com os alunos essa saída clássica de corrida e usamos colchonetes como blocos de partida. Lançamentos: escolhemos o arremesso de peso pois possuíamos na escola bolas de medicine ball em tamanho adequado. Os lançamentos são executados dentro de áreas limitadas, são círculos demarcados no solo para o arremesso de peso, sendo que, a partir dessas marcas é que é contada a distância dos lançamentos. As competições envolvem várias tentativas por parte dos atletas, que aproveitam as melhores marcas obtidas nessas tentativas, no nosso caso optamos por fazer com três tentativas para cada aluno.

Saltos: as provas de salto podem ser divididas em provas de salto vertical e de salto horizontal, utilizamos na escola as provas de salto horizontal. As provas de salto horizontal envolvem o salto em distância chamado também de salto em comprimento, onde os atletas tomam impulso numa pequena pista de balanço, objetivando maior distância no salto. Neste caso também disponibilizamos três tentativas para cada aluno.

A pista: A pista de corrida normalmente contém 8 raias, cada uma com 1 metro e 22 centímetros que são os caminhos pelos quais os atletas devem correr. Fizemos as raias com os cones chinês coloridos, material muito utilizado nas aulas de educação física para delimitar, sinalizar e adaptamos a quantidade de raias ao espaço disponível.

## **A introdução do atletismo na escola**

O trabalho que foi desenvolvido na EMEF Santos Dumont teve por objetivo buscar e explorar formas alternativas e lúdicas de trabalhar a modalidade de atletismo no ambiente escolar, vinculadas com a iniciação desportiva através de atividades simples e de fácil desempenho.

Porém, mesmo sendo de fácil desempenho e complexidade motora leve, as atividades exigiram dos alunos uma participação e envolvimento ativos e intensos, pois a intenção do trabalho era que cada aluno pudesse superar a si mesmo, bem como estimular o desejo de conhecimento teórico e na prática ampliar o acervo motor e a vivência corporal.

Os principais objetivos do projeto inicialmente eram desenvolver atividades de fundamentos de atletismo como corridas, salto e arremesso e divulgar e propagar com mais intensidade esta modalidade de atividade física que é simples e não requer infraestrutura complexa de materiais para ser realizada, tendo em vista a realidade da escola.

O principal objetivo foi que os alunos pudessem participar de uma competição com níveis saudáveis de competição e execução, valorizando em primeiro lugar sua superação pessoal sobre as marcas e tempos conseguidos em relação a si mesmo, sem, contudo colocarmos ênfase no desempenho mas principalmente levando em consideração a participação ativa e colaborativa dos alunos, sua atenção e envolvimento vivo nas práticas. Na culminância do projeto todos foram premiados com medalhas pela participação.

Historicamente dominante, a cultura desportiva e competitiva, presente nas propostas curriculares da Educação Física, pode criar resistências a inserção de pessoas que são classificadas como menos habilidosas ou capazes numa competição. A maioria das proposições de atividades feitas em Educação Física são realizadas com base na cultura competitiva como pode ser observadas nas escolas, sendo assim, cabe ao professor dispor sobre a sua conduta que levará ao maior envolvimento da quantidade de alunos que poderão participar

Essas decisões e procedimentos educacionais por serem decisivos na inclusão dos alunos não-habilidosos necessitam ser flexíveis, adequados às habilidades individuais dos alunos e é preciso ter uma preocupação voltada para o aluno em sua totalidade, tendo como conceito ser a Educação Física a ciência que proporciona ao aluno a consciência e o conhecimento de seu corpo, proporcionando utilizá-lo como instrumento de expressão, buscando sua independência e satisfação de suas necessidades.

**Fig 1.** Arremesso de Peso-Aluna do 5ºano



**Foto:** Acervo dos autores,2018

Quanto à metodologia estabelecemos que todos os alunos seriam incentivados e motivados a participar do projeto, 4º e 5º anos, hoje o projeto tem continuidade com os 6ºs anos também. Durante as aulas de Educação Física os alunos participaram das provas de arremesso de peso em exercícios preparatórios com a bola de medicine ball, salto em distância e corrida de velocidade, com adaptações respeitando a faixa etária dos alunos e o espaço físico do colégio.

Com a intenção de ampliar o acervo motor dos alunos e apresentá-los a um esporte olímpico, o Atletismo, mostrou-se as regras básicas e as técnicas de movimento e execução do esporte, das provas de arremesso de peso, corrida de velocidade e salto em distância, no seu âmbito profissional, até mesmo para que quando observassem nas mídias de comunicação as disputas dos Jogos Olímpicos e Jogos Pan-Americanos, assim como as demais competições, eles pudessem analisar e compreender a disputa em si.

Fig 2. Corrida de Velocidade



Fonte: Acervo dos autores, 2018

Também foi incentivado o respeito às regras e adequação ao formato das modalidades de execução, tais como limitação do espaço para arremesso de peso, demarcação de espaço para a corrida de velocidade, formou-se raias improvisadas com cones coloridos para que os alunos tivessem noção de como acontecem em provas em jogos e torneios oficiais, desempenhando desta forma execuções bem semelhantes aos jogos oficiais, aos quais os alunos referem assistir na televisão, pois são espectadores de jogos olímpicos e conhecem pela mídia esses eventos esportivos que recebem potencial destaque pelos veículos de difusão.

Participaram da final os alunos que fizeram as melhores marcas durante as aulas de Educação Física. De cada turma ficaram finalistas dois meninos e duas meninas para a disputa da prova da corrida de velocidade. Para as outras duas provas (arremesso de peso e salto em distância) saíram de cada turma um menino e uma menina com as melhores marcas. A premiação foi feita com medalhas para os alunos que ficaram nas três primeiras colocações de cada prova, além de serem contemplados com medalhas todos os participantes finalistas do evento final do projeto, dando destaque para aqueles que alcançaram as melhores marcas. Atualmente estamos contemplando a todos os participantes com medalhas para incentivar a participação.

Fizemos a avaliação do projeto na época com os professores de Educação Física envolvidos, a equipe diretiva e os professores regentes das turmas envolvidas após o projeto realizado, como também através dos retornos dos alunos nas aulas. Atualmente estamos reavaliando continuamente o desenvolvimento e continuação do projeto em conjunto nestas três instâncias da escola, atualizando e corrigindo os detalhes e adequações que se fazem necessárias já que, com as participações dos alunos dos 6ºs anos foi necessário reformular a participação e adaptar a atividade no formato de equipes. Quanto aos materiais usados foram cones, cordas, medicine ball, premiação (medalhas), trena, cones para delimitação do espaço.



Fig 3. Corrida de Velocidade



Fonte: Acervo dos autores, 2018

## Fundamentação teórica

O atletismo é um esporte que na maioria das vezes é esquecido e deixado em segundo plano na Educação Física escolar porque existe a falta de infraestrutura física das escolas como um dos principais motivos pelo desinteresse em trabalhar o atletismo nas aulas de forma geral. Na cultura de movimento e na mídia da sociedade atual os esportes de rendimento ocupam um elevado grau de importância como prática social e a partir desta reflexão observa-se que entre as modalidades esportivas a que possui maior relevância como prática esportiva e social é o futebol.

Conforme Santim (1994, p. 56), “o atletismo figura entre as últimas posições nesta classificação cultural esportiva e social dos esportes e esse aspecto deve ser considerado inicialmente sob duas perspectivas: a primeira referindo-se às possibilidades que teria o atletismo se possuísse maior espaço na cultura esportiva, o que despertaria um interesse crescente pela modalidade, um gosto popular”. Para Santim, “a popularidade de um certo esporte em uma sociedade em particular pode muito bem influir sobre as atitudes e preferências da juventude”.

A segunda refere-se a primeira e se relaciona com o fato do atletismo ser pouco reconhecido em termos de espaços, ou seja, incentivos e apoios, oportunidades e trabalhos desenvolvidos, tanto no meio escolar como em clubes e comunidades em geral.

Levando em consideração as mais diversas questões que envolvem o aprendizado desta modalidade na escola, foi e está atualmente sendo dada ênfase ao processo de ensino-aprendizagem do atletismo enquanto temática em ambiente da escola, apontando novos caminhos para sua concretização enquanto uma possibilidade de movimento, desvinculando-o da tradicional maneira de compreendê-lo.

A modalidade de atletismo frequentemente é relegada ao segundo plano, como se fosse uma atividade “menor”, menos valorizada pois ensiná-la representa, conforme Kunz (1998, p. 23) um processo.

Na realização das aulas, utilizou-se de atividades lúdicas e recreativas enfocando os movimentos básicos do atletismo: correr, saltar e arremessar. Ensino-aprendizagem do atletismo e aspectos didáticos: A iniciação ao atletismo - visto como um conjunto de habilidades específicas - constitui a primeira fase do processo ensino-aprendizagem desta modalidade, utilizando-se das formas básicas de correr, saltar, lançar e arremessar.

Está implícita na atual cultura esportiva a competição e a vitória como produto final e mais importante, quase

não se pode pensar a relação do esporte atletismo com o rendimento e excelência. Contudo, é preciso considerar os processos intermediários, pode-se trabalhá-los em seu potencial e sua aplicabilidade no contexto escolar pelo viés da interpretação recreativa e lúdica.

Para Costa (1992) o atletismo a ser empregado e desenvolvido com os escolares precisa ser pensado e avaliado como “pré-atletismo”, em que num primeiro momento, faz-se através dos gestos motores básicos correr, saltar, lançar e arremessar e numa segunda fase, mantêm-se os da primeira, avançando-se para as tarefas que exigem uma maior codificação dos gestos motores básicos, aproximando progressivamente a criança do Atletismo.

Estão presentes em quase todas as modalidades esportivas os movimentos de correr, lançar, arremessar e saltar uma vez que são as habilidades físicas de base. Como ações motoras naturais, significam uma função da natureza humana e então, por si mesmos, os movimentos atléticos são interessantes e estimulantes.

Desta forma foi proposto o processo de ensino-aprendizagem do atletismo intimamente ligado e relacionado a aspectos lúdicos de maneira que o brincar permita o desenvolvimento das capacidades motoras básicas, possibilitando a aprendizagem do atletismo e a vivência de diferentes situações permitidas pelo brincar espontâneo. Destaca-se ainda que a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem do atletismo ganha dimensão em importância no contexto escolar por possibilitar a participação de todos, independente do seu atual desenvolvimento motor e também por se caracterizar como sendo uma atividade prazerosa, que possibilita alegria e prazer na sua realização.

Contextualização e desenvolvimento das aulas: O trabalho foi iniciado com conhecimento e reconhecimento do atletismo pelos alunos participantes. Através de conversas sobre o atletismo, delineou-se qual o conhecimento que os escolares apresentavam sobre esta modalidade esportiva. Foram utilizados pequenos vídeos de informação sobre as modalidades: corrida, salto e arremesso, em curtas-metragens explicativas sobre o desempenho motor básico e suas regras básicas destes três tipos de atividade no atletismo.

Diante dessa realidade, foi necessário fazer-se uma nova abordagem para aprender o atletismo de uma maneira diferenciada onde todos poderiam participar e aprender independente de suas qualidades físicas. Sendo que a escola não dispõe de espaço adequado, foi então proposta a adaptação das aulas de atletismo ao espaço disponível, utilizando-se os materiais já disponíveis para as aulas de Educação Física. Grande parte dos escolares não conheciam muito bem as modalidades de atletismo e não se consideravam capazes de aprender, praticar e desempenhar o atletismo.

As provas de atletismo estão muito vinculadas à superação de limites individuais, sendo assim, durante todo o processo de apresentação e execução do projeto, os professores deram ênfase junto aos alunos que deveriam se dedicar ao máximo para alcançar êxitos nos seus resultados em comparação aos anteriores para melhorar o seu próprio desempenho, buscando desta maneira, enfatizar que cada aluno procurasse superar suas próprias marcas, seus próprios limites, superando-se a si mesmo.

## Considerações

É a abordagem brincante e prazenteira do educador que traz ludicidade para aula, e ao expressar esse posicionamento lúdico diante das aulas, faz-se necessário a simplicidade dos gestos, a sensibilidade, envolvimento, pois uma aula com características lúdicas não precisa ter necessariamente brinquedos, jogos ou materiais concretos, mas sim e principalmente uma transformação interna, e não somente externa, o que envolve uma mudança cognitiva também, e, primordialmente uma mudança afetiva.

A ludicidade exige uma predisposição interna e a fundamentação teórica de consistência dá o aparato que é necessário para o professor afim de entender as causas e motivações do seu trabalho. É uma questão de aprofundar-se um pouco mais, tomando-se novas atitudes, com isto há a necessidade de que os professores possam envolver-se no processo de formação de seus educandos, rompendo com um padrão já internalizado.



Percebeu-se que de modo geral os escolares melhoraram significativamente seu desempenho motor e qualidades físicas sendo que também mudaram sua imagem e concepção de atletismo, não abandonando aquela maneira tradicional de vê-lo, mas percebendo que existem outras possibilidades de aprendê-lo e vivenciá-lo.

## Referências

COSTA, A. Atletismo. **Educação Física na escola primária**. Volume II. Iniciação Desportiva. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1992.

CBAT - Confederação Brasileira de Atletismo - site: <<http://cbat.org.br/site/?pg=2>>.

DARIDO, S. C. **Para ensinar a educação física**: Possibilidades de intervenção na escola, Campinas, SP: Papirus, 2007.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MINI ATLETISMO – GUIA PRÁTICO Um Guia Prático para Animadores de Atletismo para Crianças- Confederação Brasileira de Atletismo-vídeos.

NEGRINE, A. **O ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SINGER, R. N.; DICK, W. **Ensinando Educação Física**: uma abordagem Sistêmica. Porto Alegre: Ed. Globo, 1980.

# JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE SALA DE AULA

Ana Lúcia de Castro <sup>173</sup>

## Introdução

É comum associarmos a infância ao brincar, como se brincar fosse uma consequência imediata dessa etapa da vida. Lúdico pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Jogo é termo do latim, “jogus”, que significa brincadeira, divertimento.

De acordo com o artigo 31 da Convenção da Nações Unidas dos Direitos das Crianças, brincar é um direito:

Quando eu brinco, eu uso minha imaginação, eu caracterizo, eu exploro, eu descubro, eu organizo, eu conduzo, eu delego, eu contribuo e relato minhas ideias, eu questiono, eu me comprometo, eu acompanho, eu trabalho cooperativamente e autonomamente. Eu crio, eu socializo, eu pratico o cuidar e o compartilhar, eu regulo minhas emoções, eu satisfaço meus sentidos, eu reenceno minhas experiências e conto histórias através das brincadeiras. Eu negocio e resolvo problemas. Eu estou dando sentido para o meu mundo e o meu lugar nele (TRINDADE, TEIXEIRA, 2019).

Tais processos oportunizam, através da mediação, as mais variadas situações para que a aprendizagem do educando seja significativa, entendendo sua realidade, bem como a possibilidade de alcançar sucessos no processo de alfabetização e letramento.

Todo o processo de criação de meus jogos pedagógicos foi planejado, em sua maioria com materiais descartáveis, em cima de observações prévias de cada turma que eu atendia, levando em conta os níveis de escrita de cada aluno para uma posterior organização dos grupos dentro do ambiente lúdico dos jogos pedagógicos, praticados em sala de aula. Fiz também escolhas conscientes das palavras utilizadas para a confecção dos jogos, respeitando o contexto social e linguístico da criança.

## Desenvolvimento

“Nunca se é velho demais para brincar na terra”

Isso certamente reforça a crescente conscientização sobre o valor da brincadeira e o crescente número de espaços como fábricas, empresas, escolas, hospitais, para citar alguns, onde coisas boas e necessárias estão sendo promovidas, não só para crianças, mas também para pessoas em todas as esferas da vida e de todas as idades. O brincar pode ter tantas formas como as pessoas neste planeta. Mas o que você escolher como a sua brincadeira ou chamá-la de “o meu jogo” você perceberá a sua energia aumentando e o seu entusiasmo para a vida crescendo. As maneiras de fazer isso são muito numerosas para serem listadas, mas podem ser tão simples quanto jogar bola com alguém mais velho ou levar a sua avó no jardim para curtir a vizinhança (TRINDADE, TEIXEIRA, 2019).

O brincar pode e deve ir para dentro da sala de aula, por isso através dessa pesquisa é possível verificar a importância do lúdico como ferramenta facilitadora na aprendizagem tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil.

A ludicidade foi utilizada como forma de sondar, introduzir e reforçar o aprendizado, levando o aluno a sentir a satisfação em aprender no caso da experiência deste artigo: a alfabetização. Nesse contexto tive por base teórica Vygotsky (2001), que segundo ele há a necessidade de se usar a ludicidade com mais intensidade, pois a brincadeira é universal e é própria da saúde. O brincar facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais.

---

173 Professor da Rede Municipal de Canoas/RS, na EMEF Cel Pinto Bandeira.

Contudo, ao planejar atividades lúdicas é importante que o educador tenha em mente que quando brinca a criança experimenta, descobre, inventa, aprende, enfim, confere habilidades, além de desenvolver competências, estimular a autoconfiança e a autonomia, proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção que são essenciais para o bom desempenho da criança na escola e na vida.

Esse planejamento quando realizado deve ser minucioso, pois é preciso conhecer o aluno com o qual está trabalhando e nesse contexto realizar três questionamentos: Como meu aluno aprende? E de que forma vou chegar? Onde quero chegar?

A rotina diária era um circuito de jogos, por vezes, trabalhando o mesmo conteúdo em cada grupo, só que de diferentes maneiras, a partir de: jogo da memória, bingo, dominó, cartas, dados, argolas, quebra-cabeças, trilha entre outros. Havia regras pré-estabelecidas para uma melhor dinâmica e satisfação pessoal desse aluno, precedidas de combinações anteriores de quantidade de jogadas por grupo. Ao final do circuito de jogos da turma, era cobrado o relatório do último jogo, que era a anotação dos pares que conseguiram fazer no decorrer das jogadas, cada um em seu caderno, em forma de atividades. Finalizando, cada grupo organiza suas peças do jogo, guardando-as de forma organizada.

Através do jogo é possível oportunizar aprendizagem, possibilitar estratégias e autoconfiança do discente, sempre criar e desafiar, mas essa dificuldade se torna eficaz no resultado final.

De acordo com Rizzi e Haydt (2000, p. 15), “brincando e jogando, a criança reproduz suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses.” Por isso, pode-se dizer que, através do brincar e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade. Jean Piaget (1974) mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

## Considerações

Convicta de que esse é o melhor caminho a seguir, ao longo desse processo de ensino aprendizagem, construí vários tipos de jogos de letramentos, matemáticos e brincadeiras em sala de aula que supram as necessidades em sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos na fase de alfabetização.

Acredito que esse é o nosso trabalho, conhecer essa criança, observar como ela aprende, proporcionar alternativas de aprendizagem que não sejam somente quadro e giz, bem como criar momentos de discussões, levantamento de hipóteses e proporcionar um ambiente alfabetizador totalmente lúdico são fatores que contribuirão para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Também o aluno ao ser desafiado ele se apropria e é na interação, no confronto de ideias que se constroem aprendizagens significativas.

A criança já traz consigo, a alegria, satisfação e, quando desafiada, torna – se um ser competitivo e na dose correta, será um adulto bem sucedido.

## Referências

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.p. 103-119.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1998.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. In: PIAGET, J. ; GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.[Apprentissage et Connaissance, 1959].

TRINDADE, J. TEIXEIRA, R. S. F. A. Quem está pronto para o Dia Internacional do Brincar?. **Informativo do Programa de extensão universitária “Quem quer brincar?”** Ano XVIII, nº 181. Faculdade de Educação - UFRGS, 2019.

## O PROFESSOR COMO MENTOR DE SEUS PARES: A CO-CONSTRUÇÃO DO OFÍCIO DE SER PROFESSOR

*Adriana Silva da Costa Vidaletti*<sup>174</sup>

### Formação continuada de professores no cotidiano escolar: o professor iniciante

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado pra ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (PAULO FREIRE).

A entrada na carreira do magistério pode significar um grande choque na vida do profissional iniciante pois, quando ele se vê assumindo sozinho as responsabilidades da condução dos saberes escolares e da importância social que a sua profissão assume diante da sociedade, isso pode causar estranhamento, desconforto e um sentimento de impotência diante das diversas atribuições que são a ele atribuído. Estas são situações que enquanto acadêmico não se prevê ou sequer se pensa sobre. O começo da carreira também é marcado por muitos questionamentos e pela busca da identidade profissional. Sobre a identidade docente e processo de inserção no ambiente escolar, Vaillant (2009, p. 31), afirma:

La construcción de la identidad profesional se inicia en las etapas previas como estudiante, continua en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

Estar na escola como professor requer o entendimento de que sua identidade docente será talhada no dia - a - dia com as experiências vividas, saberes compartilhados e pela apropriação cultural sobre o que o professor representa na comunidade em que atua. Se habilitar como docente não é garantia de que sua formação profissional se consolida apenas com o curso de formação inicial. O cotidiano, a inserção no espaço escolar como um profissional responsável pela educação de outros seres é diferente do que se vivencia enquanto estudante.

Durante a formação, o estudante que almeja se tornar professor vivencia experiências na condição de estagiário e nessa oportunidade apropriam-se através da observação e da prática como se posicionar diante desta posição. Entretanto, quando saem da tutela da academia ou de outro professor o profissional iniciante passa pelo processo de redescobrimto da sua própria identidade docente, tendo que criar suas próprias estratégias, seu perfil como professor e nesse processo ele terá que se apoiar dentro do grupo escolar para se legitimar em seu cargo. Não podemos esquecer que a adaptação à cultura da escola também está incluída na formação do professor iniciante ou quando um professor chega ao novo espaço escolar que não é aquele lugar no qual ele já está acostumado.

Entretanto, o professor iniciante traz uma nova perspectiva para o espaço educacional e renovam as reflexões em torno do fazer pedagógico. De acordo com Perrenoud, 2002, p. 14, sobre os professores iniciantes:

[...] favorecem a tomada de consciência e o debate... Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

Sendo assim, este professor com toda a sua energia ao iniciar na profissão, apesar de suas ansiedades e incertezas, em contrapartida traz um ganho para o ambiente educacional, mexendo e desacomodando os outros

---

174 Possui Graduação em Pedagogia - Habilitação Educação Infantil pela PUCRS (2009), Especialização em Gestão da Educação: Supervisão, orientação e administração escolar pela PUCRS (2012). Atua como professora da rede municipal de Canoas/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (CNPq), com o professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

professores. Quando essa relação se estabelece com o objetivo de crescimento e avanço nas relações interpessoais entre os colegas de trabalho, este professor iniciante pode ser um potente agente transformador as práticas acomodadas na escola. Desta forma, aquele que de um ponto de vista pode estar impactado pelas desafios impostos pelo ingresso na profissão, por outro lado pode significar um agente importante dentro do grupo e oxigenar as construções pedagógicas ali realizadas.

Outro fator que influencia na ação docente é se deparar com a solidão visto que nesse momento ele não terá o professor de estágio ou o seu orientador para poder balizar as suas ações usar o seu planejamento e tirar as suas dúvidas acerca daquilo e ele levará para sua classe. Nesse momento, surge a figura do professor experiente que indiretamente passa a exercer esta função de mentor, de tutor do seu colega e dá validade e certifica o iniciante, dando algumas vezes o encorajamento necessário para a permanência na profissão.

No município de Canoas, RS, local onde foi realizada a pesquisa, conta no plano de carreira dos seus servidores a regulamentação de que quando ingressam no magistério municipal passam pelo período do Estágio Probatório. Nesse tempo de três anos, o professor é avaliado trimestralmente por seus desempenho funcional (questões de cunho administrativo) e pedagógico (ligadas a sua ação docente). Portanto, os professores iniciantes aqui analisados são os profissionais que estão nesse período da carreira pública, uma vez que sua condição ainda não é efetiva perante ao seu cargo. Além disso, se soma também o fato de todas as professoras iniciantes aqui analisadas terem recém encerrado a sua formação inicial.

### **Formação continuada de professores no cotidiano escolar: o professor experiente**

Os saberes dos docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; eles se referem muito mais a representações concretas, específicas; são as práticas orientadas para o controle das situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em um contexto. Em resumo, trata-se de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de ser professor (MAURICE TARDIF).

A natureza da profissão professor exige, de quem se propõe a seguir por esta estrada, permanentes atualizações, da mesma maneira que exige o exercício permanente de reflexão sobre a sua ação pedagógica. Mas, nem todo profissional que está atuante na educação faz este exercício tão importante e necessário para a prática cada vez mais qualificada. É possível afirmar que o tempo de serviço não pode ser entendido, nem equiparado ao tempo de experiência. Isso porque o trabalho se refere a algo mecânico, sistemático, pré estruturado na rotina diária, se mede através de metas facilmente detectadas e aferidas.

A construção da experiência, no entanto, é algo subjetivo, vivido, ressignificado por quem sente os impactos das ações planejadas. Quando falamos de experiência devemos deixar de lados dados cronológicos e olhar para a bagagem cultural, acadêmica e para os sentidos envolvidos nas experiências com o mundo e com o outro. De acordo com Larrosa, 2002. p. 24:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência requer abertura para aprender e para observar suas próprias ações e refletir na busca de uma melhor ação. Aprender com as situações e com as reações que se provoca e impacta que está a nossa volta. Lembremos que adquirimos experiência a partir daquilo que nos toca, que mexe em nossos sentimentos e desacomoda certezas.

O professor experiente, por vícios adquiridos pela repetição do ofício, pode facilmente tender à armadilha das convicções sobre o que é válido ou não no âmbito educacional. Quando acontece a troca com seu par, ou seja, com outro professor, em um momento diferente profissional, com outra bagagem, ambos ampliam seus sentidos de mundo.

### **Movimentos de co-construção do ofício: identificando o entendimento das professoras sobre a sua formação continuada cotidiana.**

Integrar o saber sensível ao conhecimento inteligível é uma forma de dialogar com o mundo e com a profissão docente. Aprenderemos a fazer isso à medida que nossa ciranda for mais rica em experiências de naturezas diferentes, o que vai alargar nosso potencial reflexivo, sensível e crítico (MÔNICA SÂMIA).

Com o intuito de movimentar as reflexões sobre a co-construção do ofício de ser docente, foi aplicado a um grupo de professoras de Educação Infantil de Canoas um questionário com 3 perguntas sobre o seu entendimento acerca da sua identidade docente.

O ofício do magistério, como qualquer outro ofício não é algo inato, mas algo aprendido, construído a partir da disponibilidade pessoal ao se engajar e enfrentar o desafio. Pensando nessa perspectiva e com o intuito de movimentar as reflexões sobre a co-construção do ofício de ser professor, foi questionado ao grupo de professoras de Educação Infantil da EMEI Beija-Flor, através de um questionário com três perguntas sobre o entendimento de cada uma acerca da sua identidade docente. Ressalta-se que as respostas obtidas não são do grupo em sua totalidade, sendo assim temos aqui uma amostra advinda das respostas devolvidas dentro do tempo solicitado. Abaixo podemos verificar, na íntegra, quais as devolutivas recebidas:

#### **1) Como aprendeste a ser professora?**

<p>Professora "A": "Aprendi com a prática. No dia-a-dia, lendo me informando e estudando".</p> <p>Professora "B": "Fui motivada pela minha professora de 1ª série. Ela foi muito especial para mim. E também era o sonho do meu pai ter uma filha professora".</p> <p>Professora "C": "Eu sempre gostei de brincar de ensinar quando tinha meus doze anos. Depois fiz magistério e faculdade, até hoje estou na área da educação. Gosto de lecionar, de ter o contato com pessoas da comunicação, das trocas e experiências.</p> <p>Professora "D": "Na prática, só é possível aprender a ser professora exercendo a profissão, errando, lendo e trocando experiências. E claro, estudando muito".</p> <p>Professora "E": "Quando comecei a trabalhar com turmas mistas de 1º ao 5º ano, onde conheci as diferentes realidades, descobrindo maneiras de trabalhar com turmas e idades diferentes".</p> <p>Professora "F": "Aprendi na verdade quando comecei a ir a campo, ou seja, observação, estágio... Porém, me tornei realmente professora quando assumi uma regência, pois a partir desse momento que pude aprender na prática o que até então só via em teorias".</p>
---

Neste primeiro questionamento é possível perceber que a maioria das professoras entendem que aprenderam o ofício de ser professora através da sua vivência na escola como alguém responsável pela educação. Talvez este sentimento esteja ligado a ansiedade que permeia o estudante quando está a imaginar situações hipotéticas que possam ocorrer em sua sala quando estiverem enfrentando situações reais. Ainda enquanto aprendiz, muitas situações hipotéticas surgem na imaginação com a pretensão de prever como será sua própria postura e suas resoluções para conflitos cotidianos. Outro fator é o fato de que quando se assume uma turma há o sentimento de empoderamento, de apropriação da sua identidade docente.

Como verificado anteriormente na literatura, à prática, a vivência no chão da escola agrega uma grande bagagem na profissionalização dos professores. Conforme PIVETTA e ISAIA, 2008, p. 255:

Aprender a ser professor através da prática cotidiana também impõe certos desafios; envolve postura de humildade, respeito e confiança. A atividade docente precisa ser entendida como uma prática construída diariamente,

na interação com os sujeitos e com o meio, articulada ao projeto formador. Quando se concebe a formação de profissionais considerando e valorizando sua história e possibilitando espaços para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, o professor precisa estabelecer uma relação que permita a transparência do processo, significando aprendizado no seu fazer pedagógico.

O período de imersão na profissão e do sentimento de estar apto a exercê-la pode durar um longo período e isso varia de uma pessoa para outra. Isso, porque, a identidade docente não é algo aprendido, estático, rígido, mas desenvolvido a partir das vivências e experiências a qual o sujeito é exposto. Cada situação, contexto, relação estabelecida no grupo docente e com os discentes produzem saberes e aprendizagens que vão se agregando e constituindo o entendimento de cada um sobre o que é ser professor. Não raro, dentro das equipes de trabalho é possível verificar conversas entre professores de um pedindo dicas e opiniões uns aos outros para se auto avaliar e confrontar suas concepções.

## **2) Você acha importante os momentos de troca/compartilhamento de saberes e experiências com seus pares? Por quê?**

Professora “A”: “Com certeza que é importante. Porque na troca de saberes e experiências sempre se aprende algo novo ou se ensina algo”.

Professora “B”: “Sim. Compartilhando ideias e saberes crescemos juntas!”

Professora “C”: “Sim, muito importante, pois aprendemos com nossos pares, agregamos novos saberes para que possamos colocar em prática. Acho que para uma valorização da categoria e de uma melhoria na qualidade do ensino se faz necessário esses momentos de trocas de saberes”.

Professora “D”: “Sim, muito. É quando podemos analisar nossa prática, aprender metodologias novas e também compartilhar nossas vivências”.

Professora “E”: “A reciprocidade de ideias é muito importante para o nosso crescimento, pois com essa trocas percebemos outros olhares, outras experiências que vem a acrescentar em nossa carreira e trabalho diário”.

Professora “F”: “Sim. Aprendi e também compartilhei muito durante esses 17 anos de profissão. A cada ano que passa acredito que a minha prática de docente melhora a cada dia, resultado esse que também é adquirido na troca entre colegas”.

De acordo com as respostas obtidas na segunda pergunta, podemos observar a unanimidade entre as professoras sobre a importância e legitimidade dos momentos de compartilhamento e reflexões entre colegas de trabalho como agente propulsor da sua formação profissional. De acordo com Papi e Martins, 2010, p. 40:

(...) compreender que o professor precisa responsabilizar-se, em certa medida, pela própria formação não significa que ele deva isolar-se dos colegas de profissão, pois, para um processo de formação e, em especial, para a formação de professores, é reconhecida a importância da existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais que favoreçam sua operacionalização. Dessa forma, além de implicar uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização.

No município de Canoas existe a garantia do horário de planejamento dentro da escola, além de reuniões pedagógicas e ciclos de ações formativas ao longo do ano letivo organizado pela Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma é possível afirmar que hajam condições garantidas pela mantenedora de tempos e espaços para que estes movimentos sejam capazes de acontecer concomitantemente com o trabalho.

As professoras deixam evidente que acreditam na importância do compartilhamento de saberes e de experiências. Outra preocupação é com a valorização e qualificação profissional a partir dessas relações.

Quando as professoras confirmam que a parceria é importante e que este sentimento de reciprocidade as ajudam a crescer e a ampliar suas experiências, elas também deixam evidente que elas acreditam nas relações de comunidade de aprendizagem que se forma no cotidiano escolar informalmente. Ou seja, elas não atribuem a um momento específico essa relação de apoio, esse espaço de conversa, deixando claro que esse movimento ocorre de

maneira fluida em suas rotinas, nos momentos em que enxergam sua colega e iniciam um diálogo no caminho das construções pedagógicas.

### 3) Você reconhece alguém ou um grupo de professores que te motiva a continuar em seu ofício? De que maneira?

Professora “A”: Sim, sempre me dando conselhos ou me mostrando no seu trabalho com seus alunos. Nela vejo que ser como sou não está errado e as crianças, que são nosso combustível, adoram quando nos veem motivados e aprendem melhor”.

Professora “B”: “ Sim. Tenho admiração a alguns colegas de trabalho, que apesar de todo cansaço do dia-a-dia continuam a fazer o seu melhor pelas crianças e sorrindo!”.

Professora “C”: “Sim, minha colega Diana, professora do Estado, pois é muito criativa, realiza trabalhos diversificados, é muito dedicada, promove projetos, leitura, escrita entre outros trabalhos”.

Professora “D”: “ O que me motiva sempre são as crianças. Tive e tenho colegas que me inspiram, mas a motivação mesmo vem dos pequenos e de mim mesma que tenho muito amor no que faço e dedicação. Gosto do quão desafiante pode ser esta profissão”.

Professora “E”: “Conheci várias pessoas que realizavam trabalhos divinos, onde demonstravam dedicação e amor no que faziam e que contagiavam os demais: hoje tenho realizado um trabalho com o meu grupo de educadora, tentando buscar em cada uma suas ideias para tornar o trabalho melhor e com qualidade.

Professora “F”: “Sim. Através de professores que sigo nas redes sociais, principalmente a Taise Agostini”.

Reconhecer-se no outro, ter o colega como um espelho requer sentimentos de empatia e admiração. Os movimentos de co-construção do ofício se faz através do compartilhamento de vivências, dúvidas, anseios e na rede de apoio formada pelas relações interpessoais estabelecidas. Essa relação transforma cotidianamente o profissional. A identidade docente é formada a partir do pouco que tomamos emprestado de cada um e cada uma.

A formação continuada se dá no dia-a-dia, no chão da escola, naquele momento de planejamento das proposições a serem feitas com as crianças, nos momentos de reunião pedagógica onde é feita uma parada nas atividades para se pensar pedagógica e administrativamente a dinâmica da escola. Nos encontros de corredor, na docência compartilhada tão comum na Educação Infantil, uma vez que algumas turmas contam com uma equipe de profissionais que dividem a docência ao mesmo tempo em uma mesma sala. Nas resoluções de contingências, enfim, dentro das relações entre pessoas que se reconhecem no propósito diário de fazer educação.

Dos dados coletados, chama atenção a professora que traz uma perspectiva nova para este estudo: a influência das mídias digitais e do ambiente virtual na busca por espelhamento da sua própria prática. Isso nos faz pensar sobre as relações de formação para além do contato pessoal e de voltarmos também a observação para esse fator novo que cada vez mais ecoa em nosso dia-a-dia e está a nos subjetivar na construção da nossa identidade e das nossas crenças sobre o que é interessante para nossas crianças e estudantes. Somos seres cada vez mais conectados uns nos outros e naqueles que conhecemos por uma tela, que são distantes geograficamente, mas que podem estar mais próximos das nossas convicções pedagógicas do que aqueles que dividem espaços reais conosco. Aqui fica um ponto a ser pensado mais tarde.

A co-construção está na horizontalidade das relações. O professor como mentor do seu par não é numa relação de hierarquia, mas de respeito à experiência agregada por aquele que ampara o colega que está ingressando no ofício e que carece de suporte para se encorajar, reafirmar as suas escolhas e transformar sua percepção.

## Referências

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.



LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, janeiro/abril/2002. Acessado em 12 de ago. 2019.

PAPI, S. O. G; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 03 p. 39-56. dez. 2010. Acessado em 29 de out. 2019.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-25.

PIVETTA, H. M. F; ISAIA, S. M. A. **Aprender** a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, v. 31, n. 3, septiembre-diciembre, 2008, p. 250-257. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

SÂMIA, M. M. **Diálogos sobre a formação de professores da Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2017.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en américa latina: la deuda pendiente. **Professorado. Revistade currículum y formación del professorado**. v . 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

# O USO DAS FERRAMENTAS DO GOOGLE NA EDUCAÇÃO

Glaucia Silva Rosa <sup>175</sup>

## Introdução

Na atualidade a sociedade vem se dedicando a repensar os processos educacionais, principalmente no que diz respeito a adequar o universo da educação na era da tecnologia. A realidade é que o sistema educacional está enfrentando um momento de transformação, pois as tecnologias digitais a cada dia passam a influenciar a forma de viver e conviver dos seres humanos e isso por consequência afeta os processos de ensino e aprendizagem.

A utilização das redes sociais e plataformas tecnológicas é uma realidade na vida as pessoas atualmente, essa utilização de diversas ferramentas tecnológicas simplifica algumas atividades, moderniza e favorece a comunicação, cooperação e interação no contexto escolar. Segundo Lévy (1998, p. 181) destaca que:

O saber da comunidade pensante não é mais um saber comum, pois doravante é impossível que um só ser humano, ou mesmo um grupo, domine todos os conhecimentos, todas as competências; é um saber coletivo por essência, impossível de reunir em uma só carne. No entanto, todos os saberes do intelectual coletivo exprimem devires singulares, e esses devires compõem mundos.

Desta forma, é que se percebe que as tecnologias digitais favorecem um aprendizado dinâmico, coletivo e participativo, resultando em uma construção colaborativa de conhecimento.

Neste cenário, surge o presente artigo que visa analisar uma experiência realizada com uma turma do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Canoas - RS. Esta pesquisa busca refletir sobre quais são as potencialidades para educação na utilização de algumas ferramentas do *GSuite* como uma ferramenta pedagógica que pode ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa é de natureza exploratória e envolve análise de natureza qualitativa e quantitativa, partindo da seguinte problemática: como as atividades no *Gsuite* podem contribuir para o desenvolvimento do interesse pela leitura e escrita? Para responder essa questão, foram realizadas pesquisas bibliográficas, aplicação de dois questionários com os alunos e anotações em um diário de bordo.

Como meio de sinalizar a perspectiva dessa análise, o estudo está organizado em cinco seções: a primeira sessão traz uma introdução sobre a temática pesquisada; a segunda expõe o referencial teórico e o desenvolvimento do estudo; a terceira apresenta um breve relato da experiência; a quarta traz um recorte da pesquisa, apresentando apenas uma análise qualitativa dos dados. Por fim, seguem algumas considerações sobre a experiência e as contribuições que a pesquisa apresentou para ressignificação da leitura e escrita após a utilização da ferramenta do *Gsuite*.

## O Google na educação

Nos últimos anos, o *Google* tem desenvolvido e melhorado ferramentas de suporte tecnológico nas mais diversas áreas. No âmbito da educação, o destaque está no Google Sala de Aula, o Classroom.

O *Classroom* é uma plataforma desenvolvida especialmente para educação, ela apresenta algumas ideias que facilitam a comunicação entre professores e alunos e através dela o professor pode criar e receber tarefas, disponibilizar materiais para turma além de também conversar em tempo real com os alunos - seja dentro ou fora da sala de aula.

---

<sup>175</sup> Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Theodoro Bogen, Mestre em Educação, Especialista em TICs, Psicopedagogia e Pedagogia. E-mail: [glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br](mailto:glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br)

No entanto, o pacote disponível no Gsuite<sup>176</sup> oferece diversas ferramentas para além do *classroom* que podem ser utilizadas para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Para Witt (2015), o “G Suite for Education oferece um conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade destinadas a promover a colaboração e criatividade”. O autor ainda nos diz que, o desenvolvimento das aptidões de: comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade vem sendo mais potencializadas com a utilização das tecnologias nos últimos anos, assim, a partir do momento que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a intimidade com a tecnologia, isso possibilita uma aprendizagem mais significativa e híbrida no contexto de sala de aula (WITT, 2015).

Nesse sentido, é importante que o professor esteja disposto a gerenciar as atividades através dessas ferramentas tecnológicas, atribuindo tarefas e fazendo testes com feedback dentre outras possibilidades. Desta forma o aprendizado e as produções dos alunos podem ser compartilhados por meio das produções realizadas no drive: planilhas, documentos e apresentações. Assim, além de criar uma maneira ímpar para a utilização dos recursos disponibilizados pelo software, os alunos têm a oportunidade de colaboração e interação na edição em tempo real ou não, pois as alterações realizadas no documento compartilhado aparecerão para todos os colaboradores.

Contudo, o que podemos perceber com a utilização do Google na Educação é uma possibilidade de maior flexibilidade no planejamento do professor e o desenvolvimento da autonomia dos alunos na construção do conhecimento. Portanto, a tecnologia não pode mais se configurar como um elemento desencadeador de dificuldade na sala de aula, pois quando ela passa a ser compreendida e utilizada como um meio para a aprendizagem ela se torna efetivamente significativa.

## O relato uma experiência em uma turma do 5º ano

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental no município de Canoas/RS. A proposta foi apresentada aos alunos do 5º ano durante três semanas no ano de 2019. A turma, 5º A faz parte das turmas do currículo que estuda pela manhã e é composta por 28 alunos, sendo 18 meninas e 10 meninos entre 9 a 11 anos de idade.

No primeiro encontro, foi aplicado um questionário inicial com os alunos com intuito de identificar e conhecer o que os alunos utilizavam de Tecnologias Digitais (TDs), no contexto da escrita. Também neste dia foi realizada uma conversa com os mesmos para apresentar a proposta da oficina e, após a apresentação, os alunos foram convidados a realizar uma dinâmica (*self service*) sobre gêneros textuais para aproximá-los dos diferentes tipos de textos.

No segundo encontro, os alunos foram apresentados ao *Google Classroom*, através de um vídeo e em seguida foi mostrada a plataforma para os alunos conforme a imagem a seguir:

Fig 1. Página do Classroom da turma



Fonte: Material da autora

176 <<https://gsuite.google.com.br/intl/pt-BR/>>

Após a apresentação, os alunos foram inseridos na sala de aula virtual com o objetivo de interagir e compartilhar seus trabalhos realizados no laboratório de múltiplas tecnologias durante o trimestre.

No terceiro encontro, os alunos foram apresentados ao *Google Docs*, no qual eles foram convidados a escrever em trios um conto de terror por meio do comando de voz e após compartilharem no *Classroom*. Já no quarto encontro, os alunos voltaram ao texto e realizaram a correção ortográfica com a finalidade de fomentar e formatar seus escritos, além de deixá-los mais coerentes.

Já no quinto encontro, os alunos foram desafiados a escrever um texto com o gênero de sua preferência no *Google Docs* (mas desta vez eles escreveram individualmente suas histórias). No último encontro, todos apresentaram seus textos aos colegas e responderam a um segundo questionário que avaliou a oficina, bem como suas percepções de escrita depois da utilização das ferramentas do *Google*.

### As possibilidades do *classroom* e do *google drive* em sala de aula

Para entender as questões apresentadas no decorrer do artigo, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo como delineamento o estudo de caso. Na perspectiva de Yin (2010, p. 34), o estudo de caso é definido um caso como “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Com o estudo de caso, tivemos uma ampla variedade de evidências como as questões registradas no diário de bordo, bem como os questionários realizados com os alunos no início e ao final da proposta de pesquisa. No entanto, aqui nesta análise iremos fazer um recorte e nos debruçar somente nas questões qualitativas apresentadas ao longo da pesquisa.

A partir deste experimento, foi possível verificar que os alunos veem as tecnologias como algo muito mais utilizado em seu cotidiano, porém dentro do contexto escolar ela não faz parte diariamente, segundo A1:<sup>177</sup> “*a genti usa os computadores no laboratório e o celular no recreio ou em casa, porque a professora não deixa usar o celular na aula*” (arquivos da pesquisa, 2019).

Através do relato, percebemos que ainda temos um grande desafio a ser vencido com relação ao uso das tecnologias na educação, mas que este desafio perpassa muito mais pela questão da capacitação e apropriação do docente do que qualquer coisa. Conforme Thomas e Brown apud Gómez (2015),

[...] a tecnologia já não pode ser considerada apenas uma maneira de transportar informação de um lugar para o outro. A tecnologia da informação se converteu em um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre (THOMAS; BROWN apud GÓMEZ, 2015, p. 28)

Sendo assim, uma vez que a informação é criada, consumida, compartilhada e modificada, ela vai criando novas práticas. E é neste contexto que está inserida a sala de aula virtual, o *Classroom*, e o *Google Docs*, ferramentas com as quais trabalhamos durante um trimestre no ano de 2019 uma vez que possibilitaram diferentes práticas de leitura e escrita apesar de serem desconhecidas pelos alunos até então.

A pesquisa fortaleceu o desenvolvimento da escrita colaborativa quando os alunos foram desafiados a escrever um texto em grupo através do comando de voz enquanto a ferramenta realizava a digitação, este foi um momento muito significativo para o grupo, pois os alunos tiveram que dar sequência à escrita de outro colega respeitando aquilo que veio à cabeça no momento.

---

177 Para distingui-los das citações que sustentam teoricamente este trabalho, os excertos das falas e/ou trechos do diário de bordo aqui expostos estão grafados em itálico e identificados por uma letra e um número para garantir o anonimato dos participantes.

Além disso, tiveram que se organizar para elaborar o texto, que, de acordo com o A2, “*foi muito divertido escrever o texto falando e ir passando a vez para meu colega. Nós escrevemos um texto bem grande nos ajudando, foi fácil*” (arquivos da pesquisa, 2019). Nesta fala do aluno, percebe-se a relação de cooperação que estabelece entre os sujeitos, que segundo Maturana (1993) a,

[...] cooperação só acontece na aceitação do outro. Em relação de dominação e submissão não há cooperação, há obediência, há submissão. A cooperação existe como fenômeno somente no espaço em que a relação é uma relação em que os participantes surgem como legítimos na convivência (MATURANA, 1993, p. 69).

Logo, para que haja cooperação, é preciso se colocar no lugar de legítimo, aceitar o outro, respeitá-lo e configurar um espaço de convivência. Além da escrita por comando de voz ter possibilitado a cooperação, o *Google Docs* atraiu a atenção dos alunos para escrita interativa. Ao encontro disso, o *Classroom*, possibilitou que os alunos trocassem e compartilhassem uns com os outros, além de também ter aproximado ainda mais o professor desta construção do aluno. De acordo com Tardif (2014), “o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. [Haja vista que,] o aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e os grupos” (TARDIF, 2014, p. 76).

Neste contexto, o ambiente *Google Classroom* possibilita ser utilizado como extensão do tempo das aulas, de forma que os professores e alunos podem se encontrar de maneira síncrona/assíncrona, e assim continuar as atividades. Ou seja, a plataforma educacional apresenta-se “como um contexto de aprendizagem diferenciado do contexto tradicional, no qual temos um espaço físico estabelecido e um tempo estipulado que determinam as interações e caracterizam uma sala de aula” (BEHAR, WAQUIL, 2009, p. 147). Assim, de acordo com A3:

“o *classroom*, ele deixou a gente mais próximo da profe. Ele me lembrou os grupos do facebook, pois podemos fazer comentários nas postagens do mural e assim aprender um outro pois a gente se ajudava” (arquivos da pesquisa, 2019).

Essa colocação corrobora com Lipponen e Lallino (2004) que nos dizem que os ambientes virtuais promovem a aprendizagem colaborativa. Desta forma, verificamos que os alunos foram engajados e desafiados ao longo da pesquisa, além de trabalharem de forma criativa e ficando sempre atentos ao que lhes era proposto. Assim, foram construindo um significado para aquela prática e para sua aprendizagem, como podemos observar na fala do A4:

“escrever no *Google docs* foi diferente, legal. Eu gostei. O *classroom* foi diferente. Acho que todo mundo da turma gostou de fazer os textos e conversar na sala de aula virtual.” (arquivos da pesquisa, 2019).

## Considerações

A importância da inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas se tornou inegável. A escola enquanto espaço de formação não pode caminhar distante das possibilidades que essas ferramentas tecnológicas podem trazer para a construção do conhecimento. Um exemplo disso foi apresentado neste artigo, por meio de um recorte, frente aos resultados que pesquisa investigou sobre a utilização do *Classroom* e do *Google Docs* e a sua contribuição para o desenvolvimento do interesse dos alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

A partir desta pesquisa, também evidenciamos que o *Google Docs* se apresenta como uma ferramenta de potencialidade à interatividade, podendo contribuir para o conversar sobre o cotidiano das pessoas. Esse conversar pode ser configurado de maneira natural e reflexiva quando utilizamos as ferramentas tecnológicas para propomos práticas pedagógicas problematizadoras que potencializam a leitura e escrita dos alunos.

Já com o uso do *classroom*, evidenciamos que as atividades simples, que os alunos não tinham interesse antes, passaram a ser as tarefas mais aguardadas pelos alunos dentro da ferramenta. Apesar da dificuldade inicial encontrada, após apropriação deles e a verificação que a interface da ferramenta lhes parecia familiar, eles começaram a utilizar o ambiente virtual e foram realizando suas práticas de leitura e escrita tanto no horário de aula quanto em casa.

Assim sendo, observa-se que “não há [mais] como ignorar as novas linguagens, cultura e hábitos dos jovens, para os quais a separação entre o virtual e real é cada vez mais tênue” (TORI, 2009, p. 121). Deste modo, o potencial e convívio dos alunos com as tecnologias devem ser explorados e convergidos em novas possibilidades de aprendizagem na escola.

## Referências

- BEHAR, P. A.; WAQUIL, M. P. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. In: BEHAR, P. A. (Org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 146-178.
- GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015, 192p.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MATURANA, R. H. As bases biológicas do aprendizado. **Dois Pontos**, v. 2, n. 18, p. 64-70, 1993.
- TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 317p.
- TORI, R. Cursos híbridos ou blendedlearning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 121-128.
- WITT, D. **Acceleratelearningwith Google Apps for Education**. [2015]. Disponível em: <<https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-google-apps-for-education/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

## SUPERVISOR ESCOLAR: O DESAFIO DOCENTE E A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

*Daiana Lacerda de Souza*<sup>178</sup>

*Maria Cristina Vieira Cavalcanti*<sup>179</sup>

### Introdução

O Supervisor Escolar na figura tradicional é o profissional que deve manter a organização e a execução das tarefas no ambiente escolar, necessitando cobrar assiduidade e pontualidade do trabalho docente, juntamente com a direção. No contexto atual, a maior dificuldade é a falta de professores em sala de aula, necessitando uma postura diferenciada para atrair essa figura unicamente importante para manter a continuidade do trabalho docente. O diálogo torna-se essencial para discutir e analisar as melhores possibilidades e alternativas para manter o docente em sala de aula.

As dificuldades são muitas, a falta de disciplina dos alunos, carga horária excessiva, muitas atividades para serem executadas, cobranças exageradas de todos os lados, deixam nosso professor suscetível a doenças tanto mentais, quanto físicas. Na realização de um questionário para embasar este artigo, onde a participação foi facultativa, a maior surpresa veio na devolução das respostas. Houve uma pequena parcela de professores que devolveram comprometidamente as repostas, isso corresponde ao pouco caso que ainda fazem de pequenas transformações que precisamos fazer principalmente dentro de cada um de nós.

O Supervisor Escolar não está contra o docente, mas a favor, visando sempre o crescimento e a integração do seu grupo docente para que seus resultados sejam efetivos e positivos. Um grupo bem sucedido reflete um supervisor engajado e comprometido, que respeita as diversidades, devendo ser essa a prioridade, sendo que, lidar com pessoas, respeitando-as suas imperfeições e fragilidades não é nada fácil. O trabalho docente é indispensável e nada o substitui em sala de aula.

Para o trabalho docente acontecer é necessário, que este tenha um ambiente acolhedor, aconchegante e saudável para realizar seu trabalho da melhor maneira possível, tentando sempre apresentar seu melhor, quando não conseguir deve procurar algum tipo de ajuda.

### Supervisor escolar

O Supervisor Escolar dentro da escola mantém uma ligação direta entre direção, orientação e o trabalho docente, deve ser um mediador de conflitos que surgem dentro da escola. A figura autoritária e que simplesmente serve para mandar e dar ordens, não deve ser jamais adotado por quem almeja entrar para o grupo de Gestão Escolar, ao qual faz parte a Supervisão Escolar. O diálogo e entendimento do outro deve ser mantido mesmo quando se esgotam todas as possibilidades dos mesmos. O Supervisor escolar que somente resolve a parte burocrática da escola sem envolver-se nos problemas diretos da direção, torna-se parte fundamental na solução de conflitos juntamente com a Gestão Escolar, decidindo e resolvendo inclusive situações importantes com alunos. Precisam-se encontrar alternativas para resolver problemas dos mais diferentes contextos do ambiente escolar.

A História da educação brasileira vem se processando através de décadas marcadas por políticas educacionais extremamente centralizadoras e autoritárias. Apesar de todo o caminho percorrido e dos avanços dos sistemas educacionais, muitas escolas não acompanharam as transformações que

---

178 Professora da EMEF Professor Thiago Wurth, com Habilitação Profissional Plena para Magistério e Licenciada em Pedagogia. E-mail: [daianaeducadora@hotmail.com](mailto:daianaeducadora@hotmail.com)

179 Professora da EMEF Prefeito Edgar Fontoura, Mestre em Educação. E-mail: [crisccavalcanti@gmail.com](mailto:crisccavalcanti@gmail.com)

a sociedade vem experimentando. No entanto, nem sempre mudar a concepção de escola é fácil e rápido, mas é necessário e urgente (COLARES, 2009, p. 43).

Partindo de que o Supervisor escolar se torna indispensável em nossas escolas, para um aproveitamento maior de tempo onde realmente interessa o aprendizado de nossos alunos, o trabalho docente só tem a ganhar com o apoio desse profissional, que chega para agregar a organização e orientação dentro do contexto em que está inserido. O ambiente escolar que possui esse profissional preparado e ciente das suas funções, serve de apoio e ajuda recíproca nas tarefas no decorrer do dia, diminui as faltas dos alunos e principalmente dos docentes em sala de aula.

## **Desafio docente**

O desafio docente começa na escolha de uma profissão extremamente difícil e desvalorizada, principalmente no momento atual, onde a instituição familiar enfrenta variações e as organizações retirando ou diminuindo direitos conquistados com muitos anos de luta. Valores antes tomados como exemplo não se tornam mais, visto a época onde vivemos de pessoas individualistas, egocêntricas que se frustram, contundo e reclamam de tudo a todo o tempo. A educação torna-se um desafio árduo e complexo, deixando de ser um espaço de trocas de conhecimento e sabedoria. No que diz respeito ao nível que se leciona, o trabalho docente sente-se fracassado no seu objetivo final, sendo vencido pelos obstáculos que atingem os educandos no âmbito político nacional e no cenário social em que vivemos. No social, as famílias estão cada vez mais distante dos acompanhamentos escolares de seus filhos. Na educação a família é essencial para a formação de um indivíduo pleno de suas capacidades e potencialidades. Sabemos que nem sempre a família consegue cumprir o seu papel na sociedade, então a escola na sua fragilidade, com muitas intenções, mas poucos recursos, procura ajudar na construção de sujeitos atuantes nessa sociedade mesmo algumas escolas continuando como de muitas gerações passadas. O professor já não é o mesmo mestre e sim intermediador do aprendizado, indispensável em sala de aula, mas não mais somente para o conhecimento.

Professores de ensino fundamental e médio apresentam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos do desenvolvimento profissional do que os professores de ensino infantil (CARLOTTO, 2001, p. 24 e 25).

O trabalho docente é desafiado todos os dias no ambiente escolar, formando educando para serem pessoas completas, inclusive despertando qualidades que a família não valoriza, que nem sempre conseguem adquirir fora da escola. Deixando de ser apenas formadores de classe operária, mas sim formadores de opinião e de atitudes empreendedoras, mantendo a ética e a disciplina em evidência para mostrar e aprimorar nossos educandos. O desafio fica evidente quando mesmo doente, o docente entra em sala de aula e tenta modificar um ambiente que já ultrapassou o seu limite e desanima quando encontra e enfrenta as dificuldades sozinho sem uma palavra de consolo e aceitação no seu ambiente de trabalho escolar.

## **Qualidade de vida no trabalho**

A qualidade de vida no trabalho, se torna essencial, pois dele depende a continuidade do profissional em sua área de atuação. Para o profissional da educação, a dificuldade fica evidente, frente à diversidade de educandos, carga horária excessiva, escassez de materiais e recursos para tornar as aulas mais atrativas e diferenciadas. A gestão das escolas, falha na excelência do trabalho docente, necessitando muitas vezes, expor seus sentimentos com outros profissionais ou até mesmo colegas, que nem sempre contribuem favoravelmente para melhorar a situação do contexto escolar. A formação acadêmica é necessária, mas não fundamental para o educando, isso se torna mais um desafio manter esse aluno na escola. A interação com o grupo torna-se essencial para manter a qualidade do trabalho de todos os envolvidos da área da educação. A convivência e a socialização devem ser prioridade, visto que formação quase todos os profissionais possuem em todas as dimensões, menos na área da saúde desses profissionais. Pensa-se muito em como dar a minha aula, mas não em como vou estar emocionalmente para dar a minha aula.



Para a realização do caráter pedagógico da gestão escolar será preciso não apenas a partilha do poder com o coletivo escolar, mas também a corresponsabilização da gestão da escola e, corresponsabilização é diferente de responsabilização apenas de alguns sujeitos do processo educacional. O compromisso do professor e da professora, e conseqüentemente da escola, com a aprendizagem dos alunos e das alunas intrínseco à natureza social da educação, já que está, na condição de prática voltada para seres em construção, tem como princípio fundamental o respeito à dignidade humana desses sujeitos (COLARES, 2009, p. 18).

O Supervisor Escolar tem um compromisso voltado ao diálogo e mediação nesse processo juntamente com a Gestão Escolar junto ao educador, as trocas com esses profissionais são valiosas, se forem escutados para saber a melhor saída de um problema, com certeza a solução será mais eficaz do que meros palpites e sugestões fugazes e sem sentido. Os interesses devem ser recíprocos no que diz respeito ao profissional, quando a vida pessoal vai bem, todo o restante flui também. Muitas vezes esse profissional só quer conversar e ouvir uma palavra de apoio e não de reprovação e falhas que porventura tenha cometido. Ninguém é perfeito, todos falhamos em algo ou em alguma coisa, mas tudo pode ser consertado e reavaliado para tentar melhorar, basta ter vontade e tentar.

### **Problemas de saúde relacionados à depressão e o burnout docente**

O Supervisor Escolar precisa estar preparado para enfrentar muitas dificuldades no ambiente escolar. As doenças que atingem o trabalho docente devem ser reconhecidas e conhecidas para serem prevenidas e tratadas. Quando já se instala no profissional, não tem muito o que fazer, pois somente com ajuda de um profissional especializado é que deve ter um tratamento específico, para saber se deve continuar ou não suas atividades na escola ou somente deve fazer uso de medicamentos para resolver seus problemas de saúde. As pessoas são limitadas e precisam conhecer os seus limites para não sofrerem com esses males considerados do nosso século, na correria de todos os dias, deixamos de manter uma vida saudável para cumprir compromissos de todos os tipos, sem pensar em nosso corpo físico, que não é uma máquina. Como seres humanos, sofremos muitas vezes e guardamos durante anos frustrações, decepções e esgotamento físico que poderiam ser evitados se prestarmos mais atenção aos sinais do nosso corpo e mente. O docente sofre muito com essa falta de visão sobre suas próprias limitações e do espaço que ocupa. O Burnout é uma doença originada da depressão, e são males que fazem parte da rotina de muitos profissionais, mas entre os profissionais de ensino, torna-se superior à dos profissionais da saúde.

Diante do fenomenal e incontestável impacto positivo que tem a educação na vida de quem dela se beneficiou cumpre-nos cuidar daquele que é, paralelo a família, o principal agente mediador deste processo: o educador. Precisamos resgatar seu valor institucional em nossa sociedade, reivindicar melhores salários e condições de trabalho, demonstrar mais carinho, respeito e reconhecimento por este profissional pelo qual todos os outros, de engenheiros advogados, de médicos a astronautas já passaram por ele (JBELI, CHAFIC, 2008 a 2011, p. 5).

O educador torna-se doente na medida em que seu trabalho, não contribui para manter uma vida e convivência saudável, tanto no pessoal, quanto profissional. Os valores e as famílias mudaram, mas a profissão continua a mesma com seus altos e baixos. O educador precisa de amparo e respeito por exercer uma profissão que requer muito mais do que simplesmente cumprir horário ou manter alunos dentro da sala de aula. Precisam trabalhar mentes para terem um futuro melhor e autonomia para decidir sobre esse futuro. O trabalho docente não pode acontecer quando o profissional se encontra debilitado para exercer suas funções. A saúde é fundamental em qualquer área de atuação inclusive na da educação.

### **Ambiente escolar**

A necessidade do trabalho docente, quanto educadores saudáveis muito tem a ver com o ambiente onde o contexto está inserido. O ambiente escolar contribui para uma convivência saudável, quando sociedade, família

e escola trabalham juntas, as doenças como depressão e Burnout estão menos frequentes em seus profissionais da educação. Nem sempre envolve gastos excessivos em melhorar a escola, mas ter receptividade é um bom começo, principalmente no começo do ano letivo, onde acontece muitos encontros pela primeira vez. Cordialidade ao cumprimentar, disponibilidade para a realização de tarefas e materiais disponíveis para a execução, deixando bem claro que com antecedência para providenciar. Positividade em todos os momentos inclusive em conflitos internos, que requerem um maior jogo de cintura. O ambiente escolar precisa ser acolhedor e atraente para todos os envolvidos nessa tarefa nada simples de formar cidadãos para um futuro próximo.

O sistema educacional brasileiro carece de novas estratégias que garantam um nível, um padrão mínimo de qualidade, assegure a efetividade do desempenho da escola e conseqüentemente, o alcance de seu objetivo maior, que é a qualidade da formação dos alunos. Essa estratégia de mudança precisa ser integradora e certamente, pode ser iniciada com a aproximação entre as famílias e a escola. Essa mudança só será possível se houver trabalho integrados dos envolvidos no processo: a escola, os pais e responsáveis. Dessa integração, sem dúvida surgirá uma comunidade propriamente dita, entendendo e assumindo a escola como parte integrante de um passado, presente e futuro (COLARES, 2009, p. 46).

Precisamos melhorar nosso ensino, tanto quanto docente, quanto como Supervisor Escolar auxiliando para uma integração e envolvimento que favoreça o ensino de nossos educandos e contemple a saúde de nossos docentes. A integração é necessária para uma boa convivência em todos os sentidos, tanto pessoal quanto profissional. O ambiente escolar feliz é um ambiente saudável e acolhedor, onde todos gostem de conviver e se reencontrar todos os dias em que se torna necessária a presença em sala de aula. O comprometimento com uma educação de qualidade facilita para ambas as partes, mantendo um ambiente escolar saudável, principalmente para o educador.

## Dados do questionário

Necessitando de uma avaliação quanto à organização e o excesso de trabalho que os professores são submetidos diariamente, foi realizado um questionário com professores da Rede Pública de Canoas no nível da educação infantil e do Ensino Fundamental. O questionário com 10 perguntas entre objetivas e subjetivas, onde o professor respondeu sobre perguntas simples do seu cotidiano até mais elaboradas como a organização do trabalho pedagógico. Esse estudo garantiu conhecer um pouco da realidade vivenciada pelos nossos docentes, sugerindo ao Supervisor Escolar um olhar diferenciado, quanto esse profissional e sua importância dentro do contexto escolar. “O professor nesse processo se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações” (CARLOTTO, 2001, p. 23).

No que se refere essa pesquisa sobre o trabalho docente, é evidente a falta de consideração pelos estudos aqui mencionados, onde colegas desconsideraram o questionário, alegando falta de tempo em responder ou simplesmente mantendo-se imparcial diante das investidas de solicitação de respostas. Apresentando pouca quantidade, mas sim qualidades de respostas, mesmo mantendo o anonimato, perante o questionário, o docente prefere manter-se imparcial e pouco participativo no processo e no intuito de mudar sua condição de precariedade do ensino. Foram encaminhados 20 questionários entre profissionais do ensino infantil e fundamental 1 e 2 do município de Canoas-RS, onde apenas 9 foram respondidos e devolvidos.

## Resultados do questionário

Para facilitar esse estudo de problema, devemos expandir o diálogo e enfrentar os problemas de frente, nesse caso a escrita tornou-se aliada, por muitas vezes torna-se difícil o entendimento e deve-se dar outras alternativas para resolução de problemas que surgem ao Supervisor Escolar. Na praticidade, quanto às questões formuladas e a acessibilidade desse material de extrema relevância para a conclusão dessa pesquisa, foi utilizada em forma de

impressão e por email, ficando a critério do entrevistado. A partir das Séries Iniciais, que apresento as questões com algumas respostas mais frequentes dos professores entrevistados de uma escola somente, segue questões e as respostas mais frequentes apresentadas na maioria sem identificação.

O projeto de pesquisa iniciando com esse questionário, devidamente informados que não será necessária identificação, pois o objeto de pesquisa é buscar informações gerais e coletar dados para qualificar este estudo de caso. Pedindo que respondam as perguntas fielmente conforme a sua realidade. Agradecendo a colaboração:

a) Qual sua idade? A variante foi de 29 a 52 anos;

b) Qual sua escolaridade atual? Superior incompleto a Pós graduação na sua maioria;

c) Realiza seu trabalho docente com alunos nível: Séries Iniciais na totalidade;

d) Você consegue manter uma pontualidade e assiduidade no seu trabalho docente? Explique porquê? Sim na maioria das vezes, sem muitas explicações;

e) Você, durante seu período docente já realizou algum tratamento médico, qual especialidade e medicamentos utilizou? Sim, grande maioria já realizou ou realiza tratamento médico, inclusive faz uso de medicamentos contínuos;

f) Como fica sua organização quanto às tarefas e trabalhos escolares que precisa realizar em casa (planos piloto, plano de trabalho, planejamento...)? A grande maioria respondeu que procura realizar na escola, quando possuem períodos disponíveis;

g) Qual a sua carga horária? Maioria possui carga horária de 40 horas semanais;

h) Quais as suas maiores queixas na realização do seu trabalho docente? Falta de estrutura física e carência de materiais para a concretização das aulas, falta de valorização da educação, falta de apoio dos pais, desvalorização do professor, falta de reunião pedagógicas foram apontadas como maioria das queixas;

i) O que te deixa feliz na realização do seu trabalho? O progresso, avanços e a realização dos alunos, apoio dos colegas, horas de planejamento;

j) O que te deixa triste na realização do seu trabalho docente? A não valorização do ensino, a realidade de vida que nossos alunos enfrentam nos dias atuais, salário, falta de consideração e desrespeito com nosso trabalho, quando não há apoio da equipe pedagógica da escola.

Afeto, sentimento, emoção, paixão. Esses termos são, em geral, indistintamente empregados para designar um mesmo fato psicológico. Que fato é esse? Embora a designação seja comum, curiosamente, quando se busca especificá-la, verifica-se que são os mais diversos. Ela é utilizada para recobrir todo o universo do que se fala como ternura, amor e amizade- espectro dos sentimentos tidos por parte daqueles que os vivencia (e também pelo conjunto social) como positivos- bem como seus opostos: dor, angústia, tristeza e depressão (COSER, 2003, p. 28).

Apesar de um retorno quantitativo pequeno como citado anteriormente, foi de grande qualidade esse questionário, para que o Supervisor Escolar saiba quais critérios a adotar para amenizar problemas inevitáveis em qualquer profissão, alguns profissionais não gostam de conversar sobre seus problemas e anseios, a escrita pode ser uma alternativa de aproximação para a resolução de bloqueios que surgem na convivência profissional.

## **Organização do trabalho docente**

Os dados do questionário foram relevantes para descobrir que o trabalho docente necessita de organização para executar com êxito suas tarefas. O trabalho docente depende de uma organização pessoal, profissional, fisiológica e psicológica adequadas ao meio, visando um aproveitamento saudável das atividades que requerem um esforço maior, quando algo não vai bem com o docente ou enquanto gestão escolar. A organização deve ser levada a sério,

pois dela depende a tranquilidade de que no mínimo, o dia está salvo, caso ocorra alterações no cotidiano normal. O planejamento deve ser realizado sempre, mas deve ser flexível, visto que dentro do ambiente escolar tudo pode acontecer, mudança de planos fazem parte do processo de ensino. O planejamento faz parte dessa organização, sendo de vital importância para manter o trabalho docente em sintonia com o contexto escolar.

Todas as ações realizadas pelo homem cotidianamente, desde os primórdios são produtos de planejamento, que podem ser sistematizados racionalmente ou não. As possibilidades de sucesso dessas ações estão diretamente associadas à forma como se efetiva tal planejamento. Não se admite mais a realização de qualquer trabalho à base de improvisos, principalmente quando se trata de Planejamento Escolar (COLARES, 2009, p. 32).

O planejamento deve ser prioridade em todas as áreas atuantes da sociedade, a necessidade de organização tem como base a realização docente tanto profissional, quanto o pessoal principalmente. Quando nos preparamos para enfrentar alguma situação ou tarefa, o planejamento não nos deixa desprevenidos ou despreparados totalmente na sua realização. Dentro de uma perspectiva de não apenas ocupar o tempo disponível, existem outras tarefas da própria escola muitas vezes para preencher, mas para evitar a ociosidade dos educandos e evitar conflitos que pode surgir em decorrência desse fato.

## Considerações

O Supervisor Escolar possui uma tarefa árdua em manter a ordem, disciplina e efetividade do trabalho docente. O educador não deve omitir seus pensamentos ou discordâncias que surgem no ambiente escolar. O diálogo deve ser a principal ferramenta trabalhada entre o Supervisor Escolar e o docente, juntamente com todo o contexto escolar envolvido. As dificuldades são muitas seja no pessoal, profissional, psicológico e fisiológico e as soluções devem ser a concordância, respeito e atenção nos momentos em que surgem conflitos e problemas.

As doenças como a depressão e o Burnout estão cada vez mais presentes na vida desses profissionais, afastando ou até mesmo aposentando-os antes do tempo. A saúde torna-se indispensável para realizarmos um bom e almejado trabalho docente. Para ter saúde é preciso lembrar que o descanso, lazer e divertimento é necessário. Não se sobrecarregar com funções e trabalhos desnecessários e que podem ser executados a longo prazo sempre mantendo um bom planejamento para realizar os de curto prazo e lembrando sempre que o trabalho docente não é, e nunca será, tarefa fácil de se realizar, portanto deve-se ter paciência para aceitar que nem sempre atingiremos todas as metas e nossos objetivos ao longo do ano letivo.

Portanto, a escola não é detentora só de sabedoria e conhecimento, mas sim um local onde se pode compartilhar a solidariedade e a socialização de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento humano no ambiente escolar.

## Referências

CARLOTTO, M. S. A Síndrome do Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan/jun 2002.

COLARES, M, L. I.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA; G. Q. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

COSER, O. **Depressão clínica, crítica e ética**. [online]. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2003. 170p. Coleção Loucura & Civilização. ISBN: 85-7541-030-X. Available from SCIELO BOOKS <<http://books.scielo.org>>.

JBEILI, C. **Cartilha: Burnout em professores. Identificação, tratamento e prevenção**. Diretoria: 2008-2011. SINPRO-RIO.

## CARTOGRAFIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Rejane Reckziegel Ledur*<sup>180</sup>

*Juliana Aquino Machado*<sup>181</sup>

*Gilberto Ferreira da Silva*<sup>182</sup>

### Introdução

Ao avaliar o trabalho de construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC), que foi realizado no decorrer do ano de 2018, observou-se que o processo de formação vivenciado pelos professores da rede municipal de ensino foi muito intenso e legítimo, com o protagonismo dos profissionais na condução da proposta de formação. No entanto, ao fazer uma avaliação do percurso desenvolvido na construção do referencial, observou-se que não foi feita uma sistematização do trabalho, como registro do processo vivido pela rede, enquanto produção de conhecimento e reflexão, que surgiu da experiência coletiva de professores diante do desafio de apropriação e implementação de uma base curricular nacional no contexto de uma rede municipal de ensino.

Diante dessa evidência, avaliou-se a importância de incluir esse trabalho de formação de professores como uma proposta de pesquisa do Projeto Saberes em Diálogo,<sup>183</sup> na modalidade de pesquisa REDE, por abranger todas as escolas do Ensino Fundamental da rede municipal. A pesquisa é demandada pela Secretaria da Educação em parceria com os professores das escolas e com a Universidade La Salle e visa dar voz aos profissionais que estão na escola e a quem recai a responsabilidade de colocar o referencial curricular em prática nas salas de aula.

Entendemos que promover uma pesquisa na escola e com a escola num movimento de formação continuada se constitui como um desafio para toda a rede comprometida com a construção de aprendizagens significativas pelos alunos. Nesse caso específico, entendemos que a formação de professores a ser proposta por meio desta pesquisa rede, não poderá ser por adesão espontânea dos profissionais, tendo em vista que o processo de implementação da BNCC, por meio do Referencial Curricular de Canoas, é uma normativa federal e municipal (CANOAS, 2018)<sup>184</sup> e deverá envolver e comprometer todos os professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

A promoção da pesquisa como modalidade de formação continuada desenvolvida em rede, justifica-se pela importância de sistematizar o processo de implementação do RCC nas escolas municipais, a partir dos desafios que cada área de conhecimento tem de adaptar o referencial curricular à realidade de cada escola. Essa demanda de formação surgiu dos próprios professores da rede que, no decorrer de 2018, ao discutirem a BNCC e construiram

---

180 Doutora em Educação. Assessora Pedagógica da SME. Pesquisadora no campo da Arte Educação. E-mail: [rejane.ledur@canoas.rs.gov.br](mailto:rejane.ledur@canoas.rs.gov.br);

181 Assessora Pedagógica da SME, Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: [juliana.machado@canoas.rs.gov.br](mailto:juliana.machado@canoas.rs.gov.br);

182 Doutor em Educação. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) e da Linha de Pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas. Pesquisador CNPq. E-mail: [gilberto.ferreira65@gmail.com](mailto:gilberto.ferreira65@gmail.com)

183 Projeto de formação continuada que vem sendo desenvolvido na rede municipal de Canoas desde 2017 que busca aproximar a educação básica e a universidade por meio da pesquisa. A proposta foi sistematizada por Silva e Machado (2018) no artigo “Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino”.

184 A implementação do Referencial Curricular de Canoas é orientada pela Resolução nº 19/2018 do Conselho Municipal de Educação de Canoas, com obrigatoriedade definida às escolas integrantes do Sistema Municipal de Educação.

o RCC, sentiram a necessidade de continuar com os encontros de formação, visando socializar experiências e conhecimentos específicos de cada componente curricular.

Ressaltamos que a presente pesquisa, inserida no Projeto Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas, foi submetida ao edital de pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Equidade e Qualidade na Educação Básica*, da Fundação Carlos Chagas e Itaú Social,<sup>185</sup> sendo selecionada pela relevância da proposta para as discussões sobre a temática no contexto nacional.

### **Problema e objetivos da pesquisa**

A pesquisa busca investigar como um movimento de formação continuada de professores, mediado pela pesquisa colaborativa, pode contribuir para promover transformações significativas na prática docente e na qualificação do ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio da sistematização e análise do processo de implementação do Referencial Curricular de Canoas.

Tem como objetivo geral promover e sistematizar o projeto de formação continuada que vem sendo desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, intitulado Cartografias da implementação do Referencial Curricular de Canoas, que se pauta na articulação dos saberes docentes e dos saberes acadêmicos adequando-os às necessidades educativas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

E como objetivos específicos: exercitar o protagonismo dos professores na construção de recomendações para materializar o Referencial Curricular de Canoas nas escolas, por área do conhecimento, com foco Ensino Fundamental; promover a discussão sobre como articular as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades de cada área do conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental no dia a dia da escola; sistematizar o processo metodológico experimentado na implementação do Referencial Curricular de Canoas, explicitando materiais e práticas elaboradas.

### **Reflexões teórico metodológicas**

A implementação da BNCC, homologada pelo MEC em 2017, representa uma tarefa complexa para as escolas, redes de ensino e universidades, na medida em que estabelece prioridades como a formação inicial e continuada dos professores, a atualização dos livros didáticos e a adaptação dos currículos escolares e universitários às novas diretrizes. A versão final da BNCC adotou o conceito de desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico, indicando o “que os alunos devem ‘saber’ e, principalmente, o que devem ‘saber fazer’ – “considerando a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017), sendo que o ensino deve dialogar permanentemente com a realidade atual.

Gatti (2017), ressalta a complexidade do trabalho do professor no processo educativo, explicitando que vivemos num cenário social cambiante em que dilemas e tensões se levantam quanto à forma de compreensão do momento contemporâneo. A educação escolar passa a ter um papel essencial na construção de uma consciência mais crítica, em que os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino que propicie aprendizagens que permitam às crianças e jovens, como cidadãos, tomarem decisões sobre suas vidas e agirem em relação às comunidades humanas e ao habitat natural, fundamentadas em conhecimentos sólidos. Destaca a autora:

Coloca-se como direito da cidadania a socialização e apreensão dos conhecimentos que podem contribuir para a vida cidadã com dignidade, e, nesse processo a Educação, considerada em seus

---

185 Saberes em Diálogo: Cartografias de Implementação do Referencial Curricular de Canoas nos anos finais do Ensino Fundamental (2018) foi um dos 14 projetos de pesquisa selecionados dentre 492 projetos submetidos de todo o Brasil no referido edital.

diferentes ângulos e formatos, é central, torna-se área de interesse público vital e a Educação Escolar assume aí papel relevante, e nela, destaca-se o trabalho do professor (GATTI, 2017, p. 726).

Ao destacar o papel do professor nos processos de implementação de políticas públicas relacionadas à Educação Básica, compreende-se a importância da constituição e consolidação de espaços de discussão e compartilhamento de conhecimentos e experiências docentes, com propostas formativas que oportunizem a troca de experiências entre os pares e promovam a pesquisa como modalidade de formação continuada. Conceber a pesquisa na escola e com a escola é uma forma de refletir sobre problemáticas que atingem a educação na atualidade, buscando encontrar alternativas pedagógicas que possam qualificar o ensino público.

Em relação aos espaços de discussão da formação continuada, Vaillant (2016) reforça a importância do trabalho coletivo na formação docente e chama atenção para a necessidade de se olhar para as aprendizagens das práticas e saberes dos professores que se desenvolvem principalmente em experiências apoiadas em comunidades de aprendizagens.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas em un contexto institucional y social determinado (VAILLANT, 2016, p. 11).

O município de Canoas, a partir da aprovação da BNCC, reuniu esforços e desenvolveu estratégias no sentido de cumprir a legislação que resultou na construção do Referencial Curricular de Canoas que deverá alinhar os currículos e projetos pedagógicos das redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino e as escolas, adequando-os conforme a legislação. A sistematização do processo de implementação do RCC no Ensino Fundamental das escolas municipais de Canoas será problematizada por meio de uma pesquisa implicada que se dará de forma colaborativa/participativa e que envolverá os professores das diferentes áreas de conhecimento no processo de discussão dos desafios e possibilidades que um documento com abrangência curricular nacional desencadeia numa rede de ensino, dando voz a quem está atuando na escola na produção de conhecimento sobre a escola.

Partindo do princípio sustentado por Macedo (2016) de que a formação se realiza como experiência irreduzível (seja no âmbito da autoformação, ao formar-se consigo mesmo, da heteroformação, a formação com o outro, e da metaformação, através da sua própria experiência formativa), emergindo como acontecimento pela imprevisibilidade que habita sua emergência, podemos pensar o currículo em níveis de formação institucional como acontecimento. “Um currículo acontecimental deverá ser um sistema aberto que incorpora um movimento enquanto fonte possível de saberes acontecimentais, até porque o currículo nunca está pronto e a formação só se compreende em pleno voo, se fazendo, portanto” (MACEDO, 2016, p. 52).

Ao compreender o currículo como construção social incessante e interessada (MACEDO, 2016), que se promove nos cenários políticos e socioculturais, o papel dos professores como atores deste processo se reduz, devido à pouca importância que é dada aos saberes escolares na sociedade contemporânea. Sendo assim, no movimento de formação continuada que vem acontecendo na rede municipal, tanto por meio do Projeto Saberes em Diálogo, como no processo de discussão e implementação do RCC, interessa-nos cartografar esse acontecimento nas singularidades de discussões de cada área de conhecimento e na rede como um todo.

Macedo (2016) salienta que a cartografia, como um método rizomático, foi concebida por Deleuze e busca identificar linhas de força, linhas de fuga, jogos de poder, tendo interesse em campos de atuação de interações, de objetivações e subjetivações. Nesta perspectiva, destaco do autor algumas anotações sobre a cartografia que dialogam com a investigação que estamos nos propondo a realizar por meio do processo formativo de implementação do RCC:

A cartografia é sempre uma aventura pensada e um acompanhamento implicado de processos de produção em redes e rizomas. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como “um vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto [...]. O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. Trata-se, então de um método processual [...]. A implicação do cartógrafo deve estar sempre ao lado da experiência e não sobre ela (MACEDO, 2016, p. 65-66).

No contexto da pesquisa do Cartografias, entendemos que o caminho investigativo se faz ao caminhar, com os diferentes atores/professores no percurso, vivendo e sistematizando o acontecimento por meio do movimento de formação continuada da rede municipal. O ato de sistematizar o que se faz no cotidiano de processos autoformativos de educadores e das práticas cotidianas que visam a formação continuada de professores da educação básica têm se colocado como desafio permanente. Práticas estas que são normalmente exigidas pelas políticas emanadas das esferas públicas, em que o educador é estimulado a produzir adaptações de políticas mais amplas para processos de caráter pedagógico e de valor didático pontuais que se dão no espaço da escola e no ambiente da sala de aula.

Assim, poderíamos pensar a importância da sistematização da experiência feita ou àquela que vai acontecendo como duas dimensões importantes em que ambas concorrem para enriquecer-se. Pois, ao sistematizar a experiência feita, nos apropriamos dela e com essa apropriação passamos a aprender. Tal movimento implica que, ao sistematizarmos a experiência, a reconstruímos de forma organizada e sistemática, e é justamente essa reordenação que permite a apropriação de maneira qualificada e crítica. O que nos leva para outra esfera, ou seja, nos direciona para o campo da produção do conhecimento que ultrapassa a mera experiência vivida. Seguindo a proposição de Oscar Jara H. podemos afirmar que:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (2006, p. 24).

Ao nos propormos trabalhar com esta perspectiva teórica de produção do conhecimento, distanciamos-nos das dicotomias clássicas que perfazem os processos da pesquisa desde a perspectiva ocidental moderna, lançamos na aposta de que é preciso exercitar “modos outros” de produção de conhecimento e que possam ser modos que façam circular os conhecimentos, garantindo o acesso a todos. No dizer de Oscar Jara (2012, p. 161), “de afirmar conhecimentos e visões historicizados, intersubjetivos e ‘sentipensantes’, que vinculam razão e desejo, superando a concepção positivista de investigação social e a noção universalista abstrata do denominado conhecimento científico”, aspecto este tão bem preconizado nos inícios do século XX, por exemplo, por Gaston Bachelard (1996) ao propor a compreensão da ideia de ciência como a possibilidade de produzir um conhecimento aproximado do real.

Nesse sentido trabalha-se com a lógica de contribuir para, senão romper, pelo menos esfumegar a noção de que a “produção de conhecimento científico e verdadeiro só poderia ocorrer por indivíduos denominados investigadores e por um método normatizado, cujas regras teriam que ser seguidas ao pé da letra para ser considerado legítimo” (JARA, 2012, p. 161).

Assim, partimos para pensar um modo de sistematizar e analisar de forma coletiva uma experiência que se dá na Rede Municipal de Ensino de Canoas, a muitas mãos. O que nos une é um objetivo comum, uma estratégia de discussão, organizada em encontros de formação por áreas do conhecimento, acompanhados por professores da rede, desempenhando a função de coordenadores da formação e de pesquisadores empenhados em sistematizar o processo.

Tanto os coordenadores quanto os pesquisadores têm um papel de participação ativa na discussão, como docentes pertencentes a cada um dos coletivos constituídos, contudo, desempenham ainda um outro papel: os coordenadores são os responsáveis por conduzir a discussão dos grupos e os pesquisadores são responsáveis pela sistematização desta vivência. Tanto os coordenadores quanto os pesquisadores constituem um Grupo de Pesquisa denominado REDE/CARTOGRAFIAS,<sup>186</sup> considerando o fato de ser esta pesquisa voltada para uma dimensão que envolve toda a Rede de Ensino de Canoas.

---

186 Projeto Saberes em Diálogo desde seu início (Março/2017) vêm criando estratégias de organização para possibilitar e oportunizar aos professores da Rede Municipal de Educação de Canoas compartilhar os anseios vividos no cotidiano da docência. Nesse sentido foram criadas modalidades em que as ideias de pesquisa pudessem compor coletivos. Um desses coletivos de Pesquisadores Chamou-se REDE, considerando que são propostas e preocupações de pesquisa que se voltam a pensar questões que envolvem a rede de educação de forma ampla.



Os resultados do processo de tradução para a escrita da experiência feita nos encontros por área do conhecimento serão registrados a partir de aportes metodológicos amparados na proposta de “Sistematização de Experiências” de Jara (2012). Para cada encontro será produzido um registro (Cf. desenho metodológico fig. 1). A ideia que orienta o trabalho da construção do registro potencializa a ação para o pensar de forma qualificada, permitindo retomar e complexificar o vivido, analisando e refletindo criticamente sobre o fazer cotidiano. “Aqui falamos de *escrever* como realização de um exercício reflexivo desde e sobre uma situação vivida que se exerce como um segundo ‘olhar-pensado’ sobre e desde nosso *que fazer*” (JARA, 2012, p. 111).

Fig 1. Desenho Metodológico



Fonte: Elaborado pelo Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Temos como referência para a construção do registro o objetivo geral desta proposta de investigação, portanto não é um tipo de escrita que se dá de forma aleatória, mas partimos de um enfoque ou intenção de registro, possibilitando assim “incluir em nosso *que fazer* um componente de pensamento crítico e intencionado, evitando a ação irreflexiva ou a rotina mecânica” (JARA 2012, p. 111). Oscar Jara defende a ideia de que em um trabalho coletivo os participantes assumem papéis diferenciados e não necessariamente atuam de forma igual na experiência coletiva. Assim, alguns podem assumir o papel de produção do registro, outros de coordenação e outros como participantes ativos no processo de construção e socialização de ideias, dentre outras formas e modos de participação. Tais aspectos acabam por, igualmente, valorizar as particularidades de cada participante.

A experiência, como um todo, abarca também as reuniões do Comitê Gestor, do Grupo Rede/Cartografias e as oficinas de trabalho, afora os encontros por área de conhecimento. Estes momentos serão objeto de preocupação e registro por parte dos membros da equipe gestora em diários de campo.

## Considerações finais

A pesquisa está em processo e envolve um grupo de aproximadamente 50 professores, oriundos das escolas municipais, da SME e do Unilasalle, num trabalho colaborativo, com ênfase no protagonismo docente, na horizontalidade das relações e nas trocas entre os pares. O grupo é formado por duplas ou trios de professores coordenadores da formação e professores sistematizadores do processo formativo das distintas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Educação Física, Inglês, Artes, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso) e dos Anos Iniciais. Esses professores participam de Oficinas de Trabalho e reuniões com a coordenação do projeto para planejamento e encaminhamento das ações da pesquisa.

A primeira etapa do movimento de formação para a implementação do RCC ocorreu em 2019 e se caracterizou

pela adesão dos professores ao processo formativo. Foram oportunizados dois encontros de formação para os anos iniciais e dois encontros para os anos finais, conforme segue:

1) Encontros de formação dos anos iniciais:

Dia: 28/09 – Local: EMEF Tancredo Neves: 119 professores participantes

Dia: 19/10 – Local: EMEF Jacob Longoni: 138 professores participantes

2) Encontros de formação dos anos finais:

Dia: 01/06 – Local: EMEF Tancredo Neves: 108 professores participantes

Dia: 05/10 – Local: EMEF Edgar Fontoura: 132 professores participantes

Em 2020, a proposta de implementação do RCC irá contemplar todos os professores nos encontros formativos por convocação, considerando que há a necessidade de envolver todo o corpo docente da rede neste processo de mudança e adequação curricular às novas determinações federais, estaduais e municipais. Para tanto estão previstas as seguintes ações:

- Reuniões e Oficinas de Trabalho para a comissão gestora;
- Dois encontros de formação em sábados de trabalho para todos os professores anos finais (áreas de conhecimento);
- Dois encontros de formação em sábados de trabalho por quadrantes para os professores anos iniciais (Bloco de Alfabetização, 3º Anos e Pós-Alfabetização);
- Dois dias de formação previstos para a SME (anos iniciais e finais);
- Seminário final de apresentação dos resultados.

Por meio do processo de implementação do Referencial Curricular de Canoas nos anos finais do Ensino Fundamental, proposta como uma pesquisa REDE, espera-se obter como resultados:

- A sistematização reflexiva da experiência de implementação do Referencial Curricular de Canoas nos anos finais do Ensino Fundamental como movimento de autoformação;

- A qualificação do trabalho pedagógico por meio da troca de conhecimentos e experiências de forma colaborativa entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal;

- A criação de espaços virtuais (Salas Google, WikiCanoas) de compartilhamento e produção de materiais pedagógicos e experiências de ensino;

- Publicação de cadernos temáticos e/ou livro, contendo a produção de conhecimento dos professores de cada componente curricular no processo de implementação do Referencial Curricular de Canoas;

- Compartilhamento do processo de implementação do Referencial Curricular de Canoas como pesquisa em eventos científicos e publicação de artigos em periódicos acadêmicos;

- Produção didático-metodológica que permita replicar a experiência de implementação do Referencial Curricular em outros contextos.

## Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 27/06/2019.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CANOAS. **Resolução nº 19/2018**. Aprova, institui e orienta a implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC) para as escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação, 2018.
- CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação. 2019. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c?page=1>>. Acesso em 20/05/19.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>. Acesso em 22/06/2019
- JARA, O. **Para sistematizar experiências**. (Tradução de Maria Viviana V. Resende). 2. ed., revista. Brasília: MMA, 2006. 128 p. Disponível em <[http://www.mma.gov.br/estruturas/168/\\_publicacao/168\\_publicacao30012009115508.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf)>. Acesso em 28/05/2019.
- JARA, O. **A sistematização de experiências, para uma prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília/DF: CONTAG, 2012.
- MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 17/05/2019.
- VAILLANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, n. 60, diciembre, 2016. p. 6-13. Disponível em: <<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Vaillant>>. Acesso em 15/07/2019.

## VIAJANDO NA LEITURA E NA ESCRITA

*Vivian Ramos Maria*<sup>187</sup>

### Introdução

O projeto Viajando na leitura e na escrita foi desenvolvido com alunos na faixa etária entre 9 a 12 anos, do 4º ano do ensino fundamental da EMEF Rui Cirne Lima. A escola faz parte de uma comunidade carente, cuja renda não possibilita acesso a literatura e/ou espaços de lazer que favoreçam o letramento. Ademais, fatores como a subsistência familiar, a baixa autoestima e, especialmente, a inexistência do hábito e da valorização da leitura afastam o educando do reconhecimento das funções sociais da leitura e da escrita, como nos apresenta Moreira:

Se a criança vier de um grupo que favoreceu sua interação positiva com a escrita, esta poderá ser bem sucedida na aprendizagem da leitura, seja qual for sua origem social. Por outro lado, se ela for proveniente de um grupo que não valoriza a escrita e não propicia condições para que ela possa fazê-lo, sua chance de fracassar será maior (MOREIRA, 2014, p. 32).

Considerando as condições assinaladas, bem como a extrema importância da leitura e da escrita como possibilidades que ressignificam a formação escolar e cultural dos pequenos leitores, o projeto foi tornando-se real e interdisciplinar, propiciando um mundo de descoberta e de conhecimento, desenvolvendo o hábito da leitura, a prática de análise textual e da escrita.

Além disso o projeto possibilitou o contato com diversos tipos de textos e a necessidade de compreendê-los em seu cotidiano. A proposta, ainda, perpassa pelo princípio do ambiente alfabetizador, permitindo que os alunos entrem em contato com textos variados, compartilhando-os com sua família.

Ainda, o ato de ler, propicia a sistematização do processo de alfabetização, amplia o vocabulário, desenvolve a memória e desenvolve o pensamento crítico e analítico.

### Desenvolvimento

Para que o projeto tomasse corpo, o ponto de partida foi a visita da Maleta Viajando na Leitura às casas dos alunos. A Maleta contém uma coletânea de diferentes tipos de textos e um caderno para registro em forma de ficha de leitura. Entre os textos da coletânea é cabível citar modelo de entrevista, panfleto, poesia, lenda, notas de enciclopédia, bula, histórias em quadrinhos, convite, notícia, fábula, relato pessoal, biografia, manual e textos informativos.

Esta possibilidade visou, também, aproximar e envolver as famílias no processo de manuseio dos materiais, da leitura e da escrita, já que a escrita não é um processo exclusivo da escola, como nos afirma Ferreiro:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos da existência (especialmente nas concentrações urbanas) (FERREIRO, 1995 p. 43).

Após a visita da maleta, as crianças puderam apresentar suas descobertas, ler sua ficha de leitura e contar qual texto foi mais interessante. Desta forma, abre-se para os alunos, possibilidades para o desenvolvimento de habilidades dialógicas, de compartilhamento e de aprimoramento da linguagem.

As crianças aproveitaram os textos informativos para conhecerem sobre os vulcões e para construí-los na aula de artes e de ciências. E também puderam relacionar a combinação dos materiais e seu resultado com o tema Tipos de Misturas (homogêneas e heterogêneas).

---

187 Professora da EMEF Prof Dr. Rui Cirne Lima, Pedagoga. E-mail: [vivirmaria@bol.com.br](mailto:vivirmaria@bol.com.br)

Em seguida, os educandos, após lerem e conversarem sobre a biografia da autora Tarsila do Amaral e conhecerem algumas obras, partiram para a escrita da sua biografia. Tarefa que os fizeram pensar e refletir sobre suas histórias e vivências.

Após os alunos escolherem uma brincadeira de conhecimento deles e socializaram com a turma do 1º ano do ensino fundamental na semana da criança. As próprias crianças explicaram como a brincadeira aconteceria e suas regras. Depois fizemos a escrita coletiva das regras de uma das brincadeiras. Ali puderam perceber que precisamos usar mais detalhes para descrever do que na oralidade, já que sempre escrevemos para “alguém ou para algo” (CELIS, 1998, p. 38).

Os alunos leram notícias e tentaram resumir a ideia principal, construíram histórias em quadrinhos e pesquisaram receitas gaúchas.

Os alunos elaboraram entrevistas sobre a alimentação da comunidade escolar, aplicaram suas entrevistas com alunos do 9º ano e com alguns professores e funcionários. Formularam hipóteses para as entrevistas e refletiram sobre as informações coletadas e suas hipóteses. Leram textos informativos sobre a alimentação e relacionaram com a alimentação dos entrevistados.

O projeto ainda está em desenvolvimento. Faremos uma visita ao Planetário, como fechamento do Projeto Conhecendo o Sistema Solar. Os alunos farão o relato pessoal desta visita. Faremos histórias matemáticas, situações de estimativa e pirâmide alimentar com as figuras do gênero encartes/panfleto. Também faremos a receita prática e escrita de um doce e a escrita de cartas ao Papai Noel para os Correios.

A possibilidade de leitura e escrita de textos diversificados oferecidos pelo projeto remete a ideia de Soligo:

Para aprender a interpretar textos, redigir textos, refletir sobre eles, refletir sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e sequências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com frequência para poder realizá-las com habilidades, com desenvoltura (SOLIGO, 2001, p. 4).

## Considerações

O presente trabalho está proporcionando aos educandos o desenvolvimento do hábito da leitura, a prática de análise textual e da escrita, já que estão entrando em contato com diversos tipos de textos. As crianças estão vivenciando meios novos de comunicar, expressar e de se relacionar com o mundo, como nos faz pensar Cavalcanti: “Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história” (CAVALCANTI, 2002, p. 13).

Obviamente os educandos estão encontrando dificuldades para escrever, pois a escrita nos movimenta, nos faz presentes, mexe com nossas vivências e com nossas hipóteses de escrita. Como a escrita carrega consigo uma teia de intenções e objetivos, a sua prática traz reflexões, releituras e questionamentos.

O trabalho, também, tem favorecido a sistematização do processo de alfabetização, tendo em vista que amplia o vocabulário e as possibilidades de escrita, já que os alunos estão conectando-se com novas palavras, sentidos e relações. Considerando a caracterização da comunidade escolar, vale ressaltar as ideias de Freire:

O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome de desejo. Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós educadores, também de ensinar (FREIRE, 1992, p. 11).

Finalmente, acredito que o projeto tem dando voz às necessidades dos educandos, favorecendo a expressão,

a comunicação, a descoberta, o desejo, a criatividade e a vivência de quem se estabelece no mundo enquanto escritor e leitor.

## Referências

CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica. SP: Paulus, 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. SP: Cortez, 1995.

FREIRE, M. O Sentido Dramático da Aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDINI, J. (Orgs.) **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOREIRA, I. **Fracasso Escolar e Interação Professor-Aluno**. Rio de Janeiro; Eak Editora, 2014.

SOLIGO, R. **Dez questões a considerar**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/lee/leetxt.1htm>>. Acesso em: 20/03/2010.

# O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: AS INTERFACES ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EXPERIENCIADA NA SALA DE AULA

*Audrei Cristine Müller da Silva*<sup>188</sup>

*Adriana Vargas Mattivi*<sup>189</sup>

## Introdução

O presente relato desta Narrativa Pedagógica tem como objetivo central compreender a importância, assim como a necessidade da utilização do jogo como recurso pedagógico no contexto da Sala de Recursos Multifuncional e da sala de aula, salientando a relevância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam estabelecer a colaboração entre o Atendimento Educacional Especializado e as vivências obtidas em sala de aula, promovendo a inclusão dos alunos com necessidades especiais e a socialização entre ambos.

O trabalho desenvolvido contemplou parte dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, bem como os educandos pertencentes ao primeiro e ao terceiro ano, evidenciando as práticas pedagógicas ocorridas no ingresso, bem como no término do Bloco de Alfabetização.

Desta forma, se faz necessário salientar a importância de práticas pedagógicas realizadas através de ações coletivas, envolvendo diferentes profissionais que atuam no contexto escolar, especificamente, neste caso, a colaboração entre o professor responsável pelos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional e os demais docentes que estão sob regência das turmas que integram as instituições de ensino.

Destacamos nesta Narrativa Pedagógica a relevância da utilização do jogo como significativo recurso pedagógico a partir de embasamento teórico, bem como as especificidades de cada proposta, as dificuldades encontradas ao longo da aplicação dos mesmos e as construções dos discentes durante o processo de execução desta atividade, incluindo as aprendizagens obtidas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado e das experiências concebidas em sala de aula.

## Desenvolvimento

Ao disponibilizar o jogo como recurso pedagógico, tanto no contexto da Sala de Recursos Multifuncional quanto na sala de aula, os educandos desenvolveram habilidades e competências inerentes ao seu processo de ensino e aprendizagem, tais como concentração, atenção, memória, estratégia, planejamento, coordenação motora, raciocínio lógico, dentre outros. Também se faz necessário ressaltar a evolução diante de questões que perpassam pelas habilidades sociais, bem como o fortalecimento de valores que contribuem para a autonomia e a formação pessoal do educando.

O jogo é um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, se materializa como instrumento facilitador na construção da aprendizagem, uma vez que habilidades como raciocínio, memória, domínio de cálculo, operações matemáticas básicas de distância, volume, peso, noções de sequência, além de se melhorar a qualidade física do aluno, como respiração, tônus muscular, agilidade física e de raciocínio. Diante desse pressuposto é que o presente trabalho busca pesquisar e “tem por objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades da criação no que se refere aos seus aspectos físicos, psico-afetivos, cognitivos, sociais e culturais (KISHIMOTO, 1996, p. 36).

Neste sentido se tornou fundamental a atuação docente centrada em propostas pedagógicas diferenciadas,

---

188 Professora da EMEF Irmão Pedro, Graduação em Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão Escolar. E-mail: [audreicristine@gmail.com](mailto:audreicristine@gmail.com)

189 Professora da EMEF Irmão Pedro, Formação em Pedagogia, Especialista em Neuropsicopedagogia, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional. E-mail: [adri.mattivi@hotmail.com](mailto:adri.mattivi@hotmail.com)

tendo como base a necessidade de trabalhar em prol de práticas embasadas nas principais demandas que envolvem a aprendizagem dos discentes, construindo redes de diálogos intersetoriais dentro do espaço escolar.

A partir deste alinhamento, compreendendo a importância da ação conjunta entre o Atendimento Educacional Especializado e das questões que envolvem a sala de aula, foi possível dar início a um trabalho pedagógico diferenciado, permitindo que os educandos atendidos pela Sala de Recursos Multifuncional e os alunos inseridos na primeira e na última etapa do Bloco de Alfabetização fossem capazes de atuar como sujeitos protagonistas do seu processo de escolarização.

Executar práticas pedagógicas inclusivas também significou oportunizar a convivência entre todos os educandos envolvidos, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e de aprendizagens significativas construídas pelos grupos de trabalho. A partir desta perspectiva, tornou-se amplamente necessário considerar os diferentes saberes destacados entre os discentes, reconhecendo suas habilidades, com o objetivo de contribuir com as suas necessidades e valorizando as potencialidades apresentadas ao longo desta experiência. Sobre esse aspecto, Antunes diz que “[...] o paradigma da inclusão preconiza não só a inclusão dos portadores de deficiências, mas de TODOS, independente de suas condições existenciais [...]”.

Assim, foi possível verificar o quanto o trabalho pedagógico centrado em uma proposta inclusiva está intimamente ligado ao respeito, à solidariedade, à sensibilidade e ao diálogo, visando a promoção de uma aprendizagem significativa, permitindo aos discentes o acesso e a inserção em um mundo de novas possibilidades.

As professoras envolvidas trabalharam em prol da empatia e da sensibilidade, valorizando os sentimentos e as emoções dos discentes, estabelecendo um ambiente educativo propício à aprendizagem. Desta forma, os contextos educativos em questão tornaram-se desafiadores para os educandos, construindo fundamentalmente um espaço de segurança para o aluno, a partir de estímulos, contribuindo para o desenvolvimento da sua autoestima, tendo como princípios norteadores o protagonismo em seu processo de formação, transformando a sala de aula em um espaço de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Dentro da proposta de trabalho a partir da ludicidade, tornou-se fator essencial levar em consideração o interesse e a criatividade, bem como a imaginação dos educandos envolvidos, permitindo ações reflexivas acerca da importância do vínculo e de outros valores primordiais ao processo de aprendizagem vivenciados no decorrer desta prática pedagógica.

O presente relato evidencia que trabalhar em prol do desenvolvimento do aluno é muito mais que trabalhar com práticas pedagógicas diferenciadas. É também permitir a este educando o acesso a um mundo novo em que o mesmo tem total direito de conhecer, reconhecer-se nele, e sobretudo, de viver inserido neste espaço. É permitir aos discentes novas possibilidades de ser, pensar e agir.



O jogo como recurso pedagógico torna-se fundamental para o desenvolvimento dos discentes, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a interação social, bem como a aquisição de novas experiências e reflexões.



## Considerações

A ação pedagógica embasada na colaboração entre os diferentes setores que envolvem o espaço escolar, neste caso a atuação docente em sala de aula e o Atendimento Educacional Especializado, permitiu aos profissionais envolvidos a reflexão de suas práticas, bem como a constante atualização frente às diferentes demandas inerentes às necessidades educativas dos discentes. Além da ressignificação da prática pedagógica, também torna-se importante pontuar a evolução da aprendizagem dos educandos, bem como à inserção em um mundo com novas possibilidades para o desenvolvimento de todos.

Tal processo desenvolveu habilidades e potencialidades nos discentes envolvidos, elevando a autoestima, valorizando e descobrindo diferentes talentos, promovendo a interação social. Neste sentido, a prática pedagógica embasada no diálogo entre o Atendimento Educacional Especializado e os alunos inseridos no Bloco de Alfabetização permitiu pensar sobre a promoção da aprendizagem através da sensibilidade, do respeito, da reflexão, e essencialmente, do protagonismo dos discentes em seu processo de escolarização.

## Referências

ANTUNES, H. S. Caminhos da Inclusão: reflexões e sugestões à prática docente. **Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria, n. 38, p. 5-19, set. 2000.

KISHIMOTO, M. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: KISHIMOTO, M.; SANTOS, S. M. P. dos (Orgs.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

## REDE DE CONVERSAS – UM COTIDIANO DE PROTAGONISMOS NA EMEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

Ana Carina Raupp da Silva <sup>190</sup>

### Introdução

A prática de gestão democrática e participativa na escola pública é um dos temas mais discutidos na atualidade dentro do contexto educacional. Mas é importante destacar que, no âmbito da participação, conforme destaca Heloísa Lück, podemos perceber algumas distinções, como: a *participação pela participação*, onde se acaba perdendo o foco principal do assunto a ser tratado com outras demandas que não seria o destaque no momento; a *participação apenas nas discussões* onde os participantes entendem que são fundamentais para discutirem algum ponto que já está, na verdade com as sugestões de resoluções prontas e servirão apenas para legitimar o aval da decisão tomada, e a *participação competente*, onde os atores da escola participam com autonomia e autoria nas decisões, nas realizações de suas atividades legitimando a participação com responsabilidade de pertencimento àquele espaço educacional em suas diversas demandas.

Gerir uma escola não mais se centraliza apenas nas questões administrativas e burocráticas, mas paralelamente a isso pensa-se nas questões pedagógicas e interpessoais. Se nossos alunos aprendem com nossas práticas, o ambiente escolar como um todo deve ser planejado, organizado e executado com a participação competente de todos os envolvidos daquele cenário educacional.

Ocupando hoje o cargo de gestora da EMEF Tancredo de Almeida Neves (onde exerci também a função de supervisora pedagógica por sete anos), na cidade de Canoas-RS, permaneço com inquietações sempre crescentes a fim de oferecer um ambiente escolar agradável, atrativo e em constante progresso a todos que dele fazem parte: alunos, professores, pais e funcionários. Falo da escola que atualmente tem sua estrutura física recém-construída, “novinha em folha”, como todo o professor sonha. Dessa forma, ganhou “ares” novos também: o número de turmas aumentou, contemplando o Ensino Fundamental completo, e o grupo de professores foi quase totalmente renovado devido a aposentadorias e chegada de novos colegas para as turmas dos Anos Finais. Com isso, uma nova escola se apresentou e as organizações e propostas já constituídas não cabiam mais para a atual comunidade escolar que se consolidou e com demandas estruturais necessárias para a melhoria do novo prédio. A partir de minhas inquietações pessoais também se apresentava um cenário onde diariamente pais questionavam, sem espaço para discussões sobre situações cotidianas da escola. Surgiu, então, o projeto Rede de Conversas, pensando em compartilhar de ideias, sugestões e possibilidades de ações dentro do espaço escolar.

### Desenvolvimento

A escola sempre foi posta à sociedade tendo como sua tarefa primordial fornecer aos estudantes a apropriação dos saberes, atitudes e valores pela mediação de seus professores e equipe gestora. Hoje, a educação escolar apresenta estes e mais outros tantos desdobramentos dentro de sua tarefa enquanto espaço de aquisição e apropriação do conhecimento. Falo de espaço social, onde asseguramos, ou temos a pretensão para tal, o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, sociais e morais perpassando pelos processos da formação da cidadania, de um ser justo, crítico e participativo, formando-se um cidadão ético. Como ser gestor dentro de um espaço escolar, com todas essas necessárias atuações, podendo contribuir com a formação de nossos jovens, educando-os para

---

<sup>190</sup> Diretora na EMEF Tancredo de Almeida Neves, Canoas/RS,. Pedagoga, Supervisora Escolar. E-mail: [anacarina.raupp@gmail.com](mailto:anacarina.raupp@gmail.com)

a democracia? Considerando que um espaço democrático se fortalece com a ação consciente e conjunta de seus envolvidos, a escola sendo um espaço privilegiado de diálogo e de desenvolvimento crítico de consciências possui, no seu cotidiano ferramentas para capacitar e encorajar seus alunos a exercerem de forma ativa sua participação na construção de uma escola, de uma sociedade melhor.

A escola como locus de formação humana é espaço de diálogo, de trocas, de vida...é uma instituição diferente e que deve ser reorientada a fim de que se permita a vivência coletiva entre gestores, professores, funcionários, alunos e a família, para que se fortaleça a interação entre os grupos e se faça uma organização autêntica, respeitando as singularidades na pluralidade dos sujeitos (CAMPOS, 2014, p. 73).

Na primeira reunião das turmas deste ano letivo, o Projeto Rede de Conversas foi divulgado à comunidade escolar e os primeiros passos sendo traçados. Diante das observações realizadas em anos anteriores, a respeito da participação das famílias e dos alunos no cotidiano escolar, percebeu-se que estes eram participativos nas reuniões, nos conselhos de Classe e nas festinhas realizadas pela escola. Mas a participação acontecia meramente pela participação. A atuação dos envolvidos no espaço escolar não acontecia de maneira que houvesse um comprometimento com as ações, com as articulações do que havia sido projetado.

O Projeto Rede de Conversas surgiu para que se firmasse um trabalho de gestão escolar democrática e participativa, proporcionando envolvimento direto ou indireto de todos os atores do espaço escolar, estabelecendo objetivos para as demandas apresentadas, solução de problemas e planos de implementação das ações, visando sempre os melhores caminhos e resultados para o desenvolvimento do processo educacional como um todo. De acordo com Lück, “essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados” (2017, p. 17). Daí o propósito de articular formas diferentes de participação e envolvimento no espaço e nas ações da escola.

A participação dos colegiados – CPM e Conselho Escolar – sempre existiu, mesmo que esporadicamente, como prevê a legislação. Porém se fez necessário mais e envolver mais pessoas, pois muitos pais de alunos que não pertenciam a nenhum destes colegiados diariamente procuravam a direção da escola para apontar problemas que percebiam na escola. A proposta fundamental do projeto foi trazer à participação ativa de representantes de todos os segmentos da unidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários, e ainda os pertencentes ao Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Conselho Escolar a fim de que pudessem estar presentes não somente no levantamento de problemas, mas nas possibilidades de resolução destes problemas, nas sugestões de novas práticas e suas implementações e no acompanhamento e avaliação deste processo.

Uma escola democrática ou que busca caminhar nesta direção não consegue articular seus envolvidos no processo sem que acredite e embase seu trabalho no protagonismo dentro deste espaço de troca de saberes, de escuta e compartilhamento de ideias e ações, como disse Paulo Freire (2015, p. 25), “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. É dentro desta perspectiva que se entende a escola como um espaço de compartilhamento de valores e aprendizagens de conhecimentos, bem como espaço de possibilidades de desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas, sendo também lugar de formação de competências para a vida social, econômica e cultural.

Como possibilitar a participação dos sujeitos envolvidos no espaço escolar tornando-os protagonistas de seus sonhos, desejos e concretização das ações articuladas e pensadas dentro desse espaço coletivo? Falar de protagonismo dentro do espaço escolar público é algo que remete luz aos anseios dos profissionais que acreditam no valor de seu trabalho, nas capacidades de seus alunos e na parceria necessária entre todos para termos uma escola que realmente mostre, através de seu cotidiano, que esta escola tem “a cara” de sua comunidade escolar.

Não é uma tarefa tão fácil assim quando os adultos que hoje compõem o quadro de professores e funcionários da escola foram um dia crianças e jovens que possivelmente não tiveram oportunidades nem incentivos nos espaços sociais que ocuparam de exercerem esse protagonismo não somente para suas vidas – pois todos somos protagonistas de nossas próprias vidas – mas de deixarem sua história marcada com significados na vida de outras pessoas dentro

de espaços coletivos que deveriam ser de troca de ideias e de tomadas de decisões.

Uma escola, qualquer que seja, se configura como um lugar de aprendizagens e construção de saberes de muitas pessoas e, dessa forma, há muita diversidade – pois a diversidade faz parte do mundo e o pensamento diverso constrói a prática democrática, que nos remete à horizontalidade e não ao pensamento único vertical. Evidentemente, essa forma vertical de pensar e agir ainda existe, mas o caminho nos acena que esta prática está falindo, pois todos necessitam se colocar, falar, participar e, principalmente se comprometer no espaço que ocupam.

No início do ano letivo, na EMEF Tancredo de Almeida Neves os professores foram provocados a darem luz a um protagonismo ainda que tímido. As formações pedagógicas durante o ano letivo na escola foram pensadas com base nos estudos que se fazia necessário em relação à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e ao RCC (Referencial Curricular de Canoas), dois documentos de extrema relevância para refletir o fazer pedagógico em nossa rede de ensino.

Os professores, por livre adesão, articularam-se e organizaram-se em grupos que contemplaram docentes atuantes nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. A cada formação pedagógica que acontecia foi notório que essa valorização dos saberes de nossos pares despertou interesse em outros colegas de conhecer o trabalho e a forma como tal professor direcionava suas aulas, proporcionando uma rede de conversas com objetivo central: o(a) estudante. Na avaliação institucional realizada na escola com todos os envolvidos, uma professora relatou sobre as formações pedagógicas que foram coordenadas pelos colegas: “achei muito positiva e intencional. É uma oportunidade de termos outros olhares e outros pontos de vista. O que amplia o diálogo e a flexibilidade do pensamento gerando mudanças’ (Diário de Campo da autora). Conforme destaca Machado, “a construção do lugar do professor no processo de formação continuada, através do viés da coletividade, favorece que projetos de escola possam ser efetivamente realizados, a partir do engajamento de todos” (2013, p. 113).

Outra forma de proporcionar o envolvimento do grupo de professores, tanto no planejamento como na execução, foi a participação nas Comissões de Trabalho que foram criadas para a organização e concretização de alguns eventos/projetos da escola. Dentre eles, destaco a FLiT (Festa Literária da Tancredo), Comissão Farroupilha, Feira das Profissões, Iniciação Científica e Noite da Alfabetização. Nesses projetos, os professores reuniram-se, pensaram, articularam ações e colocaram em prática, coordenando todo o processo, tendo o apoio constante da Equipe Diretiva que não tomou a frente de nenhuma atividade, mas acolheu e auxiliou em todas as demandas necessárias. Outra participação ativa, não só do corpo docente, mas de funcionários, alunos e pais, foi na reformulação do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Foram inúmeros encontros, nos quais foram apontadas questões da prática de trabalho da escola de acordo com a proposta: A escola que temos / A escola que queremos / A escola possível.

Fig 1. Comissões de Trabalho



Fig 2. Formações BNCC/RCC e PPP



Fonte: Acervo da autora

Fig 3. Participação nas decisões / CPM-Conselho escolar



Fonte: Acervo da autora

Essas práticas de protagonismo docente, embora ainda muito prematuras na EMEF Tancredo de Almeida Neves, deixam a clareza de que o professor, dentro da escola, não serve apenas para ensinar os conteúdos e reproduzir as demandas solicitadas. Os sujeitos envolvidos no processo educacional tem muito a acrescentar e multiplicar com seus pares, pois se sabe que “...quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p. 29).

A prática de autonomia nos fazeres pedagógicos no espaço escolar faz com que o professor se desacomode da rotina pré-estabelecida e proporciona uma série de comprometimentos e responsabilidades antes não experimentados. Um exemplo disso foi a vinda de alunos na direção da escola para propor ideias de projetos que gostariam de realizar na escola, pois perceberam que seus professores não “deram apenas aulas”, eles estavam presentes atuando nos demais espaços e atividades que aconteceram na escola.

Uma escola não se faz apenas com protagonismo docente sem que este não pulverize nos alunos o desejo de se fazerem presentes na escola como indivíduos pertencentes àquele espaço, objetivos, ideias e vontade de agir. E foi realmente isso que aconteceu quando percebemos que alguns alunos também gostariam de fazer algo pela escola, de mostrar que também eles teriam o que ensinar, o que propor.

No primeiro trimestre deste ano letivo, foram eleitos os alunos representantes de turmas. Costa diz que se quisermos transmitir valores às novas gerações, não devemos nos restringir à dimensão dos conteúdos intelectuais passados pelos professores, a inteligência não deve ser a única via de acesso, os valores devem ser vividos, eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos e agimos nesta ou naquela direção.

A proposta de trabalho com os representantes das turmas foi de fazer com que eles também participassem das sugestões, decisões a serem tomadas em determinadas situações que fossem surgindo no decorrer do ano letivo. Primeiramente, foi criado um grupo no *Whatsapp* para que pudéssemos nos comunicar com maior facilidade. Através deste grupo, agendamos encontros, trocamos ideias juntamente à Orientadora da escola.

O início dos encontros foi de certa forma triste, pois percebemos, na prática, que nossos alunos apresentaram bastante resistência a manifestar suas ideias e sugestões de acordo com a proposta que discutíamos. Eles ouviam as propostas e, se não houvessem provocações, apenas aceitariam o que seria dito. Logo, relacionamos esta atitude a nós mesmos, hoje adultos, que apresentamos dificuldades em trabalhar com autonomia, gerindo suas próprias demandas

de trabalho, pois não havíamos pertencido a espaços democráticos, com possibilidades de nos expormos, de enfrentar opiniões diversas e ainda assim conseguir continuar trabalhando no coletivo.

Os espaços de discussões com os grupos de alunos representantes das turmas tinham como proposta de trabalho que as discussões e os temas abordados nas reuniões fossem após levados para a turma para que, junto ao professor regente, as discussões das demandas, sugestões, ideias em torno de todo o ambiente escolar pudesse ter mais voz e também mais escuta. Essa experiência inicial nos fez perceber o quanto é primordial dar voz aos nossos alunos, sejam eles crianças ou adolescentes, pois já dizia Celestian Freinet que a democracia de amanhã se prepara na democracia da escola.

Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é sinônimo de falta de controle por parte dos adultos, como muitos poderiam pensar. É um caminho importantíssimo para possibilitar que as crianças, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem realmente são e descubram o mundo ao seu redor, aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos, assim descobrindo e desenvolvendo seus potenciais. Deixar as crianças serem protagonistas é uma das chaves para a promoção da saúde e bem-estar do ambiente escolar, preservando e valorizando “as sementes” que cada criança tem e que precisa desabrochar.

Fig 4. Encontros com alunos representantes de turmas e Conselhos de Classe Participativos



Fonte: acervo da autora

De acordo com a LDB, a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (9394/96).

A família representa o alicerce para que o indivíduo construa uma boa estrutura social, pois é dentro do espaço familiar que se determina os primeiros relacionamentos, que depois abrangerá a escola e, por fim, a sociedade. Por isso, a participação da família na vida da criança e, conseqüentemente na escola desta criança é de suma importância, é ela que serve de modelo de relacionamentos para essas crianças se relacionem com outras pessoas. Como nortear o trabalho dentro da escola proporcionando aos alunos uma construção de sua identidade mais autônoma, participativa, com o poder de fala, mas também de escuta e, da mesma forma proporcionar este ambiente ao corpo docente sem trazer a família para a escuta, para atuação dentro do ambiente escolar? Estamos falando de uma escola pública que apresenta diversidade sócio-econômica e também cultural como qualquer escola pública de nosso país e, sem dúvida se não houver espaços de integração, de escuta e participação ativa das famílias o trabalho da escola não terá apoio nem fundamento.



Trabalhando na lógica do protagonismo, foi proposta na escola um movimento diferente em relação aos encontros com os pais. Também no início do ano letivo foram eleitos os pais representantes das turmas, obviamente das turmas de seus filhos. A partir daí foi criado um grupo no *Whatsapp* para contato, recados, informações e dúvidas a respeito do andamento da escola e também, especificamente da sua turma. Criou-se um elo de aproximação entre os pais e a escola, especificamente entre os pais e a Equipe Diretiva da escola, pois naquele espaço virtual as famílias sentiram-se pertencentes ao espaço escolar também. O que em anos anteriores se percebia como queixas, diariamente pais na porta querendo explicações, apontando problemas, mas nunca ajudando a encontrar soluções, hoje percebemos um ambiente e uma relação tranquila, de parceria entre a escola e as famílias.

Os encontros com os pais representantes de turmas aconteceram e previamente a pauta era colocada no grupo para que eles pudessem repassar aos demais pais de sua turma e trazer as demandas, dúvidas e sugestões de todos. Foram poucos esses encontros pela dificuldade de termos horários que fossem adequados para todos, mas esses poucos muito produtivos.

O canal de comunicação criado pelo *Whatsapp* facilitou muito essa comunicação e agilizou muitos contatos que antes demorariam até que conseguíssemos marcar uma reunião com todos. Hoje, a escola está sempre aberta nos seus eventos para que os pais/comunidade escolar participem das Feirinhas (expondo seus produtos para venda), alunos e pais também participam semanalmente do grupo de danças gauchescas que ensaia no auditório da escola através de parceria entre a escola e um grupo de CTG e mutirões também acontecem, sejam de limpeza mais pesada na escola, como de arrecadação de materiais necessários para um fim.

Essas atitudes facilitadoras na comunicação com as famílias, na aproximação delas com a escola, sua participação com apontamentos, mas também agora com sugestões e ajuda fez com que a parceria escola-família se fortalecesse no âmbito das questões administrativas e estruturais da escola. Ainda precisamos encontrar meios de fazer com que essa aproximação seja fortalecida nas questões pedagógicas e no acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Fig 5. Mutirões de pais/Feirinha na escola e



Fig 6. PPP pensado e reconstruído a muitas mãos encontro de pais representantes das turmas



Fonte: acervo da autora

## Considerações

Todos nós, em qualquer espaço, temos o poder de ser protagonistas, mas nem sempre o colocamos em ação. Ser protagonista é defender o que você considera como certo, expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater. É ter voz e não deixar de emitir uma opinião por insegurança. Ser protagonista é, simplesmente, agir.

O protagonismo na educação deveria ser considerado primordial, porém ainda é uma ação adotada com cautela, pois se deixa de ter pessoas que ditarão as regras, que terão também que saber trabalhar com as diversidades e multiculturalidades, respeitando essas diferenças dentro de um mesmo espaço.

O ambiente escolar não é lugar apenas para aprendizado intelectual, mas também social, onde pessoas deveriam ter a oportunidade de estudar a vida e histórias de outras pessoas, aprender a conviver em sociedade e principalmente a ouvir opiniões como as suas e respeitar as divergentes. Um aluno não consegue ser protagonista se a escola não o incentiva a tomar tal iniciativa. Quando a escola abre espaço para aluno, professor, família e funcionários agirem e, principalmente, incentiva e apoia suas ações, ela está transformando a sociedade, pois está educando cidadãos melhores.

## Referências

- ARAÚJO, U. F. A. **Assembleia Escolar**: um caminho para resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394**, 20 de Dezembro de 1996.
- CAMPOS, C. de M. **Gestão escolar e Docência**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2017.
- MACHADO, J. A. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade LaSalle, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607>>.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Intermeios, 2018.



# CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO: REFLETINDO SOBRE A SOLIDÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*Aline Rodrigues da Silva*<sup>191</sup>

## Introdução

As crianças de Inclusão estão inseridas no ambiente escolar por direito. Segundo o art.15, da Lei 8069/90, “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis”. Pensando nessa perspectiva, o respeito e a dignidade por exemplo, são uma construção. Para tal, este aluno precisa estabelecer vínculos, que na maioria das vezes não são criados ao longo de sua trajetória escolar.

A solidão é algo que acompanha o aluno de Inclusão, tanto dentro de sala quanto fora dela. Toda criança precisa interagir, participar, fazer parte, porém nem todas conseguem. Explorar estas relações e auxiliar as inclusões no convívio com seus colegas na aula é o objetivo deste projeto que contou com o apoio de professores, alunos e famílias.

Foram realizadas dinâmicas com as turmas, abordagens lúdicas, questionamentos dos alunos para os pais e para finalizar, a participação dos familiares colocando para os alunos suas vivências, angústias e alegrias de ter um filho com necessidades especiais.

## Construindo laços de afeto

Os alunos de inclusão estão matriculados em sua maioria nas escolas públicas, eles frequentam o ensino regular, mas há também os alunos que estão nas escolas especializadas e os que não frequentam nenhuma instituição.

A Inclusão não deveria ter seu início no momento em que a criança é matriculada na escola. Ela deve começar muito antes através de capacitação dos profissionais, acessibilidade, garantindo assim a segurança e integridade física dos alunos portadores de necessidades especiais ou de mobilidade reduzida. Enfim, meios para receber aquele educando e atender a todas as suas limitações.

“Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência” (MIRANDA, FILHO, 2012).

As escolas de fato não estão preparadas, porém a inclusão é uma realidade, a Lei de Salamanca por exemplo, lhes asseguram o ensino, o texto diz que ela “... proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 “(...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”.

Algumas crianças participam das aulas do ensino regular somente para socialização, o que na realidade não acontece com a naturalidade que deveria, pois, muito se fala sobre o valor deste profissional e do seu importante papel na sociedade, porém a principal função do educador é de fato se importar. Quando se trata da Inclusão o professor tem uma preocupação a mais. São inúmeras as dificuldades, as necessidades, e o professor busca formas de desenvolver, da melhor maneira que puder, as competências e habilidades de cada aluno.

Frente a isso Freire (2005) em Pedagogia da autonomia nos diz que:

---

191 Técnica em Educação Básica da escola EMEF. Walter Peracchi de Barcelo. E-mail: [aline\\_rodriguessilva@hotmail.com](mailto:aline_rodriguessilva@hotmail.com)

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras (FREIRE, 2005, p. 58).

A Inclusão escolar tem como objetivo integrar o aluno com algum tipo de deficiência, ele precisa se sentir parte daquele espaço. Para eles é bem difícil estabelecer uma relação de amizade com seus colegas, muitos devido a suas limitações, não conseguem ter uma aproximação. O preconceito também se faz presente e aí a exclusão aparece.

Pensando nestas dificuldades com as quais os educandos se deparam, foi criado um projeto que fizesse uma conexão entre o aluno, a família e a escola. O trabalho é elaborado de maneira diferenciada para cada turma envolvida no projeto. Utilizou-se dinâmicas que consideraram as necessidades da turma em relação ao que está sendo tratado, aproximando assim a inclusão de seu grupo escolar.

A primeira turma foi um 4º ano, que tem um aluno autista, com dificuldades de locomoção, alimentação e higiene. Tem um riso descontrolado e fala apenas duas ou três palavras. Ele está com a turma desde o primeiro ano do ensino fundamental. Nos anos iniciais os colegas eram mais próximos, mas conforme as crianças foram crescendo, os interesses também foram mudando e a distância foi surgindo.

A turma foi levada para a sala multimídia para assistirem à curta animação “Cuerdas”, que fala sobre amizade entre dois colegas de orfanato, Maria e Nicolás que era portador de paralisia cerebral. O filme os deixou muito emocionados, pois era uma realidade próxima da que eles viviam, pois, as limitações do personagem pareciam com as do colega. Após uma conversa eles escreveram em papezinhos aquilo que tinham de curiosidade sobre o amigo. Podia ser qualquer pergunta.

O aluno acompanhado de sua mãe entra na sala para que ela faça seu relato. Muito emocionada ela contou toda a trajetória do filho, desde quando soube que seria mãe novamente, suas angústias, medos e depois como foi o processo de aceitação e a luta de todos os dias. Tudo falado com detalhes e lágrimas, tanto dela quanto da turma. Eles, solidários, receptivos e dispostos a acolher não só o filho como a mãe também.

Fizeram perguntas de todo tipo, sérias, engraçadas, ela respondeu a todas com entusiasmo. Havia sido combinado que uma aluna iria fazer uma fala em nome da turma, disse que eles tinham fé em Deus e que o amigo iria voltar a caminhar, iria falar e fazer tudo que hoje não consegue fazer. Que a mãe nunca deveria desistir e deveria acreditar também.

Todos se levantaram e foram dar um abraço na mãe e no filho. A partir deste momento ele não esteve mais só, agora já não sente mais sozinho, já tem quem lhe conte histórias e brinque de pegar. A fala da mãe tocou cada um, fez com que eles se sentissem importantes, ela precisava de ajuda para o filho e somente eles poderiam auxiliar. Entenderam seu compromisso e estão cumprindo com prazer.

A outra aluna está no 9º ano. Ela é deficiente visual e também tem muita dificuldade na aprendizagem. Na abordagem com essa turma foi utilizado o método do presente. Estava escrito no quadro “Pessoas são presentes”, eles já foram pensando na frase.

Depois organizados em círculo, cada um deveria pegar o presente, ler o nome que estava escrito nele e expor para a turma qual a relação que tem com a pessoa sem dizer o nome dela, no caso a colega de inclusão.

Todos sorriam quando liam o nome, da aluna na caixa, diziam ser amigos da colega, gostar dela e aprender muito com ela. Em seguida foi perguntado o que costumam fazer com os amigos, disseram sair, conversar, rir e chorar. Após colocada a seguinte questão:

Se todos são amigos da colega de inclusão porque não fazem com ela o que disseram fazer com os amigos?

Eles não tinham se dado conta de que eram ausentes na vida dela, mas todos estavam dispostos a mudar e dar

a chance de serem verdadeiros amigos para esta colega. Fizeram perguntas e em outro momento receberam a mãe da aluna para a roda de conversa e perguntas.

Este é o último ano desta aluna na escola, sua mãe estava muito emocionada pois está bem preocupada com o futuro escolar da filha. Ela fez um relato muito bonito, contou toda a história da aluna, e as perguntas foram surgindo. Existem muitas dúvidas sobre como é a rotina de uma pessoa cega.

Ao final a professora de Ed. Física que estava presente na atividade fez o seu relato, do quanto aprendeu com essa aluna, do quanto ela é fundamental pois, desde que a conheceu, todas as atividades que faz e em todos os trabalhos que participa se questiona:

-E se tivesse uma pessoa deficiente visual aqui? Conseguiria realizar tal atividade?

Todos abraçaram a mãe, ela se sentiu segura e acolhida, a aluna se sentiu importante.

Outro aluno que participou do projeto foi um aluno do 7º ano, que ainda não está alfabetizado, tem dificuldades de aprendizagem. Sofre muito preconceito devido a suas características físicas. Seu irmão estuda na mesma sala e lhe dá apoio. Com esta turma, foi levado o Globo e questionado se ela poderia mudar o mundo sozinha. Todos riram dizendo que não mas que para mudar o mundo era preciso uma ação conjunta.

Deram exemplos como, economizar água, não jogar lixo no chão, cuidar dos animais e muitos outros. Ficaram espantados ao ouvirem que poderiam mudar o mundo sozinhos, eles têm a chance todos os dias, de mudar o mundo de alguém. Dentro da própria sala essa oportunidade se apresenta todos os dias através dos colegas de inclusão.

Dentro da escola também existem outras oportunidades, empatia é necessário. Sentar ao lado em uma aula, oferecer auxílio na atividade, chamar para a roda de conversa, um abraço de vez em quando faz bem. Em outro momento a mãe do aluno foi até a escola e contou a história do aluno, suas dificuldades, que até entrou na faculdade de pedagogia para ajudar o filho. Muitas perguntas foram feitas pelos alunos, a mãe foi aplaudida, abraçada e acarinhada.

No 6º ano foi utilizada a mesma técnica do presente, nesta turma tem uma aluna com Síndrome de Down, que agora tem colegas que a acolhe ainda mais.

Principalmente depois de ouvirem a fala de uma dedicada e amorosa mãe que os deixou muito sensibilizados com a história da colega e da família. Esses relatos foram fundamentais para serem alcançados os objetivos.

## **Considerações**

A Inclusão continua sendo uma questão extremamente desafiadora. Em especial para o nosso sistema regular de ensino, faltam estrutura física, materiais realmente adaptados, que respeitem as especificidades de cada indivíduo portador de necessidades especiais. Faltam profissionais com a habilitação adequada para atender com mais qualidade aquelas crianças.

A lei estabelece a inclusão, porém como isso será feito, cabe aquele profissional que tem turmas numerosas, com dificuldades variadas, problemas familiares, alunos sem laudo, questões de comportamento, dificuldades de aprendizagens. Os impedimentos para que a inclusão exista de fatos são inúmeros, e no meio de toda essa problemática está o aluno de inclusão.

Ele está sozinho, com suas necessidades de aprendizagem, com uma família cheia de expectativas, almejando um futuro escolar onde o filho desenvolva e tenha muitos amigos. Por mais que o discurso de empatia esteja cada vez mais sendo feito na escola, o que de fato é positivo, na prática o aluno de inclusão continua sozinho.

Na EMEF General Osório, a solidão dessas crianças é um ponto que já está sendo tratado. O projeto possibilitou

aos alunos conhecerem os seus colegas de inclusão, quem poderia falar sobre eles melhor do que suas próprias famílias. Perceber a chance que lhes é dado todos os dias, de poder transformar o mundo de alguém.

Oferecer sua amizade, receber afeto sincero em troca, se colocar no lugar do outro, ter empatia. É preciso começar se deu certo em uma escola pode dar certo em outras, e dessa forma os olhares vão se transformando de rejeição para inclusão, de indiferença para amizade.

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 22 de out. 2019.

MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G; **O professor e a educação inclusiva**. Salvador; EDUFBA, 2012.

## CUIDADO COLETIVO: EU, NÓS E OS OUTROS

*Graziela de Souza Pereira*<sup>192</sup>

*Gleci Lemos Guimarães Castro*<sup>193</sup>

*Márcia Rosiara Rodrigues*<sup>194</sup>

### Introdução

Na educação, a ação docente requer muita energia, afetividade, dedicação, atenção, tempo, aperfeiçoamento, exigindo, principalmente do profissional atuante na educação infantil, um perfil também de cuidador. E esse cuidado se dá nos seus mais diversos aspectos e de forma global. Atuar com crianças em formação, material humano e insubstituível, exige uma responsabilidade inestimável.

Este cuidado perpassa a todas as pessoas que, direta e indiretamente, atuam neste contexto, acolhendo os diversos setores de uma Escola de Educação Infantil. Sendo assim, estão engajadas no projeto as educadoras, o setor de higienização, cozinheiras, equipe diretiva, responsáveis das crianças, seus familiares e comunidade do entorno da escola.

Neste espaço, o cuidado se dá numa via de mão dupla: cuidar e serem cuidadas objetivos principais deste estudo e práticas.

Este projeto e estudo têm como ponto de partida a iniciativa de agir sobre o cuidado coletivo na primeira formação das colaboradoras e o encorajamento e incentivo da direção e supervisão da escola. Aliadas a isso, há a busca do bem estar no ambiente profissional, a necessidade de ter uma rotina harmoniosa e equilibrada e de promover um ano letivo saudável e produtivo no contexto escolar.

Para a realização do mesmo foram utilizadas pesquisas, encontros de estudos, formações, ações diretas com as crianças, colaboradoras da E.M.E.I, familiares e comunidade escolar; saber popular, conhecimentos, sensibilidade, atividades holísticas, culturais, físicas terapêuticas e vivências prévias.

### Família Julieta

A Escola de Educação Infantil Julieta Balestro é situada na rua Buritis, 235, no bairro Igara, na cidade de Canoas, que faz parte da Região Metropolitana de Porto Alegre. Nossa escola atende cerca de 190 crianças, de 0 a 5 anos, divididas em grupos etários e turmas: berçário, maternais e jardins. São 8 turmas no total, com atendimento nos turnos: integrais (Berçário, Maternal e duas turmas de Jardim) e parciais (duas turmas de Jardim).

A escola é composta por um grupo de 27 colaboradoras entre PEBs - Professoras de Educação Básica, TEBs - Técnicas de Educação Básica, higienizadoras, cozinheiras e diretora. Também conta com a coordenação e assessoria de uma Pedagoga da Secretaria de Educação, que dá suporte e também a outras duas E.M.E.Is.

O atendimento responde à região Nordeste, acolhendo uma comunidade que apresenta, na sua maioria, um perfil socioeconômico de classe média e classe média alta. Também são atendidas algumas poucas famílias com o perfil socioeconômico de classe média baixa e pobres.

---

192 Pedagoga (habilitação em Educação Infantil). E-mail: [profgrazisp@gmail.com](mailto:profgrazisp@gmail.com). Técnica de Educação Básica da Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Balestro.

193 Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Balestro, Pedagoga, Pós graduada em Supervisão Escolar. E-mail: [gleci.castro@canoasedu.rs.gov.br](mailto:gleci.castro@canoasedu.rs.gov.br).

194 Coordenadora e Fiscal da Secretaria de Educação do Município de Canoas, Pedagoga (Habilitação em Supervisão Escolar), Pós Graduada em Gestão e Planejamento da Educação. E-mail: [m.rosiara@gmail.com](mailto:m.rosiara@gmail.com)

Quanto ao atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, há alguns casos, não havendo, neste ano, crianças com deficiência física.

A escola é bem jovem, foi inaugurada em 2014, porém foi reinaugurada em 2018, pois houve a necessidade de ser interditada pela própria Prefeitura, por medida de segurança. O material utilizado na construção da estrutura do prédio era sensível à umidade, apresentando grandes riscos. Por isso, em um período de 7 meses, a equipe de profissionais e as crianças foram realocadas em outros prédios, mas a sua grande maioria no novo endereço de atendimento (uma das reivindicações atendidas da Família Julieta na época, no diálogo com a Prefeitura).

Hoje a escola apresenta uma estrutura física qualificada, esteticamente apresentável, com boa disposição dos ambientes, salas amplas, com ótima iluminação natural e também artificial, acessibilidade no prédio e constantes ajustes e manutenção. Ainda possui melhorias significativas a serem realizadas, que estão, na medida do possível, sendo encaminhadas.

### **Cuidado, afetividade e os profissionais da educação infantil**

O ser humano tem, por sua natureza, a necessidade do convívio social, da interação com o outro, da coletividade, assim como a troca de afetividade, do contato físico, de energias e de sentimentos.

O contato, o toque e a presença fazem parte das relações e interações humanas. É preciso cultivar e inundá-las de cuidado e amor. O cuidado faz parte da essência humana, é inerente à maioria dos seres vivos. Assim como o amar e ser amado, expressar sentimentos e desejos.

Conforme Antunes (2008):

A origem biológica da afetividade, portanto, destaca a significação do cuidar e nesse particular toda a pessoa humana necessita da família, não somente como elo essencial à sobrevivência, mas como fundamento psicológico inspirado no afeto (ANTUNES, 2008. p. 42).

Principalmente a educadora, bem como todas(os) que atuam no espaço educacional, precisa ter presente esta habilidade na sua prática profissional e também na sua essência. Assim conseguirá ter uma ação cuidadosa para si e para os outros.

É importante cuidar e ser cuidada, praticar exercícios constantes e vigilantes. Em meio ao cuidado são imprescindíveis as suspensões de autoanálise, as reflexões, os diálogos, as críticas e o exercício da escrita da sua prática.

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica na reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

A profissional da educação infantil carrega consigo, também na visão social, uma habilidade naturalmente maternal. O cuidado, a maternidade e o zelo são atribuídos especialmente ao gênero feminino na visão biológica, histórica e social. Contudo não deve ser exigido e concedido apenas ao feminino, pois é uma habilidade desenvolvida e estimulada no desenvolvimento humano. Para Maturana e Varela (1995):

Nós, como humanos criados numa cultura patriarcal, tendemos a pensar que o natural é que a fêmea cuide dos filhotes e o macho se encarregue da proteção e sustento. Podemos supor que essa imagem esteja baseada em parte no fato de sermos mamíferos, com períodos maiores ou menores de lactância, em que a criança fica necessariamente ligada a mãe (MATURANA, VARELA, 1995, p. 207).

Na atuação na Educação Infantil tem-se o compromisso e a responsabilidade de agir de forma amorosa, cuidadosa e sensível. A etapa em questão da educação compreende características, necessidades e interesses muito específicos.

Segunda a LDB (1996) :

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Art. 29, p. 21).

No cotidiano escolar, as educadoras convivem com as mais variadas emoções e, por atuarem efetivamente com outros sujeitos também movidos por razões, ideologias e costumes nem sempre afins, necessitam buscar a melhor forma de administrar seus próprios sentimentos de maneira que se construa uma relação de bom entendimento e empatia.

Sendo o mundo moderno, cada vez mais individualista e emparedado por questões de medo, de violências cotidianas, faz-se necessário exercitar o toque, a sensibilidade, os sentidos, os prazeres e as boas escolhas. Para não tornar-se estátuas enjauladas e ausentes é que se deve, desde a mais tenra idade, despertar o afeto, as boas relações em qualquer âmbito, mas, principalmente dentro de uma instituição de ensino, onde o compromisso com a orientação, o zelo e o respeito são primordiais em nossas bases, propostas e ações.

Moran (2013) destaca que:

O educador pode ser testemunha da aprendizagem contínua. Testemunho impresso nos seus gestos e na personalidade de que evolui, aprende, humaniza-se, torna-se pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva. Testemunha também das dificuldades de aprender, das dificuldades de mudar, das contradições do cotidiano, da aprendizagem de compreender-se e compreender (MORAN, 2013, p. 75).

É natural que em alguns momentos haja dificuldades nas relações de trabalho e no convívio com determinadas pessoas, despertando sentimentos e sensações desagradáveis. E como a escola é um espaço social de grande número de pessoas, é normal ocorrerem divergências e conflitos. O que não pode é ser levado como normal o desprezo com relação aos incômodos e sim ser trabalhado o respeito, a empatia, e despertar a tolerância com o próximo. E refletir que é possível ser solidário com aqueles que precisam de nós. Segundo Waldow (2006, p. 14) “através do cuidado, cumpre-se uma missão de ajudar, de dar amor e de dar carinho”.

## O cuidado nas diversidades

A diversidade sempre esteve presente em todos os âmbitos da educação, porém não é respeitada. É preciso, constantemente lembrar que há seres diversos em suas múltiplas etnias, histórias, origens, culturas e fenótipos.

As diversidades também estão presentes nas necessidades especiais que são educativas, físicas, neurológicas, biológicas, psicológicas e emocionais.

Atuar na perspectiva de inclusão, de forma consciente de tamanha diversidade, exige da especialista em educação e de todas as envolvidas o entendimento de uma organização de espaço adequada às necessidades (acessibilidades), proporcionar o desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais; manejar eficazmente as possíveis e inesperadas situações; atualização e estudos complementares; atendimento das demandas da família e da comunidade.

Nossa escola tem recebido, atualmente, alunos imigrantes Venezuelanos, algo novo para muitas profissionais da educação, famílias e também para as crianças, embora essas últimas sejam as que melhor se adaptam ao novo.

Conforme RCC, Referencial de Canoas (2018):

O eu, o outro e o nós - desde as primeiras experiências sociais que vivencia, a criança passa a desenvolver seus processos de diferenciação e identificação como indivíduo e ser social, constituindo-se a partir das interações com pessoas de diferentes faixas etárias, múltiplas culturas e opiniões, e criando os seus próprios modos de ser, pensar e agir. Quanto maior a oferta para a educação infantil com diversidade nos modos de vida, costumes, celebrações e narrativas, maior a amplitude de

possibilidades de escolhas para um melhor desenvolvimento de autocuidado, autonomia, valorização de si, respeito e reconhecimento às diferenças (Referencial Curricular de Canoas, 2018, p. 18).

## **Cuidado ambiental**

O cuidado ambiental também está presente na Escola através da participação no projeto Escola Sustentável e Criativa<sup>4</sup>, que se trata de uma estratégia pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, que visa mobilizar e integrar as escolas da rede municipal de ensino em torno de uma gincana estudantil. Propõe atividades que promovem a construção de conhecimentos, a iniciação científica, a interdisciplinaridade, a cidadania cultural e artística.

A partir deste grande incentivo e em consonância com o Projeto Cuidado Coletivo: eu, nós e os outros, se criou a proposta de pensar de forma cuidadosa a casa, a escola, a cidade, a comunidade e o planeta. Com isso, construíram-se ações coletivas, reflexões e práticas.

Entre as ações, houve a arrecadação de tampinhas de garrafas plásticas como tarefa da gincana. Também, foi plantada uma pequena horta com hortaliças e plantas (principalmente flores), na frente da escola, da qual os familiares das crianças e os alunos fizeram parte. Nos solários, cada turma tem seu pequeno jardim de flores, onde as crianças plantaram as mudas e estão cultivando as mesmas. Utilizou-se, na maior parte, para a confecção dos vasos, garrafas plásticas.

Nessa perspectiva o documento “Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola” afirma que:

Acreditamos que uma educação ambiental, capaz de contribuir no enfrentamento da crise socioambiental que vivenciamos, é aquela que faz do ambiente educativo espaços de participação, em que a aprendizagem se dá em um processo de construção de conhecimentos vivenciais, que experiencie ações que tenham a intencionalidade, como uma ação política, de intervir na realidade transformando-a. (vamos cuidar o Brasil [...] Na escola, 2007, pág. 91)

Uma das ações mais felizes é quando se pode colher as hortaliças (alfaces crespas, lisas e roxas). Nesses momentos, percebe-se o quanto as crianças ficam motivadas e empolgadas pelo valor simbólico de consumir o que foi plantado.

## **Corpo, mente e espírito**

Este estudo predispõe o cuidado holístico na sua totalidade. Reconhece que a inteligência é multidirecional e pode ser expressada e valorizada em uma variedade de formas, diferentes das meramentes matemáticas e verbais.

As propostas de ações, exercícios e vivências apresentadas no projeto promovem o bem estar físico, mental e espiritual dos principais atingidos: crianças e colaboradoras da escola, na medida em que se propõe, nas suas práticas, levar atividades com variados objetivos, metodologias e recursos para explorar o corpo físico. E com olhar cuidadoso e amoroso para que estas mesmas atividades sejam lúdicas, prazerosas e estimulantes.

As atividades de meditação realizadas, tanto com os adultos quanto com as crianças, estimulam alguns dos benefícios oferecidos, citados na obra “A Libertação da Mente através do Tantra Yoga” (p. 27, 2004) expõe que a melhora da oxigenação e na vitalidade da pele, a redução da pulsação cardíaca e aumento da percepção auditiva.

## **Práticas de cuidado coletivo**

As atividades de cuidado coletivo, ao longo deste ano, ocorreram (e ocorrem) através de metodologias diversificadas e recursos variados, com diferentes beneficiados: crianças, colaboradoras da E.M.E.I, familiares das crianças atendidas e comunidade do entorno.



As atividades inicialmente foram com as professoras e demais colaboradoras da escola, sendo, em uma formação pedagógica, o seu ponto de partida.

A primeira atividade de cuidado ocorreu, em abril deste ano, onde foi sugerida pela TEB uma dinâmica de alongamento e relaxamento para iniciar a programação de ações da formação pedagógica daquele mês. Foram executados exercícios de alongamento dos membros, após algumas asanas de Yoga e finalizados com meditação. Estes conhecimentos e vivências a TEB trouxe de suas experiências profissionais, mais precisamente da sua passagem pela Associação Beneficente Amurt Amurtel. Lá realizava formações holísticas, com foco na filosofia Neo-Humanista, budista, Yoga e na alimentação lacto vegetariana. Mensalmente isso ocorria com as educadoras, para que o conhecimento dessas práticas fosse repassado para as crianças atendidas.

A partir desta iniciativa de cuidado coletivo e da bagagem de conhecimentos, informações e vivências da TEB, deu-se início ao projeto. Muito instigado e compartilhado com a Coordenadora Pedagógica e a Gestora da Escola, sendo a coordenadora a responsável maior pela inscrição e participação no projeto Saberes em Diálogo.

Após estes primeiros momentos de construção do projeto, com a temática e nome “Cuidado Coletivo: eu, tu, nós e os outros”; da apropriação do mesmo, do planejamento, da criação de um cronograma de atividades e do fazer pedagógico., iniciou-se, semanalmente, nas quartas-feiras, as atividades de cuidado coletivo com grupos de até 8 pessoas de diferentes cargos, por cerca de 15 minutos cada grupo. Geralmente, ocorre com as colaboradoras na sala dos professores onde é bem aconchegante, na brinquedoteca, área coberta e outros.

As atividades e recursos utilizados para (e entre) as colaboradoras variaram entre: exercício de alongamento, ginástica laboral, danças, Yoga, dinâmicas, ambientes aromatizados, meditação, auto massagens, massagens coletivas, clipes de motivacionais, passeios noturnos (happy hour), passeio para a serra, presentes, sons da natureza, mensagens positivas e técnica de agradecimento do ho’oponopono,

O protagonismo das ações, o planejamento e organização variou e contagiou as colaboradoras da EMEI Desta forma, nas formações mensais seguintes, cada equipe (turma) ficou responsável por organizar este momento inicial de cuidado.

Com as crianças ocorre dentro rotina de planejamento pedagógico, realizada por cada turma, com ações e atividades de brincadeiras populares, dinâmicas socializadoras e integradoras, circuitos esportivos, esportes, massagens individuais e coletivas, hora do conto, atividades culturais e datas comemorativas. Também foi proporcionado um encontro mensal, às vezes dois ou três, com todas as turmas, onde é proposto olhar para si, brincar, tocar e estar juntos afetivamente e socialmente enquanto Família Julieta.

A equipe diretiva e supervisão da escola, desde o princípio do projeto, foram grandes incentivadoras e parceiras do planejamento e execução da realização do mesmo. Também criaram ações em parceria com o projeto e de forma independente e fizeram algumas surpresas tais como: presentear com chocolate e mensagens na Páscoa (ação da Coordenação), proporcionar em uma das nossas formações no mês de maio um momento muito especial de cuidado coletivo, com cantinhos das artes plásticas, dos jogos, com profissionais da estética maquiadora e designer de sobancelhas.

## **Considerações finais**

Acompanhando a evolução de todas as envolvidas neste projeto, nota-se a equipe fortalecida no sentido de cuidarem umas das outras, de auxiliarem-se mutuamente e, até mesmo, vencendo posturas mais individualizadas de algumas e respeitando o tempo de outras.

Percebe-se também que a acolhida de cada nova funcionária, professora, criança e família tem sido da melhor maneira possível.

O uso do “eu sinto muito, me perdoe, te amo e sou grato”, oração do Ho’ponopono, foi utilizada em todas as partes da Escola, de forma consciente e inconsciente. Com isso, sentiu-se a diferença de postura até mesmo das famílias que em uma avaliação escrita trouxeram elogios a toda equipe, assim como, nas convocações e festas onde participam com gosto e em presença relevante. São colaboradores e atentos às necessidades e chamamentos da Diretora e Educadoras.

Este projeto não pode ter fim neste ano letivo. Precisa ser reavivado, sentido e compartilhado, pois o êxito do mesmo se dá nas construções de relações sadias, de cordialidade e gentileza entre as colaboradoras, crianças, familiares e comunidade e na busca de proporcionar ao outro aquilo que se deseja para si.

Ainda há muito a ser feito, oportunizado, criado e recriado nas relações e espaços. Tem-se como desafio tocar, de forma mais efetiva e afetiva, algumas pessoas mais resistentes. Por isso a necessidade de manter, de aprimorar e de multiplicar as lideranças que encabeçam as proposições de trocas de cuidados e amorosidades. Contudo, acredita-se neste fazer e como diz a mensagem da lembrancinha feita pela coordenadora pedagógica entregue na reunião de equipe “traz paz, amar o que se faz!”.

## Considerações

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e indicar a continuidade para a proposta.

Aqui se apresenta as sínteses do trabalho, do que a discussão e o vivido permitiu construir, também podem ser indicadas questões que emergiram do trabalho para além do que foi discutido. Isso ajuda para novas pesquisas e reflexões futuras.

## Referências

- A libertação da mente através do tantra Yoga.** São Paulo: Publicações Ananda Marga LTDA, 2004.
- ANTUNES, C. **Pedagogia do cuidado:** um modelo de educação social. Dagmar Garroux. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento** - As bases biológicas do entendimento humano. São Paulo : Editora Psy II, 1995.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- PREFEITURA DE CANOAS. **Escola interditada por risco de desabamento passa por reforma e é reinaugurada em Canoas.** Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/escola-interditada-por-risco-de-desabamento-passa-por-reforma-e-e-reinaugurada-em-canoas/>>. Acesso em: 03 de out. 2019.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Enfermagem.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br>>. > Home > Artigos > Enfermagem>. Acesso em: 02 de out. 2019.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO. **O que é inclusão escolar?** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/71911>>. Acesso em: 20 de out. 2019.
- WALDOW, V. R. **Cuidar:** expressão humanizadora da enfermagem. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola / [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação. **Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Traduzido por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## ESTAÇÕES NO SAGUÃO: UMA NOVA PERSPECTIVA DO BRINCAR COLETIVO COM SIGNIFICADO

*Pauline Conceição Marinho*<sup>195</sup>

### Introdução

Com a chegada do Referencial Curricular de Canoas (2019), nossa escola intensificou uma questão pontual que vinha sendo discutida, desde o lançamento da BNCC<sup>196</sup> (2017): como incorporar à prática docente esse novo viés, isto é, esta nova forma de pensar a Educação Infantil. Para tanto, lançamo-nos, seja por meio de diálogos, em Reuniões Pedagógicas, ou mesmo, no convívio diário, a discutir proposições que garantissem o brincar da criança enquanto principal estratégia docente e pedagógica. Uma estratégia que garantiria como efeito os diferentes Direitos de Aprendizagem aliado, claro, aos Campos de Experiência, dispostos neste mesmo Referencial.

Em outras palavras, foi mediante muito diálogo e diferentes leituras que nós, da EMEI Carmem Ferreira, escolhemos coletivamente o saguão como o espaço cuja experiência multidisciplinar se alinharia, de um modo muito particular, aos documentos que regem na atualidade a prática docente infantil. Afinal, entendemos a importância de oferecermos às crianças ambientes atrativos e provocativos que funcionem, de fato, como ambientes de aprendizagens. Contudo, isso não se deu de modo fortuito.

Desde 2015, este coletivo investe na potência dos espaços no saguão. O que significa que tais espaços sofreram/vêm sofrendo, durante todo este tempo, diferentes intervenções e transformações, e tudo em prol do interesse das infâncias. Daí o nome do nosso mais recente investimento e seu principal objetivo: proporcionar às crianças da EMEI Carmem Ferreira experiências prazerosas, por meio das chamadas Estações, aqui entendidas como espaços potentes de interações e aprendizagens, disponibilizados no saguão da própria EMEI.

O saguão então passa a conter diferentes estações, divididas primeiramente pelos Campos de Conhecimento. Para, na sequência, ser reorganizado por brincadeiras, uma vez que é a perda gradativa do interesse das crianças que nos sinaliza acerca da necessidade de se repensar uma vez mais este espaço, passando então por um novo momento de modificação. E é assim que a escola prioriza/vai priorizando, no contexto deste estudo, o interesse e o protagonismo da criança, pois é ela que mostra o caminho que deve ser trilhado, em prol de aprendizagens cada vez mais contextualizadas e significativas.

### A ênfase no brincar coletivo

Sabemos que tudo que é novo nos assusta, e com a chegada do Referencial não foi diferente. Logo, ante esta nova diretriz, o primeiro questionamento que fizemos foi: qual o impacto desta mudança de ênfase no trabalho já realizado em nossa escola. De modo que colocamos em xeque o próprio entendimento de Educação Infantil deste coletivo e, por efeito, seu desdobramento pedagógico.

Contudo, ao nos aprofundarmos neste documento, percebemos que o mesmo não mostrava nada além que a forma como já trabalhamos em nossa Instituição, visto que enfatiza o brincar como um meio importante de aprendizagem, evidenciando assim o nosso pensar e fazer pedagógico. Porém isso só é possível porque:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular

---

195 Professor da Escola EMEI Professora Carmem Ferreira, Pedagoga pela Unilasalle e especialista em Orientação, Supervisão e Gestão escolar pela Uninter. E-mail: [pauline.marinho@canoasedu.rs.gov.br](mailto:pauline.marinho@canoasedu.rs.gov.br)

196 Base Nacional Comum Curricular.

as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do Patrimônio Cultural. Artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º das DCNE).

Em outras palavras, as crianças carregam consigo importantes saberes, e a Educação Infantil deve valorizá-los. Afinal, o papel dessa etapa da Educação Básica não é a “escolarização”, mas sim propiciar às crianças experiências diversas que partem da própria perspectiva das crianças rumo a ampliação do repertório infantil.

A Educação Infantil possui então um papel primordial na aquisição de importantes aprendizagens pela criança, o que certamente impactará ao longo da sua formação. De modo que reconhecer esse papel, e exercê-lo com zelo, faz com que a escola seja um ambiente prazeroso às crianças, assim como às famílias, que também presenciam este processo.

Além disso, sabemos que cada escola carrega consigo uma espécie de “identidade pedagógica” implicada diretamente com a forma pelo qual seu coletivo privilegia as crianças. Logo, é a intencionalidade docente que garante o respeito e a visibilidade à infância. Nesta perspectiva, o coletivo da EMEI Carmem Ferreira acredita que a criança possui a capacidade de indicar o caminho, em busca de seu conhecimento, de modo que é ela a condutora de todo o processo de aprendizagem. O que sugere que é ela que nos mostra o que devemos fazer, e não o contrário. Assim, baseadas neste entendimento, e de acordo com Carvalho et al. (2006, p. 43), pode-se afirmar que a:

A Instituição de Educação Infantil é um lugar de convergência entre o universo do conhecimento e o mundo da subjetividade humana e, portanto, terreno fértil para a imaginação, para o desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência. As ações pedagógicas lastreadas na cultura servem de interface entre o conhecimento social e o indivíduo na sua busca pela aprendizagem.

Dito isso, iniciamos a construção das nossas Estações dividindo os Educadores por grupos, de maneira que cada grupo pudesse refletir separadamente acerca das vivências possíveis, a partir das salas de ambientação, as brincadeiras dos nossos pequenos, suas falas, transformando todas estas experiências infantis em inspiração. Isto é, tomando-as como ponto de partida para a construção de novos e outros espaços ao longo do saguão, as nossas Estações.

E tudo isso porque como coletivo acreditamos que:

A Educação Infantil necessita de um ambiente de aprendizagem planejado e estimulante. Assim exige-se que o professor perceba as necessidades, os interesses e as especificidades do desenvolvimento infantil. Considerando a criança como sujeito socialmente ativo, histórico e cultural, que possui direito à educação e ao bem-estar (MARINHO; RIBEIRO; ALVES, 2015, p. 4).

Assim, num esforço de simplificação, pode-se dizer que a EMEI Carmem Ferreira possui uma identidade pedagógica muito particular que vem embasando nossas práticas, qual seja, o apreço pela potência dos espaços oferecidos às crianças. Uma prática que, mais do que qualquer coisa, visa dar ainda mais voz à criança, fazendo com que ela se sinta de fato importante dentro da escola, alguém que apesar da idade já carrega consigo suas próprias histórias, sua cultura, as marcas enfim do seu contexto de vida que se somam, se ampliam e se transformam no e a partir do espaço escolar.

## Espaços potentes: brincar, socializar e explorar diferentes formas de aprendizagem



No primeiro turno Pedagógico de 2019, a equipe de Educadoras deu início aos espaços a serem desenvolvidos no saguão. Como dito, num primeiro momento, tais espaços foram divididos de acordo com os campos de experiência, com o intuito de que a criança explorasse, brincasse, enfim, aprendesse à medida que interagisse com cada um destes espaços.

Para a construção dos espaços foram utilizados materiais diversificados, sendo alguns inclusive reaproveitados, ao longo deste processo. São materiais que embora aparentassem não ter mais serventia (como armários, cadeiras danificadas, entre outros) foram valiosos para a ressignificação do espaço ante os olhos infantis.

E foi assim que os mais diversos materiais foram aos poucos sendo transformados, ao longo do ano. As Educadoras neste sentido pensaram em cada detalhe, cuidando atentamente da estética, já que é notório o quanto a estética (desde a escolha das cores aos acessórios e tudo que pudesse despertar a curiosidade) é um fator importante às crianças. Tudo para criar um ambiente prazeroso e atrativo, pois:

Quando inserida em ambientes enriquecedores, instigantes e cheios de espaços para aprender, a criança segue avançando. O pensamento, a princípio sincrético, vai-se estruturando a cada nova ideia elaborada, a cada experiência, na interação com discursos diversos que nutrem as crianças de ferramentas linguísticas para a elaboração de modos de pensar cada vez mais complexos (CARVALHO et al, 2006, p. 26).



Assim, à medida que a construção avançava podíamos apreciar a criação de novas proposições, que eram pouco a pouco enriquecidas de detalhes, de modo que surgiam cores diversas, somadas ainda a materiais de amplo alcance que só instigavam ainda mais o interesse infantil. Também pudera, na construção destes ambientes, houve um olhar minucioso dos docentes envolvidos, já que se teve o cuidado de incluir materiais destinados a todos os grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Estimulando assim os docentes a pensar de forma conjunta e não somente na faixa de idade em que atende.

De acordo com Horn (2017, p. 20):

[...] a forma como organizamos o espaço será decisiva, pois, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens.

Ademais, pudemos observar que quando se tem espaços desafiadores, as crianças se organizam, escolhem suas brincadeiras, criam outras, os próprios ambientes se tornam auxiliares dos Educadores, onde é possível observar muitas aprendizagens nascendo dessas interações.

Por exemplo, no espaço “O eu, o outro e o nós” as Educadoras envolvidas criaram uma casa de espelhos, para que as crianças se observassem, foi disposto neste espaço bonecas de diferentes tons de pele para que todos se identificassem de alguma forma, além de materiais como: banheira, roupas, entre outros que possibilitavam as mais variadas brincadeiras. Também foram confeccionados dados gigantes de montagem da figura humana, atentando claro para os diferentes tons de pele, além de material de pintura para que as crianças fizessem seu autorretrato.



Já no espaço “Corpo, gestos e movimentos” disponibilizamos materiais que desafiassem a criança a testar seu próprio corpo, tais como: corda, bambolê, mini rampa e equilíbrio, pé de lata, tatames para movimentos com segurança, e tudo o mais que pudesse convocá-la à experiência de aprender pelo exploração do mundo com a melhor ferramenta que existe: o seu próprio corpo.







No que se refere ao espaço “Traços, sons, cores e formas”, colocamos tintas com aromas, suportes para pintura contendo diferentes telas: papel pardo, plástico, plástico bolha, além de papel pardo na mesa e no chão, com o intuito de proporcionar ângulos diversificados de exploração e produção expressiva. Nas janelas alocamos bambolês forrados de papel pardo para que as luzes do sol também refletissem no saguão. Para os sons deixamos ao acesso das crianças diferentes materiais sonoros (violão, flauta, tambor, xilofone), sendo que alguns foram confeccionados com garrafas de vidro e diferentes medidas de água para a reprodução dos sons.

Em relação ao espaço “Escuta, fala, pensamentos e imaginação”, foram disponibilizados diferentes materiais de leitura, livros de contos infantis, revistas, além de materiais para contação de história tais como: fantoches, dedoches, máscaras, etc. Além de um mural que serviria para as crianças exporem as histórias em determinada sequência, ou ainda, criar outras histórias diferentes a partir de diferentes imagens

também disponíveis. De modo que neste espaço foi colocado um tapete de retalhos de pano, que deu um toque aconchegante acolhedor ao ambiente.



E, por fim, no ambiente dos “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, com o intuito de que as crianças realizassem diferentes testagens, criando suas próprias brincadeiras com os elementos existentes no mobiliário, foram dispostos em um armário da altura das crianças, materiais para contagem e/ou transportes de quantidade entre outros materiais.

Outro fator que merece ser destacado, durante a produção destes espaços e, como efeito, do estudo em si, foi o trabalho em equipe e a troca de ideias que surgiram entre as Educadoras envolvidas. Esse olhar de cumplicidade, de um pacto mesmo docente, foi de suma importância para que o trabalho fosse concretizado, já que cada espaço foi pensado de modo a corresponder a determinado Campo de Experiência, sendo ainda endereçado a todas as crianças da escola, e não a uma turma e/ou faixa etária em particular. E isso só foi possível mediante o protagonismo deste coletivo em favor da infância.





Sobre isso, Marinho e Ribeiro (2015, p.11) destacam “[...] as docentes devem contribuir para a formação do cidadão consciente na sociedade, empenhando-se para uma sociedade igualitária e que valorize o coletivo, para tanto se deve iniciar esta formação no cotidiano escolar”, isto é, nas ações mais corriqueiras, estendendo-se por toda a rotina. Daí a aposta deste coletivo no espaço do saguão, transformando-o em um importante agente de formação do sujeito infantil.

Portanto, entender a importância do trabalho em equipe, e seu impacto positivo junto às crianças, foi um ponto primordial para o sucesso das Estações, nossos espaços potentes de aprendizagem. Afinal, trata-se de espaços destinados a ocupação e participação social do

infantil, algo que não se faz sem o esforço primeiro do próprio coletivo docente.

### Quando a criança mostra o caminho



Como dito anteriormente, as crianças foram até aqui os Diretores do nosso investimento docente, de modo que devemos lhes dirigir um olhar atento, capaz de perceber os “sinais” acerca das suas preferências, uma vez que é comum perderem o interesse por determinada atividade, tão logo esta esteja superada. E isso foi visível nas Estações do saguão.

Nos primeiros meses, as crianças aproveitaram as Estações de forma intensa. O espaço das tintas aromatizadas foi bastante explorado, de modo que era um estímulo aos sentidos o cheiro de canela, entre outros tantos aromas que se misturavam no saguão da escola. Já os materiais de movimento e seus tantos apetrechos também tomaram conta do espaço, ou melhor, foram usados em cada canto da escola. Outro espaço muito utilizado foi da Imaginação, onde as crianças podiam se deitar no tapete e dedicarem-se à leitura dos livros de história, além de criar narrativas diversas com os fantoches, ou mesmo, se transformar em diferentes personagens com as máscaras.

Contudo, ao analisar as brincadeiras das crianças nestes espaços, ou melhor, a nossa reação ante a ocupação infantil, o grupo refletiu acerca de um ponto muito particular que inicialmente nos parecia ultrapassado, mas que aos poucos emergiu. Embora não tenha sido intencional, tal reflexão nos permitiu perceber o quanto ainda tínhamos enraizado em nossa prática docente esta perspectiva digamos mais “conteudista”. Mas como percebemos isso? Simples, ao observarmos o quanto a interação das crianças com os espaços, isto é, a forma como elas exploravam os ambientes, retirando objetos de uma Estação para outra, ou ainda, misturando tudo, transformando-o constantemente, suspendia a nossa lógica tão bem orquestrada de organizá-lo por Campos de Experiência.

Assim, após algumas conversas e análises coletivas, fomos capazes de entender que o objetivo dos Campos de Experiência não é separar as áreas do conhecimento, porém perceber o quanto tais campos estão interligados na

vida e no cotidiano infantil. Afinal, um currículo organizado por Campos de Experiência respeita as crianças em seu desenvolvimento integral, reconhecendo e garantindo a sua inteireza como ser humano, que se constituem a partir de experiências concretas vivenciadas no dia a dia da criança na escola, articulando saberes e produzindo narrativas individuais e coletivas, a partir de diversificados repertórios e linguagens diversas (RCC, 2018, p. 19).

Dito isso, tal percepção fez com que o grupo iniciasse, no mês de setembro, uma reformulação destes espaços. Durante conversas e nos momentos de planejamentos, articulamos algumas ideias, realizamos esboços e assim gradativamente fomos dando uma nova roupagem às Estações do Saguão.

Obviamente que o desafio inicial seria um esforço de todo o coletivo no sentido de desconstruir aquela divisão por Campos Temáticos que nós mesmos propusemos. Seria romper com esta divisão, pensando tanto o saguão quanto os Campos de Experiência de forma de fato interligada. Isto é, unindo um campo no outro, sem deixar claro de respeitar os contextos de vida dos nossos pequenos.



Neste sentido, o primeiro espaço que surgiu foi o “Lounge” onde tentamos interligar os seguintes campos: O Eu, o outro e o nós, juntamente com Escuta, fala, pensamento e imaginação. Por ser um espaço que lembra uma sala, onde colocamos sofás feito de pallet, uma mesa de centro, almofadas e tapete, passando a ideia de sala de estar, para momentos de socialização e leitura. Já pensando em Traços, sons, cores e formas, colocamos um violão neste ambiente, além de uma flor e mesa para que possam também realizar desenhos neste espaço. A ideia seria trocar os instrumentos musicais conforme a necessidade. Isto é, tão logo se percebesse a curiosidade da criança por outro instrumento.



Ademais, colocamos no saguão novamente a nossa tenda, que inicia na altura do teto do saguão e se estende até o chão, onde foi disposto alguns livros de história. O nosso espaço para teatro de fantoches, também retornou, porém modificado, pois o cortamos para que ficasse na altura das crianças. Sem mencionar que colocamos no entorno fantoches, dedoches, máscaras e fantasias.

Além disso, foram disponibilizados suportes de madeira imitando cavaletes para pintura em telas, tento tanto plástico liso quanto plástico bolha como tela, só que agora dispostos em um espaço destinado à tecelagem. Isto é, um espaço com diferentes tecidos de cores e tamanhos diversos à disposição das crianças.

Contudo, não se trata de um espaço acabado. Pelo contrário, o saguão está em constante processo de construção, de modo que outros tantos espaços irão surgir, pois o grupo continua estudando propostas coletivas que disponibilizem aos nossos pequenos espaços cada vez mais estimulantes. E foi assim que, de acordo com a curiosidade das crianças, o nosso saguão vem sofrendo constantes transformações, é essa ideia de metamorfose a essência das nossas Estações.



Portanto, mais do que simplesmente trabalhar com o espaço, o esforço deste coletivo está, desde 2015, comprometido pedagogicamente com pensar e implementar no espaço do saguão algumas das suas infinitas possibilidades, e esse interesse talvez tenha se tornado uma característica da própria EMEI Carmem Ferreira, isto é, uma parte do que somos enquanto coletivo. De modo que as Estações no saguão vêm se constituindo tal qual um enorme laboratório, um espaço enfim em que o adulto docente aprende com a criança, para então surpreendê-la.

Tamanho esforço, de investir em uma marca da própria EMEI, sem engessá-la, se justifica segundo Ceppi (et al, 2003, p. 44), pois:

Ainda que uma escola deva ser altamente flexível e capaz de relacionar-se continuamente com as novas “linguagens” da sociedade (e, portanto, mudar de aparência no decorrer do tempo), é importante que ela mantenha sua própria identidade específica. Isto não significa simular um lar ou representar uma escola no sentido tradicional, mas criar uma nova identidade com elementos que possibilitem à escola ser reconhecida como tal.

Dito isso, proporcionar às crianças espaços potentes, que respeitem seu protagonismo, sobretudo, no que se refere à aprendizagem, entendendo-a como uma parceira nesta busca pelo caminho a ser percorrido, são princípios que caracterizam nossa escola e a perspectiva que rege a nossa prática docente.

## Considerações

Como se pode perceber, trabalhar com espaços não é uma tarefa simples, sobretudo, na Educação Infantil. Tal empreitada requer um olhar atento às necessidades das crianças, criatividade em suas criações e estética na apresentação, pois só assim se poderá talvez afirmar que há de fato o investimento em uma proposição mais prazerosa de aprender e ensinar.

Contudo, apesar destas dificuldades, a escola organizada por espaços se tornou a principal estratégia de trabalho da EMEI Carmem Ferreira, seja dentro das salas de ambientação, seja em especial em nosso saguão, o espaço de interação e socialização entre as turmas, pois se trata de um elemento importante em nosso exercício docente.

Afinal, repensar a organização das Estações, de acordo com os Campos de Experiência, fez com que o grupo percebesse que um está profundamente interligado ao outro, embora as aprendizagens suscitadas nestes espaços sejam adquiridas de maneira simples, isto é, mediante as mais diversas brincadeiras e interações cotidianas.

Como efeito, não foi fácil entendermos que tal disposição (no caso das Estações) não é imutável, mas o oposto. Algo tão dinâmico quanto a curiosidade infantil, de modo que fazer uso desta curiosidade, tomando-a como um guia valioso para os Educadores, nos permitiu proporcionar às crianças, de todas as faixas etárias, experiências cada vez mais prazerosas e significativas.

Daí a importância da Educação Infantil proporcionar aos seus sujeitos experiências tão ricas e diversificadas que permitam que a criança, por sua vez, aprenda brincando. E isso talvez o coletivo da EMEI Carmem Ferreira possa dizer que conseguiu justamente porque tem no espaço o seu melhor aliado.

## Referências

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: <25/03/2019>.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. Bem-vindo, ao mundo!: criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

DCNEI. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: <15/04/2019>.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

MARINHO, Pauline; RIBEIRO, Lucimara; ALVES, Claudia. Valorizando os espaços coletivos. 2015. 14 f. Relatório de Estágio Docente – Universidade Lasalle, Canoas, 2015.

RCC, Referencial Curricular de Canoas. Disponível em: <[https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25\\_01-revisado-FINAL-1-1-páginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf](https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-páginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf)>. Acesso em: <20/03/2019>.



## AS MINI-HISTÓRIAS COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS E SEUS RESPONSÁVEIS

*Angiele da Rosa Padilha*<sup>197</sup>

*Jaqueline Peruzzo*<sup>198</sup>

*Karen Andreza da Silva Fagundes*<sup>199</sup>

*Shirley Helenita Bento Fenselau*<sup>200</sup>

*Simone Elisabete Moraes Pons*<sup>201</sup>

### Introdução

O presente trabalho partiu do investimento no tema das Mini-histórias, uma vez que entendemos o quanto o registro é uma estratégia pedagógica eficaz, ante crianças que são, antes de tudo, protagonistas do próprio aprendizado. Para tanto, consideramos as Minis-histórias um meio significativo de socializar tais experiências infantis, afinal, é importante que a devolução de todo o processo de aprendizagem inclua, em alguma medida, e mediante o olhar sensível do educador, a participação das crianças. O que eleva as Mini-histórias a uma forma de registro inclusiva, pois parte de uma prática docente que respeita a perspectiva infantil, ampliando assim o próprio entendimento de documentação pedagógica.

Aliado a isso, a aposta nas Mini-histórias não se deu de modo fortuito, já que é resultado de todo um investimento e reflexão coletiva, pois somos um grupo de cinco professoras de uma Escola de Educação Infantil da Rede Pública de Canoas/RS que, apesar dos anos de experiência, contam com trajetórias muito distintas. Isto é, trajetórias que são perpassadas por realidades diversas e metodologias que vão da mais tradicional (onde a criança não é vista como o centro do planejamento) até uma metodologia “digamos” contemporânea (que privilegia a perspectiva da criança, uma vez que a considera um sujeito ativo, ante as experiências que o constituem). Assim, embasadas em nossa trajetória e experiência pedagógica, nos autorizamos a discutir neste espaço, uma metodologia do registro, neste caso, por meio da criação de Mini-histórias.

Como efeito, apresentamos neste estudo, elementos de uma pesquisa realizada em duas salas de referência de uma EMEI, em que ampliamos o conhecimento sobre esta forma de documentação, aprimorando assim nosso olhar como professoras à medida que nos dedicamos às Mini-histórias. A intenção é mostrar o quanto esta forma de documentação tem se apresentado eficaz e significativa, seja no sentido de visibilizar as aprendizagens das crianças como promover um olhar diferenciado do professor ante sua prática.

Em outras palavras, consideramos necessário ampliar o campo de conhecimento sobre as formas de olhar para o cotidiano infantil, mesmo que o processo em si nos desafie. Tendo isso em conta, valorizar as vivências e experiências infantis implica todo um investimento em práticas como a construção de Mini-histórias, por exemplo, que, a um só tempo, ampliam o nosso campo teórico e qualificam o trabalho docente.

---

197 Professora de Educação Infantil da Rede Pública de Canoas/RS, formada em Pedagogia, com especialização em Ensino Lúdico. E-mail: [angielerp@yahoo.com.br](mailto:angielerp@yahoo.com.br);

198 Técnica de Educação Básica da Rede Pública de Canoas/RS, formada em Magistério, graduanda em Pedagogia. E-mail: [jaqueperuzzo@gmail.com](mailto:jaqueperuzzo@gmail.com);

199 Técnica de Educação Básica da Rede Pública de Canoas/RS, formada em Magistério, graduanda em Pedagogia. E-mail: [fagundeskarenfagundes@gmail.com](mailto:fagundeskarenfagundes@gmail.com);

200 Técnica de Educação Básica da Rede Pública de Canoas/RS, formada em Magistério, graduanda em Pedagogia. E-mail: [shirleybento85@gmail.com](mailto:shirleybento85@gmail.com);

201 Técnica de Educação Básica da Rede Pública de Canoas/RS, formada em Magistério, graduanda em Psicologia. E-mail: [simone.pons@gmail.com](mailto:simone.pons@gmail.com);

Para tanto, em um primeiro momento discutiremos o conceito documentação pedagógica, enquanto fonte de registros pertinentes às aprendizagens das crianças. Para, na sequência, apresentarmos o campo do estudo em si e como ele foi organizado. De modo que, finalizamos com as análises, isto é, com o que foi possível pensar a partir da reação das crianças e seus pais ou responsáveis ante as Mini-histórias, entendidas neste estudo como registros pedagógicos profícuos e significativos.

### **Mini-história: um novo olhar sobre a documentação pedagógica**

Para iniciarmos nossa fala, consideramos necessário discutir brevemente a questão da documentação pedagógica, enquanto conceito que vem pouco a pouco ganhando espaço na Educação Infantil. Isto é, no intento de desmistificar ideias ultrapassadas, no que se refere a forma de registro da Escola de Educação Infantil, buscamos inspiração em alguns autores que se debruçam sobre esta temática. Neste sentido, para Fochi, Piva e Focesi, a documentação pedagógica pode ser vista como:

uma forma de produzir conhecimento sobre a Educação Infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências das crianças na escola e evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade (2017, p. 166).

Ou seja, a documentação pedagógica não se resume a um conjunto de documentos destinado a elaboração dos pareceres descritivos do final de trimestre, mas um processo reflexivo da própria prática pedagógica que, a partir de um olhar e uma escuta atenta, o professor faz registros das “falas das crianças, de imagens do cotidiano, das produções dos meninos e meninas, ou seja, evidências que tornam possível chegar a interpretação de alguns caminhos a serem trilhados” (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2017, p. 169).

Pensar o registro por este viés, implica tomá-lo como um aliado valioso de todo o processo pedagógico, o que nos permite, por exemplo, revisitar situações já vividas, adotando um olhar mais crítico para as próximas abordagens. Ademais, este modo de entender o registro exige do professor, pois não podemos desconsiderar a necessidade de maior empenho, dedicação e pesquisa em todo este processo. Afinal, para o professor só é possível ampliar seu olhar e campo de conhecimento se aprimorar a própria ação de registrar/documentar, a partir de pesquisa constante a diversos aportes teóricos e metodológicos.

Segundo Davoli (2017, p. 27) “observar, documentar e interpretar [nos ajuda] a repensar a didática”, ou seja, não podemos avaliar a prática e as aprendizagens das crianças se não olharmos para elas. De modo que é o registro a ferramenta que nos permite refletir sobre a valorização constante dos processos de aprendizagens, uma vez que entendemos que tais processos ocorrem durante todo o percurso.

Dito isso, é preciso privilegiar todas as aquisições e evoluções deste percurso, não esperando somente dados conclusivos que, aliás, sequer são possíveis. Logo, não há como colocarmos um ponto final em algo que está, como se diz em qualquer processo, em constante construção. Daí fazer tanto sentido o nosso investimento nesta perspectiva de registro, de dizermos que a documentação pedagógica é o processo pelo qual “nos permite compreender como fizemos o que fizemos” (DAVOLI, 2017, p. 28), avaliando-nos a todo o tempo.

Documentar assim, neste entendimento, vai além de uma simples escrita, é algo que faz parte de todo um processo pedagógico, pois possibilita que sobretudo o educador se questione, acerca da valoração da criança e suas singularidades. “Disso conclui-se que a documentação pedagógica se assenta em uma eleição do que merece ser documentado, da interpretação possível do que se toma como objeto de observação e de registro em um dado contexto” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 19).

Ademais, ao falarmos sobre documentação pedagógica percebemos a importância da observação, de modo que observar pode ser considerado, neste sentido, peça chave para a qualidade do registro. Isto é, a observação a que nos

referimos precisa ser aguçada, levar em conta as minúcias do cotidiano, considerando, sobretudo, as especificidades das crianças que frequentam a Educação Infantil.

Referimo-nos ao fato que atuamos junto a crianças extremamente curiosas e atentas, uma vez que podem ser consideradas pesquisadoras por natureza, enfim, criadoras de hipóteses. Como efeito, não há na Educação Infantil um momento privilegiado que se deva atentar, afinal, as crianças desta faixa etária se deslocam a todo o tempo em busca de novas aventuras, descobertas e questionamentos. E isso, claro, todo este movimento protagonizado pelas crianças, deve ser contemplado nas observações e registros. Segundo Davoli (2017, p. 28, grifos do autor):

“Observar” significa acima de tudo “conhecer”. Mas não se tratará de um conhecimento abstrato, trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda nossa subjetividade, expectativas, aquilo que esperamos que aconteça, nossas hipóteses e nossas teorias de referência, nas quais nós também estamos refletidos.

Em outras palavras, a observação diz muito sobre o professor, suas crenças, limitações, olhar sensível ou não, e se este está verdadeiramente conectado com o papel de educar. Observar e documentar implicam um olhar atento, uma escuta sensível para que, de fato, se valorize as ações das crianças, o conhecimento sobre as infâncias, algo que obviamente exige do educador que observa conhecimento prévio e muita dedicação. Afinal, é a partir da sensibilidade nas observações que o educador conseguirá transpor para o papel o registro qualitativo das experiências (tanto individuais quanto coletivas) de um determinado grupo de crianças.

E como existem diversas formas de organizar esta documentação, neste estudo optamos por investir e nos apropriar das Mini-histórias, enquanto forma de compartilhar as situações e interações do cotidiano infantil, utilizando-se de imagens e escrita (registros fotográficos, audiovisuais aliados à escrita). Trata-se, pois, de pequenas histórias, narrativas que “são breves relatos acompanhados de sequência de imagens que abordam questões extremamente necessárias como autonomia, comunicação e o saber – fazer [neste caso] dos bebês e crianças pequenas” (SANTOS; CONTE, 2018, p. 2).

Por se tratar de um tema recente, de modo que há ainda poucos estudos e aportes teóricos sobre sua prática, o uso das Mini-histórias como documentação pedagógica pode se mostrar desafiadora aos educadores. Contudo, há uma exceção exponencial, o livro *Afinal o que fazem os bebês no berçário* (2015), de Paulo Fochi que traz informações sobre esta prática, conceituando-a, inclusive.

Assim, embora pouco usada, aceitamos o desafio de incorporar esta metodologia em nossa prática. Para tanto, nos dedicamos a todo um trabalho de pesquisa e estudo buscando teorias que, além de conceituá-la, orientassem a elaboração da sua prática e uso dos registros do cotidiano “como um dispositivo para a reinvenção de práticas pedagógicas transformadoras na Educação Infantil” (SANTOS; CONTE, 2018, p. 2).

Isso posto, é com o intuito de priorizar o protagonismo infantil, abrangendo as aprendizagens coletivas, o entendimento de que bebês e crianças pequenas são sujeitos ativos no processo educativo, aliado ainda, à percepção de “que a criança [...] é um cidadão, com vontade, direitos e, dessa forma, deve ser respeitada em sua condição humana” (SANTOS; CONTE, 2018, p. 3) que nos inscrevemos nesta perspectiva de documentação pedagógica que respeita as especificidades e singularidades infantis.

Ante este prospecto, as Mini-histórias entram assim na escola de Educação Infantil como uma forma de comunicar experimentações, vivências e descobertas das crianças, tendo como foco o cotidiano escolar. Isto é, esta forma de narrar o processo pedagógico torna visível as aprendizagens e relações que as crianças estabelecem com os seus pares, os adultos, assim como, os objetos, os tempos, os espaços e tudo o que a cerca. Contudo, isso só é possível se entendermos a relevância de transcrevermos e organizarmos tal narrativa de forma clara para os futuros “leitores”, incluindo todas as sutilezas e as ações do processo, o que exige do educador uma visão atenta, sensível e cuidadosa. Daí a importância do conhecimento prévio sobre o tema, a saber das Mini-histórias.

Além disso, precisamos deixar registrado que o cuidado não está relacionado unicamente às necessidades corporais e emocionais das crianças, mas, sobretudo, ao respeito às suas ações. Isto é, ele perpassa a perspectiva infantil, envolvendo suas reações, seus vínculos, interesses e conexões, seja da criança com o grupo e/ou com o meio que a cerca. Algo que também exige, paralelamente, uma postura outra do educador.

Num esforço de simplificação, implica que o educador valorize cada movimento, cada gesto e atitude infantil. Que ele não interfira nas suas proposições, mudando o curso das suas experimentações, por exemplo, mas que observe atentamente, se faça presente, caso a criança precise, pois respeita o seu tempo, o seu ritmo, enfim, as suas singularidades. Referimo-nos, então, a um educador que, ante a impossibilidade de se apropriar da perspectiva infantil, busca constantemente alternativas que o auxiliem a dialogar com ela, respeitando-a. Enfim, um educador que, embora adulto, isto é, alguém que se difere radicalmente da criança, é empático e se esforça continuamente no sentido de se colocar no lugar infantil. E é esse exercício de busca e atualização, de sensibilidade e atenção, e por que não, de registro e documentação que nos esforçaremos para, na sequência, apresentar.

### **Era uma vez... o roteiro de um estudo**

Na esteira do que foi discutido, podemos dizer que investir nas Mini-histórias implica um trabalho de organização das ações que culminaram no objetivo desta investigação, qual seja, analisar a potência destas narrativas enquanto documentação pedagógica. Um esforço que alia a perspectiva infantil ao olhar cuidadoso do educador para o cotidiano escolar. Um trabalho, enfim, de visibilidade das cenas, episódios e/ou momentos significativos, sejam eles alinhados ou não aos estudos pertinentes ao momento, e que ocupam espaços distintos (como o saguão, pátio ou as salas de referência, por exemplo).

Para isso faz-se necessário registrar fotograficamente tais cenas e/ou momentos, e estes registros não podem ser negligenciados, uma vez que exigem certos cuidados que estão para além da estética, afinal, são as imagens que enfatizam os fatos. É dizer: a captura de imagens é um dos elementos fundamentais neste processo, já que por meio delas podemos avaliar a sensibilidade do docente, se este enfatizou, de fato, a perspectiva infantil, se atentou para o registro de todos os envolvidos, se se ocupou com a integridade da criança como um todo, antes mesmo do próprio registro. Mais do que meros detalhes, tais cuidados demonstram, sobretudo, a compreensão do educador em relação a própria noção de infância que embasa seu trabalho e prática docente.

Tendo em conta a preocupação com a criança ante o registro, cabe mencionar que o contexto mais amplo deste estudo contou com a atuação de duas educadoras em uma turma e três em outra. Contudo, mesmo em pares e/ou em trios tivemos dificuldades para realizar tais registros, já que entendemos que o ato mesmo de registrar deve ser colocado em “segundo plano”, ante as necessidades infantis, e foi isso que fizemos. Portanto, por mais que as fotos carreguem consigo uma intencionalidade, por mais importantes que elas sejam nesta modalidade documental, as necessidades da criança serão sempre soberanas, perante o próprio registro.

Já no que se refere aos critérios de escolha das imagens que comporão as narrativas deste processo de aprendizagem, Santos e Conte (2018) enfatizam alguns pontos importantes a se considerar quando o registrar tem como objetivo a produção de Mini-histórias. Para os autores:

[...] as fotos devem ter boa luminosidade; o plano de fundo deve ser esteticamente limpo sem muitas informações; as fotos devem ser tiradas na altura da criança; deve-se registrar momentos espontâneos e não criar cenas solicitando ações; as fotos selecionadas devem ter informações diferentes, não repetir a mesma ação por exemplo (SANTOS; CONTE, 2018, p. 7).

Tamanho qualidade estética sugere, segundo Santos e Conte (2018), um trabalho criterioso de seleção. Neste sentido, além do cuidado fundamental com a criança, o educador deve selecionar as imagens que melhor transmitam o que será transcrito graficamente, lembrando que o relato deve ser breve e bem estruturado. Isto é, de fácil compreensão,



contemplando todo o percurso e aprendizagens das crianças, deixando claro para o “leitor” (seja ele um adulto letrado ou apenas uma criança que sequer se alfabetizou), o que se pretendia compartilhar, por meio de uma Mini-história.

Dito isso, esta pesquisa tem como foco a produção de 6 Mini-histórias, na Escola Municipal de Educação Infantil Nilton Leal Maria de Canoas/RS. De maneira que três Mini-histórias foram elaboradas com turma do Berçário (composta por 15 crianças - de 4 meses a 2 anos) que contam com três educadoras que acompanham o grupo desde o mês de março. Já as Mini-histórias restantes foram elaboradas, a partir do cotidiano de uma turma de Jardim II que é, por sua vez, composta por 29 crianças, entre 5 e 6 anos de idade (sendo algumas parciais, isto é, que frequentam apenas um turno – manhã ou tarde – e outras integrais) e contam com a presença de duas educadoras que também acompanham o grupo desde o mês de março.

Como efeito, a critério de organização, num primeiro momento, partiu-se da elaboração das Mini-histórias, de modo que elegemos previamente a quantidade de narrativas que seriam realizadas para o estudo, de acordo, claro, com o que foi percebido nas salas de referência. Contudo, tal organização só foi possível, mediante a observação de ambas as turmas, afinal, foi observando e registrando que pudemos perceber a posição das crianças, aquelas que seriam parte das histórias como as que não participariam diretamente, além das suas ações, reações, gestos, atitudes, sentimentos e toda e qualquer manifestação infantil, ante este processo de construção e/ou visualização das narrativas que compuseram a sua própria trajetória no espaço escolar.

Para então, num segundo momento, expormos estas mesmas Mini-histórias na área externa das salas de referência, em um mural especificamente, de modo que os familiares das crianças pudessem contemplá-las, o que nos permitiu observar as reações e manifestações adultas, ante os registros que de alguma forma dão conta desta jornada de experiências, descobertas e exploração que as crianças protagonizaram. Após todos esses passos, construção, observação e análises, as professoras pesquisadoras também fizeram uma autoavaliação com o intuito de rever as escritas e aprendizagens adquiridas neste percurso.

### **Análises: cadê? Apareceu!**

Os resultados encontrados no presente estudo foram diversificados nas duas turmas, tivemos respostas de alguns familiares, olhares atentos outros nem tanto, algumas crianças e adultos precisaram ser um pouco mais instigados para que nos trouxessem algum retorno.

Assim a partir da exposição das mini-histórias na turma de jardim II, que foram três, com as seguintes crianças: Amandy, Arthur, Érika e Mayara, percebemos que no primeiro momento foram poucos que se deram conta delas, acreditamos que tenha sido pelo fato de estarem muito envolvidos em outra proposta, uma menina apenas, olhou-as e comentou fazendo algumas suposições do que se passava, observando as imagens. Passado algum tempo, outras crianças foram se aproximando e observando atentamente as imagens. Érika se aproxima e ao ver-se nas imagens, demonstra felicidade, rindo bastante, observando, apontando e relatando o que ela fazia naquele momento. Enquanto Amandy e outra colega também observam a MINI-HISTÓRIA, a mesma enfatiza: “olha, é o passado”, explicando que aquilo ela havia feito a dias atrás. Ao percebermos que as crianças não estavam se atentando a exposição, resolvemos trocá-la de lugar dentro da sala, colocando-as em um espaço mais visível e dispostas de forma diferenciada, assim penduramo-nas junto ao espaço de leitura, e também fomos questionando e problematizando junto deles. Assim percebemos que eles passaram a notá-las mais, diversas crianças da turma, paravam a frente e olhavam atentamente aquela disposição de imagens, às vezes, conversavam entre si sobre suposições do que poderia estar se passando, criando hipóteses a partir daquilo que visualizavam. Arthur por sua vez ao ver suas imagens dá um sorriso um tanto quanto constrangido, observa um pouco sem jeito levando as mãos a boca, e aos poucos vai relatando que estava fazendo uma margarida, traduzindo o que as imagens “contavam”. Já a Mayara, primeiramente verbalizou: “Olha...” ao ver-se nas imagens, observou por um longo tempo e disse que não lembrava do que estava fazendo, assim a professora

lê o que estava escrito e ela continua a observar atentamente as imagens, tentando recordar-se do fato fotografado.

Quanto as pais, percebemos que ao verem imagens paravam para olhar, pois aquilo lhes chamava mais atenção, até mesmo familiares de outras turmas, que não do jardim II, se atentavam para aquelas três MINI-HISTÓRIAS expostas em um cavalete do lado de fora da sala, muitos demonstravam em sua fisionomia, nas suas reações, alegria em ver as ações das crianças. A mãe da Érika leu e observou atentamente verbalizando: “Que legal!”, relatando sobre as ações da filha naquela mini-história, e comparando com suas ações diárias em casa também, dizendo que se repetia no ambiente familiar, e ainda fazendo a observação do quanto ela gosta dos animais, gerando assim uma troca entre professora e responsável, sobre ações do cotidiano escolar e familiar. Já a mãe da Amandy e Mayara (que são irmãs gêmeas), quando viu aquela exposição e percebeu suas filhas como parte delas, abriu um largo sorriso dizendo: “olha que lindo! Muito legal!” Ao correr os olhos pelas frases escritas e ir descobrindo o que as filhas faziam nas diferentes histórias, seu sorriso ia ficando mais intenso, demonstrando alegria em ver retratadas as ações de suas filhas. A mãe do Arthur ao ler e observar atentamente sua mini-história, diz a professora que ele faz exatamente aquilo em casa (na história ele monta uma margarida com peças circulares de madeira, mostrando a professora que havia feito em casa com bolachas recheadas), ela traz relatos de situações e falas do cotidiano familiar em que ele repete esta mesma ação.

Com a turma do Berçário, apresentamos as três Mini-Histórias escolhidas para esta pesquisa, com as respectivas crianças: Alice, Vicente, Murilo, Leia, Miguel e Manuela. Estes momentos aconteceram na sala de referência dos bebês, onde preparamos o ambiente, espalhando em uma mesa longa, as placas com as Mini-histórias. O que vivenciamos foi uma experiência linda... Desde o início, notamos que eles se envolveram na proposta, aproximando-se da mesa naturalmente, demonstrando curiosidade. O fato de nossos bebês reconhecerem suas imagens e dos colegas foi gratificante. Logo a reação de alguns chamou a atenção. Vicente, sempre tão extrovertido, demonstrou timidez ao ver suas imagens e ouvir seus colegas repetirem seu nome. O mesmo apontava, dizendo o nome de cada colega, passando o dedo sobre as letras como se estivesse lendo as palavras. Já Alice verbalizou todo tempo, demonstrando empolgação, curiosidade e alegria. “Olha a Manuela vendo a formiguinha! Que querida a formiguinha, viu?”

Dos familiares do berçário, maioria contemplou com olhares encantados, sendo que poucos demonstraram interesse em verbalizar sobre as Mini-Histórias expostas. Os retornos, porém, foram ricos. Pais relataram que é muito bom visualizar as atividades vivenciadas pelos seus filhos no dia a dia da escola. “Posso ver a curiosidade dele em algo que ele está vivenciando”, diz o papai do Vicente, um dos protagonistas destes trabalhos. A mãe do bebê Heitor coloca que na escola ele faz muitas coisas que em casa não faria. “Eu não daria gelo pra ele em casa, mas vejo aqui que é uma forma de ele aprender”, expressa a mamãe Vanessa. Outro depoimento relevante a este estudo, é do pai da protagonista Alice que verbaliza: “ela aprende tudo na prática nesta escola”.

Visto isso, acreditamos que obtivemos como um dos resultados deste estudo, a compreensão dos nossos familiares para com o tipo de registro que estamos apresentando. Esta documentação nos aproximou de muitos familiares, percebemos que eles se interessaram mais quando viram imagens, quando além da escrita eles tiveram o visual, quando olhavam e analisavam, normalmente tinham comentários complementares sobre a ação do(a) filho(a), contavam felizes sobre as crianças em casa, nos carregavam de informações riquíssimas, que muitas vezes em momentos mais formais eles deixam passar, foram trocas de um cotidiano das crianças em que às vezes, nem os familiares se interessam e se dão conta de tamanha importância.

Como pode-se perceber, a relação professor-família foi aumentada, foi enriquecida e tornou-se mais afetiva, ampliando os olhares das famílias para prática pedagógica e das professoras sobre os vínculos familiares das crianças.

Percebemos também o quanto as crianças ainda estão em processo dessa familiarização, de se ver em imagens previamente organizadas, e o quanto isso as deixam encantadas, fazendo-as refletir e revisitarem um passado recente. Conforme Fochi (2015, p. 82): “[...] o conteúdo gerado é multifuncional, tanto é utilizado para tornar visíveis as experiências das crianças, para comunicar, quanto para o professor utilizá-lo como meio de reflexão e valoração sobre o trabalho que é realizado.”

## Considerações

Na finalização desta pesquisa, olhamos para as crianças e percebemos o quanto elas nos dão retorno do que sabem, do que querem saber, através de suas falas, das percepções que tem, do quanto são atentas as ações dos pares, e as colocações em sala. E dos familiares de como através desta proposta, trazem retornos com maior facilidade de comunicação sobre as crianças, sobre a forma que agem nos espaços que ocupam, os gostos, ações reações e preferências. Assim, as mini-histórias vem para

[...] propor uma perspectiva mais complexa e provisória, em que a produção de sentidos está diretamente envolvida com os sujeitos da própria experiência e suas percepções sobre o mundo. Sua busca é evidenciar os múltiplos significados que surgem durante o percurso educativo das crianças e dos professores (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2017, p. 168).

Ao concluirmos este momento de pesquisa, temos a segurança de tratar as Mini-histórias como documentação pedagógica, sabendo que este documento é claro e simples, que torna visível as experiências das crianças, para que todos possam contemplar o trabalho que é realizado no dia a dia, inclusive nossos bebês e crianças pequenas. A perspectiva é de continuarmos este trabalho para que se torne parte da rotina docente e possamos como tais, ilustrar com materialidade o que vivenciamos na Educação Infantil.

## Referências

DAVIOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In.: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 27-33.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez.2016.

PINAZZA, M. A.; FOCCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

SANTOS, C. B. dos.; CONTE, E. Mini-histórias: Uma Possibilidade de Comunicação e Aprendizagens Sociais Na Educação Infantil. **Revista Gestão Universitária**. 12/07/2018.

## Apêndices: As mini-histórias se você provar esse gelo, eu provo também!

A tarde era bem quente, então fomos com a nossa professora para o pátio da escola. Miguel colocou o dedinho no gelo e percebeu que a vontade era de colocar a língua ali...

Huum que delícia!  
- agora é a sua vez murilo!

Murilo então nem colocou o dedinho, foi direto com a língua...

Não perdendo tempo, vicente, "o curioso" logo entrou na brincadeira.

Línguas congeladas e muita diversão em uma bela tarde de verão!



**Cadê? Apareceu!**

Os amigos resolvem sentar-se na janela juntos. Quando descobrem a cortina... E o melhor, essa cortina pode ser um esconderijo perfeito! Em meio a conversas gestuais e balbucios, riem e se escondem dos demais colegas.

Léia, curiosa vai em busca do barulho atrás da cortina, quando abriu.... Todos gritaram em meio a sorrisos em uma linda interação.

Os coleguinhas Manuela e Murilo abrem o restante da cortina para a leia entrar na brincadeira!



## “Fumigas”

Numa manhã de sol, fomos para o pátio procurar minhocas, não encontramos elas mas as formigas foram úteis para construção de um formigueiro natural!

Vicente e manuela não se cansam de procurar as “fumigas” até que a professora apresenta a lupa! Agora sim! “a fumiga” ta caminhando tia! Fala Vicente, o curioso.



PIC•COLLAGE

## A margarida



Na sala referência Arthur brincava com alguns materiais não estruturados, quando pegou os círculos de madeira disse, direcionando-se a professora: “- Profe fiz uma flor lá na minha casa com bolacha recheada, quer ver, vou fazer uma margarida pra ti, oh vou pegar o amarelo e o verde, coloca primeiro o verde no meio, depois o amarelo assim oh. Olha tá pronta”. Em um simples momento nasce uma flor, ele demonstra seu conhecimento a respeito dela, através da distinção de suas cores e formato, uma criança atenta e observadora.



## Alimentando as formigas

No momento do lanche da tarde as crianças tem como alimento a banana, Érika diz a professora que guardará a casca da banana para as formigas que encontrou no pátio da escola pela manhã. Assim que encerramos o lanche ela corre para o pátio, se dirigindo até o local onde estavam as formigas, coloca as cascas dentro de um recipiente de madeira, pega algumas formigas com os dedinhos e observa-as por alguns instantes, fica entusiasmada quando uma delas sobe na casca e pede para que a professora tire uma foto, logo percebe que uma delas carrega um pedaço de grama, então sinaliza: "- ih, acho que essa casca está muito grande, ela não vai conseguir carregar", e assim rasga com as mãos alguns pedaços menores e fica observando para ver se elas pegarão. Tudo isso acompanhada de sua melhor amiga Amandy, que juntamente com ela fica observando e fazendo constatações a respeito dos movimentos das formigas e das ações que a parceira deve ter. Um momento de cuidados, muita sensibilidade e zelo com a natureza.



## O movimento no desenho

Mayara é uma criança que gosta de desenhar, usa e experimenta todos os recursos disponíveis e também cria diferentes possibilidades a partir do que é ofertado. Em sua sala referência, ela cria um espaço para fazer seu desenho, pega alguns rolos, coloca-os de pé lado a lado e dispõe as folhas sobre eles, mudando de posição, como se fosse uma dança, conforme o movimento e traçado que deseja fazer.



## O ENCONTRO MUNICIPAL DE ARTE

*Ana Lúcia Werberich Selbach*<sup>202</sup>

*Rejane Reckziegel Ledur*<sup>203</sup>

### Introdução

O Encontro Municipal de Arte surgiu da vontade dos professores da Escola Municipal Erna Würth de compartilhar o trabalho que acontece na rede municipal de Canoas no que tange a educação estética, tanto na área da música como das artes visuais e do teatro. Mais do que compartilhar, os professores desejavam por meio do encontro trocar experiências, aprender com os colegas e conhecer o trabalho que outras escolas do município realizam na área da arte.

Inicialmente a ideia da professora Gisele Milliorini era promover um encontro de música na EMEF Erna Würth, reunindo os grupos de música das escolas da rede e convidados externos para trocas de experiências por meio de oficinas e apresentações musicais. No entanto, isso não se concretizou por falta de adesão das escolas municipais, o que fez a professora buscar parcerias com seus colegas de artes visuais e teatro, ampliando a proposta do encontro ao contemplar as demais linguagens artísticas no evento.

Neste relato apresentamos uma breve retrospectiva do Encontro Municipal de Arte que ocorre na rede municipal desde 2017 e promove o encontro das artes que pulsam nas nossas escolas num movimento crescente de envolvimento das escolas e mantenedora na proposta, destacando a importância dessa iniciativa na rede municipal.

### Desenvolvimento

Em 2017, a vontade de trocar se concretizou com a realização do I Encontro Municipal de Arte de Canoas, que ocorreu no dia 11 de novembro na EMEF Erna Würth, reunindo um grupo de 70 estudantes e 10 professores de três escolas da rede municipal. Nesse primeiro encontro estiveram representadas a EMEF Erna Würth, EMEF Artur Oscar Jochins e EMEF Monteiro Lobato. Na abertura do evento, os participantes foram acolhidos no auditório com uma apresentação do Grupo de Flautas da EMEF Erna Würth e, após, foram direcionados para as oficinas de Teatro, com o professor Cleber da EMEF Arthur Oscar Jochins, de Desenho e de Música, com as professoras Ana Lúcia Werberich e Gisele Milliorini da EMEF Erna Würth. As oficinas se repetiram no turno da tarde após o almoço coletivo, assim como os participantes puderam prestigiar na entrada da escola uma exposição de painéis da pianista Eudóxia de Barros e trabalhos dos alunos expostos pelos corredores. Ao final do dia, houve uma palestra com artista plástico Chico Cau e apresentações artísticas das escolas participantes.

---

202 Professora da Escola Municipal Erna Würth, Licenciada em Artes Visuais. E-mail: [anaselbach@yahoo.com.br](mailto:anaselbach@yahoo.com.br);

203 Professora da Secretaria da Educação, Doutora em Educação. E-mail: [rejaneledur@gmail.com](mailto:rejaneledur@gmail.com).



Fig 1 e 2. Registro do 1º Encontro Municipal de Arte na EMEF Erna Würth



Fonte: LEDUR, 2017

A experiência foi muito rica e a idéia de trocas artísticas entre a rede só cresceu e consolidou o desejo de realizar a segunda edição ampliada do evento, integrando novas escolas e professores na proposta. Ao final de 2017 foi realizada uma reunião para a avaliação do I Encontro Municipal de Artes e apresentação do projeto para os demais professores de Artes da rede municipal, ficando acordada a realização da segunda edição do encontro em 2018. Para o II Encontro Municipal de Arte, formou-se uma comissão organizadora composta por professores de Arte e representante da SME com a missão de planejar o evento em conjunto com a equipe diretiva da escola sede.

Com a parceria da SME, foi solicitada a produção de material gráfico de divulgação para o evento, transporte e alimentação para os alunos no dia do encontro. O II Encontro Municipal de Arte ocorreu no dia 29 de setembro de 2018, na EMEF Erna Würth, reunindo mais de 150 estudantes de seis escolas municipais, assim como os professores oficinairos Ana Lúcia Werberich Selbach, Gisele Milliorin e Pablo do Couto Corroche da EMEF Erna Würth, Adriano Souza Costa da EMEF Pernambuco, Josiane Cardoso Tesch da EMEF Bilíngue Vitória, Janaí de Freitas Pedroso e Caroline Lisiani Gasparoni da EMEF Paulo Freire e Rejane Ledur da SME.

Fig 3. Arte de divulgação do II Encontro Municipal de Arte



Fonte: SECOM, 2018

A esquete teatral sobre a obra de Hamlet, de William Shakespeare, e uma apresentação do grupo de flautas formado por alunos da EMEF Erna Würth marcaram a abertura do II Encontro Municipal de Artes. No decorrer do dia os alunos participaram de oficinas de fotografia, cianotipia, canto, artes visuais, dança, jogos de improviso, montagens de cenas de teatro com apoio de tecnologias digitais ministradas pelos professores de Artes Visuais, Música Teatro e Dança rede municipal, assim como puderam prestigiar a exposição “Somente Asas” da artista canoense Zulaine Santos

e assistir as apresentações artísticas das escolas participantes. O encontro culminou com a apresentação coletiva de música envolvendo todos os participantes.

Fig 4. Abertura do II Encontro Municipal de Arte



Fonte: SECOM, 2018

Motivados com o sucesso do II Encontro, a comissão organizadora passou a planejar o III Encontro Municipal de Arte, amparados numa metodologia de trabalho que busca promover o protagonismo docente e a relação de horizontalidade entre os parceiros na organização e divulgação do evento que, ano a ano, vem se afirmando no calendário da Rede Municipal de Ensino. A metodologia enfatiza os seguintes passos:

- Formação da comissão organizadora;
- Apresentação do projeto para Secretária de Educação;
- Produção de material gráfico pela SECOM e divulgação na rede;
- Lançamento do projeto para a Rede Municipal de Ensino;
- Submissão de propostas de oficinas pelos professores de Arte da rede municipal e inscrição dos alunos no encontro;
- Realização do Encontro Municipal de Arte;
- Avaliação do evento e encaminhamentos para o próximo ano.

O III Encontro Municipal de Arte ocorreu no dia 31 de agosto de 2019, na EMEF Erna Würth, e contou com a participação de 216 estudantes oriundos de 8 escolas municipais. O grupo de professores oficinairos também se ampliou, agregando novos colegas e propostas de oficinas.

Fig 5. Convite do III Encontro Municipal de Arte



Fonte: SECOM, 2019

Participaram deste encontro como comissão organizadora os professores Ana Lúcia Werberich Selbach, Gisele Milliorin, Pablo do Couto Corroche da escola anfitriã e Rejane Ledur da SME. Como oficinairos contamos com os professores Daniela Letícia Del Lito Lopes e Camila Santos Froes da EMEF Erna Würth, Diego Schutz dos Santos e Marcos Cleber de Sousa Clasen da EMEF Nancy Ferreira Pansera, Adriano Sousa Costa da EMEF Pernambuco, Giovana da Gama da EMEF Odette Freitas, Fabiano Mota Luiz da EMEF João Paulo I, Manoela de Barros Furtado Ribeiro da EMEF Professor Thiago Würth, Josiane Cardoso Tesch da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória.

As apresentações artísticas e exposições de arte dos alunos também se ampliaram nesta edição. A abertura do evento foi realizada pelo Grupo Musical Florescer da EMEF Walter Peracchi de Barcelos, coordenado pela Professora Andréia Maliszewski Antônio, e pela improvisação cênica realizada pelo grupo de teatro da EMEF Erna Würth, coordenado pelo professor Pablo do Couto Corroche. No intervalo do meio dia teve um show com o MC do bairro que integrou os alunos e no final da tarde seguiram as seguintes apresentações artísticas das escolas convidadas: Esquete Teatral da EMEF Vitória, coordenada pela professora Josiane Cardoso Tesch; Grupo vocal EMEF Nancy Pansera, acompanhados do professor Diego Schutz dos Santos no violão; Grupo de Dança Contemporânea da EMEF Rui Cirne Lima, coordenado pela professora Joana Costa Willadino; Projeto Negra é cor, da EMEF Guajuviras, dos professores Deise Sabino, Jordane Fernandes Alves e Paula Ramos; Mostra de Curtas Cine Kessler da EMEF João Paulo I, do professor Fabiano Mota Luis. O encontro foi finalizado com do Grupo de Música da EMEF Erna Würth, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Gisele Milliorini que emocionou a todos, após um dia de intensas trocas de experiências e aprendizados no campo da arte.

Fig 6 e 7. Grupo de Flautas Florescer e equipe de professores envolvidos no encontro



Fonte: acervo escola, 2019.

## Considerações

O Encontro Municipal de Arte vem se afirmando como um evento importante no calendário da Rede Municipal de Ensino de Canoas ao se caracterizar por ser uma construção coletiva, que nasceu da vontade dos professores de Arte e que, a cada edição, vai agregando novos colegas, fortalecendo o ensino de arte nas escolas e integrando as linguagens da música, do teatro, da dança e das artes visuais. Entendemos que o sucesso da iniciativa se deve ao fato de termos professores comprometidos com o ensino público de qualidade e com o papel da arte na escola como promotora da cidadania cultural. Nesse sentido, entendemos que é importante registrar essa história por meio dessa narrativa para dar visibilidade aos protagonistas do evento que são os professores e estudantes da rede municipal.

O Encontro Municipal de Arte pretende, como afirma a sua idealizadora professora Gisele Milliorini, promover o encontro das artes, as artes que pulsam nas nossas escolas e que merecem ter a oportunidade de serem vistas, ouvidas, sentidas para além dos muros onde nasceram.

## DESENVOLVENDO A PESQUISA NA EMEF RIO DE JANEIRO

*Alessandra Medianeira dos Santos Montipó*<sup>204</sup>

### Introdução

As Feiras Científicas devem ser um espaço para todas as áreas apresentarem seus estudos. O desenvolvimento de projetos científicos é muito admirado pelos estudantes por fugir às aulas tradicionais e permitir o uso da criatividade para elaboração dos seus projetos. Segundo Neves (1989), as feiras também são extraordinários subsídios para melhoria da qualidade do ensino de ciências. Partindo destes pressupostos, desde 2012 organiza-se a Feira de Ciências da EMEF Rio de Janeiro, Canoas, RS. Este projeto aborda as questões interdisciplinares relacionados às ciências e visa organizar e sistematizar a feira de ciências na EMEF Rio de Janeiro, para posterior envio do maior número possível de trabalhos em feiras externas à escola, como a Feira Municipal de Canoas e a feira realizada no Instituto Federal, campus Canoas (IFCITEC), envolvendo todos os professores e alunos dos diferentes níveis de aprendizagem da escola. O projeto tem evoluído muito ao longo dos anos, envolvendo cada vez mais a participação de todos, inclusive de professores que até então acreditavam que fazer pesquisa restringia-se à disciplina de ciências. A professora da disciplina propôs aos alunos o desenvolvimento de projetos relacionados ao conteúdo trabalhado durante o ano e também de interesse de cada aluno, contando com o apoio de professores de outras disciplinas para o auxílio com as dúvidas e sugestões na elaboração de seus projetos. Também foi proposto o envolvimento de professores de séries iniciais.

A finalização do projeto com a Feira de Ciências e plausível participação em outros eventos é uma forma de socializar as produções, cooperando com a propagação do conhecimento entre a comunidade escolar. O projeto visa colaborar com o desenvolvimento do protagonismo através da pesquisa, investigação e socialização dos resultados que serão apresentados pelos alunos à comunidade escolar. Por fim, fazer ciência utilizando o método científico é uma excelente forma de estimular o aluno a colocar-se em atividade e mobilizá-lo para que possa aprender mais.

### Desenvolvimento

A comunidade da escola Rio de Janeiro apresenta-se heterogênea, com uma clientela bastante diversificada. Há os alunos do entorno agrupados por proximidade, que residem no Bairro Mathias Velho, porém, a clientela maior é formada por alunos oriundos de regiões mais distantes, partindo do Harmonia e abrangendo bairros como Centro, Mato Grande e São Luis. Alguns, devido ao trabalho dos pais se dar no Canoas Shopping, o que faz com que tragam seus filhos para esta escola. Outros provêm de escolas particulares, pois não se adequaram às regras das instituições, ou, devido à questões financeiras, são obrigados a migrarem para a escola pública. Tal formação por vezes dificulta o trabalho, sendo necessárias constantes retomadas de conteúdos e metodologias diferenciadas por parte dos professores. Não há uma identidade de formação em nossa escola. Procura-se buscar a excelência do ensino para atingir esse público diverso. Há desenvolvimento de variados projetos e diversidade de atividades durante o ano, para encontrar mecanismos e metodologias que garantam o foco na aprendizagem. A escola busca meios de oferecer ao aluno condições de decidir, opinar e construir sua autonomia e seu compromisso social, formando um sujeito participante, exercitando assim, a sua autonomia.

A comunidade escolar necessita ser mais interessada e ativa em todas as atividades propostas. No âmbito familiar nota-se pouco interesse em participar, tanto no aspecto pedagógico como estrutural, precisando de muito estímulo para buscar soluções e agilizar atitudes em prol dos alunos. Além dessa falta de motivação, participação e

---

204 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, graduada em Ciências Físicas e Biológicas pela UFSM. E-mail: [arienaidem@yahoo.com.br](mailto:arienaidem@yahoo.com.br)



comprometimento por parte dos alunos e seus familiares, cita-se a questão do corpo docente, que na área de ciências, acredita-se por vezes, ser algo restrito a esta disciplina. Ciências deve ser considerada todas as nossas ciências. O pensar científico exige um trabalho para além da sala de aula e deve ter cunho investigativo. O projeto tem como um dos objetivos que todos os participantes do fazer educacional (alunos, professores, equipe diretiva e comunidade escolar) questionem-se sobre o porquê fazer ciência na escola. Os alunos, em sua maioria, não buscam respostas para seus questionamentos acerca de diversos assuntos. Demonstrem-se desanimados e desinteressados.

Através da pesquisa, o aluno tem possibilidade de deparar-se com um mundo diferente cheio de coisas novas e curiosidades. Dessa forma, o professor tem a missão de gerenciar e orientar os seus alunos na busca de informações, sua função é disponibilizar referências bibliográficas, oferecendo melhores condições de desenvolvimento da pesquisa. Além de atuar na orientação da construção de projetos, relatórios, experimentos a partir do material da pesquisa, o professor deve ensinar como retirar as partes mais importantes do conteúdo pesquisado. Outro ponto de grande relevância que o educador deve abordar é a conscientização de que uma pesquisa não é uma mera cópia e sim uma síntese de um conjunto de informações.

A pesquisa na escola não deve ter apenas o objetivo de ocupar o aluno, de modo que o mesmo não fique sem fazer nada em casa. Sua finalidade vai além, formar pessoas curiosas acerca do que se passa no mundo, assim, por meio dessa busca, o conhecimento será construído pelo próprio educando.

Muitas vezes, também se questiona: como fazer ciência, desenvolver um projeto e apresentá-lo sem verba? Reinventando! Esse sempre foi um dos desafios de nossa escola! Podemos usar nossos recursos ou de amigos, de doações, ou através de negociações da direção escolar. Precisamos mostrar à comunidade e ao mundo o que é feito em sala de aula e de forma sustentável! Sem desperdícios!

Quando um projeto de Feira de Ciências está incluso no planejamento pedagógico e ao longo do ano letivo, os alunos e professores são estimulados a participar de forma ativa nesse processo, há motivo para aprender, envolvimento escolar e desenvolvimento do pensamento científico. É possível trazer para sala de aula as etapas de um projeto de pesquisa e incentivar a ação fazendo com que o saber científico faça parte da vida acadêmica dos alunos.

Ao longo do ano letivo, foram desenvolvidas as etapas necessárias para a efetiva realização do evento, tais como: divulgação do projeto aos alunos das séries finais e dos 4º e 5º anos do currículo da EMEF Rio de Janeiro; escolha de temas, por partes dos alunos, a serem trabalhados durante o ano letivo, para exposição na Feira; convite ao grupo de professores a fazer parte como orientadores de projetos; escolha de professores orientadores entre os titulares das diversas disciplinas do corpo docente da escola, por parte do grupo de alunos; elaboração do projeto e desenvolvimento, com acompanhamento de professor orientador; seleção de projetos para apresentação no evento (os demais foram apresentados na Mostra Científica, em sala de aula); organização de comissões para o andamento do projeto (cerimonial, coordenação, revisão de material, divulgação, portaria, infraestrutura, sonorização, etc...); convite de professores especialistas externos à escola para avaliação dos projetos de forma voluntária; exposição dos projetos na Feira de Ciências, com a participação da comunidade escolar; avaliação dos projetos, com a seleção dos melhores que serão enviados às feiras externas.

Todas as etapas foram comunicadas aos participantes mediante reuniões, grupos de Whatsapp e informações na mídia, como página de Facebook.

Atentou-se executar o projeto durante o segundo e terceiro trimestres letivos, iniciando em junho com entrega do projeto escrito e já desenvolvido até o final do segundo trimestre letivo, e culminância na Feira de Ciências da escola, que foi realizada no dia 6 de julho. Após, houve a exposição dos projetos selecionados em dois outros eventos, a Feira Municipal Científica e Tecnológica de Canoas (FEMUCITEC) e a Feira de Ciências e inovação Tecnológica do Instituto Federal – Campus Canoas (IFCITEC). Na feira escolar foram apresentados 45 projetos do 5º ao 9º ano. Os trabalhos foram apresentados sob a forma de cartazes/painéis, modelos (maquetes) e experimentos. Os temas

dos trabalhos poderiam ser escolhidos pelos alunos ou sugeridos pelos professores desde que compatíveis com os conteúdos do ano letivo. Os alunos deveriam estar presentes no dia da apresentação do seu projeto na feira, a fim de explicar ao público visitante a proposta desenvolvida. Os trabalhos foram avaliados com o auxílio de professores de outras instituições e ex-alunos da escola que atualmente são formados ou estão finalizando cursos técnicos ou de graduação, convidados para atuarem voluntariamente, a partir de uma planilha elaborada com alguns critérios mínimos. Aos melhores projetos foram entregues premiações aos alunos/grupos destaques na feira e certificados, sendo que os alunos do projeto selecionado em primeiro lugar receberam também medalhas. Ao final das atividades, ouviu-se os relatos dos alunos e professores participantes sobre a satisfação em participar do evento e planos futuros para as próximas feiras. Segundo Pozo e Crespo (2009) a verdadeira motivação pelas ciências está em descobrir o interesse, a contextualização do conteúdo com a realidade do estudante. A partir da Feira de Ciências é possível esta aproximação, demonstrando ao aluno que as ciências não estão apenas nos livros didáticos, mas no seu cotidiano. Moraes (1992, p. 11) afirma que “por meio da experimentação a criança não apenas adquire conhecimentos, mas também aprende sobre a forma de atuação da ciência, adquirindo habilidades e atitudes científicas, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade de pensar e agir racionalmente”. Sendo assim, as atividades geradas nas feiras de ciências se mostram importantes estratégias para o desenvolvimento intelectual e auxiliam na aprendizagem dos estudantes. As feiras de ciências se mostram como importantes ferramentas para abordagem interdisciplinar e geram a oportunidade para o desenvolvimento de propostas transdisciplinares, demonstrando ao estudante que não há barreiras entre as disciplinas.

## Considerações

Segundo os professores, os alunos participantes, os familiares visitantes e os avaliadores, este evento é de extrema importância. Precisamos prosseguir para os próximos anos acrescentando melhorias e novidades ao trabalho, como, por exemplo, criação de uma comissão científica para acompanhamento dos projetos, atrativos aos professores participantes, melhor divulgação do evento, maior participação dos professores, etc. Contar com a participação dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, os professores, é essencial para o sucesso. Conclui-se também que este projeto contribui para a efetiva motivação dos alunos, como no resgate da participação familiar, o que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- MORAES, R. **Ciências para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. 1992.
- NEVES, S. R. G. Feira de Ciências. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 241-247, dez. 1989.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

# PEQUENOS LEITORES, PEQUENOS ESCRITORES, PEQUENOS LIVROS

*Márcia Cancio Begnis*<sup>205</sup>

## Introdução

Este trabalho será apresentado a fim de compartilhar com os outros profissionais da educação a experiência cotidiana com as duas turmas de primeiro ano na EMEF Rondônia neste ano de 2019. As atividades explicitadas nesta apresentação, serão as de produções textuais e de desenhos na construção de mini-livros a partir de atividades de hora do conto, leitura e releitura de histórias diversas, e de montagens com letras do alfabeto, figuras e palavras.

## Desenvolvimento

Desde o início do ano letivo, dentro do cotidiano da sala de aula, além das atividades propostas para o reconhecimento das letras do alfabeto, sílabas e palavras, foram realizados os trabalhos de confecção de minilivros.

A partir da hora do conto, foram propostas atividades diversas retomando a história contada. Desenhos ou as páginas do livro, impressas de forma reduzida para que após a pintura das imagens sejam organizadas como o livro original

O uso da literatura infantil é uma ferramenta indispensável no processo de alfabetização e letramento e essa prática de confecção de minilivros auxilia no desenvolvimento de muitas habilidades importantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. Cagliari (1999), fala sobre a alfabetização girar em torno de três aspectos da linguagem: a fala, a escrita e a leitura, todos esses contemplados nestas atividades propostas.

Após a contação da história, cada aluno tem sua oportunidade de relembra-la, por partes, realizando, a sua maneira, os desenhos, a pintura e a escrita. Trata-se das habilidades de pintura, recorte, colagem, organização espacial e motricidade fina que são indispensáveis para esse processo e que fundamentam a ampliação dos seus saberes de forma gradativa e significativa.

Neste período letivo, outros recursos foram utilizados, sempre usando como base a literatura, enfatizando o lúdico. Porém creio que a confecção de mini-livros é o recurso que tem sido mais proveitoso, pois há uma contextualização das aprendizagens, e as palavras ou sílabas não estão soltas sem fazer sentido para os aprendentes. O fato de verem e reverem suas próprias produções traz à memória a história, o lúdico e, assim, ocorre uma associação entre as “letras/palavras” com o que foi visto em sala. Uma vez que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma incorreta, as consequências são graves e, por vezes, até irreversíveis, perdurando por todo o percurso escolar. Acreditando nisso, todas as estratégias são válidas.

A criança tem que ser

compreendida como um ser pensante e como tal não pode ser limitado a decorar palavras como se essas não tivessem significados, daí a necessidade de se pensar uma forma de alfabetizar os alunos de maneira que eles não somente decodifiquem as letras, sílabas e palavras, mas que entendam o que elas representam, o que elas notam (LEITE, 2019).

Esses trabalhos, com o universo mágico das histórias infantis, sendo registrados e recontados, têm sido uma ferramenta preciosa para o nosso cotidiano.

---

205 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rondônia, Pedagoga, Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Supervisão Escolar. E-mail: [marcia.begnis@canoasedu.rs.gov.br](mailto:marcia.begnis@canoasedu.rs.gov.br)



## Considerações

Desde o início da minha prática pedagógica, faço uso desse recurso de minilivros, porque acredito que são muito preciosos no processo de alfabetização; e quando há uma parceria com a família, ele se faz ainda mais rico, porque essas produções andam pelos espaços familiares e os pequenos escritores mostram o que fizeram, releem as suas histórias e, dessa forma, vão se apropriando, cada vez mais, do universo letrado, se cumprindo o nosso objetivo no início da alfabetização.

## Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

LEITE, R. B. **Alfabetização nos dias atuais**. O que mudou dos métodos antigos para os que utilizamos hoje. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/alfabetizacao-nos-dias-atuais-mudou-dos-metodos-antigos-para-que-utilizamos-hoje.htm>>. Acesso em: 10 out. 2019.

## BIBLIOTECA VIVA: UM CONVITE À VALORIZAÇÃO DA LEITURA

*Fernanda Dornelles Maciel*<sup>206</sup>

*Cármem Letice Guimarães Simon*<sup>207</sup>

### Introdução

As bibliotecas existem desde antes do surgimento do papel. Estão integradas ao desenvolvimento dos povos desde meados do século VII a.C. e simbolizavam importantes funções, que iam desde guardiãs de documentos sagrados até locais de trocas de aprendizagem e desenvolvimento de projetos voltados à informação, cultura e leitura. Com o passar dos séculos, algumas características e denominações foram modificadas, porém, sua contribuição para o desenvolvimento dos cidadãos continua sendo a sua principal função.

Estes espaços de conhecimento, cultura e aprendizagem estão distribuídos nos centros das cidades e dentro de instituições de ensino, desde o ensino fundamental até às universidades. Geralmente, são espaços permanentes, fixos, de fácil acesso e com organização e disposição para as diversas atividades que seus frequentadores desenvolvem.

O foco deste trabalho é a biblioteca escolar, que representa uma parcela do sucesso ou do fracasso da proposta pedagógica de uma escola, incidindo diretamente nos resultados e índices da aprendizagem e no desenvolvimento de uma comunidade que a cerca.

Bibliotecas escolares têm um papel fundamental na formação do ser discente e, por que não, docente; crítico e consciente que utiliza dos recursos encontrados para integralizar a sua formação. Devem ser espaços vivos, que instiguem o surgimento de novos leitores e a renovação do interesse daqueles que já têm o hábito da leitura.

Porém, para que isso aconteça efetivamente, a biblioteca não pode ser apenas um depósito de livros, visto que perpassa a ideia de espaço em que se dispõem livros estagnados em suas prateleiras, que dependem do interesse/conhecimento de um usuário; ela deve ser um espaço ativo, destinado à realização de projetos e atividades que despertem nos alunos o interesse pela leitura.

Por entender a importância da manutenção desse espaço em funcionamento, além de perceber que muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos em diversas disciplinas ocorrem porque não há o costume da leitura, o interesse em ressignificar a biblioteca escolar foi o ponto de partida para um projeto de valorização da leitura e de descoberta de sujeitos-leitores.

A biblioteca Mario Quintana localiza-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas, no bairro Mathias Velho, em Canoas, e foi fundada no ano de 2000. A instituição surgiu a partir da demanda de uma comunidade carente que, pela falta de oferta de vaga nas escolas da região, acabava privando seus filhos do ensino. A escola foi construída em um terreno a aproximadamente oito quilômetros do centro de Canoas, em um local com pouca oferta de transporte público, onde as famílias construíram as suas residências de forma irregular.

A EMEF Odette Freitas, como é conhecida por todos, atende em torno de 750 alunos, de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e tarde. Em sua estrutura física, encontramos Sala de Recursos Multifuncionais onde são atendidos os alunos com dificuldades de aprendizagem, laboratório de ciências, refeitório, cozinha, sala de

---

206 Professora da EMEF Profª Odette Freitas, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [fernanda.maciел@canoasedu.rs.gov.br](mailto:fernanda.maciел@canoasedu.rs.gov.br);

207 Supervisora da EMEF Profª Odette Freitas, licenciada em Letras pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). E-mail: [carmen.simon@canoas.rs.gov.br](mailto:carmen.simon@canoas.rs.gov.br).

vídeo, laboratório de informática, quadra coberta de esportes, pracinha, além da Biblioteca Mario Quintana.

Por se tratar de um bairro periférico, o acesso e, até mesmo, o conhecimento de espaços culturais tornam-se restritos. Em pesquisa<sup>208</sup> realizada com os alunos neste ano, 63% responderam que não sabem se existe, em sua cidade ou em seu bairro, uma biblioteca pública.

Além disso, dentre os alunos considerados leitores<sup>209</sup> pela pesquisa, quando questionados sobre a origem dos livros que leem, a maior porcentagem (39,5%) afirmou que os livros pertencem à biblioteca da escola. Ao serem questionados sobre a quantidade de livros que possuem em casa, 43% desses alunos responderam que, em sua residência, há, no máximo, 10 livros, confirmando a hipótese de que a biblioteca escolar, para esta comunidade, tornou-se a referência física mais próxima de um local de disseminação do conhecimento.

Mesmo sabendo desta realidade e sendo afetada, também, por motivos que não dependem diretamente da escola, por muito tempo, a biblioteca permaneceu fechada ou funcionando parcialmente. Esta condição deve-se à falta de professores nas escolas e à falta de formação específica que instrumente o profissional para atuar na biblioteca.

No início desse ano, a situação não era diferente dos outros anos: biblioteca fechada e falta de professores! Somente no mês de agosto deste ano que uma professora foi designada para atuar na biblioteca no turno da tarde. Até então, outros professores disponibilizavam, inclusive, alguns de seus períodos de planejamento para que os alunos tivessem acesso ao acervo da biblioteca.

## Desenvolvimento

Ler é uma habilidade que precisa ser adquirida, ela não é nata. A leitura precisa ser ensinada e o processo dessa aprendizagem se dá principalmente na escola.

A leitura, enquanto decodificação das letras e associação de fonemas, chamada por Freire (2006) de “leitura da palavra”, é ligada principalmente ao professor, na escola, dentro de um espaço pedagógico em que o educando é colocado em contato, geralmente, pela primeira vez, com uma biblioteca.

Já a “leitura do mundo” se conecta com o contexto social, com as vivências e conhecimentos prévios carregados por cada indivíduo, desenvolvendo-se, também, no espaço escolar, visto que a aprendizagem exacerba a sala de aula.

A leitura do mundo, ainda segundo Freire, precede a leitura da palavra, que, por sua vez, dá continuidade ao que foi previamente visto. Assim, “do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita” (LAJOLO, 2011, p. 7).

Nestes dois âmbitos de leitura, que se fundem, se completam e se associam durante toda a vida, a biblioteca escolar exerce um papel fundamental, visto que é espaço de formação social, cultural e educacional de uma sociedade.

Tanto a leitura como a escrita devem encontrar espaço na biblioteca para o seu desenvolvimento, pois o professor atendente da biblioteca também tem responsabilidade sobre o gosto de escrever do aluno. “Por meio de atividades prazerosas, a comunidade escolar será incentivada a produzir textos gráficos ou de outra forma. Como [...] concursos, oficinas literárias, grupos de teatro, jornais, murais [...]” (NEVES, et al, 2011, p. 228).

Quando se personifica a palavra biblioteca, de fato estamos direcionando aos organizadores deste espaço, que nas escolas não são profissionais com formação na área, já que não há exigência e, muito menos, seleção pública para

---

208 Formulários respondidos através da ferramenta Google Forms, com questões baseadas na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, com o objetivo de traçar o perfil dos alunos e professores leitores e não leitores da EMEF Odette Freitas e suas formas de acesso à leitura. A pesquisa teve 128 respostas, sendo 105 de alunos e 23 de professores.

209 A pesquisa considera leitores os alunos que leram três ou mais livros nos últimos 3 meses.

exercer esta função. Porém, são eles os responsáveis pelo bom funcionamento deste espaço, já que aceitaram o desafio proposto. Cabe a estes profissionais dinamizar a biblioteca, pois como este espaço vem ganhando novos significados, é necessário que o profissional à frente desta proposta esteja engajado com as mudanças.

Neves (2011) cita três requisitos para os profissionais que atuam na biblioteca: interesse pelas pessoas, compreensão da função educativa do espaço da biblioteca escolar e qualificação profissional. “Deste profissional é esperado um crescente envolvimento com a biblioteca e com as atividades docentes e discentes e transformá-la em centro irradiador de ideias e de experiências, voltadas ao embasamento do fazer educativo” (p. 228).

É importante que o profissional responsável pela biblioteca seja consciente, com sensibilidade, capaz de manter o espaço atraente e disponível e que seja leitor e conhecedor das obras encontradas neste espaço. Segundo Fragoso (2002), duas são as funções fundamentais que a biblioteca tem a desempenhar: a educativa e a cultural. Na função educativa, a autora relata que a biblioteca representa um espaço pedagógico,

(...) um reforço à ação do aluno e do professor. Quanto ao primeiro, desenvolvendo habilidades de estudo independente, agindo como instrumento de auto-educação, motivando a uma busca do conhecimento, incrementando a leitura e ainda auxiliando na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do livro, da biblioteca e da informação. Quanto à atuação do educador e da instituição, a biblioteca complementa as informações básicas e oferece seus recursos e serviços à comunidade escolar de maneira a atender as necessidades do planejamento curricular (FRAGOSO, 2002, p. 127).

Já na função cultural, a autora afirma que a biblioteca se torna complemento da educação formal, possibilita a educação democrática

ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas ideias acerca do mundo. Pode contribuir para a formação de uma atitude positiva, frente à leitura e, em certa medida, participar das ações da comunidade escolar (FRAGOSO, 2002, p. 127).

No entanto, quando tratamos de regulamentação desse espaço, não há um órgão nacional que cuide especificamente de bibliotecas escolares; quem as administra são as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Em Canoas, o órgão que regimenta a instalação e utilização do espaço para a biblioteca escolar nas escolas de ensino fundamental da rede municipal é o Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução nº 06, de 16 de julho de 2008, estabelece que:

g) biblioteca, em sala exclusiva, com mesas para consulta, cadeiras e estantes, contando com um profissional qualificado responsável pelo seu funcionamento, sendo que o espaço físico e mobiliário para consulta simultânea deve contemplar a proporção de 50% dos alunos da maior turma (grifo nosso);

Em nossa escola, nos anos anteriores, a biblioteca estava sendo utilizada pelos professores regentes de turma, que levavam seus alunos de acordo com os seus planejamentos de aula e permitiam que eles utilizassem e conhecessem as obras. Alguns professores dirigiam as atividades na biblioteca, explicando a importância do espaço e direcionando as leituras.

Outras atividades eram realizadas neste espaço, como atendimentos do posto de saúde, palestras, dentre outras. Não houve bibliotecário, de fato, atuando em nossa biblioteca durante esses anos: as atividades eram realizadas por professores que, ou já estavam em situação de readaptação, ou estavam com carga-horária excedente.

Uma parte do acervo da biblioteca foi extraviado durante esse tempo que a biblioteca esteve sem bibliotecário, visto que os alunos, muitas vezes, retiravam livros e não os devolviam, por esquecimento, por não encontrarem um profissional que recebesse as obras, por mudança de instituição de ensino ou, mesmo, por falta de entendimento do funcionamento de uma biblioteca e da importância da devolução do acervo.

Apesar da resolução do Conselho Municipal de Educação, esta situação em que se encontrava a nossa biblioteca não esteve distante de muitas outras, já que as dificuldades educacionais são similares. Além dos fatores governamentais supracitados, a falta de conhecimento do valor deste espaço fez com que a biblioteca escolar fosse, muitas vezes, utilizada de forma indevida, afastando-se de sua verdadeira função.

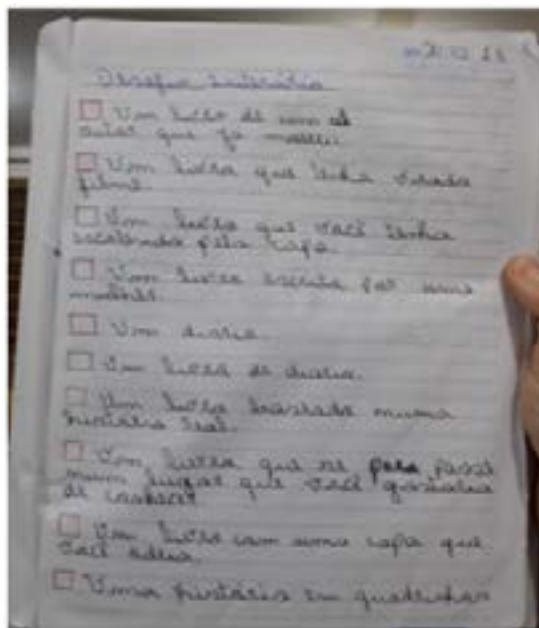
De acordo com Fragoso (2002), o significado da biblioteca escolar no Brasil ainda está em construção e entendimento.

O fato é que, quando se trata de Brasil, a maioria das pessoas desconhece o verdadeiro papel de uma biblioteca em suas vidas e, portanto, na vida da comunidade. E esta afirmação se aplica tanto aos usuários potenciais, quanto àqueles que, de um modo ou outro têm responsabilidade pelo seu funcionamento, como as escolas. Por inúmeras razões, as bibliotecas escolares estão ainda longe de cumprir sua importantíssima função no sistema educacional (FRAGOSO, 2002, p. 125).

Dessa forma, no ano de 2019, tendo em vista a necessidade de que os alunos tivessem maior contato com a leitura, a professora Fernanda propôs às suas turmas de 6º e 7º ano uma série de desafios literários como atividade substitutiva de uma das avaliações trimestrais.

A atividade era opcional, para que os alunos não enxergassem, mais uma vez, a leitura como apenas uma obrigação que valeria nota. Porém, como a biblioteca não era um espaço funcional, muitos dos alunos começaram a pedir que a biblioteca fosse aberta para que eles pudessem realizar a atividade proposta.

Fig 1. Desafios Literários propostos aos alunos do 6º e 7º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Iniciamos, assim, um trabalho coletivo para que a biblioteca permanecesse aberta sempre que possível. A biblioteca, então, passou a receber novos associados e a funcionar, geralmente, durante três manhãs. Os alunos da tarde que estivessem interessados em retirar livros precisavam vir à escola no turno inverso. Por muitas vezes, para que os alunos não fossem prejudicados pelas consequências do quadro incompleto de professores, a supervisora Cármen abria a biblioteca e fazia a função de bibliotecária.

Durante as aulas de Português do 6º ano, que ocorrem no turno da tarde, os alunos eram levados pela professora à biblioteca, pelo menos durante um período semanal, para que lessem um livro de sua escolha. Porém, não podiam levar o livro escolhido para casa, porque não havia bibliotecário para fazer o controle de entrada e saída dos livros.

De acordo com Luiz Percival Leme Britto, “o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a

emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender (...)” (1997, p. 18). Na intenção de motivar os alunos a lerem e, também, gerar uma nova via de comunicação na tríade professor-biblioteca-aluno, criamos a página Biblioteca Viva - Odette Freitas na rede social *Facebook*, em que trazemos materiais sobre o hábito da leitura, informações sobre as novas aquisições para o acervo da biblioteca e postamos vídeos de indicações de livros. A página é um espaço coletivo, em que os alunos podem interagir, expressar suas opiniões, sugerir conteúdos e enxergar novas possibilidades trazidas pela leitura.

Fig 2. Página Biblioteca Viva - Odette Freitas



Fonte: Arquivo pessoal

Tendo em vista o papel da escola de “garantir acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p. 24) e tendo como objetivo um maior engajamento dos alunos em relação à leitura e à biblioteca, tivemos a ideia de lançar a 1ª Gincana Literária - Odette Freitas.

A Gincana, que ainda está em andamento, tem como premiação uma visita à Casa de Cultura Mario Quintana (CCMQ), para que os alunos compreendam quem é o poeta que dá nome a nossa biblioteca e, também, uma visita à Biblioteca Municipal João Palma da Silva, para que eles conheçam esse espaço tão importante e valioso de nossa cidade. As tarefas propostas para a Gincana mobilizaram alunos e, também, professores da escola, através de atividades simples, mas contextualizadas com o calendário escolar, como a encenação de um dos Contos Gauchescos, na Semana Farroupilha, e a contação de história para as turmas do Currículo, na Semana da Criança.

Fig 3. Contação da história O Mágico de Oz, para o cumprimento de tarefa da Gincana



Fonte: Arquivo pessoal

### Considerações

O trabalho realizado em relação à biblioteca teve, como um de seus reflexos, o (re)conhecimento do espaço e a sensação de pertencimento e responsabilidade em relação ao significado da biblioteca escolar. Reconhecer o espaço como parte da escola, como componente do currículo escolar, dos professores e dos demais segmentos da comunidade escolar, que fosse um local de incentivo à leitura e a escrita, deixando de ser um depósito de livros que não são utilizados e de difícil acesso para tornar-se um local que ofereça a democratização da educação, um local dos alunos e para os alunos, onde possam encontrar o que procuram através da interação educador - bibliotecário - aluno.

Além disso, ao abrir as portas da leitura para os alunos, buscamos como resultado demonstrar a importância da leitura para os estudantes, além dos benefícios que a leitura acarreta em suas vidas.

A associação das redes sociais com a leitura de obras literárias, relacionando a literatura às tecnologias, foi fundamental para o desenvolvimento desse projeto, fazendo com que os alunos participem de uma Gincana Literária, uma gincana onde todos ganham, cujo objetivo foi a ampliação da leitura e o estreitamento da distância que alguns alunos ainda têm dela.

Renovar a concepção de biblioteca para os alunos da nossa escola foi uma das conquistas deste trabalho. A outra, certamente, foi o crescimento do número de alunos que acessaram a biblioteca pela primeira vez. Porém, a mais especial e gratificante de todas foi ver os alunos movimentando-se dentro e fora da biblioteca, para que este se tornasse, enfim, um lugar de todos e para todos.

Ouvir suas reclamações quando se sentiam inconformados com a biblioteca fechada nos dias em que não haviam profissionais para atendê-los, emprestar ao aluno aquela obra que ele havia sugerido como aquisição para a biblioteca ou escutar os alunos do bloco de alfabetização lendo suas primeiras obras e se deliciando com suas conquistas no campo da leitura foram alguns dos melhores resultados que carregamos conosco após esse projeto.

Como objetivos futuros, esperamos um maior engajamento dos alunos na página Biblioteca Viva, com postagem de vídeos do projeto *#1MinutodeLeitura*, além da possibilidade de desenvolvimento de mais atividades que movimentem cada vez mais nossa biblioteca. Afinal, “o sossego das bibliotecas é a ingenuidade dos ignorantes e dos incautos. Porque elas são como festas ou batalhas contínuas e soam canções ou trombetas a cada instante” (HUGO MÃE, 2018).

## Referências

- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Unicamp, 1997.
- FRAGOSO, G. M. Biblioteca na Escola. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 7, n. 1, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.
- HUGO MÃE, V. Bibliotecas. São Paulo: **Revista Na Ponta do Lápis**, 2018. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/2504/bibliotecas-de-valter-hugo-mae>>. Acesso em 20 out 2019.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.
- NEVES, I. C. B. N. ; et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.



## A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ana Cristina Marques Pedroso* <sup>210</sup>

*Sarita Cristina Oliveira dos Santos* <sup>211</sup>

### Introdução

A responsabilidade da educação das crianças pequenas é da família e do Estado, como estabelecido na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Entretanto, ainda há grandes equívocos e dúvidas a esse respeito, o que deixa muitas lacunas no processo de desenvolvimento infantil.

Neste sentido, Nogaro, Jung e Conte (2018), trazem que o conceito de infância é muito difuso na história, não decidido pela natureza humana, mas pela cultura. Estes mesmos autores reforçam que a infância se torna plural e para entendê-la, devemos vê-la como construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis da análise social. Independentemente da compreensão que se tenha da infância ao longo da história, o correto é que ela, do ponto de vista dos adultos, necessitava de certo tipo de educação.

Ao longo da história, a educação infantil passa do aspecto assistencialista para a área da educação. Rau (2012) fala que a Constituição brasileira de 1988 aponta uma mudança na educação infantil, que passou a ser um dever do Estado e direito da criança. Tal concepção de infância está direcionada para uma ação pedagógica que considera a criança como um ser histórico e social.

A Educação Infantil, etapa inicial da educação básica é uma fase importante para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, envolver as crianças com experimentações, com um olhar mais aguçado, com conversas, refletindo sobre a prática e sua inserção no mundo é primordial para atribuir sentido a suas aprendizagens. A pesquisa na educação infantil traz a possibilidade de que a criança seja uma parceira constante na busca por informações e descobertas, tornando-se um sujeito ativo e participativo que aprende a confiar na sua própria capacidade.

Segundo Emília Ferreiro (2001), um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar. Nessa perspectiva, pensar o adulto como centro das aprendizagens negando os conhecimentos prévios e as culturas trazidas pelas crianças é como negar que esses pequenos tenham algo a ensinar e compartilhar. A pesquisa na educação infantil reverte esse quadro, trazendo a criança como centro das aprendizagens e como parceira nas descobertas estimulando sua capacidade de pensar e se tornar autônoma na caminhada através da orientação do adulto.

As pequenas experiências, que começam por aguçar as curiosidades e organizar os pensamentos em uma linha espacial e documental transforma-se em uma colcha de retalhos que se completam a cada novo sentido dado. Articular os saberes das crianças com os conhecimentos que constituem o patrimônio científico e social é respeitá-las como cidadãos e participantes de suas escolhas. Conforme Paulo Freire (1996) relata em suas escritas, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

Trabalhar com a iniciação científica na educação infantil vai além do simples registro dos acontecimentos e descobertas, é uma questão de metodologia e reconstrução do que se aprende nas universidades (OSTETTO, 2017). Dito isso, o presente artigo tem o objetivo de refletir sobre a docência na Educação Infantil enquanto apresentação do mundo e suas possibilidades com a intenção de que cada envolvido faça essa leitura usando seus próprios sentidos e

---

210 Professora da EMEI Pintando o Sete, professora, pedagoga, arte terapeuta e Mestranda em Docência Superior. E-mail: [a.marquespedroso@gmail.com](mailto:a.marquespedroso@gmail.com)

211 Professora da EMEI Pintando o Sete, professora, Educadora Física. E-mail: [scristina.oli@gmail.com](mailto:scristina.oli@gmail.com)

emoções, sem filtros ou interferências adultas que direcionem essa curiosidade. A metodologia, de cunho qualitativo, segue as orientações de Yin (2010) para a elaboração de um estudo de caso.

Com relação à arquitetura do texto, após esta breve introdução, apresentamos o desenvolvimento do artigo, incluindo a problemática e o referencial teórico. Na sequência, constam as considerações acerca do estudo e, por último, as referências que embasaram a pesquisa.

## Desenvolvimento

A problemática da presente pesquisa articula-se em torno da docência na Educação Infantil. A principal questão do estudo consiste em: Quais são as potencialidades da docência na Educação Infantil enquanto possibilitadora de uso dos sentidos e emoções, sem filtros ou interferências adultas que direcionam essa curiosidade?

Para dar conta da problemática do estudo, as autoras trazem relatos de suas práticas, em forma de estudo de caso, posto que as mesmas são analisadas à luz da teoria. Assim como aconselha Yin (2010), a unidade de análise da pesquisa consiste na prática das docentes autoras.

O ensino por meio da pesquisa é uma caminhada sensível e apaixonante que contagia a todos os envolvidos. Conforme Ostetto (2017):

Para registrar, no cotidiano vivido com uma criança, é necessário observar as ações, reações, interações, proposições não só das crianças mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como o espelhar o real (2017, p. 46).

Nessa caminhada sensível, o docente precisa se reconstruir constantemente, estando atento ao meio que o cerca, observando cada criança em suas singularidades, incentivando o pensar, refletir e agir tornando os espaços mais significativos. Esta prática pode ser realizada através do método científico, proporcionando um relacionamento de respeito mútuo e compartilhamento de informações que aguçam a autonomia e confiança das crianças.

Na Escola Municipal de Educação Infantil Pintando o Sete, local de atuação das autoras, em Canoas-RS, inicia-se um processo de reconstrução e reestruturação dos saberes e é proposto pelas mesmas um projeto no qual as descobertas realizadas durante o ano, a participação dos pais e da comunidade pudessem ser evidenciadas e valorizadas pela rede como um todo. Surge então a possibilidade de uma feira de ciências aberta a todos que desejassem participar desse processo. Aceito o desafio e apoiado pela secretaria de educação do município, começa a acontecer na prática o processo proposto pelas autoras.

Durante os primeiros meses do ano letivo as professoras observam as crianças e registram suas curiosidades, conversas e questionamentos montando dessa forma um fluxograma que tente abordar o máximo de suas anotações. No quadro 01, que segue, apresenta-se de forma pormenorizada a organização inicial, que durante o processo de pesquisa passa por alterações e adaptações. Essas anotações constam no caderno/diário das autoras.

#### Quadro 01: Formas de organização dos questionamentos iniciais

*A escolha do tema central, assim como os sub temas vieram do interesse e curiosidade das crianças. Durante os dois primeiros meses foram observadas as brincadeiras e conversas com a intenção de encontrar alternativas que viessem ao encontro das expectativas das crianças. Os assuntos foram os mais variados:*

*I. “Quero estudar sobre os índios, professora!”. O tema surge durante uma brincadeira onde havia no cesto cabaninhas, canhões e cavalos. As crianças procuraram pela sala toda, perguntavam aos colegas e nada de encontrar os índios. Então vieram até a professora e perguntaram: “Onde estão os índios? Por que tem canhões e cavalos?”*

*II. “Professora, eu tenho primos do outro lado do mundo. Eles falam outra língua. Quero aprender sobre esse lugar e essa língua.” Quantas possibilidades existem aqui.*

*III. “Professora, por que as pessoas e os animais ficam doentes? Quero aprender como curar” Alguns questionamentos provocam arrepios. Mas essa é a beleza da pesquisa.*

*IV. Enquanto as crianças brincavam na sala, encontraram um brinquedo com ímãs. Testaram em vários objetos, onde “grudava”, onde “não grudava”. Perceberam que em alguns momentos não conseguiam unir as partes. Por mais força que fizessem... não dava. “Professora, nós queremos estudar sobre os ímãs.” Vieram sorrindo duas crianças liderando um pequeno grupo e fazendo esse pedido. E que pedido!*

*V. Ao mesmo tempo, com bonecas e roupinhas nas mãos algumas meninas fizeram mais um pedido: “Queremos estudar sobre as roupas e os calçados”.*

*VI. “Professora, eu amo dinossauros e quero estudar sobre eles.” A mesma criança que fez o pedido deu um show de conhecimentos sobre esses animais, até chegar a questão que hoje só temos os fósseis desses animais para lembrar deles. Então, perguntei: “Mas os dinossauros eram feitos só de ossos?” A turma se olhou e então surgiu: Não, eles tinham unhas, carne, sangue”. Pergunto novamente: “E onde foi parar tudo isso?”. Mais um assunto surge: Em que se transformou os dinossauros?”*

Fonte: Diário de campo das autoras, 2019

Neste sentido, Demo (2005, p. 8) afirma que “a característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos”, ou seja, através das experiências, da comunicação e interação entre sujeitos constroem-se novos saberes. Ainda sobre Demo é possível perceber que ele nos provoca em relação ao professor e aqueles que estão com ele no processo de construção de conhecimentos. Demo (2011):

Desmitificar a pesquisa há de significar, então, a superação de condições atuais da reprodução do discípulo, comandada por um professor que nunca ultrapassou a condição de aluno. O novo mestre não é apenas o magnata da ciência, o gênio incomparável, o metodólogo virtuoso, mas todo cidadão que souber manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto de objeto das pressões alheias. Algo cotidiano, pois, como dever ser cotidiana a emancipação, o projeto próprio de ser sujeito na história. Nada é mais degradante na academia do que a cunhagem do discípulo, domesticado para ouvir, copiar, fazer provas e sobre tudo “colar”. Marca o discípulo a atitude de objeto, incapaz ou incapacitado de ter ideias e projetos próprios. Mais degradante ainda é o professor que nunca foi além da posição de discípulo, por que não sabe elaborar ciência com as próprias mãos. Como caricatura parasitária que é, reproduz isso no aluno (p. 17).

Nesse sentido as autoras, levando em consideração as anotações realizadas durante suas observações e interações com as crianças, organizam um cronograma das possibilidades de atividades conforme os temas sugeridos. O cronograma tem a intenção de organizar cronologicamente os assuntos, vinculando os temas de forma que se tornem transdisciplinares e estejam dentro das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz cinco campos de experiência para a Educação infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e Escuta, fala, pensamento e imaginação. Estes foram contemplados no trabalho docente aqui relatado por meio de diversas interações e brincadeiras, passeios de campo e experimentos que se organizaram durante o processo de construção dos conhecimentos.

As descobertas das crianças são organizadas em parceria com as famílias e comunidade por meio de cadernos de campo, banners, apresentação oral e Feira de Iniciação Científica. No quadro 02 que segue, apresentamos de forma pormenorizada cada ação.

**Quadro 02:** Formas de organização das descobertas

Cadernos de campo	Onde são registradas pelas crianças através de imagens e seus “escritos” as informações coletadas em fontes diversas, como passeios, revistas, jornais, internet.
Banners	Onde as informações contidas no caderno de campo são compiladas para que as crianças possam apresentar suas descobertas de forma mais dinâmica.
Apresentação oral	A cada descoberta nova, as crianças trazem seus cadernos de campo e apresentam para grupos diferentes na escola que questionam e ajudam na busca de novas respostas.
Feira de Iniciação Científica	Apresentação para a comunidade escolar e visitantes, as descobertas realizadas pelas crianças.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2019.

A Feira de Iniciação Científica da Escola Municipal de Educação Infantil Pintando o Sete ocorre nos meses de outubro ou novembro, quando as atividades de descoberta e os processos de registro já estão compilados de forma organizada e estruturado pelas crianças. No ano de 2018, a feira aconteceu conforme o cronograma do quadro 03.

A I Feira de Ciências da EMEI Pintando o Sete contou com a visitação de mais de 200 pessoas e, pensando na importância da formação continuada, as autoras convidaram alguns formadores para compartilhar suas aprendizagens no período noturno. As oficinas, que foram gratuitas, contaram com visitantes de outros municípios, professoras da rede municipal de Canoas e escolas de Ensino Médio. Durante o período da tarde, houve contação de histórias para as crianças que desejassem visitar a feira.

**Fig 1.** Cartaz da I Feira de Iniciação científica



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Canoas, 2018

No ano de 2019 ocorreu a II Feira de Iniciação Científica da EMEI Pintando o Sete, dessa vez com um formato mais reduzido em relação às atividades relacionadas a formação de professores.

A feira contou com o seguinte cronograma conforme quadro 04.

Fig 2. Cartaz da II Feira de Iniciação científica



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Canoas, 2019

Em ambas as feiras, as autoras relatam a importância da participação do corpo docente da escola como também a participação das famílias. Sendo uma feira que não acontece dentro da escola, a participação das crianças expositoras depende que estas estejam acompanhadas por seus responsáveis e o deslocamento é realizado por conta de cada família.

Como nos ensina Freire (1996), todos devem ser protagonistas da construção do conhecimento. Dessa forma, como acabamos de narrar, as famílias também desempenham um papel importante na formação das crianças.

Para compor o evento, foi preciso a movimentação de muitas pessoas uma vez que, a apresentação das crianças na Feira de Iniciação Científica era composta por:

- *Caderno campo*, que acompanhou os pequenos durante toda a organização dos pensamentos e anotações, curiosidades, explicações. Nesse caderno, a pesquisa apresenta-se mais densa e extensa. Possui fotos e imagens significativas para que conseguissem chegar até a conclusão de sua pesquisa ou a escolha de um novo tema.

- *Construções, junto às famílias*. As crianças construíram em massinha de modelar, biscuit, materiais recicláveis, maquetes diversas que auxiliassem na sua explicação e na ilustração do tema escolhido para sua pesquisa. As construções têm a intenção de aproximar a família, a escola e o pesquisador em uma linha única e singular da pesquisa realizada pela criança.

- *Um banner individual* com as informações do tema compiladas constando o resumo e conclusão assim como imagens que servirão de “leitura” para a explicação de suas pesquisas.

- *Três banners* que iniciaram a exposição da feira. Sendo os assuntos escolhidos pelas crianças bastante diversos, as professoras orientadoras dividiram os temas em três grandes áreas do conhecimento onde cada criança conseguisse manter a singularidade de sua pesquisa sem perder a ideia do todo, do grupo.

Como vimos, a atividade de construção de conhecimentos dentro dos padrões de organização científica voltado para crianças não alfabetizadas vai além das experimentações. São experiências de registros, de construções, de observação, de testagem, de divulgação entre outras possibilidades.

No quadro 05, transcrevemos os resumos dos banners introdutórios, bem como suas palavras-chave.

**Quadro 05:** Resumos dos banners introdutórios

<p>Grupo 1: MAGNETISMO E ENERGIA LIMPA</p>	<p>A pesquisa desenvolve-se partindo da observação de um brinquedo feito com ímãs. Ao observar os objetos sendo atraídos, repelidos ou sem reação diante do brinquedo, as crianças questionam como essa mágica acontece. Se o ímã for gigante pode movimentar um carro? Um trem? De que é feito o ímã? Partindo das indagações das crianças, buscam-se respostas através de pesquisas bibliográficas, brincadeiras, passeios de campo, experimentos e testagens. A busca mostra que o Planeta Terra é um imenso ímã e que o magnetismo terrestre que exerce força de atração na direção norte é resultado do movimento do seu núcleo. Núcleo esse que até hoje nenhum homem conseguiu chegar, mas as evidências encontradas indicam que os vulcões são uma prova do que existe no centro da Terra. As testagens mostram inúmeras possibilidades de produção de energia usando ímãs. Palavras-chave: Magnetismo; Centro da Terra; Energia Limpa</p>
<p>Grupo 2: BRASIL, UMA MISTURA DE RAÇAS, CORES E CULTURAS.</p>	<p>A pesquisa desenvolve-se partindo de um brinquedo com cabanas indígenas, alguns soldados e canhões. Ao observar que não havia índios as crianças questionam: onde estão? Quem são os soldados? Porque estão na aldeia com canhões? Partindo das indagações feitas buscam-se respostas através de pesquisas bibliográficas, construções de maquetes, mapas e entrevistas. A busca mostra que há tempos os povos viviam mais isolados, preservando seu modo de vida e com o domínio das técnicas de navegação, os rios, os mares e oceanos serviram de caminho para conquistas, dominações e também para o comércio. Os povos foram se misturando, assim como sua cultura, tradição e a própria língua falada se transformou sendo que muitas não existem mais. Descobriu-se que o povo brasileiro é uma mistura de raças, cores e credos, que se constroem a cada dia e que, os índios nativos que um dia habitavam essa Terra nos deixaram um grande legado. Palavras-chave: Navegações; índios; cultura.</p>
<p>Grupo 3: PETRÓLEO E POLUIÇÃO: É POSSÍVEL RECICLAR</p>	<p>A pesquisa tem início com o fascínio das crianças pelo mundo dos dinossauros. Ao serem questionadas sobre onde estão esses animais hoje ficam intrigadas, pois até o momento a resposta deles era “viraram fósseis”. Partindo dessa curiosidade, buscam-se respostas através de pesquisas bibliográficas, experimentos e brincadeiras. O resultado da busca se revela com grande admiração por parte das crianças ao descobrirem que os dinossauros, assim como toda vida orgânica daquele período se transformou no que conhecemos como petróleo. Percebeu-se que do petróleo muitas coisas são feitas e que ele tem grande importância no mundo atual. As pesquisas mostraram que os produtos derivados do petróleo e descartados na natureza são responsáveis pela poluição e morte de animais em mares e oceanos. Porém também foi descoberto que esses produtos podem ser reciclados e usados para a fabricação de roupas, calçados e outros objetos. Palavras-chave: Dinossauros; petróleo; reaproveitamento.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Os temas relatados no quadro 5 são tão complexos como variados. Ao mesmo tempo em que estamos trabalhando com crianças com idades entre cinco e seis anos, não podemos desconsiderar suas singularidades e capacidade para compreender o mundo. Foi necessária muita pesquisa por parte das autoras para compreender as temáticas e unir de uma forma que faça sentido para as crianças transformando a complexidade dos assuntos abordados em brincadeiras e interações cheias de experimentações e sentido. Dessa forma, o quebra-cabeça compartimentado se transforma na figura desejada, no conhecimento de mundo que é traduzido pelo olhar questionador e desbravador da criança que se construiu partindo dos conhecimentos científicos. Conforme Demo (2011, p. 17).

Pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. Mas, no fundo, ou é conquista ou é domesticação.

## Considerações

O trabalho com a Iniciação Científica na educação infantil se revelou com muitos desafios e pensamentos a serem organizados e reestruturados para contemplar essa faixa etária e, entre os desafios, muitas aprendizagens. Poderia considerar um processo libertador que se transforma não apenas na aprendizagem para a vida mas sendo a própria vida.

Algumas estruturas precisaram ser revistas e renomeadas, foi o que aconteceu com a palavra “Avaliador”. Como poderíamos chamar pessoas para avaliar os pequenos pesquisadores? O processo de avaliação no sentido classificatório não é usado na educação infantil e remeteria a uma competição que de nenhuma forma seria saudável nesse momento de divulgação de descobertas.

Nesse sentido, as autoras entraram em contato com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, em conversa com algumas professoras, relataram a problemática da palavra “avaliador” para a Feira. Nestas discussões foram trazidas diversas possibilidades que, mais tarde, foram levadas para as crianças discutirem, votarem e assim, escolher um nome que fizesse sentido para elas.

Uma das falas que endossou este processo de construção foi: “*Professora, nós somos os pesquisadores da escola, eles que vão nos ouvir são os pesquisadores de fora*”. Partindo dessa fala e das possibilidades na Feira de Ciências da EMEI Pintando o Sete não há avaliadores e sim pesquisadores externos, cuja função não é avaliar, mas anotar as possibilidades de melhorias para os próximos anos e emprestar seus olhos e ouvidos para as crianças expositoras.

Não havendo avaliações, todos são vencedores. Ao final da exposição, acontece a premiação em uma pequena solenidade dirigida pelas professoras Ana Cristina Pedroso e Sarita Cristina dos Santos, na qual as crianças são chamadas pelo nome do trabalho e pelo seu nome completo. Todas as crianças expositoras são premiadas com uma medalha e certificado de participação emitida pela Secretaria de Educação do Município de Canoas.

Os temas/assuntos organizados de forma transdisciplinar, apresentados na feira e investigados não se encerram por aqui, pois os mesmos podem ser uma fonte inesgotável de questionamentos e respostas e, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, não tem como característica produzir conclusões definitivas. Trabalhar com a Iniciação científica na educação infantil é permitir à criança e ao professor possibilidades de conhecimento que surpreendem por sua singularidade e particularidade. Cada um nesse processo tem muito a ensinar e muito a aprender. Portanto, entendemos que alguns fatos foram relevantes para estabelecer as considerações descritas abaixo.



Entre outros, um dos trabalhos realizados em sala e levados para a feira de ciências tomou proporções tais que se desdobraram em múltiplas possibilidades que foram ao encontro da comunidade em geral. A pesquisa ‘Você sabia que está ingerindo micropartículas de plástico?’ foi levada para escolas vizinhas no bairro e também até a Câmara dos vereadores da cidade. As crianças sentadas nas cadeiras dos vereadores e com direito a voz provocaram e explicaram a importância de uma lei que proibisse o uso de canudos, copos e sacolas plásticas nos supermercados de Canoas.

Elas foram ouvidas, e no dia três de dezembro as crianças foram convidadas para um Grande Expediente na Câmara dos vereadores onde deveriam explicar, compondo a mesa, porque queriam a aprovação de uma lei como essa. Ao terem direito a voz, puderam expressar o que desejavam, não usando apenas sentimentos e desejos, mas se utilizando de suas descobertas e pesquisas argumentaram e comoveram quem as ouvia. Ainda na mesma semana a lei foi votada e aprovada. As crianças comemoraram a vitória com alegria.

Percebe-se, no processo de construção de conhecimentos usando a metodologia científica e segundo os ensinamentos de Demo (2015), que o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo. Do ponto de vista metodológico, tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de educar. A definição de educação como processo de formação da competência humana.

Para educar pela pesquisa, primeiro o profissional da educação deve ser um pesquisador, tendo a pesquisa como atitude cotidiana. Transformando dessa forma o “dar aula” pelo educar pela pesquisa. A criança dessa forma deixa de ser objeto e torna-se parceiro de trabalho, sendo o questionamento reconstrutivo um desafio comum.

A grande questão não se centra na criança, mas na recuperação de competências do professor.

## Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAU, M. C. T. D. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- OSTETTO, L. E. **Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis**. 2011. Artigo–Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.
- PEDROSO, A. C. M. **Educação Infantil: Tecendo contextos e práticas no século XXI**. São Paulo: All Print Editora, 2018
- YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookmann, 2010.
- NOGARO, A.; JUNG, H. S.; CONTE, E. Infância: desaparecimento ou metamorfose?. **Revista HISTEDBR**, On-line, v. 18, n. 3, p. 745-765, 2018.



## AUTONOMIA NA E DA ESCOLA

*Lisiane Machado Barbosa*<sup>212</sup>

*Sandra Barbosa Gonsalves*<sup>213</sup>

### Introdução

A escola Erna Wurth vem buscando novas metodologias de ensino para desenvolver em seus estudantes aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis, sempre acreditando na potência de cada um, inclusive de seus professores. Neste contexto, viu-se a necessidade de instigar a pesquisa, a troca de saberes e compartilhar ideias, promovendo momentos de estudos específicos para os professores da escola. Com os professores dos anos finais, o foco foi em promover estudos, reuniões semanais orientadas para o desenvolvimento de um projeto piloto que buscasse desenvolver a aprendizagem com autonomia, uma vez que era visível o desejo de mudança do grupo docente e a potência percebida no grupo discente.

### Desenvolvimento

A escola vem desde muito tempo promovendo práticas inovadoras no município de Canoas. Em 2011, tivemos a primeira turma de aceleração de estudos, com estudantes dos anos finais, buscando a correção de fluxo. Nesta ocasião, um grupo de professores se disponibilizou a trabalhar em conjunto, em prol de um projeto que trouxesse não só aprendizagens, mas também o resgate da autoestima de um grupo já estigmatizado na escola como “aqueles que não aprendem”. Na mesma linha de correção de fluxo, no ano seguinte tivemos duas turmas de aceleração dos anos iniciais, com ênfase principalmente na alfabetização dos já adolescentes estudantes quebrando o rotineiro círculo vicioso do fracasso escolar.

Em 2013, as propostas foram um pouco mais ousadas. Todos os estudantes dos anos iniciais passaram a fazer parte do turno integral e, para os anos finais, a proposta foi de inovar radicalmente: derrubar (literalmente) as paredes da escola. As salas de aula foram substituídas por salões de estudos, não havendo mais turmas e sim, grupos de estudos, independente do ano de matrícula. Para essa prática ter um bom resultado, os professores deveriam trabalhar unidos, trocando ideias, planejando em conjunto. Para que isso ocorresse, a escola promoveu muitos sábados de trabalho, pois assim, teria banco de horas suficiente para compensar as reuniões semanais necessárias.

Durante este mesmo ano letivo, a escola passou por muitas mudanças, todas pensadas no grande grupo, sempre no intuito de facilitar a aprendizagem da melhor forma, desenvolvendo, além de subsídios escolares, reflexões e vivências, possibilitando e promovendo novas visões de mundo. Os estudantes passaram de um salão único para dois salões - um com sextos e sétimos anos e outro com oitavos e nonos. No segundo semestre do ano letivo, voltaram para as salas de aula, porém ainda em grupos mistos com unicodência de um professor que desenvolvia o papel de tutor. Ao mesmo tempo, alguns professores dos anos iniciais mostraram o desejo de trabalhar em docência compartilhada nos salões e assim se fez. Dessa forma, um dos salões ficou com as turmas de primeiro ano e outro com as turmas do segundo.

Ainda em 2013, através de doações ou recursos financeiros próprios, a escola trouxe para uma roda de conversa

---

212 Professora da EMEF Erna Wurth, Graduada em Matemática, Pós-graduada em Educação Inclusiva e Gestão Escolar, Orientação e Supervisão. E-mail: [lisibarbosa.lmb@gmail.com](mailto:lisibarbosa.lmb@gmail.com)

213 Professora da EMEF Erna Wurth, Graduada em Pedagogia Anos Iniciais e Supervisão Escolar, Pós-graduanda em Coordenação Pedagógica. E-mail: [san.bar.gon@gmail.com](mailto:san.bar.gon@gmail.com)

com os docentes, o Professor José Pacheco, da Escola da Ponte, em Portugal. Foi um rico momento de aprendizagem, realmente inspirador e inesquecível. Ainda percebendo a necessidade de formação pedagógica para todos, na segunda metade do ano letivo iniciamos nossos estudos com a Doutora em Educação, Ana Felícia Guedes Trindade, que nos apresentou a Pedagogia Poética, que parte do pressuposto que todos têm potencial para a aprendizagem, portanto todos aprendem.

Fomos reformulando nosso Projeto Político-Pedagógico, o grupo docente foi mudando com a chegada de novos professores, mas o desejo de fazer diferente e fazer a diferença permaneceu no grupo.

Ao final do ano letivo de 2018, com mais experiência e maturidade, convidamos os professores dos anos finais a desenvolver o projeto “Aprendendo com Autonomia”. Colocamos ao grupo que seria um projeto-piloto e que o mesmo seria escrito conforme fosse se desenvolvendo, pois eles seriam os protagonistas do projeto. Apresentamos ideias, nossos desejos e objetivos e partimos para a escuta do que os professores teriam a acrescentar.

Para que o projeto-piloto tivesse sucesso, foi necessário garantir a presença de todos os professores em reuniões de planejamento coletivo na escola. Estas reuniões ocorrem todas as quintas-feiras, após o horário do recreio da manhã e da tarde. Para que os professores possam estar liberados neste horário, os estudantes de 6º ao 9º ano frequentam as aulas práticas de Educação Física em turno inverso ao das outras aulas, ou seja, a turma 6ºA que frequenta as aulas pela manhã, uma vez por semana, permanece na escola para o turno da tarde, com aula de EF das 13h às 14h50. Isso também ocorre com os estudantes do turno da tarde, que uma vez por semana vêm no turno da manhã para a aula de EF. Essa proposta foi pensada de forma a garantir que os estudantes tenham efetivamente 800h/a e não necessitemos de banco de horas em sábados letivos de eventos ou aulas em sábados, por exemplo. Segundo o Conselho Municipal de Educação de Canoas, esta proposta tem amparo legal e é totalmente possível de ser feita. Sem a garantia de planejamento coletivo, não há como pensar projetos, propostas, roteiros inter/transdisciplinares...

Com base na liberdade de gestão prevista no artigo 23 da LDBEN 9394/96, que incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da Educação Básica é que a escola Erna Wurth vem se sustentando. Buscamos esclarecimentos, embasamento legal, apoio para as propostas da escola, junto à equipe gestora da SME e, principalmente, no Conselho Municipal de Educação.

Nenhuma proposta é fechada... Essa busca por metodologias inovadoras, que já é marca de nosso grupo de profissionais e tem o apoio da Comunidade Escolar, permanecendo em nosso meio, por aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis!

## **Considerações**

Durante este último ano letivo, percebemos que a vontade de inovar, de experimentar novas práticas pedagógicas, novas metodologias é essencial para as mudanças em educação, contudo é necessária uma organização escolar no que tange à formação continuada.

Em muitos momentos desta formação com os professores dos anos finais, a escuta sensível de seus temores, o incentivo à cooperação, a troca de saberes entre os mesmos, foi primordial. Não podemos dizer ainda que o projeto “Aprendendo com Autonomia”, proposto aos estudantes, foi um sucesso, mas com certeza a aprendizagem dos professores e da equipe gestora mostra-se de tal forma que faz valer a pena permanecer na trilha de estudos sobre novos modos de ensinar e, principalmente, aprender!

# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ARTICULAÇÃO ENTRE A LUDICIDADE E OS OBJETOS DE CONHECIMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO

*Katielle de Oliveira Felix de Sena*<sup>214</sup>

*Vera Lucia Felicetti*<sup>215</sup>

## Introdução

Inicialmente, para sistematizar o artigo em questão apresenta-se os elementos da trajetória da autora e professora da rede municipal de Canoas, o contexto e os eixos norteadores da pesquisa a ser discutida no III Seminário Municipal Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas pedagógicas.

A autora é formada em licenciatura em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação. Atualmente, Mestranda em Educação na linha de pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas na Universidade La Salle sob a orientação da professora Dra. Vera Lucia Felicetti, investigando a contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem.

A participação da autora em diferentes espaços de formação possibilita a inserção em pesquisas que viabilizam reflexões sobre o ensinar e o aprender em nível da Educação Básica. Como Tutora EaD em curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade a Distância, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) há a possibilidade de trocas significativas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, através da interação com docentes em formação.

No município de Canoas, atua como PEB 1 (Professor de Educação Básica), trabalhando com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A prática de ensino a ser discutida neste evento foi parte das vivências docentes na EMEF Monteiro Lobato, localizada no bairro Rio Branco, a qual a autora, em 2018, atuou como professora regente de duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental. Uma turma composta, ao final do ano letivo, por 28 alunos e outra por 31 alunos. Além disso, as turmas totalizaram de 59 alunos, sendo 11 deles considerados como inclusões.

Dessa forma, um elemento em destaque é que as turmas que vivenciaram o projeto com o desenvolvimento das práticas pedagógicas eram constituídas por quinze alunos em processo de alfabetização, ou seja, ainda não estavam respondendo às exigências postas na BNCC (2017) para alunos de tal ano escolar. O terceiro ano, a partir da BNCC (2017), apresenta a necessidade de avançar com as habilidades de alfabetização já adquiridas nos anos anteriores.

Tal realidade desencadeou-se das inquietações e reflexões da professora pesquisadora. Nesse sentido, emergiu a questão capaz de mobilizar a relação entre a pesquisa e as práticas pedagógicas: como possibilitar vivências capazes de envolver os alunos de diferentes níveis de alfabetização e desenvolvimento, contribuindo com os processos de ensino e de aprendizagem?

De acordo com a LDB (1996), o objetivo do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão, e as crianças desse nível de ensino tinham até o terceiro ano para concluir o processo de alfabetização. Porém, um número expressivo de alunos não conseguia viabilizar o processo no tempo esperado, chegando no quarto ano do Ensino Fundamental sem as habilidades necessárias para os objetos de conhecimentos esperados.

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 113), a habilidade inicial no terceiro ano

---

214 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação e Mestranda em Educação- Bolsista Institucional- da Universidade La Salle. Email: [katielleofs@gmail.com](mailto:katielleofs@gmail.com)

215 Doutora em Educação, Professora e Coordenadora do PPGE - Universidade La Salle. Email: [vera.felicetti@unilasalle.edu.br](mailto:vera.felicetti@unilasalle.edu.br)  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

do Ensino Fundamental é “Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado”. Logo, de acordo com a realidade educacional, se apresenta a demanda de incluir os alunos que ainda estão em processo inicial de alfabetização e possibilitar a interação de todos os alunos com os diferentes portadores textuais, avançando na alfabetização e letramento.

A dificuldade no processo de alfabetização pode apresentar marcas para o período escolar posterior ao ano letivo em questão. O aluno que não avança alfabetizado para o terceiro ano do Ensino Fundamental ou que chega com atraso no processo de alfabetização pode demonstrar sintomas inibitórios em sua aprendizagem, pois se percebe ritmos diferentes do esperado, com base nas habilidades necessárias para o ano escolar em questão.

Nesse sentido, as instituições escolares podem desenvolver projetos de intervenções que possibilitem vivências aos alunos para que possam avançar em seus aprendizados, desenvolver as suas autorias e autonomias no processo de aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Dessa forma, o presente artigo sintetiza a prática de ensino realizada com os alunos das turmas contextualizadas, tendo como o objetivo o desenvolvimento de práticas de alfabetização, através da contação da história *Sete camundongos cegos*. Logo, o artigo apresenta, posteriormente, o problema de pesquisa, o desenvolvimento da investigação, a análise dos dados e as discussões com as reflexões que fizeram parte das considerações finais.

### **Investigando a história *sete camundongos cegos***

Dentro do contexto da pesquisa, foi desenvolvida uma metodologia de trabalho capaz de articular os diferentes níveis de alfabetização dos alunos possibilitando a aprendizagem a partir da contextualização dos objetos de conhecimentos pertinentes à alfabetização, expressa no projeto pedagógico *Investigando a história Sete camundongos cegos*, de Ed Young.

O livro apresenta uma fábula em que sete camundongos cegos esbarram em uma coisa estranha perto da lagoa. Cada dia da semana, um camundongo vai até o local para investigar o que era a coisa encontrada. Eles debatem a cada relato apresentado e somente no último dia o camundongo branco, ao explorar toda a coisa, descobre que era um elefante.

O projeto foi desenvolvido através das práticas pedagógicas com a articulação dos objetos de conhecimentos do terceiro ano do Ensino Fundamental de forma contextualizada com a história. As principais práticas desenvolvidas estão descritas no ítem 6.

A partir da vivência de troca com os alunos, tendo como centro a escuta e o diálogo desenvolvidos em sala de aula, bem como a relação constituída entre alunos e professores emergiu a questão de pesquisa: Como a contação de histórias pode contribuir para com o desenvolvimento dos objetos de conhecimentos no processo de alfabetização?

### **Objetivos da pesquisa**

Desenvolver práticas de alfabetização, através da contação da história *Sete camundongos cegos* de Ed. Young.

### **Referencial teórico**

A partir da questão de pesquisa houve um movimento de articulação entre a teoria e a prática, originada através da reflexão sobre a prática. O referencial teórico se torna fundamental na articulação entre a teoria e a prática, pois as demandas encontradas em salas de aulas da presente pesquisa são parte da realidade nacional, conforme

apresentadas na introdução do artigo.

Os autores que fundamentam o presente artigo são Ferreiro e Teberosky (1999) correspondendo à alfabetização e letramento; Coolins e Cooper (2005) sobre a relação entre a contação de histórias e os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o referencial teórico está articulado com as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de pesquisa. O caminho traçado do presente projeto está apresentado no item a seguir.

## Metodologia

A pesquisa apresenta caráter qualitativo, pois não será mensurada com dados quantitativos. Os dados e a análise fazem parte de observações e registros no Diário de Campo da professora com o desenvolvimento e envolvimento dos alunos durante a investigação.

Logo, foi desenvolvida a pesquisa em forma de Estudo de Caso, nas duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, observando os aspectos pertinentes ao desenvolvimento e processo de alfabetização dos alunos. De acordo com Gil (2008):

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2008, p. 57-58).

Nesse sentido, a investigação foi desenvolvida através de práticas realizadas na sala de aula e na biblioteca da escola, desenvolvendo os objetos de conhecimentos pertinentes ao ano em que os alunos e sujeitos da pesquisa fazem parte.

Os sujeitos da pesquisa foram 59 alunos, de duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, da EMEF Monteiro Lobato. Sendo 15 deles alunos de inclusão. Logo, turmas de alunos com diversidade nos níveis de alfabetização.

Inicialmente, foi apresentada a proposta de trabalhar a história através da contação da história por partes, onde os alunos seriam os responsáveis por fazer a investigação sobre o que os camundongos encontraram perto da lagoa. Para isso, os alunos deveriam elaborar as suas hipóteses, ora individualmente, ora coletivamente. Após as elaborações de hipóteses era realizada a socialização e o diálogo entre eles sobre os fatos apresentados na história e as hipóteses apresentadas pela turma.

Após o momento de socialização e diálogo, os alunos realizavam a votação para criar a hipótese da turma, registrando a mesma em Quadro de Hipóteses que ficou fixado durante o projeto na sala de aula para acompanhamento delas e também retomadas da história.

Ao final das práticas pedagógicas e a conclusão da história, os alunos refutaram as suas hipóteses e apresentaram o trabalho intitulado *Investigando a história “Sete camundongos cegos”* na Feira Científica e Tecnológica (FEMUCITEC) da rede municipal de Canoas/RS.

O próximo capítulo é dedicado ao cronograma do desenvolvimento da pesquisa.

## Cronograma

O presente capítulo apresenta o cronograma das práticas de ensino, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1:** Cronograma da pesquisa e objetos de conhecimentos:

Data	Práticas	Objetos de conhecimentos, de acordo com a BNCC (2017)
Junho de 2019	Planejamento das práticas com a história <i>Sete camundongos cegos</i> ;	
Julho de 2019	Apresentação da proposta de investigação a ser realizada com a contação da história <i>Sete camundongos cegos</i> ; Elaboração de hipótese a partir do título da história; Elaborações de escrita sobre as hipóteses elaboradas; Registros das produções no Quadro de hipóteses;	Decodificação/Fluência de leitura. Compreensão. Estratégia de leitura. Escrita colaborativa. Produção de texto oral. Planejamento e produção de texto. Produção de texto. Escuta de textos orais. Compreensão de textos orais. Planejamento de texto oral. Exposição oral. Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.
Agosto de 2019	FEMUCITEC: Apresentação do trabalho <i>investigando a história Sete camundongos cegos</i> .	Síntese dos objetos de conhecimento desenvolvidos; Desenvolvimento do pensamento científico.

Fonte: A autora (2019)

Conforme as informações apresentadas no Quadro 1, nos meses de junho a agosto do ano letivo de 2019 foi realizado o trabalho com a fábula *Sete camundongos cegos*, de Ed Young.

A contação da história foi realizada por partes, tendo os seus conteúdos articulados aos objetos de conhecimentos por meio da elaboração de hipóteses e na contextualização das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas no capítulo 6. O trabalho culminou na apresentação na FEMUCITEC no mês de agosto.

### Apresentação, análise e discussão dos dados

Os dados apresentados refletem as práticas pedagógicas desenvolvidas através da contação de histórias, articulando com os objetos de conhecimentos da alfabetização, contextualizando-os com a história trabalhada, conforme apresentação realizada na sequência.

A história *Sete camundongos cegos* foi contada por partes com o uso de recurso pedagógico de caixa-cenário com os personagens da história e os objetos pertencentes a ela ilustrados por desenho.

A partir da contação da história, os alunos elaboraram as suas hipóteses tentando responder a pergunta que introduziu a história “O que os camundongos encontraram perto da lagoa?” Para tal, realizavam práticas de leitura, diálogos e escritas.

Ao final dos dez dias para a revelação do final da história, houve a possibilidade do desenvolvimento de diferentes conteúdos por meio das práticas pedagógicas. A possibilidade de responder a uma investigação, criar e testar as hipóteses sobre o desenvolvimento da história possibilitou o envolvimento dos alunos, assumindo o papel ativo na aprendizagem.

Eles acompanhavam a história e foi possível observar o seu envolvimento e entusiasmo para a próxima parte da contação da história. A cada nova parte, comparavam as hipóteses elaboradas por eles com os novos fatos apresentados

na história. A argumentação desenvolvida pelos alunos potencializa a oralidade, criatividade e imaginação na busca por respostas em forma de resolução de problemas.

De acordo com Collins e Cooper (2005, p. 15, tradução livre) “Contar histórias pode ajudar a melhorar as habilidades de escrita. Ao ouvir e contar histórias, os alunos aprendem a escrever suas próprias histórias e, assim, dominam os objetivos acima.” Assim, cabe ao professor o planejamento de práticas capazes de articular a história com os objetivos de aprendizagem.

O papel do professor em práticas de contação de histórias é de mediar e provocar nos alunos a busca pelo conhecimento ao propor questionamentos capazes de transformar as situações apresentadas na história em novos problemas a serem solucionados. Desta forma, os alunos atuam como pesquisadores, pois eles têm um problema em comum para encontrar e necessitam de organizações para encontrar as respostas.

Nesse sentido, a organização para a busca das repostas ocorre de forma coletiva e individual, escrita e oral, garantindo a diversidade nas propostas pedagógicas e o envolvimento dos alunos através da significação gerada nos temas abordados. A interação entre os alunos e professores torna-se parte importante dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que é nesse meio entrecruzado de relações que são estabelecidas as significações, as compreensões e a busca pelas respostas oriundas de qualquer investigação proposta por professores no ambiente escolar.

A ludicidade presente na contação de histórias possibilita condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem, pois coloca o sujeito no centro do processo, onde através das suas próprias ações encontra as significações que os mobiliza para alcançar as respostas necessárias, conforme afirma Fortuna:

A atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabem também que do ponto de vista psicanalítico o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal para satisfação destes desejos. (FORTUNA, 2000, p. 2)

Com o desfecho da história, a resolução do problema apresentado para a investigação e o suposto esgotamento de práticas com a contação de histórias, abriu-se a possibilidade de criação de jogo de raciocínio lógico. Os alunos confeccionaram o jogo com as informações da história e jogaram por meio da interpretação, conforme a Figura 1.

**Figura 1:** Jogo de cartas elaborados pelos alunos com as informações da história.



Fonte: A autora (2019)

A ludicidade compreende a prática de jogos, musicalidade, teatro, expressões de diversas linguagens através da autoria do sujeito e a sua relação com o seu corpo e a sua mente e vai além das práticas intervindo na forma como as relações são constituídas. No lúdico está presente a relação com o diálogo, o respeito às diferenças e os ritmos

apresentados durante o processo de construção e desenvolvimento de práticas e as manifestações de afetividade entre os professores e alunos.

Tal configuração de ambiente de aprendizagem é propício para o desenvolvimento das pesquisas e, sobretudo, para o desenvolvimento do pensamento científico no processo de alfabetização. Com a contação de história, parte a parte, na busca de resposta da pergunta norteadora através das práticas, elaboração sobre as hipóteses para respondê-la, observação, pesquisa e registros sobre o caminho percorrido até chegar à resposta da questão é parte da apresentação do método científico na aprendizagem.

Dentro desse contexto, a culminância do trabalho com a história “Sete camundongos cegos” foi a apresentação do trabalho intitulado *Investigando a história “Sete camundongos cegos”* na FEMUCITEC, conforme a Figura 2.

**Figura 2:** Apresentação do trabalho na FEMUCITEC.



**Fonte:** A autora (2019)

O espaço e a vivência dos alunos em feiras científicas e tecnológicas são fundamentais na busca pela realização e prazer no processo de aprendizagem, afirmando a autoria e o papel ativo dos alunos no centro da construção e divulgação do conhecimento.

A alfabetização, dentro desse contexto, vai além da decodificação de sílabas e do reconhecimento da leitura e escrita por meio de identificação de letras e sílabas. Logo, está inserida dentro de um contexto, com problemáticas que movem os alunos a buscar respostas após as significações criadas durante a proposta pedagógica.

A BNCC (2017) preocupa-se com tal situação quando aponta:

Por fim, temos a questão de como é muitas vezes erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V; CCV; CVC; CCVC; CVV) somente são apresentadas ao final do ano (BRASIL, 2017, p. 92).



A contação de histórias possibilita trabalhar com diferentes níveis de alfabetização e articular os objetos de conhecimentos da alfabetização por meio das ações dos alunos, potencializando a aprendizagem com adaptações necessárias apresentadas durante o processo de alfabetização e reconhecido pelos professores. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que:

*A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 219).*

Nesse sentido, o processo de alfabetização ocorre a partir de evoluções das hipóteses de escrita oriundas das vivências dos sujeitos com práticas capazes de possibilitar transformações de estruturas cognitivas na interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimentos.

Logo, as práticas realizadas através da contação de histórias desenvolveram os objetivos de leitura, interpretação, elaboração textual oral, escrita, individual e coletiva. As práticas puderam trabalhar a alfabetização em português e matemática ao vincular a elaboração do jogo.

## Considerações

A pesquisa em questão apresenta a contação de histórias como uma possibilidade de desenvolver os conteúdos pertinentes ao processo de alfabetização, através da contextualização da história com os objetos de conhecimento.

Com as práticas pedagógicas desenvolvidas, foi possível observar o envolvimento dos alunos durante a contação de histórias e nas propostas de práticas com a resolução de problemas propostos pela professora pesquisadora, demonstrando atenção, foco e curiosidade com as novas partes da história a serem trabalhadas.

Os espaços de diálogo, respeito às opiniões dos colegas e a comparação de fatos apresentados na história e/ou pelos alunos possibilitaram maiores manifestações de criatividade, imaginação e interesse nas aulas. Nesse sentido, foi desenvolvido maior vínculo entre os alunos e professora.

A relação de afetividade foi fortalecida entre alunos e professora, pois a contação de história e o trabalho em grupo para formular as hipóteses cumprem tal papel, uma vez que eles aproximam os sujeitos envolvidos na contação e possibilitam maior contato e diálogo entre quem conta e quem ouve histórias.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas através da contação de histórias possibilita a contextualização dos assuntos a serem trabalhados por meio da alfabetização, ao mesmo tempo em que expande os conteúdos de acordo com a interação dos alunos com a história, tornando possível articular os diferentes temas e objetos de conhecimentos.

Nesse sentido, a prática de contação de histórias pode potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, desenvolver a alfabetização de forma lúdica, trazer os alunos para o centro do processo com a articulação dos objetos de conhecimento na realização de práticas diversificadas e que capazes de dialogar com os diferentes níveis de alfabetização.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em out, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- COLLINS, R.; COOPER, P. J. **The power of story**: teaching through storytelling. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Orgs.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, **Cadernos de Educação Básica**, n. 6, p. 147-16, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- YOUNG, E. **Sete camundongos cegos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

## OS “MORADORES DA ESCOLA” NA CONSTRUÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

*Silvana Garcia da Silva*<sup>216</sup>

### Introdução

Esta narrativa vem expor as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma de segundo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Irmão Pedro, em Canoas-RS, utilizando a interdisciplinaridade como propulsora do processo de construção do conhecimento.

A turma é constituída de alunos entre sete e oito anos, em diferentes estágios de desenvolvimento e níveis de alfabetização, também com algumas situações de alunos a serem avaliados com possíveis Necessidades Educacionais Especiais - NEE. Importante salientar que a escola da rede municipal, onde foram desenvolvidas as atividades apresenta espaços que possibilitaram a exploração do quintal da escola.

A docente busca na análise: a resignificação das atividades pedagógicas; a relação das propostas apresentadas aos alunos e a pedagogia relacional; relatar práticas pedagógicas de letramento que construíram a autonomia, o sentimento de pertencimento e a ampliação de mundo.

Como docente, na busca de propor atividades a partir do interesse dos alunos, foram priorizadas ações pedagógicas de letramento como impulsionadoras da interdisciplinaridade, com a pretensão de dar suporte ao desenvolvimento integral do aluno. A observação dos alunos fora do ambiente emparedado da sala de aula trouxe a possibilidade de interdisciplinaridade para as propostas pedagógicas, apresentando significado às produções de escrita, impactando em todas as áreas do conhecimento trabalhadas com a turma, colocando os alunos como protagonistas na construção da aprendizagem.

Durante estas observações os alunos manifestaram o interesse pela joaninha, que iniciou a motivação pela pesquisa de outros “bichinhos” no pátio da escola denominados, neste trabalho, como “Moradores da Escola”.

A seguir passo ao relato das atividades desenvolvidas através da exploração do quintal da escola.

### Desenvolvimento

As atividades propostas que serão apresentadas a seguir, assim como as intervenções da docente, consideram a análise da teoria construtivista piagetiana no processo de construção de conhecimento dos sujeitos envolvidos, em especial quanto à ação do sujeito sobre o objeto, como constituinte da aprendizagem (PIAGET, 1972). Correlaciona, também, as práticas propostas a uma Pedagogia Relacional que produzem possibilidades no acreditar em uma epistemologia teórica construtivista (BECKER, 2012, p.15), identificando as ações dentro do Centro de Interesse (DECROLY, 1871-1932) diante a forma globalizada, multidisciplinar, sequencial e harmoniosa de possibilitar ao sujeito o pensamento no todo. Relata a inferência do letramento como contribuinte no desenvolvimento integral do sujeito e a observação de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2000).

Dentro de uma teoria construtivista, estabelecer relações, refletir sobre e tematizar informações possibilitam a experiência de construção da aprendizagem, que é constante. A teoria construtivista fundamentada em Jean Piaget nos apresenta a questão da aprendizagem enquanto construção, conforme relata Becker:

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo

---

216 Professora da EMEF Irmão Pedro, Formada em Pedagogia (UFRGS,2019). E-mail: [silvana513@gmail.com](mailto:silvana513@gmail.com)

com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação [...] (BECKER, 201, p. 1).

Podemos assim entender que ao professor não caberá a função de transmitir conhecimento para ensinar, mas de conhecer para poder auxiliar a progressão do aluno em seu processo de construção de aprendizagem.

Durante os momento que os alunos aguardavam para a fila de entrada, percebeu-se que as crianças da turma estavam muito interessadas nos canteiros com árvores e flores do pátio da escola. Quando perguntado o que estavam fazendo, responderam que estavam “procurando joaninhas”, mostraram várias joaninhas, que guardavam em estojos e coletores de apontador.

Observou-se um pouco mais sobre o comportamento dos alunos, quanto às suas explorações, e seus interesses nas joaninhas, assim, em conversa com os alunos, foi descoberto que uma aluna havia trazido joaninhas do sítio de seu avô para presentear suas amigas.

Os alunos encontraram muitas joaninhas, o que intrigou a docente, pois eram tantas e juntas. Joaninhas são insetos muito delicados e bonitinhos, chamaram a atenção das crianças por sua beleza e também pela crença de que trazem “sorte”. Foi assim que se tornaram objeto de busca, inspirando o imaginário infantil dos alunos em suas investigações espontâneas no pátio da escola. Surgiu a necessidade de conhecer mais de perto o ciclo deste inseto e seus benefícios para a natureza.

As falas e atitudes dos alunos chamaram atenção e conduziram à reflexão, então por que não unir a curiosidade das crianças em favor do alcance dos objetivos propostos para o segundo ano do ensino fundamental na construção da alfabetização e letramento? Passou-se a observar as possibilidades pedagógicas que os espaços naturais da escola poderiam proporcionar promovendo o incentivo à pesquisa; o “pensar sobre” (o refletir) dos alunos; de modo a utilizar esta curiosidade na construção dos objetivos educacionais do segundo ano”. Fugindo das ações convencionais em educação ambiental, pensando a partir da forma como o aluno vê o mundo que vive, o que sabe sobre ele, intencionando propor maior autonomia do sujeito na construção de suas aprendizagens.

Durante uma das intervenções, tentando “salvar as joaninhas” das mãos dos alunos, foi dito a eles que elas moravam no lugar onde as tinham encontrado, e deveriam devolvê-las para a natureza ao invés de levar para casa.

Assim, logo surgiu a pergunta: Quem mais mora no pátio da escola? Percebeu-se aí uma oportunidade de desenvolvimento da aprendizagem através de explorações que poderiam ser realizadas, com a turma no pátio da escola. Ficando decidido que seria realizada uma procura aos “Moradores da Escola”, neste momento a curiosidade dos alunos trouxe o interesse e motivação também para outras atividades - A curiosidade, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado (FREIRE, 2000).

Muitos dos alunos não conheciam todos os espaços da escola, embora alguns tivessem irmãos mais velhos que estavam estudando nas outras salas, o espaço de recreio era limitado ocorrendo em separado dos alunos maiores.

Andar livremente pela escola buscando os moradores, proporcionou aos alunos conhecer a estrutura física da escola, se apropriar também de espaços antes não conhecidos. Durante um dos momentos, um dos alunos iniciou a conversa mostrando onde estudava a sua irmã. Logo pediram para ir até lá! Então passaram em frente de todas as salas. Os alunos passavam atentos e alguns pediam silêncio dizendo que estavam passando nas salas dos “grandes”. No final da aula quando encontraram os irmãos mais velhos, logo contaram a novidade. Acredita-se que o exercício da cidadania passa pela construção da identidade e também pelo reconhecimento de pertencimento, da sensação de que se sente como seu o local onde se vive (FREIRE, 2000).

As atividades em grupo proporcionaram aos alunos ações coletivas, exercitando as regras de trabalho em grupo. As tarefas foram divididas, enquanto um escrevia, outro procurava, outro seria o relator, outro iria fotografar. Durante esta tarde, as crianças também exploraram a jabuticabeira da escola, os botões de flores do canteiro.

Após voltarem para a sala de aula, tiveram um tempo para conversar e conferir em conjunto o que tinham encontrado. O relator de cada grupo realizou a escrita no quadro de tudo o que haviam encontrado. Enquanto a escrita acontecia, a palavra era explorada, por exemplo: para a palavra “formiga” - quantas letras (7), qual a letra inicial (f), qual a final (a), quantas vezes abrimos a boca para dizer a palavra for-mi-ga (3), quantas vezes esta palavra apareceu em nossas listas (6).

Outras expedições foram realizadas, agora com o acompanhamento da professora, uma delas ao Quintal da Escola, onde encontraram ninhos e pintinhos. Também a turma já havia assistido a um filme chamado *Wall-E*, da Disney Pixar, um filme que mostra um robô que vive sozinho em meio ao lixo. Desta relação entre o filme e o Quintal da Escola, vieram algumas reflexões. Os alunos lembraram-se do filme, do monte de lixo que aparecia no filme e compararam o quintal ao local onde morava o protagonista do filme, seguido de alguns questionamentos: *Como os pintinhos vão nascer e ficar no meio do lixo? Podemos voltar e limpar o lixo que tem lá? Podemos voltar mais vezes lá, profe?*

A curiosidade despertada na visita ao quintal possibilitou que esta curiosidade se fizesse epistemológica (Freire, 2000), criando possibilidade de construção de novos conhecimentos. Ao voltar para a sala de aula, as crianças registraram através de desenhos e frases o que tinha acontecido durante a tarde. Realizaram registro em seus cadernos, discutiram a respeito do que encontraram. A atividade de escrita para a turma passou a ser meio e consequência e não apenas o fim. A escrita recebeu sentido na produção dos alunos. Pode-se observar o favorecimento destas situações de aprendizagem na colocação de Soares (2018), que traz em suas argumentações a contribuição da teoria construtivista para a compreensão da escrita alfabética como um sistema de representação, Soares (2018):

[...]o desenvolvimento da faceta linguística da alfabetização, desta teoria, é considerado, de certa forma, como uma decorrência do letramento: da introdução da criança às outras facetas do processo de apropriação da língua escrita – a faceta interativa e a faceta sociocultural (SOARES, 2018, p. 67).

Seguindo, perguntou-se para os alunos o que poderia ser feito para diminuir todo o lixo que encontraram. Só há problemas com o lixo, no quintal da escola? Questionou-se o que sabiam sobre reciclagem.

Para esta atividade, os alunos construíram seus brinquedos livremente, de forma autônoma organizados em grupos. Durante a organização dessas atividades, foi necessário que o aluno compartilhasse materiais, explorasse diferentes possibilidades de utilização de formas, texturas. Uma forma de exercitar o respeito, a solidariedade o bem comum através de ação democratizada de compor objetos lúdicos para favorecer a representação escrita de suas ações. Com a intenção de utilizar os brinquedos confeccionados como símbolos para as produções escritas, construíram frases coletivas e individuais.

Também os brinquedos foram utilizados como recursos para as aulas de matemática, os alunos registraram as imagens com o uso de celular. Cada aluno deveria confeccionar um brinquedo, fotografá-lo e dar um preço a ele.

As crianças passaram a identificar seus brinquedos fotografados e a discutir sobre o preço que tinham dado. Realizada nossa discussão sobre valores, passamos a conversação e atividades sobre a representação escrita dos preços.

## Considerações

A prática pedagógica apoiada na exploração do quintal da escola trouxe a interdisciplinaridade, nas aprendizagens da turma de segundo ano. A prerrogativa de trazer ao aluno a condição de agente ativo em seu conhecimento, durante a exploração do quintal da escola, através de ações que o colocavam em ação frente à possibilidade de conhecimento, demonstra uma prática pautada na teoria construtivista dentro de uma pedagogia relacional.

As intervenções estabelecidas nas práticas pedagógicas tinham a intenção de proporcionar a explicação

de descobertas, desenvolver discussões incentivando a fala coerente, mediante ações efetuadas sobre os objetos, priorizando ações reversíveis de conscientização, originando a lógica-matemática – onde o conhecimento não é construído a partir do objeto, mas mediante as ações efetuadas sobre os objetos, Piaget (1896-1980).

A transmissão social, linguística do meio esteve presente, na turma e incentivada tanto pelos pares, quanto pelo meio. Podemos identificar que foi promovida a equilíbrio, que é um processo de busca e transformação, aqui identificada pela capacidade apresentada pelas crianças em “voltar a”, “construir com”, “a partir de”. Podemos usar o exemplo de preocupação com o lixo para os pintinhos que nasceriam no quintal da escola, comparando-os com a situação apresentada no filme Wall – E , entre outras constatações.

Todas estas prerrogativas nos levam a considerar que a exploração do quintal da escola, além de trazer a interdisciplinaridade para as propostas pedagógicas, contribuiu na construção do sujeito em sua integralidade, proporcionando ações onde os fatores responsáveis pela passagem de uma estrutura para outra apresentada por Piaget (1896-1980), foram evidenciados neste processo.

Também foi observado impacto positivo na construção do letramento e alfabetização, da turma do segundo ano ao explorarem o Quintal da Escola, percebido no desenvolvimento de suas produções e interesse na participação das atividades.

O interesse e curiosidade dos alunos frente aos espaços escolares passaram a modificar também o comportamento dos alunos que agora conhecem e falam com propriedade sobre os espaços da escola, passaram a exercitar a autonomia na construção de suas aprendizagens.

## Referências

- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PIAGET, J. Development an learning. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Trad.: Paulo F. Slomp, prof. FACED/UFRGS. Revisado: Fernando Becker, PPGEduc-UFRGS)
- CINEL, N. C. B. Centros de Interesse – Estratégias utiliza multidisciplinaridade para desenvolvimento global. **Revista do Professor**, Porto Alegre, 2004.
- MACEDO, L. de. O Construtivismo e sua formação educacional. **Blog da Psicologia da Educação**. Disponível em : <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/o-construtivismo-e-sua-funcao-educacional/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, P. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2000.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler** – em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

## **SPORT EDUCATION: UMA POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NOS ESPORTES?**

*Gabriela Mendes Fontana*<sup>217</sup>

### **Introdução**

Este projeto tratará da apresentação de um relato de experiência de ensino, na área da educação física, junto aos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório. Mais especificamente, falaremos sobre a proposta de construção de um festival, chamado Liga de Esportes, realizado durante os recreios, planejado *junto com os(as) alunos(as)*. Tendo como objetivo, colocar em prática alguns conhecimentos sobre a metodologia *Sport Education*, tornando os(as) estudantes protagonistas deste momento, especialmente observando a participação das meninas neste processo, com intuito de promover igualdade nas práticas esportivas e o empoderamento a elas. Foi utilizado um diário de campo para acompanhamento e observação das atividades.

### **Desenvolvimento**

O projeto da criação de uma Liga de Esportes da escola, com jogos nos recreios, foi inspirado na fala de dois colegas que contaram em uma das formações de 2018 sobre a sua prática com jogos durante os recreios. Além de uma experiência com uma nova metodologia de ensino do esporte, chamada *Sport Education*, que, pelo menos no meu entendimento, era novidade.

Assim, no início de 2019, foram chamados os representantes de cada turma, uma menina e um menino, para uma reunião e formamos uma comissão de organização da Liga de Esportes. Fizemos algumas combinações organizacionais como melhores dias da semana para a realização dos jogos, quantidade de jogadores(as) em quadra (pois nosso espaço de prática é adaptado, com dimensões bastante reduzidas), identidade visual das equipes e algumas questões disciplinares iniciais.

Programamos um período de inscrição onde cada turma poderia inscrever seus times, dentro da modalidade desejada, não houve a imposição de uma modalidade específica com intuito de perceber as áreas de interesse que emergiriam dos próprios alunos(as).

No dia seguinte realizamos um jogo teste para verificar se o tempo estimado de 13 minutos seria adequado dentro do espaço do recreio que é de 20 minutos, pois eles/elas precisariam de tempo também para realizar algumas funções como tomar água, se alimentar etc. Ao final do teste resolvemos que 10 minutos seria o melhor.

Ao final do prazo estipulado, nos reunimos e começamos a montar os carnês dos jogos, fixando o cartaz (que foi construído pelos próprios alunos(as) no início das aulas de educação física) com as disputas das modalidades na parede próximo à sala da educação física.

Neste momento, conversamos com a direção da escola e demais professores, quando ficou decidido que, nos dias de jogos, deveria ter um professor, no mínimo, supervisionando as atividades.

Tivemos inscrições para futsal, basquete e vôlei, das meninas e dos meninos. Buscamos intercalar os jogos para que todos(as) se sentissem contemplados(as) e não ficassem muito tempo sem participar. Tudo ajustado. Começamos os jogos em maio, com uma previsão de término no mês de agosto, porque a modalidade de disputa escolhida pelo coletivo foi pontos corridos onde todos(as) jogam contra todos(as).

---

217 Professora da EMEF General Osório, Licenciada em Educação Física, Mestranda em Ciências do Movimento Humano.  
E-mail: [gabrielafontana88@yahoo.com.br](mailto:gabrielafontana88@yahoo.com.br)

Tive contato com o *Sport Education*, no curso do bacharelado em Educação Física, a forma de inclusão dos alunos no esporte e o formato das unidades temática me chamaram atenção, percebi uma boa oportunidade de fazer com que as meninas pudessem ter maior envolvimento nas aulas, ou pelo menos seria uma tentativa de fazer isso.

O *Sport Education* é um modelo de currículo e de instrução para programas de educação física escolar, onde os(as) alunos(as) aprendem responsabilidades individuais e habilidades efetivas vinculadas ao grupo. Sendo seus objetivos gerais formar um(a) aluno(a) competente, letrado e entusiasta das práticas esportivas (SIEDENTOP, 1994) conforme quadro 1:

**Quadro 1 – Objetivos gerais e específicos do *Sport Education***

Objetivos centrais	Explicação	Objetivos específicos
Formar um aluno competente	Habilidades básicas e necessárias para conseguir se apropriar do conhecimento e desfrutar das práticas.	Ensinar as habilidades específicas.
		Ensinar a modalidade esportiva para além da abordagem tradicional (centrada na técnica e na dimensão procedimental).
		Adaptar as regras e espaços para que todos possam participar (mais e menos habilidosos).
Formar um aluno letrado	Um aluno "alfabetizado", que conheça as regras, rituais e tradições das práticas.	Fazer com que os alunos vivenciem diferentes papéis para além da prática em si, atuando como: técnico, manager, árbitro, jornalista etc.
		Incentivar papéis de liderança e responsabilidade.
		Promover trabalhos em grupo em busca de um objetivo em comum.
		Fazer os alunos conhecerem, respeitarem e, até, apreciarem os rituais particulares de cada prática.
Formar um aluno entusiasta	Um aluno que possua boas atitudes, que respeite a cultura esportiva e seja engajado na prática.	Fazer com que os alunos vivenciem os papéis de árbitros e juizes, de modo que possam compreender sua importância.
		Despertar o interesse pela prática.

Fonte: Adaptado de Siedentop (1994).

Através de observações empíricas das aulas, bem como a leitura de alguns estudos como o que diz sobre as várias estruturas curriculares que promovem a desigualdade e reproduzem a segregação de gênero (ENNIS, 1999), percebi entre as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, que a participação das meninas na unidade temática de esportes de invasão sempre ficava aquém do esperado, muitas preferindo ficar sentadas durante as práticas, outras até participavam, mas sem muito entusiasmo.

Assim, entendendo a necessidade de promover um ambiente que proporcionasse segurança e empoderamento a elas, com base no conceito de empoderamento trazido por Joice Berth como sendo uma aliança entre o se conscientizar criticamente e transformar algo na prática, demonstrar uma revolução (BERTH, 2018).

A escola é um espaço bastante significativo na vida dos(as) estudantes, muitas vezes é ali que acontecem seus principais processos de socialização antes de chegarem à vida adulta. Segundo (WENETZ, STIGGER, 2006):

a escola constitui um sistema educativo, curricular e pedagógico, mas também um espaço social e cultural no qual as relações entre as pessoas adquirem particular importância, pelo convívio e pelos contínuos intercâmbios de idéias, de conceitos, de afetos e de saberes (WENETZ, STIGGER, 2006, p. 64).

O espaço do recreio foi utilizado por ser um destes momentos onde a cultura escolar se expressa, como espaço de lazer dos(as) estudantes e por observar que as meninas também não estavam participando dos jogos na quadra, por que elas não jogavam lá também? Para responder esta questão surgiu a necessidade de tentar fazer algo para transformar esta realidade, utilizando a "nova" metodologia: o *Sport Education*.

Os registros deste projeto foram feitos em um pequeno diário de campo ao longo do processo e nas últimas



semanas da realização das partidas recebi vários questionamentos sobre uma nova edição da Liga, pois os recreios eram “mais legais” quando tinham os jogos (fala de uma aluna do nono ano).

Ao longo da disputa percebi um crescente interesse por parte das meninas, sendo que realizamos inscrições extemporâneas de times que vendo as outras jogarem, sentiram-se encorajadas a participar.

Os times de vôlei e basquete tiveram relevante crescimento também, sendo muito bem recebidos pelas pessoas que ficavam nas torcidas, contemplando e apreciando os jogos dos(as) colegas.

Também foi possível acompanhar ao longo deste tempo foi um crescente envolvimento dos(as) alunos(as), auxiliando na realização das partidas, discutindo sobre questões ligadas a arbitragem e um crescimento geral no interesse pelo momento do recreio.

Os alunos demonstraram o desenvolvimento da autonomia, quando organizavam os coletes, marcavam o tempo, apontavam os resultados dos jogos na tabela e faziam a arbitragem. A sensação é que eles/elas entenderam seus papéis e o significado disso naquele processo.

Especificamente nos primeiros jogos das meninas, elas mesmas relataram que os meninos tentavam dizer que não era o dia delas ou começavam a jogar antes de elas entrarem na quadra. Buscamos resolver através do diálogo, e eles acabavam saindo da quadra e acompanhando as partidas com entusiasmo.

A questão da supervisão por parte dos professores foi um ponto crítico que gerou algumas discussões, pois teve o discurso do comprometimento em ajudar, contudo a prática poderia ter sido mais efetiva, o que ocasionou um impasse junto à direção da escola, que, primando pela integridade dos(as) alunos(as), não queria que eles ficassem sozinhos durante os jogos.

Esta situação da dificuldade com a disponibilidade de pessoal para fazer esta supervisão das partidas acabaram interferindo na fase final do campeonato, mas a sensação que ficou foi de sucesso, por termos conseguido melhorar a adesão aos jogos por parte das meninas e perceber nas suas falas o desejo de ter mais espaços como este.

## **Considerações**

A realização da Liga dos Esportes foi um momento bastante especial ao longo deste ano letivo, construir este “evento” com os(as) alunos(as) e vislumbrar uma possibilidade de desenvolver a igualdade nas práticas esportivas foi motivo de realização.

Especialmente por perceber o crescimento da participação e da vontade de jogar que as meninas demonstraram, evidenciadas ao longo dos jogos e confirmada pelos(as) alunos(as) que acompanharam as partidas com emoção.

Outro ponto que foi observado foi a questão da autonomia, em muitos momentos o tensionamento para a realização das partidas surgiu dos(as) próprios(as) alunos(as), bem como o acompanhamento dos resultados e organização dos detalhes envolvidos.

Tivemos uma pequena experiência com a metodologia do *Sport Education* que já pode evidenciar uma possibilidade de promover a igualdade de gênero envolvendo práticas esportivas na escola.

É interessante que mais oportunidades como esta sejam fomentadas para que possamos ter resultados mais conclusivos sobre a implementação desta nova perspectiva como uma abordagem que traga efetivamente a igualdade de oportunidades para as meninas nas aulas de educação física e nos momentos de competição.

## Referências

BERTH, J. **O que é empoderamento?**Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ENNIS, C. D. Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. **Sport, Education and Society**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 31-49, 1999.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sport experiences**. [s. l.] : Human Kinetics, 1994.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. **Revista Movimento**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 59-80, 2006.

## REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NUM PROCESSO PARTICIPATIVO

*Marilan de Carvalho Moreira* <sup>218</sup>

*Patricia Vieira Artioli* <sup>219</sup>

*Patricia Grillo da Silva* <sup>220</sup>

*Simone de Carvalho* <sup>221</sup>

*Marcos Jose Krindges* <sup>222</sup>

### Introdução

A Reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nancy Ferreira Pansera, em Canoas-RS, é o resultado de um trabalho pedagógico construído com a participação dos segmentos da comunidade escolar, visando às práticas administrativas e pedagógicas para a educação integral dos estudantes.

Na base metodológica para a reestruturação do documento foi utilizado o método de pesquisa-ação denominado *enquete*. Esse método de pesquisa possibilitou a coleta de subsídios para reestruturar o PPP, por meio de questionários os entrevistados expressaram suas opiniões e posicionamentos diante do processo de ensino e de aprendizagem da escola.

A fundamentação teórica dá-se através de conceitos e pesquisa sobre o tema, bem como a análise do diagnóstico realizado com os segmentos e de ações implementadas na reestruturação.

O documento foi estruturado em seis capítulos pela mantenedora junto a um grupo de trabalho composto por professores, supervisores e orientadores da rede, abordando a Introdução, a Identificação da Escola, as Concepções Pedagógicas e Curriculares, a Gestão Democrática, os Recursos e Espaços Pedagógicos e os Projetos e Programas Pedagógicos. Os principais autores analisados em nossa escola foram: (GADOTTI, 2001; VASCONCELLOS, 2002; MEKSENAS, 2002; LUCKESI, 2005; VEIGA, 2004. Legislação Federal e Municipal.

Os autores e a legislação vigente subsidiaram os estudos, as reflexões, os debates, acerca das metas e ideais almejadas pela comunidade escolar em diferentes espaços. Esses momentos permitiram a vivência, a participação e a autonomia dos segmentos na elaboração do documento, fortalecendo a transparência da ação

Assim, o documento foi uma ação coletiva que estabeleceu a organização pedagógica a partir da realidade em que a instituição está inserida. É a identidade escolar que legitima o processo de ensino e de aprendizagem, com a intencionalidade de concretizar as concepções pedagógicas almejadas pelos segmentos, a fim de assegurar uma educação mais humana.

---

218 Professora da EMEF Prof<sup>a</sup> Nancy F. Pansera, Especialista em Supervisão Escolar na Educação Básica e Gestão Escolar. E-mail: [marilan.moreira@yahoo.com.br](mailto:marilan.moreira@yahoo.com.br)

219 Professora da EMEF Prof<sup>a</sup> Nancy F. Pansera, Especialista em Ação Educativa no Ensino Fundamental e Supervisão e Orientação Educacional. E-mail: [patartioli@yahoo.com.br](mailto:patartioli@yahoo.com.br)

220 Professora da EMEF Prof<sup>a</sup> Nancy F. Pansera, Especialista em Coordenação Pedagógica e Mídias na Educação. E-mail: [patriciagrillo2@gmail.com](mailto:patriciagrillo2@gmail.com)

221 Professora da EMEF Prof<sup>a</sup> Nancy F. Pansera, Especialista em Orientação Educacional. E-mail: [moni\\_danca@hotmail.com](mailto:moni_danca@hotmail.com)

222 Professor Marcos Jose Krindges da EMEF Prof<sup>a</sup> Nancy F. Pansera, Especialista em Ação Educativa no Ensino Fundamental. E-mail: [mmkrindges@ibest.com.br](mailto:mmkrindges@ibest.com.br)

## Desenvolvimento

Este trabalho nasceu da necessidade de reestruturar o Projeto Político-Pedagógico num processo de gestão democrática e participativa, na intencionalidade de tornar os segmentos escolares protagonistas na construção do documento que legitima o processo de ensino e de aprendizagem da escola.

Para atingir os objetivos deste trabalho, foi realizada pesquisa de campo com os segmentos, tabulação e análise de dados da amostra, estudo de referenciais teóricos, divulgação em murais e nas turmas, com flyer explicativo sobre o processo de reestruturação do PPP, reuniões pedagógicas, seminário, revisão coletiva das escritas e assembleia.

Na base metodológica para a reestruturação foi utilizado o método de pesquisa-ação denominado enquete, como explica Meksenas (2002):

[...] A enquete lida com questionários estruturados, dirigidos ou padronizados, isto é, antes de qualquer contato com o universo de sujeitos a serem entrevistados, o pesquisador elabora um conjunto de perguntas cujas respostas podem ser mensuradas, quantificadas (MEKSENAS, 2002, p. 133).

Esse método de pesquisa possibilitou a coleta de subsídios para reestruturar o PPP, por meio de questionários os entrevistados expressaram suas opiniões e posicionamentos diante da gestão escolar e do processo de ensino e de aprendizagem da escola.

A pesquisa foi realizada com os segmentos “professores” e “funcionários”, com o segmentos “pais” de forma *online* e de forma amostral com pais e alunos de primeiro ano, que estão iniciando os estudos, e de nono ano, que estão se formando no Ensino Fundamental, apontando suas visões nas questões propostas no questionário.

Os segmentos “professores” e “funcionários” responderam a um questionário em que foram abordadas questões referentes à metodologia, à avaliação e seus instrumentos, à recuperação e à escola que temos e a que queremos. O segmento “pais” respondeu um questionário *online* em que foram abordadas questões referentes ao trabalho, à moradia e à qualidade do ensino na escola. Os segmentos “pais” e “alunos” de primeiro e nono ano responderam um questionário em que foram abordadas questões referentes à família, ao estudo, ao trabalho, à metodologia, à avaliação, ao conselho de Classe, à recuperação e à escola que temos e que queremos.

As perguntas possibilitaram um conhecimento mais amplo a respeito do trabalho desenvolvido na escola, ratificando as ações realizadas com sucesso e as que ainda necessitam ser implementadas a partir desse espaço de escuta e participação dos segmentos na pesquisa.

Nas reuniões pedagógicas, os professores realizaram seminário, estudo de referenciais teóricos e legislação, sugestão de nova escrita e socialização, construíram sua linha do tempo profissional, analisar os dados da pesquisa e descreveram as forças e fraquezas externas e internas da escola.

Durante o processo, Gadotti (2001) foi um dos autores indicados pelos professores devido a sua definição:

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (p. 33-41)

O documento construído com a participação efetiva dos segmentos é uma ação coletiva que estabelece a organização pedagógica a partir da realidade em que a instituição está inserida. É a identidade escolar que legitima o processo de ensino e de aprendizagem, com a intencionalidade de concretizar as concepções pedagógicas almejadas pelos segmentos, a fim de assegurar uma educação mais humana.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) também é um teórico presente nas discussões na escola quando faz a seguinte referência sobre o PPP:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (p. 169).

O PPP para a escola é uma proposta que almeja uma educação de qualidade para os estudantes, por meio de ações que favoreçam um ambiente propício à leitura, observação, investigação, experimentação e a avaliação, proporcionando novas descobertas do conhecimento científico em constante transformação.

A Reestruturação do PPP perpassou pela análise e elaboração das escritas de todos os capítulos, da escola que temos e a que queremos. Desde a comunidade escolar, as concepções pedagógicas, a gestão democrática, os recursos e espaços e os projetos e programas pedagógicos efetivados na escola.

Assim, na finalização do processo é a assembleia se faz primordial para a avaliação da produção construída coletivamente, enquanto autores do documento norteador do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

## Considerações

A Reestruturação do PPP permitiu: conhecer os desejos dos segmentos quanto à escola que querem para seus estudantes; avaliar os processos de aprendizagem; e verificar o desenvolvimento do trabalho realizado na escola. Desse modo, Ilma Veiga (2004) traz uma visão definida sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição (p. 169).

Nesse contexto, os diagnósticos, os estudos, as discussões, as análises e a avaliação foram importantes ações no processo de reestruturação do documento. As diferentes visões, mas com a mesma finalidade, fortaleceram os segmentos e a importância de sua participação na vida escolar dos estudantes.

O diagnóstico realizado com segmentos contribuiu significativamente na elaboração do documento, as sínteses do trabalho indicam questões que para além do que foi discutido, como: de que forma ter maior participação dos pais na vida escolar dos estudantes? Ou: quais os caminhos para a implementação uma nova metodologia?

Este foi o desafio: promover a gestão participativa, por meio da presença constante dos segmentos na instituição escolar, visando uma educação de qualidade e o respeito às diversidades da comunidade.

## Referências

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização”. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo, 2002.

VASCONCELLOS, C. d. S; **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2004.

# PROTAGONISMO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

*Priscila Bier da Silveira*<sup>223</sup>

## Introdução

O presente artigo apresenta o estudo intitulado “Atualização Participativa do Projeto Político Pedagógico da EMEF General Osório” analisando principalmente o processo de qualificação da formação docente como consequência da ação em parceria e protagonismo docente. Nossa escola é localizada no bairro Rio Branco, quadrante sudoeste do município de Canoas, no Rio Grande do Sul. Contamos com pouco mais de 600 alunos.

A maioria do corpo docente é novo no município com aproximadamente três anos como servidores públicos. Todos professores da escola têm ensino superior, mais da metade tem especialização, seis têm mestrado, um doutorado e um está com doutorado em andamento. Somos um grupo em que a maioria estudou em escola pública em algum momento de sua formação durante ensino fundamental e médio. O grupo reforça constantemente interesse em investir em formação para qualificação do ensino público.

Em minha atuação como supervisora nessa escola, percebi que o grupo docente estava buscando uma identidade coletiva, principalmente sendo autores dos processos educativos para além da sala de aula. Com essas questões postas no cotidiano escolar, me senti instigada a repensar nosso espaço de formação pedagógica com a proposta de atualizar o PPP mobilizando a participação de todos e principalmente dando voz aos professores.

O presente artigo está organizado apresentando as questões que deram forma ao projeto descrito. A trajetória das formações na escola é descrita e analisada em relação ao projeto de atualização do PPP com ênfase na formação continuada.

## Desenvolvimento

No início de 2018 começamos as reflexões da primeira formação a partir do livro “A escola com que sempre sonhei sem nunca imaginar que pudesse existir” de Rubem Alves (2013). O grupo demonstrou que precisávamos reconstruir o espaço democrático da escola incentivando a participação dos professores nas decisões e organização da escola, priorizando o protagonismo dos alunos nesse processo.

Mas a Escola da Ponte não é apenas (e já não seria pouco) um ambiente amigável e solidário de aprendizagem. Mais do que uma escola, ela é verdadeiramente, sem eufemismos, uma comunidade educativa – e daí o fascínio que ela exerce em todos aqueles que não se reveem no modelo totalitário de sociedade que nos rege e que ainda não desistiram de sonhar e de lutar por uma sociedade diferente. E quem diz sociedade diz escola... (ALVES, 2013, p. 15).

Os professores enfatizavam a necessidade de terem voz ativa na escola para melhor resolução de problemas e mediação de conflitos no cotidiano na escola. Nesse sentido, ampliar a escuta sensível sobre as necessidades discentes também se tornou primordial para resolver desafios pedagógicos.

Durante as formações, os professores se sentiram contemplados pelo conceito de solidão pedagógica, cunhado por Isaia (1992) no sentido de retratar a falta de espaço para ação em parceria e para o compartilhamento de estratégias pedagógicas nas escolas. Os professores expuseram que a carga horária em sala de aula e as reuniões

---

<sup>223</sup> Supervisora da Escola General Osório, Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação. E-mail: [priscilabiers@gmail.com.br](mailto:priscilabiers@gmail.com.br)

dedicadas a questões burocráticas não possibilitavam o compartilhamento de estratégias resultando em uma sensação de desamparo.

Com o maior investimento nas estratégias de formação continuada na escola, buscando temas do interesse dos professores, iniciamos a reflexão coletiva sobre as seguintes questões: “O que me move?”, “Qual meu papel na educação?”. Analisando os registros das formações, realço dois excertos da fala dos professores: “Criar vínculos com alunos e colegas”, “Aprender com a troca de experiência entre colegas”. A partir dessas questões é possível destacar que o grupo docente, por ter a característica de ser novo enquanto coletivo na escola, precisava construir uma identidade coletiva. Assim como Isaia e Bolzan (2007) explicitam a professoralidade se constrói ao longo da trajetória docente e os espaços de compartilhamento de práticas enriquece esse processo formativo.

A partir dessa demanda, como escola, buscou-se investir nas formações e promover o protagonismo docente. A problemática que mobilizou o estudo foi a necessidade de investimento e qualificação dos espaços formativos dentro da escola com ênfase na voz dos professores. A partir disso, propusemos nosso projeto com o seguinte objetivo: construir estratégias coletivas para o processo de atualização do PPP com enfoque democrático e reflexivo. As questões norteadoras eram: como a relação entre a participação dos docentes e discentes na atualização do PPP e o interesse pela escola podem estar articulados? Em que medida essa articulação é potencializada a partir de espaços de diálogo e encontros formativos?

A metodologia trata de um estudo qualitativo de caráter etnográfico com ênfase no processo e no significado e a experiência na perspectiva das pessoas participantes

Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRE, 2010).

Para analisar o processo do estudo, foram usadas as seguintes ferramentas metodológicas: diário de campo, questionário, grupo de estudos, análise documental.

A questão problematizadora do estudo foi promover espaços de formação continuada nos quais os professores se sentissem autores do processo de atualização do PPP com efetiva participação de todos. Muitas vezes percebemos que os professores se sentem como executores do que é pensado pela universidade (TARDIF, 2014). Tivemos formações na escola com a participação de professores pesquisadores que foram convidados para enriquecer os estudos e a relação da teoria com nossa prática. Porém, os próprios docentes destacaram que também tinham estudos para compartilhar com seus pares.

Com a iniciativa dos professores em compartilhar seus saberes e o tema do projeto de atualização participativa do PPP, construímos eixos de estudo em relação às necessidades da escola e aos interesses dos professores. Foram formados cinco eixos com subitens a partir deles. Os professores tinham autonomia para ingressar nos temas que se sentissem seguros em colaborar. É possível observar a composição dos grupos na imagem a seguir.

Fig 1. Eixos de estudo



Fonte: diário de campo (outubro 2018)

Os eixos delinearam as intenções para construir um PPP que representasse todos os segmentos. Nesse sentido, a organização dos grupos de estudo promoveu a busca de autores que dialogassem com o trabalho na sala de aula e colocasse em reflexão a atuação de cada professor e profissional na escola, além de repensar na atuação pedagógica no cotidiano. Segundo Isabel Alarcão, a escola reflexiva está constantemente em processo de avaliação e trabalho formativo pensando sobre seu papel social e em sua organização político-pedagógica.

[...] Em uma organização com essas características, os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação (ALARCÃO, 2001, p. 26).

No início de 2019, já estávamos no segundo ano de desenvolvimento do projeto de atualização do PPP. A mantenedora garantiu para as escolas a organização de três formações com oito horas de duração em dias não letivos ao longo do calendário escolar. Isto nos proporcionou uma dinâmica mais produtiva, pois professores puderam apresentar seus estudos em um dia exclusivo para momento de reflexão entre os pares. A preocupação de ter uma formação de duas horas e ter mais duas horas em aula com turma quebrava esse momento de estudos.

Destaco o interesse e envolvimento dos professores, a partir da ideia de transformar a escola em espaço de lugar privilegiado para formação democrática. Durante as formações em dias não letivos conseguimos agendar as apresentações de todos os eixos de estudo. De forma geral, a participação docente envolveu a escuta sensível e o respeito para o debate com ponderação e reflexão. Os grupos preparam slides, vídeos, e documentos com os resultados de seus estudos, fizeram propostas para o PPP e escutaram as sugestões dos ouvintes. Também foi organizado um dia de formação específico para escrita coletiva. Nesse dia os professores levaram computadores para que os eixos pudessem se reunir, estudar e escrever juntos.



Fig 2. Registro do laboratório de escrita coletiva



Fonte: diário de campo da supervisora

Na estratégia para escrita coletiva foi o uso do Google Drive no qual desde 2018 tínhamos um documento coletivo com todos os eixos de estudos e os respectivos participantes de cada grupo. Neste arquivo os professores escreviam sobre o que estavam estudando, colocavam referenciais e materiais que usariam para suas apresentações. Em 2019 organizamos o sumário do PPP conforme orientação da mantenedora, e foi disponibilizado no início do ano via e-mail para que os professores pudessem escrever os resultados dos grupos de estudos no formato do oficial do documento.

O diálogo e a reflexão com base nas experiências dos professores em seu próprio local de trabalho mobilizou o grupo docente a unir forças com a equipe diretiva e os alunos para a qualificação do cotidiano escolar. O trabalho coletivo de repensar a ação docente possibilitou “aprender desde onde se atua, com quem se atua e com os desafios que o local apresenta” (SILVA e MACHADO, 2018, p.109).

Conforme segue nas imagens abaixo é possível visualizar as dinâmicas da formação com protagonismo docente e troca de saberes. Na figura 3 uma professora do eixo inclusão está apresentando seus estudos. Na figura 4 o grupo de professores estão refletindo e dialogando sobre uma das apresentações e propondo sugestões.

Fig. 3 Imagem do eixo Inclusão



Fonte: diário de campo

Fig. 4 Imagem do grupo



Fonte: diário de campo

O processo de encontro com eixos foi desafiador do ponto de vista de sintonizar interesses, posicionamentos e principalmente motivar os professores a ocuparem este lugar de protagonistas. Este desafio se dá em meio a realidade da escola que é sempre repleta de afazeres e demandas imediatas.

O PPP da escola está em fase de formatação organizada pela equipe pedagógica (supervisão e orientação escolar), pois no último encontro de oito horas foi possível ler todo o documento de forma coletiva com os docentes e analisar todas as contribuições dos eixos transformando o sonho da escola que se deseja construir em forma de documento. Durante este encontro, em diversos momentos, relembramos que o PPP estar com a escrita finalizada para entrega da mantenedora é apenas parte do processo nossa construção coletiva da escola que se deseja. Os grupos de estudo e o protagonismo docente nos espaços de formação continuam em andamento. De acordo com as falas dos professores o documento é parte de um processo no qual a qualificação da formação continuada na escola é o foco principal. Conforme é possível visualizar nas seguintes excertos:

“O processo foi motivador e temos um documento muito potente que pode inspirar outros professores. Ainda espero colaborar ainda mais e construir mais a partir do que temos do documento, e também que possamos estudar ainda mais juntos” (Diário de Campo).

“Percebi um engajamento grande das pessoas, onde cada um(a) pode demonstrar seus conhecimentos e explorar suas áreas de interesse. Acredito que podemos manter e ampliar este trabalho, pois esta é a real formação continuada, em busca de um modelo de escola que atenda às expectativas de formações dos(as) alunos(as) de forma integral e equilibrada” (Diário de Campo).

Analisando a fala dos professores destaca-se a importância de uma continuidade da ação em parceria e da colaboração nos espaços formativos da escola. A escrita do PPP de forma coletiva foi um norte que proporcionou diálogo entre pares e momentos de estudos para mobilizar os projetos da escola.

É relevante expressar que percebemos uma extensão do protagonismo docente e das primeiras ações dos eixos de estudos no desenvolvimento da autonomia dos alunos. A partir da orientação de professores e equipe, os alunos iniciaram projetos: dança e música, monitoria recreativa e mutirão de cores para pintura da escola. Além disso, este ano foram implementadas as primeiras assembleias com as turmas para que os alunos pudessem expressar suas demandas e também participar das decisões da escola. Ao longo do ano percebemos que essas ações mobilizaram a participação da comunidade nos eventos da escola.

## Considerações

Trabalhar de forma colaborativa para encontrar as soluções no cotidiano escolar foi um processo formativo

que possibilitou união, escrita colaborativa, ação em parceria e o comprometimento com a educação pública de qualidade. O compartilhar os espaços de estudo e as práticas pedagógicas entre os educadores é motivador das ações pedagógicas e do profissional da educação como um autor de sua realidade de trabalho.

É possível afirmar que o objetivo de construir estratégias coletivas para a atualização do PPP com enfoque democrático e reflexivo foi um processo que conquistamos ao longo de dois anos. No entanto é um movimento coletivo e demanda tempo e engajamento. Nossas questões norteadoras sobre a relação entre participação de docentes e discentes na atualização do PPP e o interesse pela escola se mostraram efetivos no protagonismo de professores e alunos nos eventos e projetos da escola. Essa articulação foi potencializada a partir de espaços de diálogo como assembleias e encontros formativos com eixos de estudos.

O trabalho continua em andamento e as ações para que a formação continuada promova uma escola reflexiva com a valorização do educador como protagonista da escola serão foco. O processo de atualização do PPP destacou o potencial do espaço para trocas de saberes entre os professores.

## Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 2001.
- ALVES, R. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudessem Existir**. 13. ed. Campinas: Editora Papirus, 2013.
- ISAIA, S. M. de A. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus**: Produção de conhecimento e qualidade de ensino. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAE, E. D. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007, v. 1, p. 107-118.
- MACHADO, J. A. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607>>. Acesso em 20 setembro de 2019.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación** / Revista Ibero-americana de Educação. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 19 de setembro de 2019.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2014.

# LEITURA NA ESCOLA: PRÁTICAS DE LEITURA NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

Carolina Monteiro <sup>224</sup>

## Introdução

O presente trabalho objetiva relatar uma prática pedagógica que teve como foco a leitura. Assim que ingressei como professora na EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira, em julho de 2016, assumi uma turma de 1º ano. Tive a oportunidade de acompanhar esta turma também no 2º e 3º ano, nos anos de 2017 e 2018, respectivamente, o que possibilitou dar continuidade no trabalho e identificar repercussões dos investimentos realizados ao longo do tempo.

Neste texto, apresentarei algumas atividades realizadas com a turma a fim de refletir sobre as múltiplas práticas de leitura no âmbito do bloco de alfabetização. Inspirada pelo pesquisador francês Roger Chartier, destaco diferentes modos de ler a partir das experiências aqui apresentadas, a saber: leitura intensiva e leitura extensiva; leitura individual e leitura coletiva; leitura silenciosa e leitura em voz alta.

## Sobre a leitura

É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidiu de repente partilhar sua própria felicidade de ler? (PENNAC, 1993, p. 80).

A importância da leitura na alfabetização é evidente e, historicamente, muito significativa. Para além do entendimento da leitura como decodificação, trabalha-se a leitura como uma experiência mais ampla, que envolve, sobretudo, compreensão, mas, também, envolvimento, fruição e paixão. Acredito que para desenvolver o gosto pela leitura com estudantes, seja necessário, antes de tudo, o exemplo. Ou seja, é imprescindível que o professor também tenha gosto pela leitura e que se sinta motivado e mobilizado para compartilhá-lo com as crianças.

Partindo dessa premissa e por ser apaixonada por livros e pela leitura, iniciei o trabalho com a turma no 1º ano com a “Hora da Leitura”. Assim, pelo menos duas vezes por semana, nós realizávamos uma leitura, conduzida por mim, em voz alta. Nunca tratei este momento como uma leitura realizada por mim, mas, sim, como uma leitura coletiva. Importa salientar que Chartier também defende que ver ler e ouvir ler são consideradas práticas de leitura. Nesta perspectiva, crianças que ainda “não sabem ler”, podem ser consideradas leitoras, pois leem por meio dos atos de ver ler e ouvir ler.

Outro aspecto relevante nesta experiência foi a qualificação do acervo de livros disponibilizados para as crianças. Muitas vezes, em casa e até mesmo na escola, a maior parte de nossos alunos têm acesso a livros de pouca qualidade no que diz respeito ao material e ao visual (tipo de papel e ilustrações), mas, sobretudo, ao texto (adaptações e cortes muito expressivos em histórias clássicas, por exemplo). Felizmente, essa situação foi minimizada com os acervos de livros do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que dispõem de livros selecionados e bem diversificados. Neste sentido, procurei realizar com a turma a leitura de livros mais qualificados, utilizando este acervo e o meu acervo pessoal. Tais acervos compuseram o “Cantinho da Leitura” organizado na sala de aula com a turma no ano seguinte.

No 2º ano, a partir da leitura do livro “O carteiro chegou”, realizamos a leitura de clássicos infantis, tais como: João e Maria, Cachinhos Dourados, Cinderela, João e o Pé de Feijão e Chapeuzinho Vermelho. Optei por trabalhar com histórias conhecidas pelas crianças, justamente para contrastar as diferentes versões dos textos, ilustrações, extensão do livro, etc, em diferentes edições.

---

224 Professora da EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira; Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação (UFRGS). E-mail: [carolinamonteiro7@yahoo.com.br](mailto:carolinamonteiro7@yahoo.com.br)

Outra experiência realizada com a turma no 2º ano foi a “Bagagem de Leitura”, que consistia em uma pasta/maleta para o transporte de um livro e um caderno. A cada sexta-feira uma criança escolhia um livro do acervo de livros do “Cantinho da Leitura”, o qual levaria para casa para uma leitura individual e/ou coletiva com a família, seguida de um registro no caderno que foi nomeado como “Diário de Bordo”. Na segunda-feira seguinte, iniciávamos a aula com a leitura coletiva do livro em sala de aula, conduzida por mim e comentada pela criança responsável pela leitura do livro; em seguida, realizávamos a discussão/interpretação do texto, a exploração do vocabulário e atividades significativas com foco na alfabetização.

O investimento realizado no trabalho com a leitura neste ano, teve como culminância um passeio à Feira do Livro de Porto Alegre. Através de uma campanha, arrecadamos recursos para custear o transporte e lanche para toda a turma, mas, especialmente, uma cota para que cada criança pudesse escolher e comprar um livro na Feira. Uma experiência muito rica e inesquecível para todos nós!

Já no 3º ano a proposta foi que realizássemos a leitura de um livro mais extenso e o título escolhido foi “O Pequeno Príncipe”. A cada dia era lido um capítulo e ao final da leitura uma criança era sorteada para levar a “Sacola Literária”, que continha o livro, um caderno para registro e um boneco do Pequeno Príncipe. O objetivo era proporcionar um contato afetivo com o livro, além da percepção de que era possível realizar a leitura de um texto mais extenso e denso.

Ao longo do tempo, pude observar o envolvimento das crianças com a leitura e o quanto as experiências vivenciadas por elas foram significativas e marcantes. Importa salientar que a escola é o espaço privilegiado de acesso à leitura para muitas crianças que não trazem de suas experiências diárias vivências significativas com relação à língua escrita, como é o caso da maioria dos nossos alunos. Nesse sentido, Maria Isabel Dalla Zen (2011) lembra que:

As condições de acesso à leitura – variedade de materiais, situações de interação – são mediadores importantes, mas não determinam, decisivamente, a formação de bons leitores, embora facilitem a apropriação dos conceitos relacionados à natureza da linguagem escrita. [...] O que produz aprendizagens é o ensino, um bom ensino. Portanto, crianças e jovens podem aprender a ler e a gostar de ler na escola! (DALLA ZEN, 2011, s.p.).

## Considerações finais

O ato de ler não se esgota ao final da leitura do livro, nem das sensações que irrompem durante essa leitura. A leitura demora, permanece (YUNES, 2009, p. 56).

Alguns aspectos se destacam do que foi exposto neste texto: a diversificação e qualificação dos livros ofertados às crianças, as múltiplas práticas de leitura experienciadas por elas, o envolvimento das famílias e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

As experiências aqui apresentadas não são inéditas, mas reforçam práticas importantes no contexto dos anos iniciais e, especialmente, do bloco de alfabetização. A centralidade do aluno no processo de aprendizagem, a mobilização a partir de textos e histórias do universo infantil são alguns exemplos.

A oportunidade de acompanhar esta turma do 1º ao 3º ano me possibilitou observar e identificar mais claramente as repercussões do trabalho desenvolvido a partir da leitura. O encantamento com as histórias, o desejo pelos livros, o gosto pela leitura. Que ela demore; que permaneça.

## Referências

CHARTIER, R. **As aventuras do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DALLA ZEN, M. I. H. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e sociocultural. 4. ed. rev. e atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

YUNES, E. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

## PROJETO LIVRO E LEITURA: PELO OLHAR DO ENCANTAMENTO LÚDICO NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

*Adriana de Lima Nunes*<sup>225</sup>

### Introdução

O simples ato de ouvir, ler e recontar histórias se constitui em um mundo encantador. Neste contexto, a imaginação dos envolvidos assume características singulares. Cada indivíduo embarca numa vivência única, embalada pela sua subjetividade. Acreditando na relevância da relação lúdica e prazerosa do universo infantil com as obras literárias associadas ao processo de alfabetização, é possível proporcionarmos momentos de interação das crianças, estimulando-as na oralidade, desenvolvendo o gosto e o hábito pela leitura e a escrita, assim como a capacidade de produção de textos atreladas ao encantamento lúdico, ao prazer da descoberta, ao conhecimento com diversão.

O objetivo geral do Projeto Livro e Leitura pelo olhar do encantamento lúdico é proporcionar vivências prazerosas de aprendizagens contribuindo com o processo de alfabetização atrelando as interfaces da literatura infantil. A aplicabilidade do projeto se deu durante o período letivo de 2019 com as turmas do bloco de alfabetização nos níveis dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na EMEF Rio Grande do Sul, em Canoas-RS, perfazendo o total de 6 (seis) turmas.

### Desenvolvimento

O caminho percorrido durante o desenvolvimento do projeto se delineou pelo viés do imaginário infantil associados aos contos literários dos diversos gêneros, costurando aos contos clássicos as temáticas pertinentes e as vivências cotidianas, através do interesse, que “fervilham as ideias” das crianças.

Quando revisitamos o universo infantil, torna-se relevante mensurar, que este “campo” é extremamente volátil, em constante movimento e transformação, corroborando na fluidez da diversidade de interesses das crianças nas classes escolares numa visão de mundo contemporâneo. Este público constitui-se exigente, crítico, ávido por novas descobertas, imediatista e conectado virtualmente; portanto, a aplicabilidade da metodologia necessita ser significativa para esta criança em desenvolvimento. Mesmo as crianças que estão inseridas em um meio social em que são “adultizadas”, apresentam características próprias da sua faixa etária, mostrando o mesmo fascínio pelo universo imaginário do faz-de-conta. Acreditando nesta linha pedagógica, a base metodológica está intimamente atrelada aos princípios da teoria construtivista sócio - interacionista, na qual a criança constrói progressivamente seu saber, por meio de atividades e interação com o meio em que vive e mediadas pela ação do educador.

O pano de fundo do projeto constitui-se através da “contação de histórias” utilizando diversificados recursos pedagógicos, no entanto, acredito que o projeto tenha caído no “gosto da criança” que além dos temas abordados sejam de interesse dos educandos, também tenha a contribuição deles tanto na escolha das temáticas quanto no planejamento, e muitas “surpresas lúdicas”. O momento literário é recheado de expectativa envolvendo o imaginário infantil e a socialização dos saberes.

Definir contação de histórias ou contador de histórias é tentar concretizar o que é abstrato. É suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os

---

225 Professora da EMEF Rio Grande do Sul, Mestre em Educação, Pós - graduada em Psicopedagogia Clínica, Educação Infantil e Neurociência e desenvolvimento (em curso), graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. E-mail: [adrielnunes@yahoo.com.br](mailto:adrielnunes@yahoo.com.br)

lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1).

A contação de histórias tem o poder de nos ensinar a nos interessar profundamente e a pensar de forma clara. Tem como papel principal passar valores, habilidades e informações. E ainda: “ouvir uma história é considerá-la como uma atividade da qual o ouvinte pode aprender alguma coisa e, de fato, espera-se que aprenda alguma coisa” (DAILEY, 1994, apud ROSSONI, 2014).

O momento literário precisa ser sentido, ser vivenciado, ser analisado. Ele deve provocar curiosidade, tristeza, dor, alegria, medo, angústia, arrepios, olhares perdidos... e mais uma infindável quantidade de sentimentos que somente os apaixonados pelo universo da literatura conseguem sentir. E principalmente propiciar reflexões aos temas abordados, avaliar e reavaliar conceitos, percepções, ideias e posicionamentos referentes a conceitos e ou preconceitos.

Contar histórias consiste em um ato de comunicação que permite a prática dinâmica de trocas simbólicas, imaginárias e reais, através do diálogo estabelecido entre o contador e o ouvinte. As palavras narradas, interagem com o universo vocabular infantil, proporcionando possíveis relações e significações (ROSSONI, 2014).

Os contos literários, a diversidade de gêneros textuais, musicalização, vídeos, dramatização, jogos, brincadeiras, painéis são alguns dos recursos utilizados no projeto, que além de propiciar momentos de mergulho no mundo da imaginação, os princípios do letramento e alfabetização estão presentes nessa proposta. Com intuito de colaborar com o processo de desenvolvimento da cultura da leitura e escrita, a formação de crianças leitoras e produtoras de seus registros escritos, trabalhamos numa perspectiva de construção e produção textual tanto individual quanto coletiva, construção de frases e formação de palavras, além de grafemas e fonemas.

O universo infantil é permeado pela relação lúdica envolvida em cada ser brincante e suas relações com o mundo. O espaço escolar é o berço da ludicidade, é o espaço de inúmeras aprendizagens, da socialização dos saberes, das experiências e das descobertas.

A ludicidade está no produto que resulta a ação, no momento vivido, indefere a sua condição de criança-adulto-idoso, segundo Santos (2001). No universo lúdico, incluem e possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Estes momentos, para Luckesi (2000), propiciam uma experiência de plenitude e de completo envolvimento. Está inserido na criança como parte da sua essência de vida, fazendo com que ela se expresse através da sua alegria, do seu encantamento infantil onde mescla *real e simbólico*, na descoberta de si mesma, possibilitando *experimentar-compreender-transformar* o seu mundo; através do autoconhecimento, do conhecer ao outro, da resignificação e da sua percepção. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes; implica também mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

## Considerações

Acredito que o “Projeto Livro e Leitura: pelo olhar do encantamento lúdico no bloco de alfabetização” esteja atingindo os objetivos propostos tendo como avaliadores principais responsáveis pelo êxito da proposta, os educandos dos anos iniciais da EMEF Rio Grande do Sul, que a cada encontro semanal demonstram o gosto e a expectativas de uma nova viagem ao mundo literário. E, principalmente, na forma mais inocente e genuína da criança de manifestar seu afeto pelas coisas que realmente tem sentido a ela.

Quando a criança faz relações pertinentes com o seu cotidiano, com suas emoções, relata ao grupo as suas concepções e opiniões. Quando ela embarca no mundo imaginário e se joga sem paraquedas nas relações de faz-de-conta, ou ainda quando ela consegue esquecer sua realidade real tão cruel e se colocar por alguns instantes no lugar de



um dos personagens inseridos numa obra literária, vale muito. Quando ela expressa através de uma produção gráfica (quando não tem o domínio da escrita e seus registros são expressos através de algumas garatuhas) o que mais gostou na contação da história ou ainda quando ela verbaliza dizendo que sonhou com a “profê” contando uma história, o caminho percorrido assume o seu real papel, de função educativa e humana.

Em cada obra trabalhada, são referenciadas suas bibliografias e o resultado se apresenta nas buscas pelos livros na biblioteca da escola tanto pelas crianças quanto pelos pais e responsáveis que se sentem instigados a procurar a obra que seus filhos e filhas fazem referências. Esta avaliação dá sentido à continuidade do trabalho.

Quanto à aprendizagem escolar, a contação de histórias apresenta muitas possibilidades. O aprender a ouvir, associando informações do passado, presente e futuro, interliga os tempos verbais necessários para a comunicação. Os educandos, dessa maneira, compreendem a estrutura de um texto, aprendem a fazer conexões, percebem o significado de uma palavra no contexto, melhoram o vocabulário, etc.

A experiência da receptividade deste projeto nesta comunidade escolar fortalece a minha concepção de aprendizagem e de educação. Acredito que as aprendizagens se constroem em espaços permeados de imaginação, desejo de saber e principalmente nos ideais lúdicos. Aprender se divertindo dá sentido à nossa existência tanto pessoal quanto profissional. Que possamos continuar com o olhar lúdico também sobre os desafios adultos. Que possamos sempre nos encantar pelas nossas escolhas e ações.

Conforme Collins e Cooper (2005),

(...) O poder da contação de histórias ocorre da confluência de uma história, uma plateia e um contador, e “a convergência de uma história cuidadosamente escolhida, uma contação profunda, e uma plateia envolvida é chamada de encantamento (COLLINS; COOPER, 2005, p. 31).

Esse caráter sedutor da contação de histórias permite considerá-la como método pedagógico propulsor de significativas aprendizagens e conseqüente desenvolvimento cognitivo do pensamento.

Enfim, muitas das vivências envolvidas no contexto deste projeto talvez não sejam possíveis serem mensuradas através de registros escritos ou pela oralidade, as vivências e aprendizagens ficam tatuadas na essência humana e ocupam um outro lugar, um lugar de destaque e bem mais significativo. Elas ocupam espaços afetivos e subjetivos. Nesses lugares, os olhares se cruzam e os braços se afagam...

## Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura, história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLLINS, R.; COOPER, P. J. **The power of story**: teaching through storytelling. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

DAILEY, S. **Tales as tools**: the power of story in the classroom. National Storytelling Association. Tennessee: National Storytelling Press, 1994.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: abordagem a partir da experiência interna. Educação e Ludicidade. Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000. Disponível em <www.luckesi.com.br.> Acesso em 28/11/2011.

ROSSONI, J. **A contação de histórias como ação educativa**: reflexões sob o viés da teoria cognitiva da aprendizagem. Dissertação de mestrado. UNILASALLE, Canoas, RS, 2014.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

# INCLUSÃO, UMA PERSPECTIVA FOCADA NO ESTÍMULO DAS POTENCIALIDADES

Natália Garcia <sup>226</sup>

## Introdução

Percebendo a grande demanda de alunos com dificuldade/transtornos de aprendizagem na EMEF Paulo VI, surgiu o projeto *Estimulando Potencialidades*. Nossa escola está localizada em um bairro de grande vulnerabilidade social e todo o contexto histórico-familiar interfere significativamente no processo de aprendizagem do indivíduo. O modelo de atendimento disponível no ambiente escolar atendia apenas os alunos público do AEE, então percebemos que não seria possível colaborar com uma mudança de cenário sem mexer em paradigmas educacionais e estruturais da escola. Uma observação importante está relacionada à caracterização de ambos os públicos: AEE e LA, caracterizando assim a sala de recursos Multifuncional – SRM.

Nosso público são os alunos com histórico de evasão e repetência, dificuldade de interação com os professores e colegas, defasagem de alguns conhecimentos básicos nas mais diferentes áreas, com “resistência” e “bloqueios” em relação à aprendizagem. Este projeto é desenvolvido pela professora da sala de recursos, com o apoio da(s) técnica(s) de educação básica e a(s) estagiária(s).

## Desenvolvimento

A organização dos atendimentos é feita de acordo com as características e dificuldades de aprendizagem de cada um, havendo a possibilidade de serem formados grupos de até cinco alunos por profissional de acordo com o nível de aprendizagem em que se encontra, utilizando jogos diversificados, atividades lúdicas, confecção e produções artísticas.

A SRM é um espaço da escola, com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos que a apresentam dificuldades e/ou transtorno. Nela realizamos o Atendimento Educacional Especializado – AEE e as atividades vinculadas ao Laboratório de Aprendizagem – LA.

Dentro da sala de recursos multifuncionais, definimos AEE como um atendimento destinado a eliminar ou superar barreiras decorrentes de uma deficiência específica que impedem ou dificultam a aprendizagem. Na sala de AEE, o objetivo é a identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades dos alunos público-alvo da mesma.

No laboratórios de aprendizagem, os conteúdos escolares são trabalhados através de atividades variadas, que atendem ao estilo e ao ritmo de aprender de cada aluno e possibilitando a eliminação dos problemas que dificultam a aprendizagem. Oferecem aos alunos com dificuldades de aprendizagem – mas sem deficiência – a oportunidade de equalizar saberes e ter acesso ao conhecimento como seus colegas.

O ingresso e a permanência no projeto, bem como o processo de desligamento depende de uma avaliação interativa entre educando, professores do L.A e professores do ano-ciclo, que consiste na elaboração de um dossiê de cada aluno onde deverá constar: ficha de encaminhamento, relatórios de aprendizagens e as atividades realizadas.

Na primeira semana, as atividades são de enquadre e vínculo, onde podemos compreender a modalidade de aprendizagem do aluno, bem como estabelecer uma relação de confiança e afeto visto que assim se torna mais provável a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades, pois para que haja aprendizagem significativa

---

<sup>226</sup> Professora da Escola EMEF Paulo VI, Graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Psicologia Escolar (em andamento). E-mail: [nataliagarciaf@gmail.com](mailto:nataliagarciaf@gmail.com)

se faz necessário o afeto, para a obtenção de dados norteadores das atividades, percepção da criança a partir da ficha de sondagem e da entrevista realizada com os responsáveis.

A partir daí, passa-se a desenvolver atividades lúdicas, conferindo momentos de desafios para auxiliar a criança no enfrentamento e superação das dificuldades constatadas no processo de aprendizagem.

Os atendimentos envolvem todas as áreas do conhecimento, de abrangência diária e progressiva, e constância nas avaliações do processo. Cada criança será atendida nas suas dificuldades referentes a todas as áreas do desenvolvimento. Caso seja necessário, serão encaminhados para especialistas, tais como psicopedagogos, psicólogos, neurologistas.

Entendemos que crianças precisam de tempo e de um tipo de atenção que lhes facultem a recuperação da autoestima, e uma integração plena na comunidade que as acolhe para assim desenvolverem suas potencialidades e obterem êxito no processo de ensino aprendizagem. A completa metanálise de Kenneth, Kavale e Forness (1996), afirma que os educadores consideram alunos com dificuldades de aprendizagem menos ajustados que os demais, mais inquietos, distraídos e ansiosos. Os colegas reconhecem que o sujeito tem rendimento ruim e, os rejeitam mais, pelo fato de os considerarem menos cooperativos e interativos socialmente, com menor capacidade de comunicação e empatia. E os próprios alunos se percebem com mais carências acadêmicas, tendo assim um conceito negativo de si mesmos e se afastam do grupo. Este contexto agrava a dificuldade previamente apresentada e, se não houver intervenção correta muito provavelmente não haverá evolução do sujeito.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem, em relação aos que não as têm, com mais probabilidade apresentam problemas emocionais, falta de habilidades sociais e problemas de conduta (COOL, 2010, p. 117).

A organização dos dois atendimentos, LA e AEE, em um mesmo espaço, a SRM, tornou necessária a criação de métricas e um protocolo para verificar competências e habilidades necessárias para a aprendizagem como: Atenção, Concentração, Ritmo, Coordenação Motora Fina, Organização Temporal, Organização Espacial, Língua Portuguesa - Leitura/Escrita, Compreensão e Interpretação, Numeração, Associação número à quantidade, Contagem Numérica, Cálculo, Sistema Monetário e Raciocínio.

O serviço atende em média um total de 120 alunos por mês e, no máximo, grupos com 5 alunos, tanto no turno regular quanto no turno inverso ao das aulas.

Fig. 1 Levantamento de dados 2019



Fonte: A autora

Fig.2 Sala de atendimento educacional especializado, antes do projeto



Fonte: A autora

Fig.3 Sala de recursos multifuncionais, AEE/LA durante o projeto.



Fonte: A autora

Fig.4 Sala de recursos multifuncionais, AEE/LA durante o projeto.



Fonte: A autora

## Considerações

Durante a implementação do projeto dentro da EMEF Paulo VI, contamos com a flexibilidade do corpo docente e a confiança no trabalho desenvolvido. Sempre salientando que o objetivo do mesmo é proporcionar aos alunos um crescimento além dos conteúdos estabelecidos.

Este projeto busca estimular as potencialidades de nossos alunos enquanto seres humanos presentes social e ativamente no meio que estão inseridos. Pretende mostrar a eles e às suas famílias que, mesmo frente às dificuldades apresentadas por cada um deles, em suas particularidades mais íntimas, é possível desenvolver habilidades que irão colaborar com seu crescimento pessoal, inseri-los nos mais diferentes contextos e, dessa forma, incluir de uma forma digna, sincera e feliz aqueles que tanto são excluídos.

Pretendemos seguir com o trabalho que vem sendo desenvolvido, envolvendo cada vez mais o corpo docente e futuramente atingir de uma forma mais efetiva as famílias de nossos alunos, fazendo com que elas percebam sua importância e de suas responsabilidades frente a criança e assim, em parceria, possamos evoluir ainda mais neste processo de estímulo às potencialidades.

## Referências

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS J. e colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtorno de Desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DA FAZENDA GUAJUVIRAS: UM TERRITÓRIO DO SÉCULO XXI

*Alysson Isaac Stumm Bentlin*<sup>227</sup>

*Mariana Aita Dadda*<sup>228</sup>

*Roberto Pinto Artigalás*<sup>229</sup>

*Stevan Silveira Wolschick*<sup>230</sup>

### Introdução

Este trabalho é a continuidade de um projeto que já vem sendo desenvolvido desde o início do ano de 2018 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, em Canoas-RS, cuja ideia surgiu em decorrência das comemorações de seus 75 anos, sendo fundada em novembro de 1943. A primeira versão da pesquisa foi apresentada no 2º Seminário “Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas”, onde mostramos a importância de resgates históricos como este e a relevância da realização de projetos que envolvam a comunidade escolar. Desde então, surgiram novas ideias para o mesmo, o que inspirou sua continuidade.

A ideia de manter um olhar transversal e interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Ciências, Geografia, História e Matemática foi mantido, pois se entende que as várias formas de se ver um tema torna-o mais rico. Em relação ao conceito de Interdisciplinaridade, LUCK apud PELEIAS (2011, p. 503) afirma que o mesmo “é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino”. HANZE (2015) afirma ainda que “Piaget sustentava que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.” A respeito do conceito de Transversalidade, HANZE (2015) continua colaborando com o trabalho, pois seu pensamento vai ao encontro do nosso. Conforme a autora, a transversalidade é “uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento”.

Nesta nova etapa, além do envolvimento da EMEF Sete de Setembro com a região historicamente ocupada pela Fazenda Guajuviras, o trabalho debruçou-se sobre a análise da visão dos moradores locais e sua ação no processo de transformação do território. Isso desde o tempo em que era ocupada pela Fazenda, passando pela ocupação através da política de habitação popular desenvolvida na década de 1970 no Brasil até os dias de hoje, onde o local ganha novos usos, como a instalação recente do Parque Canoas de Inovação – PCI. Esta valorização da visão de moradores locais é destacada pelo sociólogo urbano Robert Park, nome que não podia faltar na nossa proposta de trabalho. Conforme PARK apud MATIOLLI (2018, p. 166), “Na relação entre espaço e sociedade, o primeiro elemento não seria, apenas, expressão direta do segundo, mas ambos se influenciariam e condicionariam mutuamente”.

Entendendo a cidade como um “corpo de costumes, tradições, sentimentos e atitudes, associado intimamente aos processos vitais das pessoas que a compõem” (VALLADARES, 2018, p. 15), e, cientes de que este processo é contínuo, torna-se fundamental para este trabalho ouvir as pessoas que fizeram parte deste espaço e as agem nele atualmente, construindo e reconstruindo sua história. Assim, com a recuperação da memória da região e do desenho do perfil da comunidade atual da região pretende-se não apenas valorizar a memória da comunidade escolar/local,

---

227 Professor PEB II – História na EMEF Sete de Setembro (Canoas/RS)

228 Professora PEB II - Geografia na EMEF Sete de Setembro (Canoas/RS)

229 Professor PEB II - Ciências na EMEF Sete de Setembro (Canoas/RS)

230 Professor PEB II – Matemática na EMEF Sete de Setembro (Canoas/RS)

mas também ressaltar sua atuação como agente transformador desta parte da cidade.

Nesta proposta de valorizar a visão dos moradores locais e dos agentes atuantes do espaço passados e presentes, incluímos os projetos de pesquisa de alunas que desenvolveram trabalhos relativos à comunidade em que se inserem. Estas alunas participaram da abertura da 3ª Edição do Seminário “Saberes em Diálogo” em Maio do ano corrente, falando de seu trabalho desenvolvido na escola.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 60), nos Anos Finais do Ensino Fundamental “é importante fortalecer a autonomia dos adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” e os projetos de pesquisa colaboram com esta autonomia da aprendizagem, ajudando-os a criar as suas próprias visões de mundo, formando futuros cidadãos críticos e entendedores da importância da pesquisa para a sociedade.

Como já foi explanado, esta continuação de pesquisa como até aqui chamamos, passa a ser um pouco mais do que isto, pois além de novos objetivos ganharam-se novas inspirações que foram conduzindo seu caminho e coube a nós a tarefa de tentar expressar em palavras uma história que se refaz todos os dias.

### **A antiga fazenda Guajuviras: um resgate histórico da região**

Nosso trabalho inicia-se no ano de 1725 com a chegada de Francisco Pinto Bandeira a região. Tal área era uma sesmaria e conforme Diniz (2005, p. 2) “as sesmarias eram terrenos incultos e abandonados, entregues pela Monarquia portuguesa, desde o século XII, às pessoas que se comprometiam a colonizá-los dentro de um prazo previamente estabelecido, além de pretender criar as condições para o cultivo e buscar povoar o novo território”. A área foi herdada por seu filho Rafael Pinto Bandeira e a esposa, Josefa Eufália de Azevedo, ficou com a posse da fazenda, que posteriormente teve suas terras repartidas e vendidas. O espaço só recebe o nome de “Fazenda Guajuviras” a partir do final do século XIX e início do século XX, como um desdobramento das terras de Pinto Bandeira. Ela foi desapropriada em 1973 para a construção do conjunto habitacional, inicialmente chamado de Conjunto Habitacional Ildo Meneghetti.

A área da Fazenda Guajuviras foi devolvida para o Município de Canoas em 14 de setembro de 2010, fato aprovado por unanimidade pela Assembleia Legislativa. Em 8 de Outubro de 2010, foi criada a área de proteção ambiental no Parque Municipal Fazenda Guajuviras. Atualmente, a área da antiga Fazenda abrange os bairros Olaria, Estância Velha e Guajuviras.

Em novembro de 2018, foi inaugurado oficialmente o Parque Canoas de Inovação – PCI, uma área total de 250 hectares. Segundo o site da Prefeitura Municipal, sua localização foi escolhida para ser “uma iniciativa municipal planejada para a estruturação de um ambiente diferenciado, onde ciência, tecnologia, meio ambiente, cultura e lazer se encontram”.



Imagem 1: Delimitação da área de Estudo



Fonte: adaptado de imagens de satélite do Google Maps, 18 de Agosto de 2018.

## O território da Fazenda Guajuviras no século XXI: a visão de seus agentes transformadores

Para conseguirmos o panorama atual do antigo território da Fazenda Guajuviras, a metodologia escolhida desde o princípio deste trabalho foi mantida nesta nova etapa do projeto, mas foram acrescentados alguns passos. Uma das metodologias empregadas é a coleta e análise de dados através de pesquisa quantitativa baseada em um questionário pré-estruturado, utilizado no Censo Escolar realizado no ano de 2019. A busca e coleta de registros fotográficos antigos foram realizadas nos arquivos da Escola, arquivos pessoais de membros da comunidade escolar e em fontes secundárias, como artigos/reportagens. Os relatos orais provenientes de pesquisas qualitativas (mantido o embasamento nos métodos não-diretivos<sup>231</sup> e história oral<sup>232</sup>) foram realizados através de entrevistas com membros da comunidade escolar atual e passada e proporcionou descobertas de histórias e personagens. Também foram utilizadas mídias sociais (foi desenvolvida uma página na rede social *Facebook*<sup>233</sup>, visando divulgar para um público maior a nossa pesquisa e através dela, coletar depoimentos e testemunhos desconhecidos, pois se entendeu que este canal de comunicação tem uma grande abrangência, através de visualizações e compartilhamentos).

O resultado que chegamos vai ao encontro do que afirma HAESBAERT (2004, p. 74), que “o território não pode ser considerado estritamente natural, nem unicamente político, econômico ou cultural”. A diversidade dos resultados mostra que são vários os fatores que constroem o perfil de um lugar.

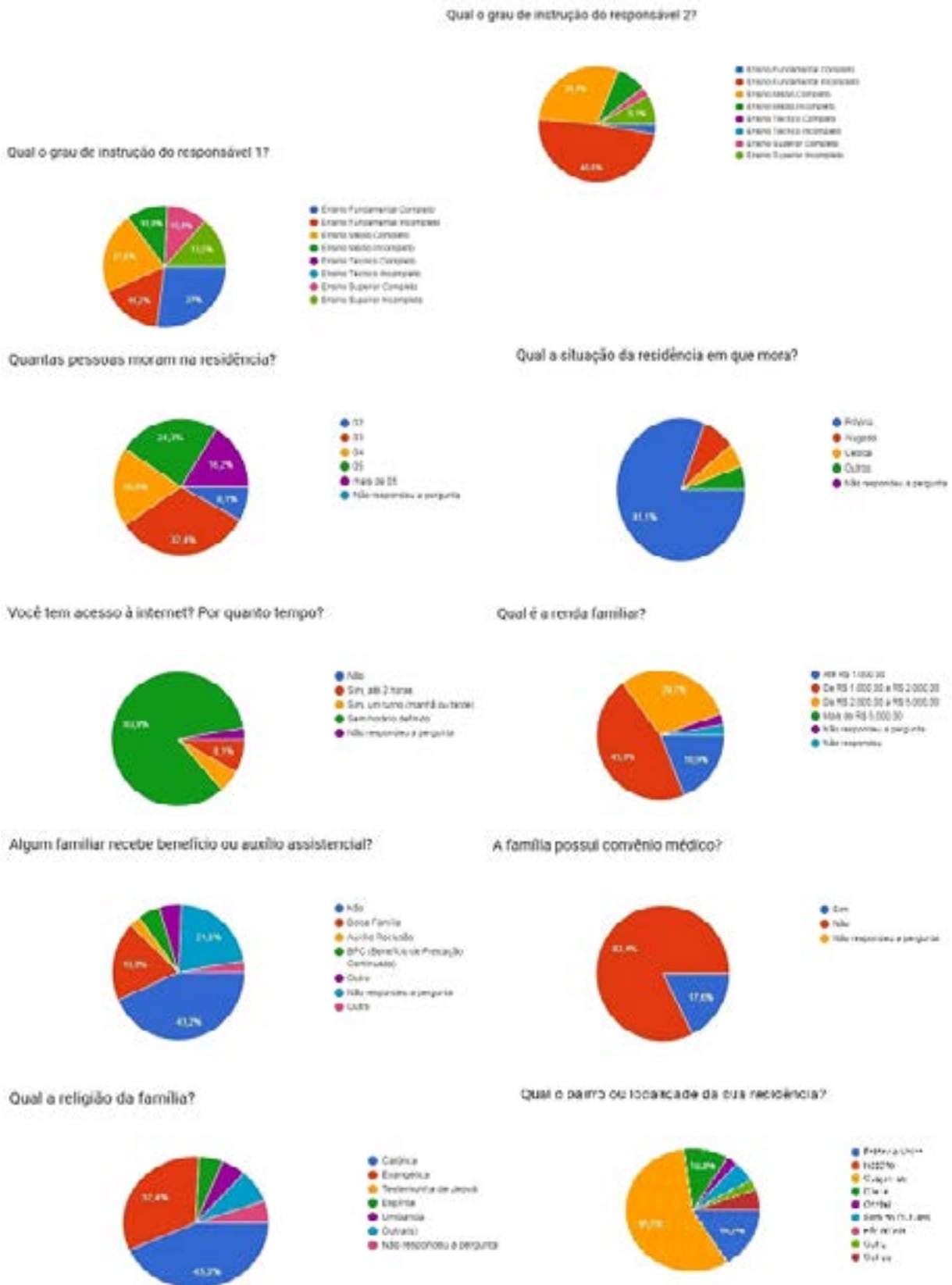
Os gráficos abaixo mostram o resultado do Censo Escolar 2019:

231 A entrevista não diretiva procura fazer com que a pessoa entrevistada assuma o papel de exploração habitualmente detido pelo entrevistador; este último então não desempenha mais um papel de facilitação e de apoio (MICHELAT, 1980 apud CUNHA, 2014, p. 179).

232 “A história oral visa captar a experiência efetiva dos narradores, recolhendo também, tradições, mitos, narrativas de ficção e crenças existentes num grupo” (QUEIROZ, 1991 apud CUNHA, 2014, p. 179).

233 Página do Projeto no Facebook: <[https://www.facebook.com/Ocupa%C3%A7%C3%A3o-doterrit%C3%B3rio-da-Fazenda-Guajuviras-2308968082760906/?modal=admin\\_todo\\_tour](https://www.facebook.com/Ocupa%C3%A7%C3%A3o-doterrit%C3%B3rio-da-Fazenda-Guajuviras-2308968082760906/?modal=admin_todo_tour)>.





## Análise dos resultados

Para Park apud Ivo (2019, p. 2), “O mundo é a experiência dos homens e mulheres reais, e não descrições abreviadas e taquigrafadas do que chamamos conhecimento” Logo, os resultados da pesquisa quantitativa e os depoimentos colhidos por este trabalho são justamente o reflexo da realidade que se buscava conhecer. Além destes

(e corroborando para) entendendo que as práticas em sala de aula também fazem parte deste contexto, buscou-se valorizar os trabalhos desenvolvidos por grupos de pesquisa que tratam da realidade do espaço em que a EMEF Sete de Setembro se insere.

Um desses trabalhos se chama *Letramento - uma janela para o mundo: o estudo da obra de Carolina de Jesus*. A ideia do projeto veio depois de um trabalho sobre a legislação abolicionista, em que os dados de tal projeto mostraram que mais de 90% dos alunos não conheciam um negro com papel importante na história. A partir daí, decidiu-se trabalhar com os 4º e 9º anos para verificar quantos deles se autodeclaravam negros. O trabalho consistiu em aulas sobre uma escritora negra com papel importante no Brasil (Carolina de Jesus) e após esta experiência que durou cinco aulas durante dois meses, percebeu-se que mais de 20% dos entrevistados passaram a se autodeclarar negros, mostrando que quanto mais se sabe do papel importante e positivo, maior será a identificação com suas origens.

O outro trabalho chama-se *Migração: Um Direito Humano e trata das migrações recentes para a cidade de Canoas, provenientes de países subdesenvolvidos*. O trabalho entrevistou, ao longo de cinco meses, 77 imigrantes e 117 canoenses, analisando quais as impressões que um grupo tinha do outro. Muitos desses entrevistados (tanto imigrantes quanto canoenses) são moradores do antigo território da Fazenda Guajuviras e constatou-se que os imigrantes sofrem situações de preconceito, mesmo que 38% daqueles que se declararam canoenses não sejam naturais da cidade (ou seja, também são imigrantes). Outro dado sobre o qual os dois grupos de entrevistados refletiram foi que imigrantes não têm dificuldades de encontrar empregos, visto que se sujeitam a vagas com condições e salários precários que parecem “dedicadas” a estes, o que se mostra como uma forma de preconceito ou xenofobia.

## Referências

CUNHA, Y. R. Entre a subjetividade e a autocrítica: Entrevista “não diretiva” e “história oral” como possibilidades de pesquisa qualitativa em Ciências Políticas. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 5, n. 1, 2014.

DINIZ, M. Sesmarias e posse de terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira. **Revista Histórica Online**. Edição nº 2 de junho de 2005.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HANZE, A. **O princípio da interdisciplinaridade da transversalidade**. Disponível em: <<https://educador.Brasilescolauiol.com.br/trabalho-docente/oprincipio-da-interdisciplinaridade-transversalidade.htm>>. Acesso em: 19 out 2019.

HOFFMANN, M. V.; OLIVEIRA, I. C. S. Entrevista não-diretiva: uma possibilidade de abordagem-diretiva: uma possibilidade de abordagem em grupo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília 2009 nov-dez; v. 62, n. 6, p. 923-927.

IVO, A. B. L. A cidade, em Robert Park: entre empirismo e invenção. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34 n. 101 São Paulo: Set 2019. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v34n101/0102-6909-rbcsoc-34-101-e3410106.pdf>> Acesso em: 19 out. 2019.

MATIOLLI, T. O. L. Para compreender a sociologia urbana de Robert Ezra Park. **Plural - Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 163-168, 2018.

PELEIAS, I. R.; MENDONÇA, J. F.; SLOMSKI, V. G.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas). v. 16 n. 3 Sorocaba Nov. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02.pdf>>. Acesso em 19 out. 2019.

VALLADARES, L. P. “Introdução”. In: **A sociologia urbana de Robert E. Park**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2018, p. 11-19.

# A METODOLOGIA DE PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Alysson Isaac Stumm Bentlin*<sup>234</sup>

*Mariana Aita Dadda*<sup>235</sup>

*Roberto Pinto Artigalás*<sup>236</sup>

## Introdução

Atualmente a educação brasileira está passando por modificações bastante significativas, tendo em vista a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017), que sempre acarretam em alguma mudança no âmbito educacional, conforme seus entendimentos políticos, em especial nos conteúdos específicos de cada disciplina, demonstrando um movimento pendular de avanços e retrocessos. Mas independentemente das influências políticas, há muito tempo existe um movimento no sentido de mudar/adaptar as práticas pedagógicas em sala de aula que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais atraente para os alunos, em especial a resolução de problemas e construção de conhecimento. Tais movimentos visam a diminuição do fosso metodológico existente nas diferentes ‘caixas’ do ensino: infantil, fundamental, médio, médio-técnico, graduação universitária e pós-graduação. A pesquisa tradicionalmente foi vista como algo distante da educação básica, estando estritamente vinculada ao Ensino Superior, em que pese toda a rede de ensino técnico federal, vinculados a agricultura e residualmente a Indústria, nos anos 60 e 70, e a sua remodelação no ano de 2008, por intermédio da Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a criação do mundo dos Institutos Federais, por todo o território nacional.

Como superar anos de (pré)conceitos rigidamente e socialmente construídos que a pesquisa científica não deve ser do âmbito da educação básica, vista por muitos atores educacionais, sociais e políticos ainda como uma educação menor ou uma educação pobre, na crítica de Paulo Freire, como se a única e exclusiva função da educação básica fosse contar e ler frases.

Por outro, lado o art. 4<sup>237</sup> da Resolução que implementou a BNCC, abre uma nova janela de possibilidades,

---

234 Professor PEB II – História na EMEF Sete de Setembro (Canoas/RS)

235 Professora PEB II – Geografia na EMEF Sete de Setembro (Canoas/RS)

236 Professor PEB II – Ciências na EMEF Sete de Setembro (Canoas/RS)

237 Art. 4º - A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4. Utilizar diferentes linguagens -verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender

ao instituir as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelo corpo docente conjuntamente ao corpo discente, sendo as mesmas competências reproduzidas no Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Canoas, para a rede básica: infantil e fundamental.

Destacamos as competências gerais da pesquisa científica, o desenvolvimento da criticidade e da cidadania, a diversidade dos saberes, o uso da tecnologia: de forma a apropriação e formulação de soluções com bases em dados confiáveis que promovam os direitos humanos, cuidado com o meio ambiente: de forma a construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Junto com tais competências se requer dos estudantes o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade, empatia, tolerância, autocrítica e capacidade para lidar com a diversidade humana: com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Tais competências do Referencial Curricular de Canoas e da BNCC reforçam o que na EMEF Sete de Setembro, desde o ano de 2016, quando foi implementada a Feira de Ciências Escolar, a FECET – Feira Científica e Tecnológica, se buscou concretizar e produzir conhecimento pelos estudantes.

Conforme Lemos (1999, p. 29), desde os anos 1980, quando da emergência de uma nova era de desenvolvimento produtivo, o que se denomina na literatura de uma Era da Pós-Modernidade, *“que mostra traços novos na cultura, na emergência de um novo tipo de vida social e uma nova ordem econômica, denominada de sociedade pós-industrial ou de consumo, sociedade dos meios de comunicação ou do espetáculo.”* Essa nova organização social influencia diretamente nos processos educativos, pois os estudantes – das chamadas gerações Y e Z<sup>238</sup> – *“querem informações rápidas, ver imediatamente a aplicação do que aprendem, isso porque também perdem o interesse rapidamente”* (NICOLAI, 2016). E de que forma aproximar os processos sociais e de reprodução dominante da vida com uma metodologia de ensino para que os estudantes se apropriem e produzem conhecimentos num mundo cada vez mais individualista, que quer romper com o processo educativo, vide por exemplo, os movimentos de estudos individualizados em casa, rompendo assim com a natureza socialmente produzida e compartilhada do processo educacional.

Portanto, o objetivo principal deste ensaio é buscar a inovação no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar fugindo dos métodos tradicionais, onde os alunos são agentes passivos em que só recebem o conhecimento pronto por parte do professor, para um processo ativo, em que discutem e produzem conhecimentos ressignificados a partir da experiência social, observadas por exemplo as competências da BNCC. Assim, buscamos estimular o hábito da pesquisa, onde o aluno torna-se agente ativo no seu aprendizado; incentivar que cada vez mais, educadores/professores tenham o hábito de desenvolver pesquisas científicas na sua prática de ensino; e divulgar os trabalhos de pesquisa científica realizados na EMEF Sete de Setembro e suas metodologias; torna-se uma importante ferramenta de intervenção em que possa estimular e criar desejos dos estudantes para qualificar a educação básica.

Como possibilidade de hipótese temos que o hábito da participar de trabalhos de pesquisa estimularia a leitura e busca por fontes de informação e conhecimento em todas as disciplinas escolares, melhorando o aproveitamento nas mesmas; que o desenvolvimento pelo o gosto pela iniciação científica desde cedo, para que futuramente os alunos

---

ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Grifos nossos).

238 As Gerações Y e Z são os jovens que nasceram entre os anos 80 e 2000 e que estão muito ligados à liberdade e a inovação. Chegaram ao mundo em um momento de plano desenvolvimento tecnológico, vivendo a ascensão da internet. Assim, cresceram com múltiplas informações durante o tempo todo, fazendo com que se tornassem ansiosos e muitas vezes difíceis de despertar sua atenção. (SARAIVA, 2018)

acostumados com esta prática se tornem cidadãos cientes da importância da realização de pesquisas científicas para o desenvolvimento econômico e social do país; e a elaboração de trabalhos científicos desenvolve o hábito de pesquisar e de não se contentar com apenas uma visão sobre um assunto, tornando futuramente os alunos envolvidos em pesquisa, cidadãos mais embasados e críticos.

Segundo Chambouleyron (2002, p. 15), “*a pesquisa é a base da inovação, essencial ao desenvolvimento econômico e à geração de riqueza. Logo, a pertinência de se investirem recursos públicos na pesquisa científica em qualquer país, mas, sobretudo, em países em desenvolvimento como o Brasil, com notáveis carências sociais, deve ser sempre re-demonstrada com argumentos novos e eloqüentes.*”

Levando em consideração a dinâmica de aprendizagem dos jovens atualmente, com base nas linhas argumentativas acima, desde 2016, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro de Canoas, RS, incentiva a assimilação de conteúdos a partir da pesquisa científica. Partindo da realização da 1ª Feira de Ciências da própria escola - FECET (no citado ano), até a participação em Feiras Municipais, Estaduais, Federais e de abrangência internacional nos anos posteriores, esta proposta de ensino através de pesquisa científica vem se desenvolvendo com um número cada vez maior de alunos, que inicialmente eram convidados para participar dos projetos e que agora já aderem de forma voluntária. A comprovação de que este método tem resultados positivos é a crescente qualidade dos trabalhos científicos e o número cada vez maior de participações e premiações nas Feiras Científicas. Mesmo trabalhando há pouco tempo com a realização de trabalhos científicos, a EMEF Sete de Setembro já se tem inúmeras comprovações de que este tipo de trabalho gera bons resultados.

Prova disto foram a conquista dos trabalhos desenvolvidos na Escola, do 2º Lugar Geral na 12ª MCL – Muestra Científica Latinoamericana, em Trujillo/Peru, e os 2º e 4º Lugares Gerais na MOSTRATEC Júnior de 2019, maior feira de pesquisa jovem da América Latina, trabalhos da educação básica que comprovam que o incentivo a investigação pode gerar bons resultados tanto no âmbito escolar quanto futuramente, tornando os alunos pesquisadores de hoje, cidadãos críticos e profissionais de suas áreas atuantes com iniciativa e permitindo que estudantes de uma região periférica da cidade, possam visualizar outras alternativas de vida, reforçando as premissas e as competências da BNCC.

## Desenvolvimento

Os princípios norteadores da prática pedagógica desenvolvida desde o ano de 2017 estiveram vinculados a temas geradores que poderiam proporcionar a um questionamento dos estudantes e com isso a formulação de hipóteses e soluções a determinadas perguntas. Ainda foi necessário a superação e longo convencimento que é possível realizar pesquisa científica sem a necessidade de muitos recursos, evidente que os recursos em especial os didáticos e uma sala de apoio e de ciências é fundamental para a qualificação do trabalho, mas que existe ciência e pesquisa científica além das denominadas ciências exatas e duras. Que o pesquisador não é um alienígena, uma pessoa desconectada da realidade, mas sim: um pesquisador pode ser um aluno da educação básica e constituir esse hábito de pesquisa e as suas metodologias é fundamental para produzir tecnologias, sejam sociais, culturais, políticas e ou econômicas.

Citamos como exemplo de um tema gerador, uma passagem da alfabetização de jovens e adultos no arquipélago africano de São Tomé e Príncipe, em que Paulo Freire relata uma visita a uma comunidade pesqueira chamada de Monte Mário, que demonstra a riqueza e as inúmeras possibilidades que podem surgir quando se trabalha com perguntas e temas geradores.

Tinha-se como geradora a palavra bonito, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo

lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo ‘tomavam distância’ do seu mundo e o re-conheciam. Em certo sentido, era como se estivessem ‘emergindo’ do seu mundo, ‘saindo’ dele, para melhor conhecê-lo (FREIRE, 1984, p. 51).

Desta pequena passagem podemos perceber que surgem como possibilidade de trabalho os conceitos de territorialidade e cartografia (Geografia), identidade econômica e social (História), reprodução ambiental e econômica da vida (Ciências, História e Geografia) e principalmente os padrões culturais e econômicos da vila de pescadores. Pois,

“antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2007, p. 86).

Nesse sentido, como despertar o interesse e o desejo dos estudantes da educação básica pela pesquisa, já que sofrem tanto, seja pela violência social, pela ausência de estrutura física adequada nas escolas, e a falta de estrutura familiar e de uma cultura de ‘estudos’?

Os estudos do psicólogo Leontiev sobre o desenvolvimento da psique infantil trouxe um importante ponto da maturação cognitiva e as formas como esse processo ocorre e as suas motivações e desejos. Sistematizou assim o conceito de ATIVIDADE, ou de colocar-se em atividade. “A atividade é a relação que o indivíduo estabelece, conscientemente, com a realidade com o intuito de atingir um objetivo” (LEONTIEV, 1989, p. 89).

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos (LEONTIEV, 1983, p. 17).

Portanto, o despertar o desejo, ou colocar-se em atividade, em busca de um objetivo de forma a suprir uma necessidade humana, nesse caso o processo de aprendizagem e ensino, nos permite criar no ambiente de sala de aula, um hábito pela pesquisa vinculada diretamente a motivação, o prazer em aprender. Nesse sentido, destaca-se a importância da “transmutação de mundo” do aluno-professor-pesquisador, pois ao entrar em contato com outros pesquisadores, acaba criando uma nova rede de relações e desafios. E esse contato se realiza justamente nas redes de feiras científicas promovidas pelas redes municipais de educação básica (FEMUCITEC de Canoas), as redes dos Institutos Federais (IFCITEC - IFRS-Canoas, Saber TEC, IFsul – Sapucaia do Sul, MOCITEC – IFsul – Charqueadas), do Salão Jovem da UFRGS, culminando com a final internacional da MOSTRATEC Júnior, em Novo Hamburgo, promovida pela Fundação Liberato Salzano, e demais redes internacionais, como por exemplo a Muestra Científica Latinoamericana, Trujillo/Peru, e ou a rede INFOMATRIX da Universidade de Guadalajara, México.

Mas utilizando a pedagogia da pergunta, mas como despertar esse desejo? Como despertar o agir consciente dos estudantes no processo de aprendizado e ensino, de que forma podemos proporcionar uma nova realidade e uma cultura de estudos?

De forma muito “acidental” descobrimos juntos a importância de produzir conhecimento na forma de projeto de pesquisa. Inicialmente saiu de uma perspectiva no ano de 2017 de leitura e reflexão dos estudantes de livros que possuíam interação como fontes históricas requerendo uma pequena resenha relacionando a conteúdos históricos em que estavam aprendendo regularmente.<sup>239</sup>

E como introduzir os temas, perguntas e ou temas geradores que possam ser codificados? Inexiste uma

---

239 <<https://www.ufrgs.br/jornal/escola-e-lugar-de-pesquisa/>> matéria realizada pela Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS em relação a proposta de pesquisa utilizada na Escola Sete de Setembro.

fórmula mágica, são tentativas com acertos e erros, o que funciona com uma turma não funciona com outra, mas o importante é sempre tentar, justamente para introduzir uma nova cultura de estudos. Por exemplo, pelo conteúdo de cada disciplina em sala de aula; pelo estímulo de leituras adicionais e complementares; pela provocação dos alunos; pela realidade local; pela história de vidas dos alunos; pelo envolvimento da comunidade escolar; pelo desejo de inovação; pela parceria com outras disciplinas e professores; pela integração dos anos iniciais com os anos fundamentais do ensino fundamental; enfim diversos são as fontes de temas geradores.

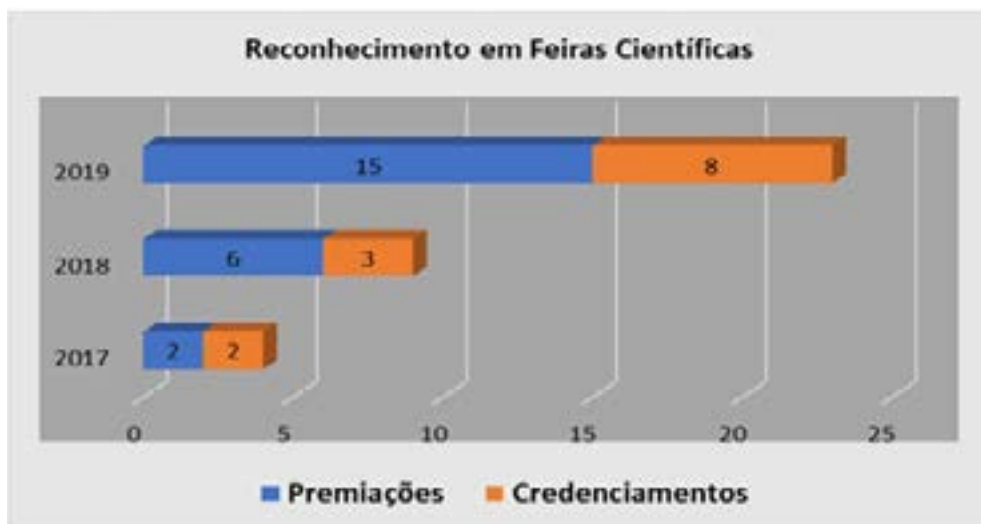
A experiência da Feira da escola a FECET (que poderia ter um artigo em separado), desde o ano de 2016, sinaliza alguns caminhos facilitadores de compreensão. Inicialmente inexistia pesquisa científica em qualquer instituição se o responsável da gestão escolar não permitir os meios para tal. Assim é de suma importância que o Corpo Diretivo e o Projeto Político-Pedagógico da Escola possam institucionalizar a pesquisa científica enquanto método de ensino e aprendizado. Por exemplo, saímos de mais de uma centena de apresentações do ano de 2016, com uns vinte experimentos de vulcão (mas importantes, pois despertam a curiosidade), dezenas de experimentos práticos que envolviam a possibilidade de alteração de funções de objetos em outros, mas nenhum projeto de pesquisa *stricto sensu*. Todavia, no ano de 2017, restou alterada e qualificada a FECET com apresentações de 85 projetos; em 2018, com 83 projetos e no ano de 2019, 92 projetos. Destes 92 projetos de 2019, por exemplo, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental saíram diversos projetos de pesquisas premiados em âmbito, municipal, estadual, federal e internacionalmente.

No gráfico abaixo, reproduzimos as premiações e credenciamentos de feiras externas do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola, e de projetos de pesquisas de autoria dos estudantes, de 2017 a 2019.<sup>240</sup>

---

240 2017 – 1º Lugar Em Ciências Humanas/Linguagem E Suas Tecnologias e 1º Em Ciências Exatas/Naturais e Suas Tecnologias Na VI IFCITEC do IFRS – Campus Canoas; 2017 – Credenciamento pela primeira vez Para a MOSTRATEC Júnior, com os dois projetos premiados na IFCITEC; 2018 – 3º Lugar Geral, anos finais do Ensino Fundamental na FEMUCITEC, Canoas, RS; 2018 – 3º E 2º Lugares Em Ciências Humanas/Linguagens e suas Tecnologias na VII IFCITEC; 2018 – 1º Lugar em PNE Na VII IFCITEC; 2018 – Credenciamento de dois projetos à MOSTRATEC Júnior pela IFCITEC; 2018 – 1º e 2º Lugares Gerais em Ciências Humanas, competindo com o Ensino Médio na I Mostra de Projetos da 27 CRE/RS; 2018 – Premiação Especial da 27 CRE/RS e Credenciamento de um Projeto para a Muestra Científica Latinoamericana – MCL, Em Trujillo, Peru, Para 2019. 2019 – Finalista com 4 Projetos na MOCITEC, IFSul Charqueadas; 2019 – 2º Lugar em Ciências Humanas/Linguagens e suas Tecnologias Na MOCITEC e credenciamento para a 7º FEBRAT, da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte; 2019 – Premiação da Secretaria De Direitos Humanos, de Canoas, na Categoria Liberdade De Expressão/Comunicação; 2019 – Finalista Com 12 Projetos na FEMUCITEC. 1º e 3º Lugares Gerais No Ensino Fundamental – II, e 2º Lugar Geral No Ensino Fundamental – I. Credenciamento de dois Projetos para a MOSTRATEC Júnior; 2019 – 2º Lugar Geral Na MCL, Trujillo, Peru, e credenciamento para a Final Continental da INFOMATRIX, em Guadalajara, México; 2019 – Finalista Com 9 projetos na VII IFCITEC; 2019 - 1º e 2º Lugares em Ciências Humanas/Linguagens e Suas Tecnologias Na VII IFCITEC, e credenciamento de dois Projetos para a MOSTRATEC Júnior; 2019 – 2º Lugar Na Categoria PNE Na VII IFCITEC; 2019 - 1º Lugar Em Ciências Humanas/Linguagens E Suas Tecnologias na SaberTEC do IFSul – Sapucaia Do Sul; 2019 – Credenciamento de um projeto para a FEBIC pela SaberTEC; 2019 – Escola Homenageada pela Câmara de Vereadores de Canoas em razão do destaque científico na MCL; 2019 – Finalista Com 3 Projetos Na MOSTRATEC Júnior, maior Feira de Ciência Jovem da América Latina; 2019 – Finalista com u1 Projeto Na 7º Febrat, Belo Horizonte; 2019 – Finalista Com 4 Projetos no Salão Jovem Da UFRGS e Destaque Científico de um Projeto; 2019 – 2º e 4º Lugares Gerais na MOSTRATEC Júnior; 2019 – Premiação de Destaque Científico Da MOSTRATEC Júnior e publicação em forma de Artigo Científico de um Projeto de Pesquisa.





Fonte: Os Autores, 2019

Registre-se como destaques a premiação internacional na MCL, de 2º Lugar Geral da Feira e o credenciamento para a INFOMATRIX, em Março de 2020, em Guadalajara, México. E os 2º. e 4º. Lugares Gerais na MOSTRATEC Júnior de 2019, bem como o destaque científico conferido a um projeto, com direito à publicação em forma de artigo, da educação básica.

Todos estes resultados demonstram que a metodologia alcançou resultados e confirmou a nossa hipótese de trabalho que a participação em trabalhos de pesquisa estimularia a leitura e busca por fontes de informação e conhecimento em todas as disciplinas escolares, melhorando o aproveitamento nas mesmas.

Isso se materializou na manifestação dos estudantes do 9 ano do ensino fundamental que foram estimulados a produzir um pequeno texto com base na seguinte pergunta: *O que a pesquisa científica melhorou a minha conduta discente?* Selecionamos alguns excertos da reflexão dos estudantes, para reproduzir de forma anônima, observando a ortografia original.

Estudante A: *“...Antes de fazer essa pesquisa, minhas pesquisas anteriores eram medíocres e ‘feitas na hora’, mas com essa última foi diferente, foram meses de trabalho tanto teórica quanto prática, uma conclusão, metodologia, objetivos, dados e apresentações bem definidas...”*

Estudante B: *“O trabalho que eu e o meu grupo fez foi sobre desigualdade social e com ele nós podemos ver que muitas das pessoas que entrevistamos falaram que não eram de acordo com a desigualdade, mas pelo fato delas não fazer nada para mudar aquilo elas estão automaticamente aceitando com que ela continue presente no seu dia a dia interferindo na sua vida e nas tuas oportunidades...”*

Estudante C: *“Essa experiência mudou meu modo de pensar sobre diversos assuntos, principalmente sobre a visibilidade de escritores afrodescendentes; me ajudou bastante a superar meu nervosismo, meu medo de palco, minha insegurança... e também a gostar de uma garota por causa da pesquisa... As feiras foram a melhor parte, apresentar o que foi pesquisado, transmitir nosso conhecimento para que outras pessoas possam se interessar pelo assunto e pesquisar sobre o mesmo, esta foi, com certeza, a melhor parte”.*

Estudante D: *“Com a pesquisa científica meu aprendizado melhorou um pouco na leitura, um pouco na vergonha de interagir com as pessoas, aprendi palavras novas...”*

Estudante E: *“modificou meu pensamento de que a Feira de Ciências da Escola era para ganhar nota. Não, a Feira pode ir além da Escola, pode fazer novas pesquisas, novas amizades, novos conhecimentos...”*



Estudante F: “*Meu modo de pensar mudou, que a Feira é uma coisa repetitiva e chata. Tenho adquirido um amor e uma paixão por Ciências Humanas.*”

Estudante G: “*A Pesquisa Científica melhorou muito meu senso crítico, na minha forma de falar e expressar minhas opiniões... Por participar desde o 6º ano de Projetos de Pesquisa Científica acredito que ela é fundamental para a formação de um aluno e principalmente as feiras científicas que possibilitam o diálogo entre alunos sobre diversos trabalhos apresentados, estimulando cada vez mais a pesquisa...*”

Estudante H: “*...os direitos que tenho hoje foram resultados de muita luta...A pesquisa também me mostrou que a vida não é só ganhar, é a troca de experiência e o aumento de conhecimento, pois é assim que vou lutar por um mundo melhor.*”

## Considerações

Podemos perceber que a prática de pesquisa como metodologia de ensino em sala de aula, na Escola, alterou profundamente a cultura comportamental dos estudantes, introduzindo uma cultura de estudo.

As nossas hipóteses se revelaram satisfatoriamente, seja no resultado do reconhecimento externo das pesquisas desenvolvidas, seja pela apropriação de conhecimento, desenvolvimento de autonomia e responsabilidade dos estudantes, conforme os relatos realizados. Ainda o desenvolvimento do senso crítico, o autorreconhecimento na melhora da leitura, na possibilidade de construir conhecimento e repassar esse conhecimento para outras pessoas.

Os relatos dos alunos nos permitem ainda perceber uma nova janela de investigação que é o letramento destes alunos, com a aquisição de novas palavras, o intercâmbio com outras pesquisas e a desejo de continuar os estudos e a formular novas pesquisas para o futuro.

Por fim, registre-se que a prática de pesquisa como metodologia de ensino na educação básica pode ser replicada, observada as características de cada instituição, bastando para tanto o desejo e a motivação de se colocar em atividade com uma pedagogia da pergunta e da escuta dos professores-estudantes.

## Referências

ADELMAN, M. Visões da Pós-modernidade: discursos e perspectivas teórica. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 184-217. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/09.pdf>>. Acesso em: 04 abr de 2019.

CANOAS. Referencial Curricular de Canoas. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/informativos/?term=referencial+curricular>>. Acesso em 30 out de 2019.

CHAMBOULEYRON, I. E. DESAFIOS DA PESQUISA NO BRASIL UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE. **Revista São Paulo em Perspectiva**: p. 15-23, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n4/13570.pdf>>. Acesso em: 04 abr de 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LEMONS, A. I. G. GEOGRAFIA DA MODERNIDADE E GEOGRAFIA DA PÓS-MODERNIDADE. **Revista GEOUSP**, n. 5 p. 27-39, 1999.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 22 de Dezembro de 2017.

NICOLAI, A. **O ESTUDANTE DA ERA DIGITAL**. Site Hoje em Dia. Publicado em 11 ago de 2016. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/opini%C3%A3o-1.363900/o-estudante-da-era-digital-1.405428>>. Acesso em: 04 abr de 2019.

SARAIVA, R. **GERAÇÃO Y: COMO ENTENDER O COMPORTAMENTO DESTA GERAÇÃO?** **Site O Popular**. Publicado em 24 abr de 2018. Disponível em: <<http://uaiz.opopular.com.br/blog/geracao-y-como-entender-o-comportamento-dessa-geracao/>>.

## DESMISTIFICANDO O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL (AEE), APROXIMANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES

*Fabiana de Oliveira Machado*<sup>241</sup>

### Introdução

Neste artigo, tenho a intenção de passar um pouco de minhas vivências do trabalho com projetos de pesquisa na área da educação inclusiva, mais pontualmente no trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas, enxergando de outros ângulos o mesmo objeto, e assim conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, movidas pela curiosidade serem capazes de realizar o que acreditavam não ser possível.

Partindo dessas premissas, a metodologia de trabalho utilizada é composta por seis etapas, dividida em: planejamento, construção dos objetivos para aproximar as práticas e desmistificar o espaço do AEE na escola, construção da dinâmica de trabalho, experimentos, verificação da relevância da construção de dinâmicas desenvolvidas e aplicação nas turmas (coleta de dados e análise) e conclusão.

Durante o desenvolvimento do projeto, foi se delineando um processo de descobertas e de pertencimento de cada um que teve a oportunidade de participar ou ter contato com o projeto, tornando-se enriquecedor esses momentos. Portanto, cada vez mais é necessário incentivar os alunos a refletirem sobre os problemas e necessidades de seu cotidiano, a buscarem soluções de forma científica e confiável. Esta prática exige um exercício de investigação, planejamento e execução, com uma visão aprofundada do contexto escolar que está inserido. É preciso um trabalho que valorize a análise da realidade e da multiplicidade de ações que estão interligadas nos olhares de todos os atores do contexto escolar, objetivando um movimento de aprender através da pesquisa e da construção coletiva da realidade.

Temos de saber onde queremos chegar para encontrar um caminho, porque não existe o caminho, mas caminhos a escolher, decisões a se tomar. E escolher é sempre correr riscos. Apostar em práticas que se configurem em múltiplas formas de ação, como produção de saberes e de práticas sociais que instituem sujeitos, processos permanentes de aprendizagem e não práticas de modelagem, que se constroem sobre especialismos naturalizados, que não compreendem a contextualização do currículo escolar.

Durante esse processo, são estabelecidos diálogos sobre as situações pedagógicas ocorridas e as relações sociais existentes. A aprendizagem se caracteriza por uma dinamicidade permanente, pois aprendemos sempre. É importante destacar que frente a essas ideias não existe uma aprendizagem menor ou maior, mas sim aprendizagens distintas. Aprendizagens estas que geram conhecimentos populares, científicos. Que nos transformam e que nos possibilitam a socialização.

Foi observando toda essa complexidade que envolve um trabalho para uma escola inclusiva que tenha um ambiente de respeito às pluralidades que são naturais da diversidade humana, que foi se delineando o presente projeto de pesquisa, com diversas etapas a seguir. Obtive neste campo a oportunidade de interação com os estudantes e professores da escola Sete de Setembro que efetuam o movimento de inclusão, colaborando para que a escola seja de fato um espaço onde os estudantes fiquem cada vez mais tolerantes as diferenças de seus pares. Um dos principais objetivos dessa pesquisa é o de verificar quais as interações da comunidade escolar com os estudantes atendidos

---

241 Professora da Sala de Recursos Multifuncional na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro. Pedagogia, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Atendimento Educacional Especializados. Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: [fabimachado1902@gmail.com](mailto:fabimachado1902@gmail.com)

na Sala de Recursos, como se é constituída estas vivências, qual é o olhar da escola para os colegas que apresentam alguma deficiência e propor dinâmicas e atividades de interação.

## Desenvolvimento

Percebendo o distanciamento da comunidade escolar em relação ao trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a diversidade de idades dos alunos que frequentam a sala de recursos oriundos de todos os anos do ensino fundamental da Escola Sete de Setembro, surgiu a ideia de organizar estratégias para aproximar as práticas das necessidades específicas dos alunos, bem como promover a interação de toda a comunidade escolar.

Partindo dessa ideia, como seria possível promover a interação dos alunos atendidos na sala de recursos com os demais alunos e profissionais da escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, desenvolvendo a tolerância e o respeito às diferenças?

Pensando na coletividade e na valorização das vivências, foi se delineando o diálogo com a comunidade escolar, a qual demonstrou grande respeito e interesse com relação ao trabalho realizado na sala de recursos, bem como foram se construindo estratégias para melhorar a interação e a convivência no cotidiano escolar.

As propostas das dinâmicas primeiramente foram lançadas para os alunos que são atendidos na Sala de Recursos, sendo muito bem recebidas fomos para aplicação das dinâmicas e depois de muitos experimentos, cada um foi se sentindo responsável a coordenar um ou mais momentos das dinâmicas. Sentindo-se seguros, os estudantes tornaram-se multiplicadores chegando a um consenso de que a função deles na aplicação das dinâmicas era a de monitores, e foi assim que as atividades aplicadas nas turmas de primeiro, segundo e terceiros anos, passaram a ser dinâmicas de interação e sensibilização aplicadas pelos monitores, que conseguiram transformar o seu meio para um ambiente inclusivo, que explore as habilidades e competências de cada educando, ou seja, a escola se adequou aos estudantes, sendo eles os protagonistas do processo.

Corsaro (1997) foi um dos primeiros investigadores das culturas da infância e demonstrou como o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas que este é um processo cultural e, portanto, coletivo e que acontece continuamente através das relações de brincadeira e de faz-de-conta desenvolvidas pelas crianças.

Quando abordamos a temática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) o fato de que não somos uniformes se torna ainda mais explícito, sendo que os próprios trabalhos a serem desenvolvidos com estes educandos, às atividades pedagógicas necessárias para atingir estes alunos, são atividades de adequações para as limitações, nivelamento às reais dificuldades, para que estas intervenções façam sentido. Somente quando as particularidades destes alunos são observadas, respeitadas e adequadas dentro de uma instituição de ensino é que fica possível criar um ambiente de vivências e mediações que irão fazer sentido para os profissionais da escola e para os alunos.

A legislação e os textos pesquisados para a elaboração desse trabalho sobre educação inclusiva deixam bem claro que a renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno com necessidades especiais, e não o contrário. Em segundo, que o professor, que é considerado o agente determinante da transformação da escola, deve ser preparado adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos por parte dos alunos.

Mantoan (2003) enfatiza que reconstruir os fundamentos de escola de qualidade para todos remete-se em questões específicas relacionadas ao conhecimento e a aprendizagem, ou seja, considera-se que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, do aluno, conforme os paradigmas que os sustentam. A autora ainda relata que a escola inclusiva exige mudanças de paradigmas, que podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Possa também ser

entendida, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados em um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até estarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não nos dão mais conta dos problemas que temos para solucionar.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 20).

A inclusão de crianças com deficiências no ambiente escolar se faz um paradigma que quer promover uma vivência qualitativa para as partes envolvidas, e é por meio das diversidades e especificidades reconhecidas e contornadas de maneiras eficientes e enriquecedoras para uma formação mais tolerante às diferenças presentes em todos nós, pois somos iguais nas especificações humanas, mas diferentes em nossas peculiaridades. Somos seres humanos únicos e a cada experiência vivenciada ficamos mais disformes sempre nos reinventando em nossas características.

### **Aprendizagem significativa**

Diversos estudiosos têm concentrado seus estudos na área da aprendizagem, no funcionamento do cérebro e nos métodos de aprendizagem eficazes. Um desses métodos é a aprendizagem significativa, onde o aluno com conhecimentos e experiências prévias é levado em conta. Um exemplo desse modelo de aprendizagem citado por Moreira é o[...] mapa. As crianças na escola formam o conceito de mapa geográfico através de sucessivos encontros com instâncias desse conceito. Aprendem que o mapa pode ser da cidade, do país, do mundo. Progressivamente, vão aprendendo que um mapa pode ser político, rodoviário, físico, etc.. Esse método de ensino foi criado pelo pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), onde quanto mais sabemos mais aprendemos.

Essa base nos leva à conclusão que, para ele, “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos”. Quanto maior o número de links feitos, mais consolidado estará o conhecimento, diz Evelyse Lemos (apud FERNANDES, 2011), pesquisadora do ensino de Ciências e Biologia da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro (FERNANDES, 2011). Santos diz que há evidências que dizem que para se atingir o sucesso no novo século que enfrentamos, será necessário possuir “autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade”, características prezadas pela aprendizagem significativa. As atividades realizadas em conjunto “têm grande potencial para facilitar a aprendizagem significativa porque viabilizam o intercâmbio, a negociação de significados, e, colocam o professor na posição de mediador”, (MOREIRA), ou seja, o “professor irá avaliar o nível de acerto na construção do conceito” (SANTOS), não resolver o problema para o aluno, afinal, segundo Santos, o papel do professor “é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles dois se reconstruam mais ampliados e conscientes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos”, a fim de obter o fim último da aprendizagem significativa: a intervenção na realidade. “Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua” (SANTOS, 2007), ou seja, inválida.

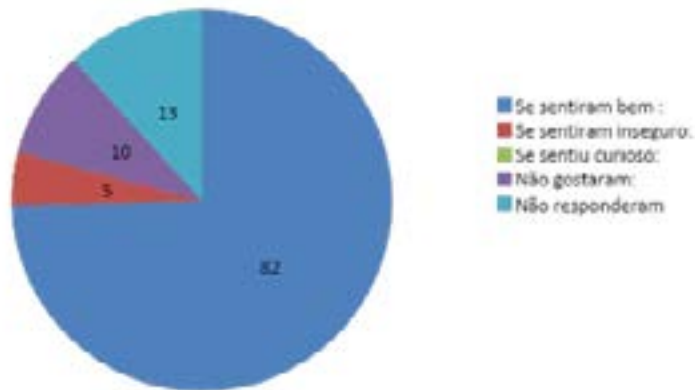
### **Análise de dados**

As análises feitas até o momento permitem observar que é possível criar estratégias através de dinâmicas e atividades alternativas que aproximem a convivência e incentivem o respeito às diferenças.

Os dados foram coletados através de questionário com os estudantes que participaram da aplicação do projeto e depoimentos de professores, estagiária, Técnica em Educação (TEB) e estudantes monitores.

Fig1. Gráfico

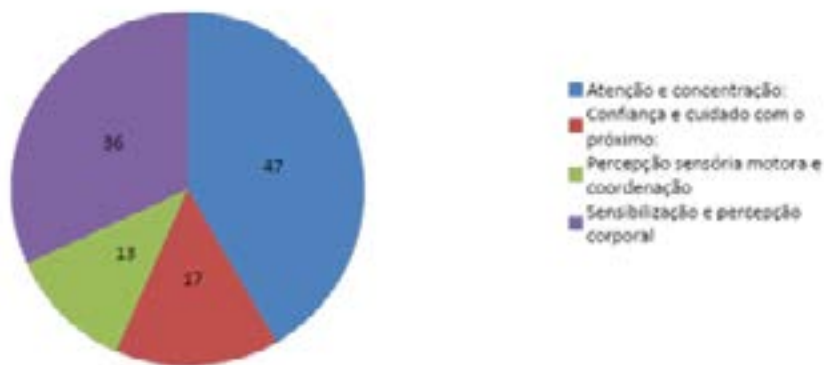
**1. O que você sentiu ao participar das Dinâmicas?**



Fonte: Autora (2019)

Fig2. Gráfico

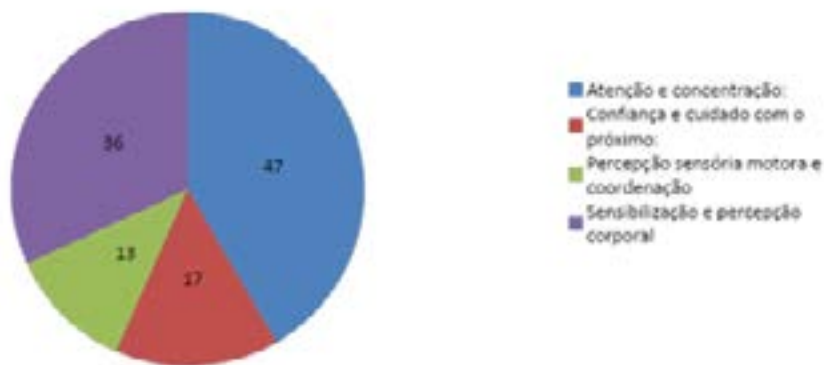
**2. Das dinâmicas que você participou, qual a que mais gostou?**



Fonte: Autora (2019)

Fig3. Gráfico

**2. Das dinâmicas que você participou, qual a que mais gostou?**



Fonte: Autora (2019)

Depoimento 1 (Estudantes Aplicadores): Observamos durante as dinâmicas que alguns estudantes da sala de recursos não gostaram de ser tocado,s mas a grande maioria gostou da dinâmica, realizando a atividade aplicada. Alguns tiveram mais dificuldades de concentração, pois colocaram a venda e não enxergavam, depois que eles conseguiram se concentrar a atividade fluiu bem. Houve uma ótima interação com os alunos monitores com a turma e tivemos a observação da professora do 2º A.

Depoimento 2 (Professora 2º A): Durante a observação da dinâmica, foi possível perceber que o mesmo desenvolvimento e comportamento dos alunos durante a realização das dinâmicas coincidiram com o comportamento dos alunos durante as aulas em questões comportamentais, postura e outros.

Depoimento 3 (Professor Séries Finais do Fundamental): Bom, o que eu acho sobre o projeto que vocês estão trabalhando: primeira coisa que ele trabalha é a questão do reconhecimento da diversidade, do ser humano, e principalmente o espaço escolar como o espaço da inclusão de pessoas que são consideradas diferentes, mas são diferentes porque possuem alguma restrição, seja ela de mobilidade ou uma capacidade, mas elas são extremamente afetivas e necessitam serem incluídas na escola, também o projeto é fundamental porque ele vem para quebrar os preconceitos, quebrar os paradigmas até então estabelecidos, e ensinar a reconhecer os estudantes como seres humanos, que até então não eram reconhecidos.

Depoimento 4 (professora TEB): Gostei muito das dinâmicas que foram feitas com a monitoria das crianças da sala de recursos, pois eles se entregaram e se dedicaram mesmo para as atividades propostas, eles se sensibilizaram tanto quanto eu, quando participei eu me entreguei, achei muito bom. Percebemos também que cada um tem o seu jeito, uma reação ao toque, e que a escola precisa conviver, sim, com as crianças da inclusão, pois somos todos iguais, mas cada um com seu jeitinho diferente de ser. O projeto deve continuar, para que essa interação não se perca porque realmente foi muito bom. Tanto para quem recebeu e tanto para quem aplicou, os alunos cresceram, amadureceram, se entregaram e participaram muito bem.

Depoimento 5 (Estagiária da inclusão): Achei super interessante, porque esse projeto faz com que os alunos se aproximem uns dos outros.

Às vezes, no dia a dia, a gente fica bem distante, até os próprios colegas ficam distantes uns dos outros e nesse projeto você pode se aproximar, você pode olhar para a pessoa que está ao seu lado e ter um olhar diferente, porque na correria não paramos para fazer isso, não paramos para o “olho no olho” e conversar, então isso aproxima os colegas. Se esse projeto continuasse aqui na escola ia melhorar demais a convivência. Na dinâmica das vendas nos olhos, que o objetivo era ter confiança, quando colocada a venda,nós ,tanto criança, jovem ou adulto, temos medo do novo, do desconhecido, o novo, para mim, assusta porque é algo que eu não sei fazer. Então, quando a gente coloca a venda, me remete ao que eu vou ter que fazer, uma trajetória, um caminho que eu não conheço, mas aí, eu sei que tem alguém para me guiar, eu tenho alguém que pegue na minha mão e me mostre o caminho, e isso faz a gente lembrar que na vida não estamos sozinhos, e eu preciso de ti, eu preciso de outro para caminhar, para seguir e ir avante. Então, se esse projeto continuar aqui na escola vai ser impressionante, é incrível essa ideia e assim as crianças vão aprender que tem alguém para lhe auxiliar, e isso foi para mim o mais importante, o que mais mexeu comigo, é que eu tenho pessoas que vão caminhar comigo, e para as crianças ensinar desde pequena que não estão sozinhas, onde estiver, na escola, futuramente no trabalho, na família, você tem alguém que pega na sua mão, que caminha contigo e te mostra o caminho.

Depoimento 6 ( Direção da escola): Este projeto é de extrema importância para que a inclusão aconteça. Incluir é envolver cada um do seu jeito que é, sem exigências, sem cobrança. Apesar de não estar inserida diretamente nas ações deste projeto, pude ver no rosto dos estudantes a satisfação e alegria em participar ativamente, naturalmente, sendo respeitados. Incluir é conversa, parceria, abraço, sorriso, sentir-se bem, atuar, ser parte do todo da escola. Olhar no olho e ver brilhar.

## Considerações

Durante as observações feitas no decorrer da pesquisa, pode-se verificar que é possível criar estratégias através de dinâmicas e atividades alternativas que aproximem as práticas cotidianas da escola e promovam a interação e uma melhor convivência de todos.

Durante o projeto foi possível visualizar esses efeitos facilmente nos alunos, tanto na convivência como no protagonismo dos estudantes atendidos na sala de recursos. A pesquisa foi um viés que proporcionou um grande avanço na caminhada inclusiva da escola Sete de Setembro, colaborando de tal maneira, que alunos que jamais pensaram em participar de uma feira Científica e Tecnológica. Fomos premiados em diversos momentos, chegando ao primeiro e segundo lugares e recebendo credenciamentos para a MOSTRATEC JÚNIOR e também FEBIC/SC.

O projeto é válido, porque além de ter cumprido sua função principal, a de incentivar a tolerância e o respeito às diferenças, promover a interação, trabalhar limites, regras e valorizar a convivência entre os alunos, proporcionou também atividades prazerosas que contribuam com desenvolvimento de todos, na formação e principalmente na construção da cidadania.

## Referências

- ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. de. **Cartilha da inclusão escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas**. Rio Preto: ABDA, 2014.
- CORSARO, W. **Textos do seminário com o autor: pesquisas com crianças**. Porto Alegre: FAGED; UFRGS, 2007.
- FALKEMBACH, G. A. M. **O Lúdico e os Jogos Educacionais**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Centro interdisciplinar de novas tecnologias na educação.
- MONTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- NETO, C. (Org.). **Jogo e desenvolvimento da criança**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, p. 238-257, 1995.
- SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.



## DANÇA??? OU O QUE QUER QUE PULSE!

*Joana Costa Willadino* <sup>242</sup>

*Michael Alexandre* <sup>243</sup>

*Quelem Cristine Veleda Porto* <sup>244</sup>

*Simone Silva Marinho* <sup>245</sup>

### Introdução

O Projeto “Dança??? ou o que quer que pulse” foi desenvolvido na EMEF Rui Cirne Lima com um grupo de aproximadamente 40 alunos que integravam o Projeto Novo Mais Educação e o Grupo de Dança da escola, no período de setembro a dezembro de 2019. A escola está localizada no bairro Mato Grande, em Canoas/RS, em uma região de alta vulnerabilidade social e atende em média 270 alunos, sendo considerada uma escola de pequeno porte.

Diante da percepção de diversos casos de depressão que os adolescentes estão enfrentando, acompanhados da falta de motivação para os estudos, decidiu-se intervir propondo um trabalho com temáticas e linguagens variadas que pudesse atrair a atenção dos estudantes e aos poucos envolver toda a escola. Tendo como tema gerador a descoberta do elemento pulsante e significativo, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, buscou-se integrar a linguagem da dança com o grafite, a *sticker art*, a literatura e o teatro, aliados ao trabalho da sala de recursos e da proposta de reciclagem de resíduos desenvolvidos na escola.

Para enriquecer o projeto, a escola buscou parcerias e convidou profissionais renomados da área das artes visuais e da dança, como o grafiteiro Jackson Brum, o artista visual Fabiano Gummo, a coreógrafa Carlota Albuquerque e os dançarinos Tiago Rufoni e Carini Pereira. Além de agregar conhecimentos variados e enriquecedores de cada área artística ao trabalho, o objetivo de agregar esses profissionais na proposta foi o de possibilitar aos alunos o vislumbre de caminhos que deram certo e que iniciaram em ambientes semelhantes ao da escola, com dificuldades estruturais, falta de oportunidades e vulnerabilidade social.

A expectativa era de que a abertura de novas possibilidades seja um caminho para tecer afetos e transformar a energia pulsante em arte viva, criativa e humana. Cordié (1996, p. 31) ressalta que “nunca há uma causa única para a dificuldade escolar, há sempre uma conjunção de várias causas que agindo umas sobre as outras interferem formando um ciclo vicioso”. O fator gerador que impulsionou o projeto foi a dificuldade de aprendizagem que estávamos enfrentando no currículo formal e no Projeto Novo Mais Educação e a identificação, entre os educadores da escola, de colegas sedentos em sanar as dificuldades e trabalhar em parceria. O desânimo para as atividades, os conflitos constantes, a indisciplina e desrespeito a qualquer regra que tivéssemos construídos juntos fez com que se tornasse urgente buscar alternativas.

Assim, o projeto consistiu em trabalhar a identidade, a valorização do eu, do espaço individual e coletivo, a estética como elemento de resgate, o conhecimento de novas formas e culturas e, principalmente, buscar potências interdisciplinares que abrissem espaço para o desenvolvimento criativo dos adolescentes.

---

242 Professora da Escola Municipal Cirne Lima, Licenciada em Pedagogia. E-mail: [jcwdanca@hotmail.com](mailto:jcwdanca@hotmail.com);

243 Estagiário da Escola Municipal Cirne Lima;

244 Professora da Escola Municipal Cirne Lima, Licenciada em Pedagogia. E-mail: [quelemporto@hotmail.com](mailto:quelemporto@hotmail.com);

245 Professora da Escola Municipal Cirne Lima, Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia. E-mail: [monism0401@gmail.com](mailto:monism0401@gmail.com);

## Desenvolvimento

Como no ano de 2018 conseguimos desenvolver um projeto de dança na escola, os alunos aguardavam que seguissemos com o trabalho em 2019, o que não ocorreu em função da falta de professores na escola, causando uma desmotivação ainda maior. Assim, em setembro de 2019, com a ocorrência de muitos casos de brigas e desentendimentos, um número grande de alunos com depressão e uma indisciplina que estava afetando todo o ambiente escolar, tornou-se urgente a retomada de ações, mesmo sem as devidas condições físicas e de recursos humanos. Resolvemos retomar o grupo de dança, maximizar o Projeto do Meio Ambiente e enfatizar experiências com a arte que pudessem ampliar o olhar dos estudantes. As ações aconteciam de forma concomitante e muitas vezes informalmente, pois acabávamos atuando onde abriam-se espaços férteis para ampliar o olhar dos adolescentes.

Leda Martins, em entrevista à TV UFMG,<sup>246</sup> coloca que a arte é a que menos dogmatiza, que fornece inúmeras possibilidades de construção de um olhar humanitário e possibilita a construção de olhares diversificados sobre o mundo, sobre a existência humana e sobre tudo o que interfere.

As artes antecipam, problematizam, elas nos fornecem insumos que é da ordem do estético, da criação e da criatividade, elas nos permitem, habitar outros universos, outros mundo e por isso desenvolver olhares mais generosos sobre a nossa humanidade e sobre tudo aquilo que nos constitui (MARTINS, 2019).

Para dar início ao projeto, realizamos uma saída pedagógica com os alunos que consistiu na apreciação das obras do grafiteiro Jackson Brum, espalhadas pela cidade, na visitação a dois equipamentos culturais de Canoas, a Villa Mimosa e a Casa dos Rosas, e na realização de uma oficina de dança com os profissionais parceiros Carlota Albuquerque e Tiago Rufoni. A ideia era despertar a curiosidade, o olhar para o novo, para o caminho aberto, aquele que nos possibilita a excitação e curiosidade de um processo novo. O desafio era manter este encantamento e interesse acesos.

No outro dia, iniciamos o estudo do grafite, sua história, como deixou marcas no mundo e sua função social, dando ênfase à história e ao trabalho do Grafiteiro Jackson Brum, que posteriormente visitaria a escola, relacionando ao que havíamos apreciado na visita. Experimentou-se criar marcas e trabalhar a identidade, seus nomes em grafite, trabalhar em desenhos já prontos, ou seja, conhecer e vivenciar esta técnica de diferentes formas. Logo mais, Jackson Brum visitou a escola, contou sua trajetória de vida semelhante a dos alunos e ensinou-os a grafitar nas paredes da escola, colocando a teoria estudada em prática e encantando-os com a vivência.

---

246 Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k52osVHhqtM>>.

Fig 1 e 2. Oficina com o grafiteiro Jackson Brum



Fonte: Acervo da escola, 2019.

Então, desenvolvemos o planejamento de uma intervenção artística para dar vida a espaços da escola desgastados, fizemos projetos de desenho, elaboramos e pesquisamos letras, formas e símbolos que fossem simbólicos e representativos. A seguir, foi a vez de pesquisar e estudar o *Sticker Art* e de conhecer o trabalho do artista Fabiano Gummo, que após esta etapa, esteve na escola e realizou a vivência de criar marcas e adesivos próprios com os alunos. Conhecer um artista tão próximo e suas obras enriqueceu demais a experiência.

Assistimos ao documentário “Sticker Connection” produzido pela Zeppelin, que aborda as conexões do artista Dione Martins, o Xadalu, de 29 anos, com outros artistas do *sticker* no mundo. Segundo Xadalu (2019), numa época vazia em que muitas vezes se escolhe ver com olhos já inventados, toda forma de arte pode tornar-se uma experiência sensível.

Trazer para o conhecimento dos alunos o hip hop, através das aulas de danças urbanas, do conhecimento do grafite e de culturas tipicamente suburbanas (como o *sticker art*) causou identificação e interesse imediato dos adolescentes por estarem em uma comunidade de periferia e também por estes adolescentes atingidos pelo projeto serem em sua grande maioria transgressores e estarem quase sempre se sentindo deslocados nos espaços. Assim, a arte urbana, que tem em sua história a transgressão, comunicou-se imediatamente com os alunos, instigando-os a pesquisar, a conhecer e tirando-os da apatia que tanto nos preocupava. Como nos coloca Ana Mae Barbosa (1995, p. 12):

A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro.

Iniciou-se um trabalho com teatro, que já pulsava como demanda latente, e aproveitamos a expressão corporal como eixo do projeto, uma vez que já estavam desacomodados e motivados para o desconhecido. Criaram e deram voz a personagens, surpreendendo até a eles próprios, com a capacidade de interação. Os alunos de toda a escola tiveram oportunidade de assistir o trabalho, o que trouxe satisfação e segurança a todos os envolvidos.

Concomitante, aconteciam as aulas de danças urbanas e o início do trabalho com a temática da depressão, que envolvia a grande maioria do grupo. Conhecemos o trabalho do Emicida (*rapper*), que tem sua trajetória toda pautada na cultura hip hop e que sempre tratou os problemas emocionais e sociais como alavanca para dar a volta por cima, superar dificuldades, encontrar territórios e significados próprios. Criamos uma coreografia que comunicasse esta temática: a depressão e as dificuldades da vida, tão presentes no cotidiano dos estudantes, integrando vídeo/dança, que simbolicamente trouxesse essas dores vivenciadas por 70% dos alunos do grupo e que, principalmente, pulsasse alternativas e possibilidades de superação. Esta coreografia foi apresentada pela primeira vez no Festival de Dança da EEEM Rondon, no Teatro do Sesc, como escola convidada.

Fig 3 e 4. Apresentação do grupo de Dança no SESC



Fonte: Acervo da escola, 2019.

A sala de recursos, desde o início do ano, vinha desenvolvendo um trabalho complexo no ambiente escolar relacionado ao meio ambiente. Os alunos estavam engajados no plantio, em mexer na terra, dar identidade e cuidado às plantas, criar uma estética colorida que pudesse dar prazer e satisfação de pertencer ao espaço escolar. Toda a escola é responsável por molhar, plantar, cuidar da horta, com as suas tarefas e responsabilidades definidas. A ação se estendeu para a reciclagem, coleta de lixo e confecção de papel reciclado e todos, de 1º a 9º ano, tornaram-se protagonistas.

Com o início do Projeto “Dança??? ou o que quer que pulse!”, a sala de recursos intensificou a parceria e potencializou o projeto do meio ambiente, trabalhando o protagonismo diante das decisões e escolhas possíveis, relacionadas ao espaço e às necessidades da comunidade. O que pulsa? O que é necessário? Assim, os alunos pautaram demandas da escola, realizaram abaixo-assinados e visitaram a Câmara de Vereadores de Canoas para colocar e expor as insatisfações.

Nas ações, estavam sempre a roda de conversas, a retomada da validade do que havíamos vivenciado e o exercício do olhar sensível, baseado sempre em três pilares: ética, empatia e confiança, que desde o início estiveram presentes como alicerce do trabalho.

## Considerações

O projeto está em andamento, não concluímos todas as etapas, mas é visível a validade dele pelo envolvimento dos alunos de forma global, pelo despertar de um olhar mais sensível e principalmente pelo desejo de pertencer a escola, de se orgulhar do espaço e dos fazeres individuais e coletivos.

É sabido que muitas vezes a escola não consegue possibilitar novas práticas enriquecidas e aprofundadas devido à falta de recursos para atividades e demandas extras. Para o que pretendemos, foi necessário tecer uma rede apoio com profissionais capacitados para desenvolver o trabalho de forma consistente, responsável e comprometida. A instituição escolar não consegue trabalhar sozinha com as necessidades que a cada dia vem se transformando, trazendo questões sociais e emocionais que, de certa forma, impedem a realização de um trabalho pleno na escola.

É de fundamental importância fazer com que os alunos se reconheçam como pessoas importantes, capazes de fazer parte de uma sociedade e encontrar caminhos significativos para construir sua história de vida. Conhecer que há alternativas de mudança e crescimento apesar de todas as dificuldades encontradas, faz com que haja uma instilação de esperança, trazendo a possibilidade de uma transformação de vida realmente efetiva.

## Referências

- BARBOSA, A. M. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidade** v. 20 n. 2, Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- CORDIÉ, A. **Os atrasos não existem**: Psicanálise de Crianças com Fracasso Escola. SP: Artes Médicas, 1996.
- ZIMOVKSI, A.; JONER, C.; MARTINS, D. (Orgs.). **XADALU**: Movimento Urbano. POA: Joner Produções, 2017.
- MARTINS, L. Arte, educação e manifestações culturais. **Youtube**, 26 ago. 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=k52osVHhqtM>>. Acesso em 23 out. 2019.

# JORNAL VITÓRIA: UMA PRODUÇÃO DESENVOLVIDA POR ALUNOS SURDOS BILÍNGUES

*Josiane Cardoso Tesch*<sup>247</sup>

*Maricléia da Silva de Oliveira*<sup>248</sup>

*Rafael Schilling Fuck*<sup>249</sup>

## Introdução

A EMEF Bilíngue para Surdos Vitória está situada no município de Canoas, no bairro Mathias Velho, e oferece Ensino Fundamental na modalidade integral, destacando-se por seu atendimento a alunos surdos.

Nessa instituição, vem desenvolvendo um projeto interdisciplinar que integra disciplinas como Língua Portuguesa, Libras e Artes. Tal projeto, denominado Jornal Vitória, consiste na produção de um jornal impresso e digital para a divulgação e apropriação da Libras e Língua Portuguesa escrita, promovendo, desse modo, a criatividade, autonomia, invenção, desenvolvimento de competências de leitura e escrita e aquisição de vocabulário da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Mais especificamente, o projeto tem como objetivo criar sujeitos autônomos e ampliar a sua percepção em relação ao mundo. Para realizarmos este projeto unimos três disciplinas: Artes, que trabalha a fotografia; Libras, que trabalha a língua de sinais; e Língua Portuguesa, que trabalha a leitura e a escrita da Língua Portuguesa, traçando um paralelo com a Língua de Sinais.

## Pressupostos teóricos

As línguas demonstram a especificidade dos seres humanos, pois elas evidenciam valores culturais de um indivíduo e, conseqüentemente, de seu grupo. Os indivíduos que são surdos fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação, por meio da expressão visoespacial.

Apesar de ser uma modalidade linguística diferenciada, apresenta todas as particularidades das línguas humanas. Seu uso se dá principalmente nas oportunidades em que estes sujeitos convivem num mesmo espaço. A escola, por exemplo, é um desses ambientes em que se deve repensar propostas para a inclusão, sobretudo nas possibilidades de aprendizagem. Daí a importância da confecção, elaboração, escrita e redação do jornal feito pelos próprios alunos. Os sujeitos surdos aprendem por meio de experiências visuais.

Nesse sentido, consideramos relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que oportunizam o uso, concomitante, de Tecnologias Digitais com leitura e escrita, pois estas práticas potencializam a produção e uso do jornal na sala de aula. Por isso, o projeto em questão, associado à metodologia por nós proposta, contribui para ampliar a cognição do sujeito.

Os efeitos mais gerais do trabalho com o jornal na escola levam o aluno a desenvolver operações e processos

---

247 Professora de Artes na EMEF Bilíngue para Surdos Vitória. Graduada em Artes Visuais (FURG). Professora de Artes da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória.

248 Professora de Língua Portuguesa na EMEF Bilíngue para Surdos Vitória. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa (ULBRA), Especialista em Mídias na Educação (FURG), Tradutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (UNILASALLE) e Graduada em Letras (UNISINOS)

249 Professor de Matemática na EMEF Bilíngue para Surdos Vitória. Doutor em Educação (UNISINOS), Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS) e Graduado em Licenciatura em Matemática (UNISINOS)

mentais que concorrem para a construção da inteligência. A utilização das tecnologias no desenvolvimento das atividades foi um dos pontos positivos no projeto, envolvendo e estimulando os alunos. Uma vez que a tecnologia vem sendo utilizada em grande escala, estando presente em todos os âmbitos sociais. A escola “deve contribuir com essas mudanças e transformações, além de delas participar e nelas atuar, em vez de ser “arrastada” por elas” (CORTELAZZO, 2005, p. 71).

As crianças desta geração apresentam maior facilidade em manusear aparatos tecnológicos, havendo uma prontidão inata para o desenvolvimento de inúmeras atividades que envolvam este tipo de recurso. Portanto, o uso das tecnologias nas aulas é uma excelente ferramenta para a consolidação do aprendizado.

Entretanto, sua inserção na educação, por si só, não garante mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. É necessário que as formas de ensinar e aprender sejam repensadas a partir desta nova realidade em que o aluno está inserido.

Segundo Pereira (2014), os surdos apresentam dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, a tal ponto de não conseguirem escrever, ler e interpretar textos. Essa constatação pode ser observada na maioria dos depoimentos de professores que lecionam para o público surdo. A dificuldade para aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita repercute em toda a vida do aluno, pois ele vive num país onde as línguas oficiais são a Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita e a Libras, na modalidade espaço-visual (L1).

O sujeito surdo necessita usar, decifrar, ler e compreender a L2 que, sem dúvidas, pode auxiliá-lo a ampliar sua cognição e seu acesso às informações e conhecimentos, considerando que ele está inserido em um mundo bilíngue, no qual é necessário que saiba os seus deveres e que lute por seus direitos. É urgente e necessário que a convergência das mídias – celulares, *notebooks*, câmara fotográfica, computadores – se unam para que o Jornal Vitória contribua no desenvolvimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa e da Libras.

## **Desenvolvimento**

Para a produção do jornal, foram implementadas as etapas, a saber:

Etapa 1:

Mostramos alguns jornais conhecidos na região, de forma que os alunos pudessem perceber as características e estruturas para a elaboração de um jornal.

Etapa 2:

Orientamos os alunos a definirem um assunto de seu interesse para, posteriormente, realizarem pesquisa, individual ou em duplas, utilizando o celular e todos os recursos disponíveis na escola (Figura 1).



**Figura 1** - Alunos realizando pesquisa colaborativamente



Fonte: Acervo dos autores

Etapa 3:

A partir da definição do tema e pesquisa, procedeu-se a etapa da elaboração e escrita do jornal, realização de entrevistas (Figura 2), registros em fotos e em vídeos, produção de desenhos. Após, os alunos submetiam suas produções aos professores para avaliação, *feedback* e reescrita.

**Figura 2** - Entrevista com professora



Fonte: Acervo dos autores

Etapa 4:

Nessa etapa, a partir das produções avaliadas e revisadas pelos professores, os alunos produziram vídeos sobre as matérias dos jornais, os quais foram divulgados no canal do YouTube da escola e na página do Facebook do Jornal Vitória.

### **Considerações finais**

Os alunos se envolveram sendo os pesquisadores, entrevistadores, organizadores ao elaborar, escrever e editar as matérias do jornal. Além disso, explicaram as matérias em Libras (L1), publicadas na versão digital, de forma a divulgar essas informações da atualidade para a comunidade surda, já que o acesso à informação é restrito a esse público. O acesso à informação é um direito de todos e um dever do Estado. No entanto, ainda é limitado, o que promove a exclusão social dos surdos.



O jornal é um material riquíssimo, pois oferece uma visão ampla e atualizada que proporciona o trabalho em conjunto dos recursos que a comunicação oferece, juntamente com tabelas, gráficos, assuntos que despertam o interesse dos alunos de forma interdisciplinar e multidisciplinar.

Para finalizar, o projeto vem favorecendo a interação do aluno com a realidade social, pois o coloca na vivência e reflexão da atualidade, tornando-o um ser ativo e, conseqüentemente, participativo da realidade social. Ainda, o aluno amplia a sua língua materna, a Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2) usada para a leitura e escrita.

A língua é o artefato mais poderoso de um grupo e de uma nação; é ela que nos dá o poder de pensarmos, discutirmos e entendermos o mundo a nossa volta. Em outras palavras, ela nos dá a liberdade de pensamento. E este poder a escola deve desenvolver em seus alunos. Escrevendo um jornal, damos aos surdos a oportunidade de escreverem sua própria história.

## Referências

CORTELAZZO, I. B. de C. Processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias de informação e de comunicação. In: LÜCK, H. (Org.). **Tecnologia e educação: perspectivas integradoras**. Curitiba: Editora Positivo, 2005. cap. 4, p. 69-82.

PEREIRA, M. C. da C. **Educar em Revista**. Curitiba. Brasil. Edição Especial, nº: 02/2014. Editora: UFPR.

# CINE KESSLER: PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS EM SALA DE AULA

Fabiano Mota Luiz<sup>250</sup>

## Introdução

Durante o segundo trimestre do ano de 2019 foi iniciado um projeto de produção poética cinematográfica junto a duas turmas de nonos anos do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo I. A escola encontra-se no bairro Harmonia, em Canoas, Rio Grande do Sul. Nela, estudam cerca de 1200 alunos, nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Leciono Artes nessa escola desde 2015, quando entrei como professor de educação básica PEB II – anos finais. Ao longo deste período pude vivenciar o fazer pedagógico (e artístico) em diversas ocasiões. Realizamos muitas saídas de campo, em museus, galerias e espaços culturais, privados e públicos, em Canoas e Porto Alegre. Discutimos em sala de aula sobre a História da Arte e suas diferentes abordagens e autores, sobre equipamentos culturais, sobre o ensino da Arte e sobre as questões atuais de artistas e suas produções em diferentes níveis de aprofundamento.

O projeto Cine Kessler, foi desenvolvido tendo em mente a ampliação do referencial desse grupo de alunos em relação à linguagem cinematográfica. A proposta buscou possibilitar que eles pensem o cinema como algo possível e próximo. Ver o cinema como uma linguagem acessível e viva, poeticamente potente, foi o principal objetivo do projeto. Penso que as tecnologias

## Desenvolvimento

O projeto não nasceu no segundo trimestre de 2019. Foi gestado ainda em 2018, quando essas duas turmas estavam no oitavo ano e pude analisar com eles o nascimento da linguagem fotográfica, a história, questões técnicas e sua lenta afirmação como campo artístico autônomo. No primeiro trimestre de 2019, com a turma de alunos já no nono ano, iniciei trabalhando as vanguardas artísticas europeias e seus desdobramentos dentro dos diferentes contextos históricos, sociais e culturais da Arte na primeira metade do século XX. Refletimos sobre os conceitos e as funções da Arte, como ela vem atuando e atravessando as sociedades ao longo dos vários anos. Isso ativou nos alunos curiosidades referentes às respostas dadas pela Arte ao mundo em convulsão das primeiras décadas do século XX.

Pensamos juntos sobre os atos revolucionários de Pablo Picasso e Georges Braque quando instituem um movimento artístico plural em influências e altamente renovador em termos estéticos, denominado mais tarde de Cubismo. A análise da primeira década permitiu ponderarmos sobre a barbárie da primeira guerra e sobre a revolta de um grupo específico de refugiados que, armados com o absurdo existencial, deu origem ao Dadaísmo. Fizemos uma análise do filme *Rhythmus* (1921), de Hans Richter.

Para o período entre guerras foi proposta uma análise dos significados dos sonhos, o subjetivismo do ser humano, por isso trouxe para apreciação e discussão o filme *O Cão Andaluz* (1936), de Luiz Buñel. Para quebrar um pouco a linearidade historicista e cronológica das aulas, busquei nos curtas metragens de David Lynch, *O Alfabeto* (1968) e *A Avó* (1969), subterfúgio para continuar destrinchando o subjetivismo como gatilho de poéticas visuais.

Assim, ao longo do segundo trimestre de 2019, com os alunos já ambientados com os termos e conceitos da arte moderna, pude desenvolver o projeto de produção de curtas metragens, intitulado Cine Kessler. O título do projeto vem como referência a Oswald Kessler Ludwig, morador de Canoas que, em 1914, montou nos fundos de sua farmácia um projetor de cinema proporcionando à população a exibição de filmes.

---

250 Professor de Artes na EMEF João Paulo I, mestre em Poéticas Visuais pela UFRGS. E-mail: [fabianogummo@gmail.com](mailto:fabianogummo@gmail.com)

Trabalhamos em aula diversas metodologias utilizando diferentes procedimentos pedagógicos, a questão geradora desde o princípio foi “o que é cinema?”. A partir disso, criamos mapas mentais e diagramas, tentando complexificar e alargar os pré-conceitos cristalizados dos alunos. Iniciamos ciclos de debates sobre gêneros cinematográficos e história do cinema. A lista de filmes vistos e discutidos em aula foram:

Animação: *Com amor, Van Gogh* (2017)

Biográfico: *No portal da eternidade* (2018)

Documentário: *A história do cinema: Uma Odisseia* (2011)

Independente: *Página Perdida* (2009)

Documentário: *Muybridge, Zoopraxógrafo* (1975)

Como sabemos, o cinema é uma linguagem artística multidisciplinar por natureza. No entanto, também pode ser produzida individualmente. Nas aulas, optei pelo trabalho em grupo. Discutimos juntos sobre uma série de possíveis temáticas a serem abordadas nos filmes que os alunos produziriam. Escolhemos àquelas que dialogassem com a subjetividade sob um viés surrealista. Sonhos e pesadelos seriam a influência. O absurdo, o *nonsense* e o caos existencial seriam as chaves de leitura de suas obras.

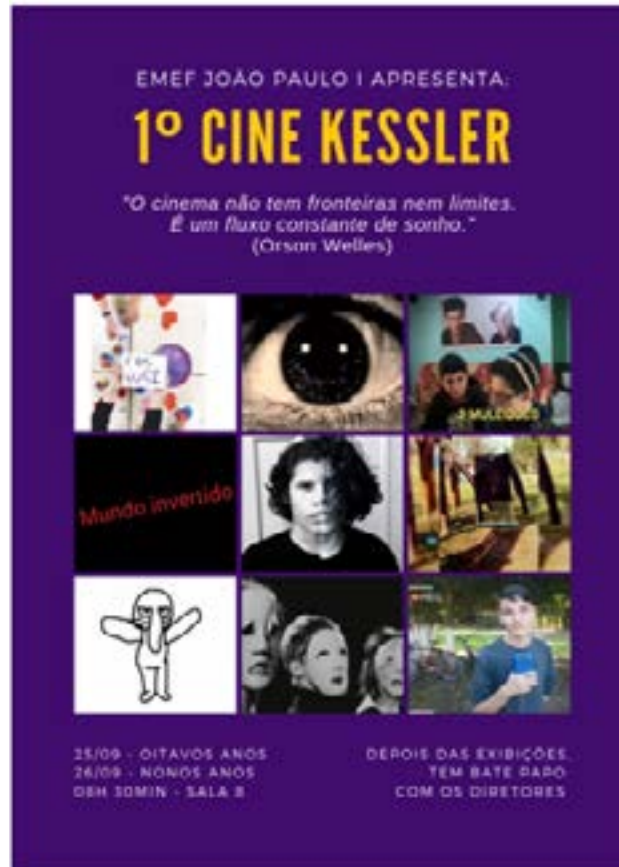
Assim que a temática havia sido decidida e antes de partir para os roteiros, os grupos deram início à escrita de breves sinopses. Pensei dessa forma para exercitar aquele início, meio e fim que causa tanta comoção e bloqueio nos alunos. Mas em nenhum momento foi pedido a eles que as histórias contadas precisassem nem de início, nem de meio, nem de fim. Trabalhariam em águas surrealistas, onde a não linearidade era incentivada.

A essa primeira etapa nos referíamos como pré-produção, momento no qual seriam feitos algumas dinâmicas de grupo para ativar e potencializar a criação de seus enredos.

Já a produção, denominamos aquele momento onde imagens seriam captadas utilizando as filmadoras embutidas em telefones móveis. Já os sons, as músicas e as vozes seriam coletadas de bancos de dados na internet com livre direito de cópia (*copyleft*) e/ou gravadas. Foi na produção que analisamos a viabilidade de alguns aplicativos de edição de vídeo para *smartphones*.

A pré-produção compreendeu os momentos referentes à edição e exibição dos curtas (Fig 1). Cada grupo decidiu de maneira autônoma como seria suas edições e qual membro do grupo seria o(a) editor(a). A exibição dos curtas ocorreu em quatro momentos distintos na cidade de Canoas. No primeiro, foi realizada duas exibições para as turmas de oitavos anos e nonos anos (cerca de 150 alunos) da EMEF João Paulo I. Depois, foi realizada uma exibição reduzida da mostra (3 curtas), durante o Encontro Municipal de Artes (para um público de 150 pessoas), ocorrido na EMEF Erna Würth, no bairro Guajuviras. Logo em seguida, foi organizada uma exibição da EMEF Tiago Würth (para um grupo de 40 alunos), no bairro Harmonia. E, por fim, os curtas foram exibidos para todos os professores e professoras da EMEF João Paulo I.

Fig 1. Cartaz do 1º Cine Kessler. 2019.



Fonte: Fabiano Mota Luiz

## Considerações

Através da autonomia criativa dos alunos, a produção de curta metragens em sala de aula pode alavancar inúmeras frentes de pensamento em relação às definições e funções da arte. Ao todo, os alunos produziram quatorze (14) curtas, de aproximadamente cinco minutos cada um. Foi possível organizar de maneira coletiva o trabalho e experimentar o protagonismo nas criações em rodas de bate papo após as exibições.

Durante essas trocas, os alunos puderam identificar suas inspirações e argumentos principais. Misturaram gêneros do cinema. Puderam nos fornecer informações e exercitar diferentes habilidades como atuar, editar, escrever, filmar, captar sons, montar e exibir seus filmes. Foram produtores, diretores e atores em suas próprias produções poéticas audiovisuais.

## Referências

DOMINGOS, L. **Série especial:** e o cinema chega a Canoas. Diário de Canoas. Canoas, 10 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://www.diariodecanoas.com.br/2017/10/noticias/regiao/2183664-serie-especial-e-o-cinema-chega-a-canoas.html>>.

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002. 1 DVD (130 min.).

COM AMOR, Van Gogh. Direção de Hugh Welchman e Dorota Kobiela. Reino Unido e Polônia: BreakThru Productions e Trademark Films, 2017. (95 min.).

NO PORTAL da eternidade. Direção: Julian Schnabel. Nova Iorque: Iconoclast Riverstone Pictures, 2018. Cor (110 min.).

A HISTÓRIA do cinema: uma odisséia. Direção: Mark Cousins. Reino Unido: Hopscotch Films. 2011. (915 min.).

PÁGINA Perdida. Direção: Lucas Moreira. São Leopoldo: Sanglant Filmes. 2009. (30 min.).

EADWEARD MUYBRIDGE, Zoopraxographer. Direção: Thom Andersen. Estados Unidos. 1975. (59 min.).

# A PRODUÇÃO DE UM VÍDEO PARA DIVULGAÇÃO DO REGIMENTO ESCOLAR

*Jonathan Zotti da Silva*<sup>251</sup>

## Introdução

O planejamento apresentado neste artigo foi elaborado e desenvolvido em duas turmas de 7º ano de uma escola municipal do município de Canoas (RS). Pensado para ser realizado em quatro aulas de dois períodos, este conjunto de tarefas tem como objetivo introduzir os estudantes em práticas discursivas que utilizam textos normativos.

As tarefas elaboradas para esse conjunto de aulas apresentam uma abordagem do gênero regimento escolar com o objetivo de que os alunos desenvolvam a habilidade EF67LP15 proposta pela Base Nacional Comum Curricular:

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 165).

Além disso, outras duas habilidades que envolvem o planejamento e a produção de um vídeo de divulgação são requisitadas ao decorrer das tarefas:

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (BRASIL, 2017, p. 141).

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (BRASIL, 2017, p. 143).

É na escola que o jovem cidadão tem contato com os primeiros textos normativos. Conhecer, elaborar e respeitar os combinados de sala de aula e o regimento escolar é a maneira de exercer a cidadania dos estudantes. Acontece que muitas vezes o regimento da escola não está acessível para os alunos, fazendo com que estes sejam alienados daquilo que é esperado no funcionamento da escola. Assim, esse conjunto de aulas têm o objetivo de fazer com que os estudantes se apropriem do regimento e também possam divulgá-lo através de um vídeo a ser publicado nas redes sociais da escola a fim de que outros integrantes da comunidade escolar também possam conhecer ou relembrar regras importantes da escola.

Como se pode ver na próxima seção deste trabalho, esse planejamento de aulas segue a estrutura de procedimentos proposta pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Tais procedimentos organizam tarefas que didatizam a leitura e a produção textual. Sugere-se que esse conjunto de aulas componha um planejamento maior, como uma unidade didática, por exemplo. Ao final deste artigo, são sugeridos alguns textos e tarefas como possibilidade dar continuidade ao trabalho aqui proposto.

---

251 Professor de Língua Portuguesa da EMEF Assis Brasil (Canoas/RS). Licenciado e mestre em Letras pela UFRGS. Especialista em Mídias na Educação pela UFRGS e em Educação pelo IFSUL. E-mail: [jonathan.zotti@canoasedu.rs.gov.br](mailto:jonathan.zotti@canoasedu.rs.gov.br).

## Desenvolvimento

Nesta seção apresento as tarefas elaboradas e, na próxima seção, discuto-as brevemente seu desenvolvimento no contexto referido.

### Preparação para a leitura

A fim de articular os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor escreverá as seguintes questões no quadro para gerar uma discussão inicial:

Para que servem as leis? Quais leis você conhece? Existe alguma lei que explicita as regras da nossa escola?
--

A proposta é que, nesse primeiro momento, essas perguntas estimulem uma discussão no grande grupo da turma. Ao professor, cabe suscitar a participação verbal dos estudantes. Enquanto eles respondem e conversa, o professor anota no quadro as respostas que vão sendo elaboradas. Para se chegar à resposta da última pergunta, pode-se fazer outras perguntas como: É permitido colar na prova? O aluno tem direito à recuperação? Posso agredir física ou verbalmente meus colegas? Então, a partir das respostas dos alunos, espera-se que se chegue à definição de regimento escolar.

### Leitura coletiva

Esta tarefa consiste na leitura coletiva e em voz alta de um trecho do regimento escolar, mais especificamente a parte em que estabelece os direitos e deveres do aluno e as normas de convivência. Para operacionalizar essa leitura, podem ser entregues cópias do texto aos alunos ou o mesmo pode ser reproduzido no quadro com o auxílio de um projetor.

O excerto abaixo faz parte do regimento da escola municipal para o qual esse planejamento foi elaborado. Sugere-se que o professor utilize o regimento da própria escola e adapte as tarefas aqui propostas quando necessário.

### **12.7.1 Direitos do Aluno**

São direitos dos alunos:

- a) participar das atividades escolares, educativas, culturais e recreativas programadas para a sua formação;
- b) conhecer o regimento da escola e solicitar informações sobre o mesmo;
- c) dialogar com a direção, professores, funcionários, colegas e demais setores da comunidade escolar;
- d) ser orientado por parte de todos os setores da escola;
- e) ser tratado com respeito e atenção por toda a comunidade educativa;
- f) participar das atividades do grêmio estudantil, votar e ser votado para os cargos representativos;
- g) justificar suas faltas e/ou apresentar atestado médico;
- h) ter direito à recuperação das provas realizadas que não atingirem a média estipulada pela instituição, que é 60;
- i) ter direito à diversidade e igualdade, garantindo que não sejam discriminados por sua etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade, orientação sexual, idioma, religião, opinião, condição social ou econômica.

### **12.7.2. Deveres do Aluno**

São deveres dos alunos:

- a) acatar e respeitar a filosofia da escola, engajando-se nela;
- b) cumprir as normas que disciplinam a convivência na comunidade educativa;
- c) frequentar com assiduidade e pontualidade as aulas e demais atividades curriculares, demonstrando interesse;
- d) zelar pela ordem e asseio do prédio, bem como preocupar-se com a conservação do material didático e do mobiliário, responsabilizando-se pelos danos causados;
- e) integrar-se na dinâmica do processo educativo;
- f) tratar com cortesia e respeito todas as pessoas;
- g) comparecer à escola com seu material didático;
- h) ter atitude adequada em todas as dependências, imediações da escola e nas diversas situações em que o representa;
- i) justificar suas faltas e/ou apresentar atestado médico dentro do prazo determinado pela escola (48 horas após o retorno às atividades escolares);
- j) informar na secretaria quando chegar atrasado, justificando o motivo para o mesmo.

### **12.7.3. Normas de Convivência**

Pensando na proteção dos alunos e na garantia de sua educação integral, não é permitido:

- a) ausentar-se da escola ou das atividades escolares durante o período de aulas sem a permissão dos responsáveis por escrito;
- b) entrar sem autorização em sala de aula após o início do período;
- c) desrespeitar qualquer colega, professor ou funcionário da escola;
- d) utilizar meios fraudulentos na realização de provas, de trabalhos ou quaisquer documentos escolares;
- e) utilizar na sala de aula objetos ou equipamentos eletrônicos (telefones celulares, iPod, mp3, mp4 etc), sem autorização do professor;
- f) fazer comércio nas dependências da escola, salvo os relacionados a projetos inseridos no planejamento pedagógico;
- g) praticar ou incentivar atos de violência ou atentado à moral;
- h) fumar dentro da escola e em seus arredores;
- i) consumir, portar, distribuir ou enaltecer o consumo de bebidas alcoólicas ou drogas lícitas e/ou ilícitas;
- j) causar danos ao prédio, ao mobiliário e outros materiais da escola;
- k) usar sem a devida autorização o nome da escola para qualquer tipo de propaganda, campanha ou promoção;
- l) gravar e/ou filmar as atividades escolares, sem a devida autorização dos professores e/ou direção.

Após a leitura, o professor colocará as perguntas abaixo no quadro com o objetivo de garantir a compreensão global do texto. Essas questões devem gerar uma discussão no grande grupo da turma.



Você conhecia esse regimento?  
Qual direito do aluno você acha mais importante?  
Qual dos itens você acha que os alunos mais desrespeitam?  
Qual item você não imaginava que estaria no regimento?  
Você acha que, se o regimento fosse mais divulgado, ele seria mais respeitado?

O objetivo da primeira pergunta é ter uma ideia do quão transparente os institutos legais e democráticos da escola estão em funcionamento. Quanto menos o regimento for conhecido, mais importante se torna esse planejamento de aulas. Além disso, certamente não existe um direito mais importante do que o outro ou apenas um item que não é respeitado pelos alunos. Essas perguntas servem para gerar discussão e verificar quais itens são mais valorizados pelos alunos. A última questão já nos aponta para o produto final desse conjunto de aulas.

### Estudo do texto

Após a leitura do trecho selecionado do regimento escolar e de sua discussão com a turma, o professor deve propor uma tarefa que oriente os alunos para um estudo mais detalhado de como a língua é utilizada nesse tipo de texto. Nesse sentido, essas perguntas foram formuladas com o objetivo de conhecer o vocabulário, a pontuação e as formas verbais utilizadas.

Entregue uma cópia das seguintes perguntas para os alunos, ou as projete no quadro, ou, ainda, coloque-as no quadro e peça para que copiem em seus cadernos. Para responder a primeira questão, é necessário que o professor distribua alguns dicionários para a turma.

#### Estudo do texto

- 1) Quais palavras você não compreendeu no texto? Utilize os dicionários para encontrar seu significado.
- 2) Dê um exemplo de uma situação na qual o item I dos Direitos do Aluno não é respeitado.
- 3) Dê um exemplo de uma situação na qual o item D dos Deveres do Aluno não é respeitado.
- 4) Que tipo de atitudes do aluno pode infringir o item D das Normas de Convivência?
- 5) Cada item do texto é finalizado com ponto-e-vírgula. Por que essa é a única pontuação possível nesse tipo de texto?
- 6) Cada item do regimento é iniciado com um tipo de palavra. Como se chama essa classe de palavras? Para que essas palavras são utilizadas?

Um regimento escolar, assim como outros textos normativos, utiliza uma linguagem mais formal. Isso pode fazer com que os estudantes desconheçam alguns termos. Ler e interpretar o regimento da escola é uma oportunidade para ampliar o léxico dos alunos.

As questões 2, 3 e 4 tem o objetivo de fazer com que os alunos interpretem o que o regimento dispõe e pense em situações em que o disposto é infringido. A questão 5 leva os estudantes a analisar o texto e identificar que se trata de uma enumeração, de uma lista de itens, fazendo com que o ponto-e-vírgula seja a única pontuação possível nesse estilo de texto. Por fim, na questão 6, espera-se que os alunos identifiquem que as frases são iniciadas por verbos.

### Produção de texto

Após a tarefa anterior, em que se propõe um estudo do texto um pouco mais aprofundado, esta tarefa leva os estudantes a utilizarem os recursos linguísticos necessários e produzirem um trecho do regimento escolar.

O professor deve pedir aos estudantes que realizem a tarefa em uma folha para entregar, ou pode utilizar um

formulário online com o *Google Forms*, caso tenha a sua disposição computadores ou dispositivos móveis com acesso à internet.

### Verbos na forma infinitiva

Como vimos na tarefa anterior, os itens do regimento de nossa escola são iniciados por verbos. Esses verbos estão forma infinitiva, que é quando o verbo não está conjugado. Os verbos no infinitivo podem terminar com **-ar**, **-er** ou **-ir**, por exemplo: zelar, ser, cumprir.

Agora que você já conhece esse recurso linguístico, leia novamente o regimento escolar e escreva um direito, um dever ou uma norma que não estão contemplados pelo texto. Por exemplo, este é um item que poderia constar nos deveres dos alunos:

k) usar o uniforme em todas as atividades escolares.

Sua sugestão fará parte de um banco de propostas que serão analisadas quando o regimento escolar for atualizado.

### Produção oral

Esta é a última tarefa planejada para esse conjunto de aulas. A proposta é que os alunos ajudem a divulgar o regimento para toda a comunidade escolar através da gravação de um vídeo para ser publicado nas redes sociais da escola.

### O regimento em um vídeo

Agora que você já conhece o regimento da escola, vamos divulgá-lo para que outros integrantes da comunidade escolar também o conheçam? Para isso, seu professor(a) pedirá que você apresente um ou mais itens do regimento em um vídeo. Essa apresentação consiste em duas etapas: (1) **ler o item** e (2) **explicá-lo com suas palavras**.

Para se preparar para a primeira etapa, talvez você precise gastar tempo buscando decorar o texto. Para a segunda etapa, você pode usar uma linguagem menos formal ou mesmo dar um exemplo, como você fez nas questões 2, 3 e 4 na tarefa de *Estudo do texto*. Uma dica para você se preparar: escreva o que você vai falar em seu caderno para não se esquecer e treine a fala com um colega.

Os vídeos serão editados e postados nas redes sociais da nossa escola.

Para realizar essa tarefa, o professor deve distribuir um ou mais itens para cada aluno até que todo o texto possa ser gravado. É natural que alguns alunos levem mais tempo para se preparar do que os outros. Para facilitar o processo de gravação, o professor deve escolher um local com boa acústica na escola e criar um clima descontraído e seguro para que o estudante não tenha medo de errar e gravar novamente.

Talvez essa seja a tarefa que seja mais desafiadora para o contexto de uma escola pública, que muitas vezes não possuem a infraestrutura tecnológica necessária para a gravação, edição e publicação de vídeos. O professor precisará pelo menos de um dispositivo móvel com câmera e aplicativo de edição de vídeos. Se a escola tiver boa infraestrutura tecnológica, é possível planejar uma tarefa de edição e publicação dos vídeos pelos próprios alunos.

### Considerações

Nas turmas em que esse planejamento didático foi desenvolvido, percebeu-se desconhecimento dos alunos de um texto chamado “regimento escolar”. No entanto, os estudantes conheciam algumas das disposições presentes no regimento. Nesse sentido, a proposta de leitura do excerto do texto que mais se refere ao cotidiano dos alunos foi bastante positiva e rica em aprendizagens.

A escrita de sugestões para o regimento escolar foi uma oportunidade de envolver os estudantes nos processos

de gestão democrática da escola. Assim, esse planejamento pode trazer contribuições para outros contextos, pois o ano de 2020 será um ano de reestruturação dos regimentos escolares a partir das mudanças empreendidas na reelaboração do Projeto Político-Pedagógico em 2019.

Destaca-se também as tarefas de planejamento e de gravação de um vídeo como uma oportunidade na qual os estudantes aprenderam a falar diante de uma câmera, lidando com a fala monitorada e o nervosismo frente às lentes. No contexto desse trabalho, por falta de infraestrutura tecnológica adequada, os vídeos foram produzidos e editados no celular do professor que desenvolveu o planejamento, o que trouxe certa sobrecarga de trabalho. Em um outro momento, seria interessante que os alunos também participassem dessa tarefa em dispositivos providenciados pela escola ou mesmo por eles próprios.

As tarefas aqui propostas podem ser adaptadas para outros contextos escolares. Além disso, podem compor uma unidade didática que envolva outros textos normativos. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal e outras leis e resoluções podem ser textos-base para planejamentos posteriores. Uma boa sugestão nesse sentido é a coleção de livros *Causos do Eca*,<sup>252</sup> que são narrativas que dialogam com um ou mais artigos do ECA.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SEDUC, 2009. Disponível em: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2019.

---

252 Os livros *Causos do Eca* foram produzidos no contexto de um concurso promovido pela Fundação Telefônica realizado entre 2005 e 2011 com o objetivo de divulgar e premiar histórias reais de vidas transformadas pela correta utilização do ECA. Muitas bibliotecas escolares possuem os livros em seus acervos. Mais informações e para os livros em formato digital em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/causos-do-eca/>>. Acesso em: 30 out. 2019.

## MEDIANDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

*Fabiola dos Santos Kucybala*<sup>253</sup>

*Márcia Elisa Bairro Cunha*<sup>254</sup>

*Gabriele Bonotto Silva*<sup>255</sup>

### Introdução

A escola é um importante espaço para que a criança explore, socialize e experimente, a partir da realidade em que está inserida, de forma que integre seus conhecimentos prévios a novas experiências de ensino e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, é importante promover atividades em que os alunos estabeleçam relação com o seu cotidiano de maneira que os conhecimentos sejam materializados nas suas vivências, contribuindo para a construção da autonomia e do protagonismo estudantil.

Ao se referir à alfabetização, esse processo é ainda mais importante, pois a todo momento necessitamos promover situações em que as crianças sintam-se desafiadas a envolver-se com números, leitura, comparações, escritas, resoluções de problemas, gráficos, entre outras habilidades.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: Como envolver os alunos em situações desafiadoras que visem o letramento, a alfabetização e a alfabetização matemática, que promovam a aprendizagem significativas? Partindo dessa ideia, realizou-se no primeiro semestre de 2019, um trabalho nas quatro turmas de 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Governador Leonel de Moura Brizola, localizada no Bairro São José, em Canoas, Rio Grande do Sul. A escola foi inaugurada no ano de 2014 e conta atualmente com aproximadamente 600 alunos matriculados do 1º ao 9º do Ensino Fundamental.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho desenvolveu-se e motivou-se a partir da temática “brinquedos”. Por estar presente no dia a dia de todos os alunos, acreditamos que o interesse seja maior, estando implícito ao tema. Para atender à questão inicial proposta neste artigo, o objetivo central voltou-se para: “Promover situações desafiadoras envolvendo a alfabetização da linguagem e da matemática, a partir de atividades significativas”. Dentre a proposta, originaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Incentivar a pesquisa e a investigação científica;
- propor atividades a partir de experiências práticas;
- conhecer a origem de alguns brinquedos, estabelecendo relações entre os contextos educacionais dos países.

Este trabalho realizou-se também com vistas a auxiliar o desenvolvimento da criatividade infantil, através de atividades envolvendo os brinquedos que as crianças utilizam em suas brincadeiras diárias, a fim de resgatar de forma lúdica e construtiva o brincar, além de despertar a curiosidade e o olhar crítico acerca destes objetos.

---

253 Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola. Bolsista CAPES/PROSUC, Mestranda em Educação, Pós-graduada em Gestão na Escola, Licenciada em Pedagogia – Supervisão Escolar. E-mail: [fabiolast@gmail.com](mailto:fabiolast@gmail.com)

254 Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola. Mestre em Educação/Estudos Culturais, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Licenciada em Pedagogia – Anos Iniciais e Orientação Educacional. E-mail: [mebcunha@hotmail.com](mailto:mebcunha@hotmail.com);

255 Supervisora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola, Professora na Faculdade Cesuca, Bolsista CAPES/PROSUC, Doutoranda e Mestre em Educação, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, MBA em Gestão de Instituições Escolares, Licenciada em Pedagogia – Anos Iniciais e Orientação Educacional. E-mail: [gabybonotto@gmail.com](mailto:gabybonotto@gmail.com).

## Desenvolvimento

Consideramos relevante refletir sobre a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem e também no conceito de aprendizagem significativa. Para estas reflexões buscamos inicialmente em Feuerstein (2011), contribuições teóricas acerca da mediação. Ao abordarmos a alfabetização acreditamos ser bem familiar a ideia de que o professor atua com os alunos como que um regente de uma orquestra, ou seja, neste espaço todos de alguma forma contribuem para a construção da aprendizagem, todos trazem para dentro do espaço da sala de aula seus conhecimentos, suas vivências e suas interpretações de mundo. Cabe ao professor “reger”, mediar e, assim como um maestro, organizar e ampliar os saberes individuais de sua “orquestra”, de sua turma. A mediação na aprendizagem viabiliza o desenvolvimento da criança, visto que somente o contato desta com estímulos ambientais, não asseguram sua evolução, seja na parte pedagógica, seja também na parte emocional. Meier e Garcia apud Feuerstein (2011, p. 36) destacam que “Um professor deverá fazer perguntas que acentuem o processo de aprendizagem e não o seu produto”.

A escola certamente é um espaço em que necessita articular ações, em que possibilite realizar “pontes” entre o que os alunos já sabem com o saber acadêmico. É relevante destacar que para o autor a aprendizagem mediada não se esgota em si mesma, o professor também atua na qualidade de fonte de informações, e há um outro destaque que é extremamente importante, o aluno, o sujeito do conhecimento, necessita desenvolver sua autonomia na busca do conhecimento e da aprendizagem. Ao abordarmos a temática alfabetização, reiteramos que é nesta fase que a autonomia merece toda uma atenção, a fim de garantir a construção gradativa da mesma. A criança, ao desenvolver uma alfabetização significativa, assegura uma prontidão maior às situações vividas, sejam elas pedagógicas ou pessoais.

Meier e Garcia (2011) abordam as características da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, apresentada por Feuerstein:

1. Intencionalidade e reciprocidade;
2. Transcendência;
3. Mediação do significado;
4. Mediação de sentimentos de competência;
5. Mediação da regulação e do controle do comportamento;
6. Mediação do compartilhar;
7. Mediação do processo de individuação e da diferenciação psicológica;
8. Mediação do planejamento e da busca por objetivos;
9. Mediação da procura pelo novo e pela complexidade;
10. Mediação da consciência da modificabilidade;
11. Mediação da escolha pela alternativa positiva;
12. Mediação de um sentimento de pertencimento.

Ainda em relação ao conceito de aprendizagem significativa, Ausubel (1982 apud MOREIRA, 2001) também apresenta contribuições importantes. Moreira (2001, p. 7) aponta que “A ideia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”. E apresenta o conceito de aprendizagem significativa como “[...] um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA, 2001, p. 7). O autor complementa trazendo que esse processo interage com estruturas do conhecimento, definidas como conceitos subsunçores, presentes na estrutura cognitiva do sujeito. De acordo com a teoria de Ausubel, Moreira

(2001, p. 7, grifo do autor) aponta que “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende”, ou seja, na medida em que o indivíduo aprende significativamente novos conceitos, ocorre uma ampliação e elaboração dos conceitos subsunçores iniciais, existentes na sua estrutura cognitiva.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa relaciona-se com os conhecimentos prévios e experiências vividas. Implica uma modificação ou um modo de complementar nossos esquemas ou representações da realidade, atingindo desta forma uma aprendizagem relevante. Não são meros dados memorizados, é um marco conceitual sobre como vemos e interpretamos a realidade que nos rodeia.

Corsino (2007, p. 58) também apresenta a importância de “[...] conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da sala de aula”.

Moreira (2001) aponta que, de acordo com a teoria de Ausubel, nas crianças em idade pré-escolar, os conceitos são adquiridos mediante a formação de conceitos, por meio da experiência empírico-concreta e recomenda “[...] o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levam ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitem a aprendizagem subsequente” (MOREIRA, 2001, p. 11, grifo do autor). Estes organizadores prévios são materiais apresentados antes mesmo do material a ser aprendido, servindo de ponte cognitiva entre o que o estudante sabe e o que deve saber, facilitando assim a aprendizagem.

A contribuição dos teóricos Feuerstein e Ausubel, no nosso entendimento se complementam, ainda que cada proposta certamente apresente pontos específicos a partir dos estudos respectivos dos teóricos em destaque. Em ambas as abordagens, o conhecimento prévio, a aproximação de experiências vividas e a relevância em partir do contexto de cada aluno são pontos importantes para o professor/mediador levar em conta ao trabalhar com seus alunos, e certamente almejar uma alfabetização de sucesso.

Assim, como Feuerstein destaca em sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural doze características, Moreira (2011) amplia o conceito de Ausubel para “Aprendizagem significativa crítica”, elencando alguns princípios necessário para que o aluno possa manejar as informações criticamente, sem contudo, sentir-se impotente diante dela. Entre estes princípios, Moreira (2011) destaca:

- Princípio do conhecimento prévio, valorizando os conhecimentos que os alunos já sabem;
- Princípio da interação social e do questionamento, ensinando perguntas ao invés de respostas;
- Princípio da não centralidade do livro-texto através de diferentes materiais educativos;
- Princípio do aprendiz como perceptor/representador do mundo;
- Princípio do conhecimento como linguagem para perceber a realidade;
- Princípio da consciência semântica;
- Princípio da aprendizagem pelo erro;
- Princípio da desaprendizagem;
- Princípio da incerteza do conhecimento, estimulando os questionamentos e as metáforas como instrumentos para o exercício do pensamento;
- Princípio da não utilização do quadro de giz, a partir da aprendizagem de estratégias de ensino distintas;
- Princípio do abandono da narrativa, para ampliar e estimular a compreensão.

Partindo de tais apontamentos acerca da relação entre alfabetização e aprendizagem significativa, a próxima seção está destinada a apresentar como o trabalho com os brinquedos foi desenvolvido com as turmas de 2º ano durante o primeiro de 2019.

### O trabalho com os 2º anos e o desenvolvimento de um olhar diferenciado acerca dos brinquedos

As orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014) apontam que a construção dos conceitos matemáticos pelos alunos vão sendo realizadas a partir das investigações e problematizações. Nesse sentido, o trabalho foi conduzido inicialmente por um levantamento através de questionário encaminhado como tema de casa aos alunos, sobre suas preferências de brinquedos.

Num segundo momento, foi proposto também através de tema de casa, que os alunos realizassem uma pesquisa sobre o brinquedo escolhido, informando entre outros pontos: país de origem do brinquedo, ano de criação e curiosidades, conforme apresentado na figura 1.

Fig 1. Pesquisas sobre os brinquedos

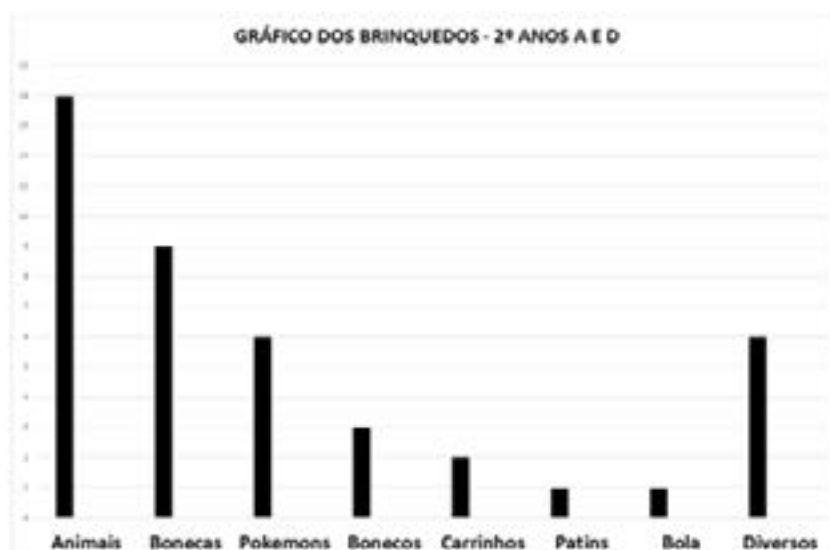


Fonte: as autoras (2019)

A partir dos resultados obtidos e com base nas informações dos questionários, iniciou-se um trabalho na área da matemática, envolvendo gráficos diversos (barras, colunas, pizza), tabelas de preferência e linha do tempo. Além disso, foram exploradas histórias matemáticas, quantificação e identificação dos numerais.

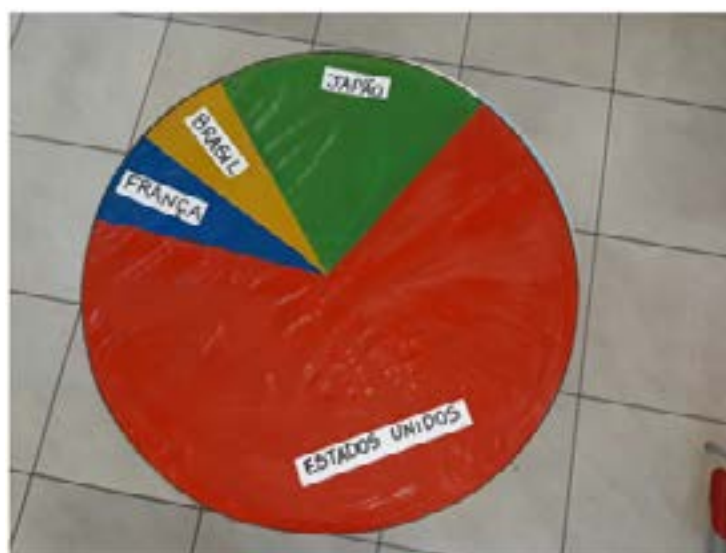
As figuras 2 e 3 trazem algumas atividades realizadas com o objetivo de ampliar a alfabetização matemática.

Fig 2. Gráfico de colunas contendo os brinquedos de preferência apresentados na pesquisa



Fonte: as autoras (2019)

Fig 3. Gráfico de Pizza contendo os Países de origem dos brinquedos



Fonte: as autoras (2019)

De acordo com Nacarato, Passos e Grandó (2014, p. 6): “Na alfabetização matemática, esse movimento de trazer para as aulas as experiências vividas é imprescindível, pois é conhecendo e respeitando as culturas da infância que o professor terá melhor condição para sequência às falas dos alunos”.

Já na área da linguagem, trabalhou-se com produção de histórias, frases, ditados, leituras, apresentação aos seus colegas das pesquisas realizadas e vídeos informativos acerca da educação e/ou curiosidades dos Estados Unidos; Japão e França (uma vez que foram os países em que tiveram o maior número de brinquedos de origem). Além disso, as quatro turmas socializaram os brinquedos na escola, através do “Dia do Brinquedo em sala de aula”.

As figuras 4 e 5 apresentam alguns registros escritos feitos pelos alunos no decorrer do trabalho.

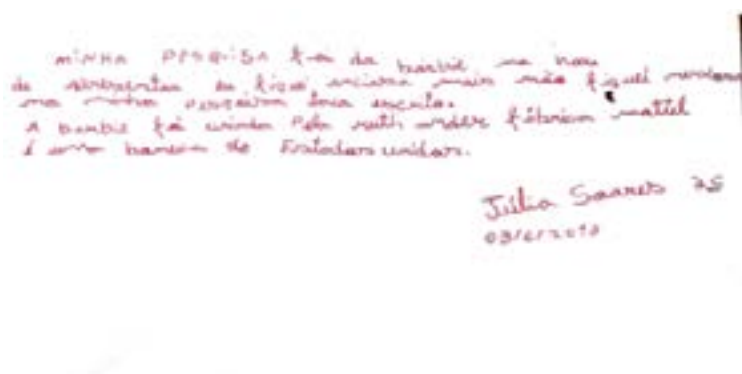


Fig 4. Relato sobre a realização do questionário



Fonte: as autoras (2019).

Fig 5. Relato sobre a apresentação da pesquisa para a turma



Fonte: as autoras (2019).

Percebe-se que, ao propor atividades através do tema brinquedos, outras abordagens foram possibilitadas. A exibição dos vídeos dos países de origem, por exemplo, aguçou a curiosidade dos alunos sobre espaços geográficos distantes. Esses momentos, sem dúvidas, foram extremamente ricos e viabilizou um olhar a culturas diferentes, na medida em que os alunos puderam estabelecer aproximações e especificidades das respectivas culturas em relação à nossa.

Assim, ao longo do trabalho realizado no primeiro semestre, observou-se um envolvimento latente por parte das turmas e esta participação vem ao encontro das ideias de Ausubel, apresentadas por Moreira (2001, p. 31): “Quando um indivíduo apreende o significado de um novo conceito a partir de outros conceitos que já possui, a elaboração do conteúdo cognitivo evidentemente se dá através dos mesmos processos da formação do conceito”. Nesse sentido, é fundamental proporcionar atividades que despertem o interesse e o desejo, permitindo ao aluno opinar, trocar ideias, debater, questionar, resolver problemas e ampliar seus conceitos a partir de temáticas voltadas à sua realidade.

Nacarato, Passos e Grandó (2014, p. 6) complementam que: “As brincadeiras e as expressões culturais da infância precisam estar presentes na sala de aula de modo a tê-la como um ambiente formativo/alfabetizador privilegiado e como um local que ocorre interações, descobertas múltiplas, repletas de significação [...]”.

A valorização dos saberes prévios que os alunos trazem para a sala de aula são essenciais para que ocorra esse envolvimento durante as atividades propostas. Aos professores, é necessário a proposição de situações pedagógicas intencionais e portadoras de significados, ou seja, algo que eles conheçam e faça sentido.

## Considerações

A partir do trabalho realizado no primeiro semestre de 2019, com as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Governador Leonel de Moura Brizola e das constatações até aqui apresentadas, foi possível observar que, quando as atividades são voltadas à realidade, há um interesse e uma maior participação dos estudantes. Além disso, o processo de alfabetização se desenvolve de forma mais significativa e prazerosa, possibilitando mais autonomia, senso crítico e diálogo entre os pares.

Uma vez que o protagonismo estudantil é estimulado, os alunos ganham voz e se sentem pertencentes à construção do conhecimento estabelecida. Ao propor tais atividades, a aula passa a ser regida por todos, onde cada traz suas contribuições, compartilha conhecimentos e interage autonomamente.

O desenvolvimento desta pesquisa propiciou a aprendizagem ativa e significativa, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Os resultados evidenciados neste artigo, demonstram que diversas áreas do conhecimento foram contempladas no planejamento das professoras. As atividades foram construídas de forma a buscar a interdisciplinaridade e a ludicidade.

Portanto, o planejamento do professor em consonância com o envolvimento dos alunos propiciou o desenvolvimento de novas habilidades e competências. E, também, proporcionou o processo de ação-reflexão-ação por parte das professoras, que pretendem dar continuidade a pesquisa no próximo ano letivo, objetivando ampliar seus estudos sobre a aprendizagem significativa e qualificando a práxis pedagógica.

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e a área do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MEIER, M. **O que os alunos pensam sobre a mediação de seus professores**. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/40131/mod\\_resource/content/1/Aula%201%20-%20O%20QUE%20OS%20ALUNOS%20PENSAM%20SOBRE%20A%20MEDIA%C3%87%C3%83O%20DE%20SEUS%20PROFESSORES1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/40131/mod_resource/content/1/Aula%201%20-%20O%20QUE%20OS%20ALUNOS%20PENSAM%20SOBRE%20A%20MEDIA%C3%87%C3%83O%20DE%20SEUS%20PROFESSORES1.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2019.
- MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. 7. ed. Curitiba, 2011.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito que se renova. **EDUCATRIX**. Ano I. Nº 1. Setembro/2011.
- NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; GRANDO, R. C. Organização do trabalho pedagógico para a alfabetização matemática. BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

## MAPEAMENTO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ALUNOS E LUGARES ATRAVÉS DO CONSUMO

*Rosemari Brehm de Oliveira*<sup>256</sup>

*Cíntia Regina Fick*<sup>257</sup>

*Francis Jackson de Oliveira Paludo*<sup>258</sup>

### Introdução

Esta narrativa tem por objetivo apresentar uma prática pedagógica que está sendo desenvolvida na EMEF General Osório, localizada no bairro Rio Branco - Canoas, RS, com a turma 6C, do sexto ano do Ensino Fundamental. A prática pedagógica versa sobre as relações que os alunos estabelecem com os lugares através do consumo.

O desenvolvimento dessa prática pedagógica está ocorrendo de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, Ciências Naturais e Matemática, com início no primeiro trimestre de 2019 e finalização prevista para dezembro de 2019.

A narrativa está estruturada da seguinte maneira, a saber: introdução, na qual se faz a apresentação da prática e da organização da narrativa; desenvolvimento, onde se faz uma breve explanação sobre as relações de consumo e como esse tema foi trabalhado interdisciplinarmente, com descrição mais detalhada da prática pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações finais destacando pontos positivos e negativos da prática desenvolvida e futuros desdobramentos.

### Desenvolvimento

A interdisciplinaridade é uma alternativa que possibilita um entendimento mais abrangente de situações vivenciadas no cotidiano dos estudantes. Dessa forma, segundo Tomaz e David (2012), contextualizar o conteúdo fazendo sua articulação com as práticas e necessidades sociais, é uma forma de contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade que ocorre por meio de inter-relações com outras áreas do conhecimento.

Entre muitas razões que justificam o ensino interdisciplinar, Japiassu (1976) destaca que a interdisciplinaridade proporciona saberes e questionamentos, contribuindo para reformulação do objeto de conhecimento científico, promovendo a transformação da sociedade e do homem; prepara melhor os indivíduos para sua formação profissional que, cada vez mais, necessita da contribuição de várias disciplinas, para uma formação polivalente e a construção de novos conhecimentos; inclui os educadores no trabalho e na pesquisa em equipe, para que possam construir seus conhecimentos de forma mais produtiva, questionadora, e desta forma confrontar suas ideias e compartilhar seus saberes.

Com base nisso, nota-se que é objetivo da interdisciplinaridade um ensino que promova a construção de conhecimentos rompendo a fragmentação existente entre as disciplinas. No entanto, devido à grade de horários e à falta de professores da presente escola, não foi possível promover a entrada conjunta dos professores em sala de aula. A ideia, mesmo sem haver a presença física dos professores ao mesmo tempo, foi trabalhar a temática do consumo dentro das disciplinas e articulá-las.

Nos períodos de Geografia, durante o primeiro trimestre, os alunos estudaram o conceito de lugar, que

---

256 Professora da EMEF General Osório, Mestra em Geografia. E-mail: [rosemari.geografia@gmail.com](mailto:rosemari.geografia@gmail.com)

257 Professora da EMEF General Osório, Mestra em Educação em Ciências e Matemática. E-mail: [cintia.fick@gmail.com](mailto:cintia.fick@gmail.com)

258 Professor da EMEF General Osório, Doutor em Bioquímica. E-mail: [francisjop@yahoo.com.br](mailto:francisjop@yahoo.com.br)

segundo Carlos (1996), correspondente à porção do espaço vivido, onde as pessoas estabelecem suas relações mais diretas, sobretudo as afetivas. E como podemos nos relacionar com os lugares de diferentes formas, os estudantes da turma 6C, construíram uma representação cartográfica, da relação estabelecida com lugares próximos e distantes, através dos produtos industrializados que consumiram. Se conscientizando do poder que o consumidor exerce sobre os mercados e da importância de selecionar produtos locais ou produzidos no RS, para obterem benefícios sociais, mantidos pelos impostos arrecadados.

Nas aulas de Geografia, os estudantes trouxeram para a atividade rótulos dos produtos industrializados que consumiram durante a semana. A representação cartográfica do mapa do Brasil foi projetada no quadro negro, para que os estudantes pudesse delinear o mesmo em papel pardo, depois colaram as embalagens recortadas dos produtos consumidos e o lugar de origem das mesmas, indicando sua localização no mapa construído. Durante essa atividade, os estudantes se dividiram em grupos menores, onde cada grupo desenvolveu uma tarefa. A turma se dividiu em quatro grupos como segue: os que fizeram o mapa do Brasil no papel pardo; os que recortaram as embalagens e seus lugares de origem; os que pesquisaram em mapas auxiliares os lugares de origem para indicar sua localização no mapa do Brasil; os que colaram as embalagens no mapa construído, indicando sua localização.

Já nos períodos de Matemática, os alunos foram estimulados a fazer uma análise crítica das compras efetuadas observando a carga tributária embutida nos produtos adquiridos. Dessa forma, acredita-se que os alunos se tornam mais conscientes a partir do momento em que identificam o valor dos impostos incluídos nos preços de produtos e serviços que consomem.

Para isso, os alunos trouxeram notas fiscais de compras realizadas. Em um primeiro momento, os alunos identificaram os preços dos produtos e o valor total da nota fiscal para, na sequência, identificar o percentual de impostos sobre a nota e o valor total desse imposto.

Em um segundo momento, considerando que no terceiro trimestre uma das habilidades a ser desenvolvida é reconhecer e operar com números racionais, e que a prática pedagógica aqui narrada ainda está sendo desenvolvida, está se fazendo uso de tabelas nutricionais para contextualizar o ensino de números racionais, principalmente os decimais, verificando o valor nutricional entre outros aspectos.

Já a disciplina de Ciências Naturais trabalhou com as informações contidas nos rótulos das embalagens de alimentos consumidos pelos alunos e seus familiares durante uma semana. Analisou-se ingredientes dos produtos, com objetivo de classificar os ingredientes de acordo com suas origens: animal; vegetal; mineral (química), fazendo uma análise crítica desses produtos industrializados. Bem como também foi solicitado aos alunos que montassem um cardápio (diário), com base nos alimentos que consumissem, durante uma semana, separando cada prato desse cardápio também pelas origens: animal, vegetal e mineral (químico). Ao final dessa semana, incentivou-se uma discussão entre os alunos questionando-os qual a origem de alimento mais consumida pelos seres Humanos. Essa prática possibilitou trabalhar com os objetos de conhecimento: cadeia alimentar; níveis tróficos; fotossíntese; nutrientes; composição celular.

Foram utilizadas duas semanas de dois períodos para a realização completa desta atividade. Foram trabalhadas habilidades importantes com os estudantes, como a cooperação e trabalho em equipe, além da descoberta pela pesquisa nos mapas disponíveis, da localização dos lugares de origem dos produtos consumidos por eles, estimulando a curiosidade e o gosto por novas descobertas.

## **Considerações**

A partir das atividades realizadas, foi possível observar um grande interesse por parte dos alunos, demonstrando curiosidade a cada atividade proposta. Por se tratar de tarefas práticas e bastante dinâmicas, os estudantes demonstraram

grande interesse em sua realização, vibrando a cada nova descoberta, principalmente se os produtos consumidos tinham lugares de origem próximos a Canoas. Demonstraram um sentimento de pertencimento e valorização do seu lugar, dando preferência para produtos locais, estimulando a prática do consumo consciente.

Se impressionaram ao descobrir a distância que as mercadorias percorriam até chegar em suas mãos e ao descobrirem a taxa tributária que incide sobre cada compra realizada. Descobriram novas localidades, como utilizar os mapas políticos e aprenderam a força que o consumidor possui, descobrindo que toda escolha tem consequência. Desenvolveram a atividade de forma integral e sinestésica, o que colaborou para a construção de novos aprendizados.

## **Referências**

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA, 1976.

CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO COOPERATIVO NA ESCOLA, É POSSÍVEL? ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

Juliana Santos do Amaral<sup>259</sup>

### Apresentando o contexto...

Vivenciar novas formas de laço social entre pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas específicas e inúmeras características do campo da diversidade tem sido prática proposta nas escolas, através da Educação Inclusiva.

Mesmo que esta seja permeada por *processos* segregadores que devem continuar sendo interrogados quando percebidos, na *defesa incansável* do caráter universal do *direito a uma educação de qualidade para todos (as)*, do reconhecimento à diferença e da aposta nos sujeitos em sua singularidade e na construção de possíveis *laços sociais* (DINIZ E FERRAZ, 2015, p. 191, grifos meus).

O presente trabalho tem por objetivo trazer um relato da prática em uma perspectiva da Educação Inclusiva, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Francisco Pinto Bandeira, situada no bairro Rio Branco do município de Canoas do estado do Rio Grande do Sul e que hoje atende cerca de 480 alunos. A abordagem se realiza a partir de um modo cooperativo de trabalho entre professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor do ensino comum (do 1º ao 9º ano), com o apoio e intervenção da equipe diretiva da escola.

No que se refere aos processos inclusivos, procura-se ressaltar as possibilidades de realização de um trabalho em cooperação e mostrar as dificuldades e/ou empecilhos do mesmo de ser executado. Os objetivos específicos são: a possibilidade do resgate da prática docente, a proposta das rodas de conversas como um importante instrumento e espaço de escuta, além das intervenções e planejamento conjunto na perspectiva de um trabalho cooperativo. A presente proposta tem uma continuidade do Projeto Saberes em Diálogo do ano de 2018, com o título: *Desafios da prática docente na sala de recursos, possibilidades de um trabalho cooperativo*.

### O início: legislação e educação especial

Algumas leis se circunscrevem neste espaço definido como Educação Especial, denominado como um campo de conhecimento e modalidade de educação, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação e que apoiam a escrita do presente trabalho.

A resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação-CEB institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial e em seu artigo inicial define o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que são: os alunos com deficiência, com Transtornos Globais de Desenvolvimento e alunos com Altas Habilidades/Superdotação e menciona que os sistemas de ensino devem matricular esses alunos nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado.

No artigo 2º da mesma resolução, consta que a função do AEE é de complementar ou suplementar a formação destes alunos, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias *eliminando* assim *as barreiras* para sua plena *participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem* (grifos meus).

Diante dessas palavras grifadas acima, traço algumas propostas para pensarmos enquanto professor de ensino

---

259 Mestre em Educação pela Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, integrante do NUPPEC (Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura), graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, especialista em Psicopedagogia e Orientação Escolar. E-mail: [julytristao@hotmail.com](mailto:julytristao@hotmail.com)

regular e professor de AEE, formas de eliminar tais barreiras, das quais sabemos que existem, proporcionando a esses sujeitos denominados da Educação Especial a sua plena participação na escola, estendendo à sociedade.

A função da escola é proporcionar aos alunos com deficiência recursos de acessibilidade, propondo *estratégias que possam facilitar o processo de aprendizagem* assegurando sua permanência na escola, o professor que atua no AEE fará essa ação de mediar e orientar a escola nesse processo (grifos meus).

Na medida em que proporcionamos momentos de pesquisa, reflexão e planejamento da ação de forma cooperativa no ambiente escolar, pode-se pensar na possibilidade de alcançar resultados satisfatórios, propondo estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, eliminando as barreiras para a plena participação de todos os alunos e alunas.

As atribuições do professor do AEE são definidas no artigo 13, uma dessas atribuições é exatamente de *estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum*, propondo estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (grifos meus).

Reconhecer a importância do professor do AEE hoje na escola é fator principal quando discutimos as questões referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois é ele quem deve articular, orientar, analisar, acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE dentro das salas de aulas.

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O quê devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões... (BAPTISTA, 2011, p. 65).

## O mal-estar do professor

Há algum tempo já se percebe um mal-estar que circula nas escolas quando o assunto é ela: a inclusão. Muitas dúvidas ecoam por parte dos professores como: “não estou preparado”, “como vou atender um aluno com deficiência mais os trinta e poucos que ainda tenho em sala de aula?”. Em muitos momentos chega a se pensar que jamais estes alunos, sujeitos diagnosticados e rotulados, terão condições de aprender como os demais.

Nos estudos de Bridi (2006), no decorrer do histórico da educação especial é possível visualizar os espaços e lugares marginais aos quais estes sujeitos ocupam e acreditava-se que não poderiam ser escolarizados e nem capazes de aprender, passamos a crer na adoção de diagnósticos e categorizações que aprisionavam os sujeitos e reduziam à sua própria deficiência. O grau de prejuízo de cada um acabava por determinar seus espaços escolares aos quais poderiam frequentar: escola especial, classe especial ou ensino comum. O sujeito por sua vez, deveria se adequar a escola, ao ritmo e ao tempo de aprendizagem da turma onde estava inserido.

Hoje entendemos a necessidade e a responsabilidade da escola, em organizar-se por passar por uma forte reestruturação e ela quem deve se adequar para assumir um ensino de qualidade a todos os alunos e alunas que dela fazem parte. Diante destas e outras transformações sofridas ao longo do tempo, o professor sente-se impotente, como se o ensino fugisse de suas mãos, como se tudo que se aprendesse até então sobre o conceito de aluno, escola, professor, se perdesse no meio de um sentimento de mal-estar, angústia ou fracasso.

Gurski (2017) nos traz reflexões importantes referentes ao mal-estar docente na educação especial e alguns empecilhos de se pensar em algo novo direcionados a estes sujeitos devido a busca da sociedade por um aluno ideal:

Podemos pensar que o professor da chamada educação especial está, constantemente, confrontado com um imaginário de seu “não saber” acerca dos alunos. Nessa direção, importa refletir se as incapacidades e fracassos dos alunos com TGDs não evocariam, no docente, a dificuldade de operar desde o lugar do mestre não-todo. Talvez, a perspectiva de certo ideal de aluno possa produzir a erosão das possibilidades de experiência que levam alunos, professores e pais à construção de algo novo e próprio. Além do que, de certa forma, as limitações desses sujeitos também revelam a dimensão daquilo que falha e que, muitas vezes, não tem conserto. Assim, pode se estabelecer certo ressentimento do docente pela apresentação (constante) de seus próprios limites.

## **A proposta de um trabalho cooperativo é possível?**

Diante das dificuldades e desse mal-estar que se instala constantemente, comecei a refletir de que forma poderia auxiliar a escola nesse sentido. Desse modo, desde o ano de 2018, vem sendo executado uma proposta de se trabalhar sob uma perspectiva de um trabalho cooperativo na escola.

Na pesquisa do projeto Saberes em Diálogo do ano de 2018 encontrei apoio nos estudos do sociólogo Sennett (2012). Para o autor, a cooperação é um comportamento social que precisa de conserto. Para isso, precisamos recuperar algumas habilidades que compõem esse processo; ele defende três habilidades: a primeira estaria relacionada aos rituais, a segunda seria as relações pessoais informais, e a terceira ao trato com as resistências e diferença sociais. Para Sennett, o desafio consiste em “De que maneira fazer com que as três coisas sejam empregadas para melhorar as relações sociais? Como essas habilidades poderiam fortalecer a cooperação em particular” (SENNETT, 2012, p. 257). Mesmo que a cooperação tenha sofrido muitas distorções ao longo do tempo, como Sennett explora ao longo da obra, ele discute que essa habilidade não pode ser eliminada, pois estaria arraigada na natureza humana.

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço (SENNETT, 2012, p. 09).

A cooperação entre as pessoas sempre foi difícil, aponta o autor, mas a sociedade moderna a enfraqueceu de maneira extraordinária, principalmente com o aumento das desigualdades nos últimos anos, fazendo crescer cada vez mais a distância entre os ricos e os pobres. As mudanças no capitalismo aumentaram o isolamento das pessoas e uma maior competição entre elas. O curto prazo, o temporário, a brevidade são a medida de tempo de: empregos, relações sociais, vínculos institucionais, dificultando a resolução de problemas sociais e nos afastando do envolvimento com problemas de outros que não nos afetam diretamente.

As habilidades de cooperação necessárias para vivermos numa sociedade complexa como a atual estão sendo perdidas. O que está acontecendo é que os recursos da cooperação dialógica estão sendo destruídos pela sociedade contemporânea.

Entendendo a importância do resgate da cooperação e a partir dos estudos realizados até o momento, foram elaboradas por mim no ano de 2018 estratégias para assim desenvolver o trabalho cooperativo. Foram criadas cinco estratégias que estão sendo aprimoradas neste ano e tem revelado resultados positivos com relação aos processos inclusivos na escola.

## **Sobre as estratégias...**

Estratégia 1- Formação realizada pela professora do AEE para os demais professores e equipe diretiva:

Já foram realizadas três formações de inclusão na nossa escola, a primeira foi sobre



como é o trabalho do AEE? O que é Sala de Recursos? Quem é o público-alvo desse atendimento? Algumas leis sobre a Inclusão, dinâmica de sensibilização. O segundo encontro foi específico sobre o tema Autismo, Transtornos Globais do Desenvolvimento, a pedido dos próprios professores. A terceira formação foi sobre a adaptação curricular e a avaliação, foi feito também um espaço de escuta para que os professores pudessem relatar as suas dificuldades quanto à prática com os alunos autistas dentro de cada disciplina, as formações foram ministradas por mim, mas a ideia é de estabelecer parcerias com outras escolas, como por exemplo, a Escola General Osório, próxima à nossa, realizando formações em conjunto para os professores das duas escolas.

Estratégia 2- Construção do Plano de Metas de modo cooperativo:

Foi organizado um processo de construção cooperativa do Plano de Metas (plano individualizado, ou seja, documento que deve ser elaborado pelo professor do ensino comum que aponta os dados do aluno, os objetivos, a metodologia e a avaliação dos alunos de público-alvo do AEE), este documento foi realizado com parceria entre professor do ensino comum e professora do AEE. No ano de 2019, continuamos nos organizando com o mesmo processo.

Estratégia 3- Participação dos conselhos de classe e reunião com os pais:

Desde o início do meu trabalho no AEE, acompanho e participo dos conselhos de classe das turmas de alunos que tem inclusão, paramos para analisar os trabalhos realizados pelo aluno na sala de aula e na sala de Recursos, revisitamos o plano de metas e fazemos alguns apontamentos, pensando já no próximo trimestre, combinando reuniões com as famílias para devolutivas.

Encontrei muitas dificuldades com as turmas dos anos finais (sexto ao nono ano), pois o conselho é realizado em um único momento, com todos os alunos da área da manhã, e em outro momento, todos os alunos da área da tarde, portanto não tínhamos o tempo necessário e adequado para conversarmos especificamente de cada disciplina e de cada aluno.

Com base nessas dificuldades, conversei com a supervisora e então propomos um conselho de inclusão da área, em um só dia, durante o horário de planejamento dos professores e em pequenos grupos, nesse dia, conseguimos conversar sobre cada aluno de inclusão da área e apontar caminhos necessários para o próximo trimestre.

Começamos com a ideia do conselho com o AEE dos anos finais neste segundo trimestre de 2019, foi uma experiência nova, diferente, mas acredito que os professores se sentiram mais seguros e também em certos momentos, se autoavaliaram em relação às suas práticas com os alunos. Essa experiência também nos ajudou a pensar sobre a possibilidade de os alunos terem um portfólio, documento que consta algumas atividades (não adaptadas ou adaptadas quando necessário) realizadas no decorrer do trimestre, que seria utilizada no próprio conselho, com o objetivo de perceber os avanços, as dificuldades, assim como mostrar o potencial desses alunos. Esse portfólio será uma devolutiva à família do aluno no dia da entrega de boletins e também fortalecerá o nosso trabalho em cooperação.

Foi possível perceber que, a partir do conselho com o AEE, os professores tiveram mais facilidade de escrever os seus pareceres descritivos (avaliação que deve ser feita dos alunos do AEE, esta deve constar a avaliação de cada disciplina, de acordo com os objetivos traçados no plano de metas).

O ano de 2019 vem trazendo efeitos positivos com relação à minha participação nos conselhos, visto que estamos sempre caminhando no sentido de qualificar nossas ações, nossas discussões e entendemos a importância desse trabalho para nossos alunos e suas famílias.

#### Estratégia 4 - Espaços de escuta dos professores:

A possibilidade deste espaço acontecia em 2018 da seguinte forma: reservava alguns períodos pela manhã e pela tarde para que eu pudesse atender aquele professor que estaria precisando conversar sobre os alunos ou que tenha alguma dúvida sobre seu planejamento; em alguns momentos, precisamos chamar as famílias para possíveis combinações, então marcávamos com a orientadora e geralmente conseguíamos atender os pais de forma cooperativa (professora SRM, professora ensino comum e orientadora).

No entanto, com as tarefas constantes e com a escola em movimento (eventos comemorativos, a reabertura da nossa biblioteca, festas, comissões de trabalho etc) não estávamos conseguindo tempo para executar esta estratégia, e que talvez seja a mais importante de todas, esta estratégia não foi abandonada, mas sim alterada e aprimorada para as rodas de conversa, abaixo consta detalhadamente o processo.

#### Estratégia 5: A construção do projeto Recriando o Recreio:

Em agosto de 2018, inaugurou-se o projeto Recriando o Recreio, que teve o objetivo de incluir a todos os nossos alunos e alunas e tornar o recreio um espaço prazeroso, agradável e divertido. O mais interessante nesse projeto “Recriando o Recreio” é que os monitores, que são os próprios alunos dos anos finais da escola, desenvolvem e fazem esse projeto funcionar. Foi organizada uma escala, em que cada dia, uma turma fica responsável por essa monitoria, e cada aluno é responsável por um setor (brinquedos, jogo futebol, jogo basquete, espaço cultural, música, jogos de mesa), e, além disso, a turma elegeu um coordenador que fica responsável por supervisionar as atividades dos demais colegas.

A partir dessa ideia, os próprios monitores começaram a lançar novas sugestões, como um colete colorido como identificação dos monitores no recreio, uma cópia da escala do projeto em cada sala de aula.

Hoje, conseguimos ter um recreio mais tranquilo e divertido e a intenção é de ampliarmos o projeto, adicionando brinquedos novos, jogos, refazendo pinturas de brincadeiras no pátio da escola.

#### Estendendo a mão: as rodas de conversa e seus efeitos...

“Não faço nada,  
Que alguém não tenha feito não,  
Não falo nada,  
Que alguém não tenha dito então,  
Não penso nada,  
Nosso futuro é imprevisão,  
Alguém me dê a mão,  
Estende a mão,  
Trazendo a chuva,  
Tocando o som do trovão,  
será que vamos saber?”(Música Inédita- Pouca Vogal)

As rodas de conversas surgiram de um mal-estar meu e da monitora de inclusão (os monitores que auxiliam os alunos de inclusão no município de Canoas podem ter a função de estagiários e estagiárias ou Técnico em Educação Básica, este último é cargo obtido através de concurso público), ela me trazia o relato de um profundo incômodo da distância do professor com o trabalho proposto, e de, em certos momentos, perceber as dificuldades enfrentadas pelo

professor, desde o momento do planejamento, da execução das atividades, de adaptá-las: que momento adaptar? Para quem adaptar? É necessário que se adapte todas as atividades? Como avaliar estes alunos? Alguns professores tinham dificuldade de se aproximar no primeiro momento, o de sondagem, e então passavam-se meses sem que o professor conhecesse de fato o aluno, suas dificuldades e potencialidades, o que se tinha era um aluno, diagnosticado e que por uma medida expressa por lei tinha o direito de estar ali, tinha o direito de um plano e de uma avaliação “diferenciada” aos demais.

Essa dificuldade do professor é muito comum, mas em vez de julgá-los, algo que se cria uma resistência ainda maior era necessário que se estendesse a mão e se convidasse a criar alternativas para ajudá-los, se aproximando assim e criando um laço de confiança para que este se sinta seguro e entenda o objetivo do trabalho.

Foram então organizados por mim e pela supervisora rodas de conversas entre professor do ensino comum (dos anos finais), professor do AEE, monitor de inclusão e supervisora da escola. Organizei um calendário que constava os dias e os horários que ocorreriam as rodas de conversa, sempre de acordo com os horários em que eu não teria atendimento aos alunos e também organizados com os horários de planejamento dos professores, com a duração de um período, os encontros ocorrem duas vezes ao mês.

Apesar de ser recente o projeto das rodas de conversa, já pude perceber um avanço significativo, o tempo é sempre precioso nas escolas e algo que nos escapa, com as tarefas em demasia, não conseguíamos ter tempo e tornava-se impossível de executar a quarta estratégia, que seria o espaço de escuta dos professores inicialmente. Hoje, as rodas de conversa, além de ser um espaço de escuta, são também um momento de planejamento em conjunto, de traçar estratégias, de ver os resultados. Para o meu trabalho como professora do AEE, me auxilia no sentido de tentar dar continuidade ao que se é proposto em cada disciplina e me aproximar do professor e tentar nos ajudarmos como uma via de mão única em que um complementa o trabalho do outro.

## **Considerações finais**

Foram apresentadas neste estudo, a reflexão e a prática realizada em uma escola situada no município de Canoas/RS. O objetivo principal do estudo foi abordar a proposta de um trabalho cooperativo entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professores do ensino comum. Os objetivos específicos foram revisitar as cinco estratégias criadas em 2018, com a possibilidade de resgate da ação docente nos processos de inclusão na perspectiva de um trabalho cooperativo na escola, tendo como foco a intervenção realizada pela professora do Atendimento Educacional Especializado com os demais profissionais.

Respondendo à pergunta presente no título desta pesquisa, percebe-se que é possível propor e trabalhar de forma cooperativa na escola, desde que haja um professor articulador, e especialista na área do Atendimento Educacional Especializado, e que este esteja operando na sua função como professor ou professora da Sala de Recursos. É imprescindível também que haja uma equipe diretiva disposta a apoiar este professor e entender a importância do trabalho.

Espero que este estudo possa auxiliar meus colegas, profissionais da educação, professores do ensino comum, professores do AEE, equipes diretivas e demais pesquisadores, que possa ser um instrumento de maiores buscas, maiores reflexões e que futuramente eu possa sempre ampliar e qualificar a pesquisa, fazendo com que a Escola seja o lugar de todos (as) e para TODOS (AS).

## Referências

- BRIDI, F. R. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36337/000817451.pdf>>.
- BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial:** a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados1. <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>>.
- BRIDI, F. R. S. Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial. **Revista Litterarius**. v. 5, n. 2 (jul/dez. 2006). Santa Maria: Biblos Editora, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNB/CEB nº 4 de 2 de Outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a.
- DINIZ, M.; FERRAZ, C. I. **Diferença, diversidade e formação docente:** contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. Disponível em : <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>>.
- GURSKI, R. Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. (Orgs). **Psicanálise, educação especial e formação de professores:** construções em rasuras, 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.
- SENNET, R. **Juntos:** os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012b.

## BNCC/RCC EM AÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO RCC NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INFANTIS

*Gisele Bervig Martins*<sup>260</sup>

*Cídia Maria da Silveira*<sup>261</sup>

### Introdução

A viagem não acaba nunca. Só viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem pe apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. José Saramago

As políticas públicas educacionais apontam para o caminho de uma construção pautada na equidade dos processos democráticos com participação de toda comunidade escolar, preconizado na legislação vigente.

O processo de construção dos Projetos Político-Pedagógico (PPPs) da rede municipal de Canoas-RS iniciou em março, com apresentação às coordenadoras e diretoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) a necessidade de construção dos novos projetos levando em consideração tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto o Referencial Curricular de Canoas (RCC). Formando-se aí, um Grupo de Trabalho com esse objetivo, de estudo coletivo e partilha. Pensamos nesse grupo que acompanhará coletivamente o trabalho na escola, para que não se enxergue a construção do projeto como algo meramente burocrático para ser entregue e posteriormente arquivado.

Ao iniciarmos o trabalho, analisamos o que temos, debatemos as possibilidades e nos motivamos a ir adiante, com base no que temos, buscando o possível. Credo que esse movimento é de escolhas, de rupturas, de lançar-se, como nos traz Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (1994, p. 579).

Com esse intuito planejamos ações que levassem às equipes gestoras a se encorajarem e se fortalecerem frente a esse desafio. É fundamental que as escolas se apropriem dessa tarefa, sem esperar que a mantenedora determine como será o projeto de cada escola. A singularidade de cada realidade é o ponto de partida para um projeto real, que de fato atenda aos objetivos da instituição. Importante destacar que o PPP objetiva a organização do trabalho pedagógico da escola na sua integralidade.

A construção do PPP de forma participativa reflete diretamente em sua capacidade de expressar própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político da escola dará indicações necessárias à organização do

---

260 Assessora Pedagógica/ DEI/ SME Canoas- Mestre em Educação. E-mail: [gisele.martins@canoasedu.rs.gov.br](mailto:gisele.martins@canoasedu.rs.gov.br)

261 Assessora Pedagógica/DEI/ SME Canoas- Especialista em Educação Infantil- Especialista em Educação. E-mail: [cidia.silveira@canoas.rs.gov.br](mailto:cidia.silveira@canoas.rs.gov.br)

percurso pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula ressaltado anteriormente.

O grande desafio na construção dos PPPs além de sistematizar um trajeto construído ao longo dos anos é adequar-se às orientações da BNCC e do RCC, contemplando assuntos relacionados à realidade e ao contexto das crianças, criando a oportunidade de revisão do currículo e adoção de estratégias diferenciadas.

## Das fragilidades às potencialidades

Nos dois primeiros encontros, neste ano de 2019, nosso objetivo foi de sensibilizar sobre a necessidade de reconstruirmos um projeto aliado às ações e movimentos pedagógicos enquanto rede, aliando avanços legais e os estudos sobre as infâncias. A dinâmica inicial proposta foi de revisitarmos nosso documento, suas ideias, suas concepções e metodologias expressadas a fim de projetarmos eixos mais próximos agora do nosso percurso.

Os documentos pedagógicos e legais construídos ao longo dos anos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Canoas (RCC) e, principalmente, a trajetória construída pela rede, possibilitaria dar visibilidade a novas formas de expressar o percurso vivido. Assim se deu, então, nosso desafio.

Todo processo gera surpresas... Diferente do que pensávamos no primeiro momento, muitas das alterações que foram salientadas pelas gestoras diziam respeito às questões administrativas que já estavam presentes no documento, como regime escolar, critérios de escolha de turma para os professores, salientando aspectos muito mais burocráticos do que pedagógicos, explicitando talvez uma tendência administrativa, tecnicista, latente na função do gestor “muito mais normativa”.

Cecília Hanna Mate traz a reflexão:

Nos textos oficiais e não oficiais, encontramos referências sobre “o” projeto pedagógico da escola. Pode-se pensar que o uso do artigo definido (“o” projeto) remete a modelos já pensados e / ou padronizados. Ao contrário, com o uso do artigo indefinido (“um” projeto) teríamos, então, outra linguagem e talvez outras formas de pensar e fazer um projeto na escola, já que se trataria de um projeto específico de determinada escola (MATE, 2012, p. 134).

Na contramão da condição administrativa do documento, as DCNEIs confirmam a centralidade de uma criança:

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

Permeando a segunda parte das reflexões, surgem apontamentos sobre muitas das práticas cotidianas presentes, agora sobre diferentes espaços, tempos e materialidades. Mais adiante, desencadeiam diálogos nos grupos sobre as inovações presentes nos documentos norteadores, como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências.

A organização das proposições pedagógicas a partir dos campos de experiências vem a evidenciar o que já as diretrizes enfatizam para a educação infantil: dar significado às múltiplas experiências que os pequenos vivenciam no cotidiano da escola. Os direitos de aprendizagem estabelecem as formas, modos de como eles irão aprender em meio a essas vivências; brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Fochi (2016) salienta a visibilidade da criança em sua inteireza:

Para reduzirmos a fragmentação e o caráter episódico de muitas atividades que as crianças vivem na escola, precisamos ficar atentos a essa articulação entre as diversas situações que acontecem cotidianamente e a maneira como vamos narrando ou pensando a sua continuidade e ampliação

de repertórios. É preciso, como afirmam Carvalho e Fochi (2016, p. 165), reconhecermos o valor do cotidiano “como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios — temporalidades, espacialidades, relações, linguagens — que se estabelecem na escola”.

BNCC, de modo a orientar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições de Educação Infantil, propõe que nos Campos de Experiências as crianças tenham garantidos os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento mediadores de significativas aprendizagens. Estes Direitos são retomados em cada Campo de Experiências e é a referência para a elaboração de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e para o planejamento do professor.

Figura 1



Fonte: Base Nacional Comum Curricular

A partir desse cenário, nossa proposição foi provocar o grupo, através de registros fotográficos vivenciados em cada escola, vislumbrando as práticas pedagógicas contempladas pelas instituições no ano de 2018, justamente para contextualizar os avanços da rede da educação infantil, tanto oriundos no âmbito da produção acadêmica permeados nas formações dos e com os educadores, como nas conquistas advindas da legislação e pela aquisição de direitos, estes traçados por alguns pontos importantes para a elaboração dos projetos pedagógicos.

A questão problematizada nesse momento foi: O projeto pedagógico de sua instituição explicita as concepções e práticas potencializadoras das aprendizagens das crianças, são elaboradas coletivamente e fortalecem a identidade da Educação Infantil? Ou talvez, as práticas potencializadoras das aprendizagens das crianças estão evidenciadas no projeto da escola?

Imagens como a da Figura 2 dialogavam nesses momentos, traduzindo uma concepção de criança, de escola e principalmente das práticas potentes que em muitos dos documentos das escolas não se faziam presentes.

Figura 2



Foto: arquivo da EMEI Vó Sara - agosto 2018

Sonia Kramer afirma,

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica possui uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui. Traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala do desejo (...) nunca uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois, se traz a resposta, já não é uma pergunta. Aponta isso sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997).

Nesse sentido, a autora explicita o desafio que representa a construção de um projeto pedagógico, aponta um caminho a ser trilhado, compreendendo que todos os envolvidos – adultos e crianças – precisam ser autores, sujeitos dessa construção. É necessário estabelecer com os profissionais, as crianças e as famílias relações de pertencimento, para que se sintam partes integrantes da instituição e ir além, registrar esse caminho, como se deu o trajeto e principalmente um diálogo reflexivo com todos os segmentos.

Paralelo aos nossos encontros, nossa estratégia formativa em reuniões pedagógicas, formação de professores e coordenadores serviam de cenário para discussões sobre o projeto pedagógico que ia nascendo em cada instituição. As reflexões permeadas na contradição e incoerências entre discursos e práticas estavam dando espaço para registros mais aproximados do cotidiano das instituições, na projeção de um currículo pautado na visibilidade dos pequenos, considerando os múltiplos processos e principalmente cada realidade. As fotos registraram um palco de inspirações para um currículo de infâncias, apontando espaços, tempos e materialidades em favor de um ambiente de aprendizagem. Questionamentos e até mesmo provocações sobre as imagens fizeram parte das dinâmicas enfatizando: quais concepções de infância estão reveladas nesse registro? Em que espaços a proposição pedagógica foi contemplada? Houve escolha dos materiais? O tempo ofertado considerou a necessidade dos pequenos para a exploração na experiência? Enfim, conceitos significativos no planejamento da ação pedagógica evidenciam as intencionalidades da escola.



Figuras 3, 4 e 5



Fotos dos banners Emeis 2019

...É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. José Saramago

### À guisa de uma conclusão... Preparando-se para novos desafios: o PPP em ação!

Buscamos, nessa construção coletiva, motivar o gestor e o coordenador pedagógico, numa relação de parceria quanto ao efetivo registro pedagógico. Nossa visão de PPP reflete em nossas EMEIs a criança como centro do planejamento curricular. Nesse sentido, ampliamos o olhar para o espaço como parceiro pedagógico e os diferentes tempos e materialidades, possibilitando novas experiências para os bebês e as crianças.

A partir deste estudo foi possível pensar em estratégias docentes que priorizem: viabilizar nas PPPs o direito de todos os bebês, crianças bem pequenas e pequenas exercer suas potencialidades; criar novas possibilidades de tempo, espaço e materialidades no cotidiano das instituições e incluir a documentação pedagógica como estratégia para a gestão dos processos.

Voltar aos passos que foram dados para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. Observar, registrar percursos, discutir processos e planejar as ações fundamentadas em concepções, teorias e princípios de um grupo. Tais registros vão sustentar as decisões na ação cotidiana da escola. A documentação pedagógica como estratégia de comunicação, análise e interpretação pode possibilitar um novo início a fim de projetar novos caminhos.

Enquanto gestores escolares, comprometemo-nos a gerir a instituição de forma reflexiva, cotidianamente

desenvolvendo processos práticos de mudanças pedagógicas, oferecendo situações promotoras de diálogo e democratização da escola, entre elas a formação nos contextos escolares.

Ainda há muito a se trilhar. Na leitura dos primeiros escritos pudemos identificar já muitos avanços, principalmente metodológicos, mas ainda apareceram em vários momentos registros retrógrados, onde se mostram enraizadas uma estrutura baseada na verticalização das relações. Apontamentos e orientações ainda opressores, no que se referem às normativas quando relacionadas às famílias.

Esse caminho traz possibilidades e nos desafia a pensar no trabalho do próximo ano, pontuando as ações, pondo em prática os avanços pedagógicos inspiradores que tomaram conta destes PPPs da nossa rede. Gestores e coordenadores estão convidados para essa viagem pedagógica.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Educação é a base. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicação.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicação.pdf)>. Acesso em 19 de outubro de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, Dec. 1997. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 Mar. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>>.

MATE, C. H. Projeto pedagógico: sentidos e significados para a escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012 (p.131 – 139).

Referencial Curricular de Canoas. <[https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINReferencialCurricular-de-Canoas-25\\_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf](https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINReferencialCurricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf)>.

Referencial Curricular Gaúcho. <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>>.

# CRIANÇAS NO EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Juliane S. F. Gavião <sup>262</sup>

## Introdução

Ante a polarização política cada vez mais acirrada na esfera nacional não é incomum observar a reprodução de tais práticas em uma escola infantil. Isso ocorre porque desde o nascimento as crianças estão inseridas nas mais diversas relações sociais, de modo que tanto podem ser consideradas *depoentes privilegiadas* (LEITE, 2008, p. 120) do seu contexto de vida quanto agentes transformadores deste mesmo contexto. A fala e atuação infantil expressam uma polifonia de vozes que diz, e muito, acerca do contexto ao qual estão inseridas, na mesma medida em que são capazes de interferirem positivamente na sua realidade de vida. Daí a importância de o ponto de partida deste estudo ter sido apontado pelas próprias crianças, sobretudo quando sugerem a necessidade de se investir em práticas que privilegiem o exercício da participação cidadã.

Dito de outra forma, foi ao longo da campanha presidencial de 2018 que se percebeu que o debate político que vinha dividindo o Brasil, também estava presente na rotina infantil do Jardim II A. De início, tratava-se apenas da reprodução de um gesto que se popularizou na então campanha de um determinado candidato. Contudo, após vieram as frases de ordem a favor e contra o porte de armas, e que culminaram na primeira discussão infantil sobre a questão do armamento. Tal qual a polarização que atravessava a vida de milhares de brasileiros, a turma também ficou dividida, necessitando da interferência da professora.

Mais do que a mera reprodução de práticas, já em circulação por todo o país, os eventos narrados acima foram significativos, pois permitiram que um dado privilegiado viesse à tona. Ele sinalizava para a importância do diálogo e da convivência com o outro,<sup>263</sup> enfatizando a necessidade de práticas que exercitassem a tolerância. Para tanto, embora se partisse de uma percepção adulta – a do docente, todos os eventos que se seguiram, e que compuseram este estudo em particular, contaram em alguma medida com a participação infantil. Como efeito, após a necessária interferência da professora, explicando a importância do diálogo para qualquer grupo social, foi proposto às crianças uma roda de conversa com o objetivo de pensarmos<sup>264</sup> coletivamente sobre o ocorrido. E o resultado veio em forma de um questionamento infantil: *nós podemos também fazer uma eleição?* (Melissa, 05 anos).

Ou seja, muitas rodas de conversa depois, e inspirados na eleição presidencial que ocorreria naquele mesmo ano, concluímos que a melhor maneira de aprendermos a conviver com as diferenças do outro, no caso os próprios colegas das crianças, seria mediante a realização de uma eleição para representante e vice-representante da turma. Daí surgiram questões que coletivamente também tivemos que nos debruçar: o que faz um representante e vice-representante? Como é realizada uma eleição? Quais são suas regras? Para que ela serve? Quem serão os candidatos? O que eles fazem? Enfim, apenas após estas tantas aprendizagens pudemos decidir o melhor caminho a seguir.

Como efeito, a investigação foi realizada na EMEI Marilene Machado, rede pública de Canoas/RS, nos anos de 2018 e 2019, e contou com a participação das crianças do Jardim II A dos respectivos anos. Ou seja, foram 22 crianças

---

262 Professora da rede municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: [falcaoegaviao@hotmail.com](mailto:falcaoegaviao@hotmail.com)

263 Num esforço de simplificação, pode-se dizer que o outro é todo e qualquer sujeito social que não faz parte das relações e convenções familiares da criança. São sujeitos que apesar de compartilharem o espaço público vivem, pensam e se expressam de forma muito diversa. O que torna o cenário público um espaço repleto de muitos outros que a criança deve, por sua vez, aprender a conviver democraticamente.

264 Com o intuito de representar a participação das crianças em cada etapa deste processo, optamos por usar o verbo na primeira pessoa do plural.

colaboradoras em 2018 e 29 crianças em 2019, totalizando assim 51 crianças pequenas na faixa etária dos 05 anos de idade. De modo que as passagens apresentadas na sequência reuniram os fatos mais significativos destes dois anos de exercício e participação infantil.

Além disso, embora se trate de uma atividade cuja demanda partiu de um grupo muito particular de crianças (o Jardim II A de 2018), isso não impediu que um segundo pleito fosse realizado na turma subsequente (o Jardim II A de 2019), devido ao interesse das próprias crianças. Isso ocorreu porque as meninas e meninos que vieram a compor o então Jardim em 2019, haviam acompanhado boa parte da campanha eleitoral do ano anterior (pelas conversas no pátio, pela exposição no saguão dos cartazes da campanha, pela comemoração dos eleitos, pela distinção dada pela turma ao representante e seu vice, etc.). Como efeito, já nos primeiros dias do novo ano letivo ficou estabelecido que esta turma também realizaria uma eleição para a escolha dos seus representantes.

Para tanto, construímos um percurso metodológico composto por atividades como a leitura e dramatização do livro de literatura infantil *Eleição dos Bichos* (RODRIGUES, et al., 2018). De forma lúdica, e tendo como pano de fundo a eleição do novo presidente da floresta, as crianças puderam refletir sobre questões como transparência, a importância da informação, o valor de cada voto, além de explicar passo a passo o processo eleitoral e o significado de algumas palavras deste contexto como: campanha, candidato, eleitor, eleição, voto, etc. Ademais, inspirados na bicharada construímos coletivamente as regras e todo o processo eleitoral, isto é, definimos o papel do representante e seu vice para o grupo, discutimos sobre a importância dos eleitores, confeccionamos as cédulas eleitorais e a cabina de votação. De modo que às famílias coube a tarefa de auxiliar os candidatos na confecção do cartaz e no tema da campanha, assim como na realização do discurso, o momento em que cada candidato explicaria para os colegas a sua estratégia de ação para o grupo.

Dito isso, num primeiro momento discutiremos alguns apontamentos teóricos que sustentam este exercício de participação infantil. Para então, na sequência, apresentarmos o percurso escolhido ao longo de ambas as campanhas eleitorais (2018 e 2019). De modo que finalizamos argumentando sobre a importância de as crianças se exercitarem politicamente em um espaço público como a escola infantil, mediante aspectos evidenciados por elas próprias.

## Alguns breves apontamentos

De um modo geral, quando discutimos práticas que envolvem a participação cidadã não é comum relacioná-las à infância. Afinal, tais conceitos e práticas são comumente associados à vida adulta, não sendo muitas vezes estendidos às crianças. O que sugere empiricamente que elas, as crianças, não são consideradas atores sociais ativos, plenos e competentes (TOMÁS, 2007) nos espaços em que atuam.

Contudo, ao contrário do que se imagina, a criança é sim um agente social. Alguém que por meio de suas relações impacta seu contexto de vida. Mais do que isso, inspirada em autores da área infantil, Tomás argumenta que a infância pode ser entendida como “[...] uma arena dinâmica de atividade social que envolve lutas de poder, significados contestados e relações negociadas e onde as crianças são consideradas atores sociais do seu próprio direito.” (2007, p. 51).

Ao defender a inclusão das crianças nas esferas das quais foram excluídas, especialmente nos últimos séculos, Catarina Tomás questiona:

até que ponto a sociedade adulta está preparada para considerar a criança como possuidora efetiva de direitos. Até que ponto a sociedade adulta estará preparada para considerar que, para além da titulação como sujeitos de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir da dimensão de cidadãos ativos a participativos na sociedade em que estão inseridas? (2007, p. 49).

Como efeito, ao se defender a participação infantil, não estamos negando “[...] a complexidade do poder e das

relações de poder inerentes e presentes nos processos de participação, assim como aos fatores macro e micro estruturais que dificultam a participação das crianças e, ainda, das próprias limitações técnicas e conceituais da participação.” (TOMÁS, 2007, p. 51). Ao contrário, é por estarmos cientes destas dificuldades que historicamente confinaram as crianças em alguns poucos espaços sociais, limitando e (in)visibilizando as suas práticas que entendemos como necessária a adoção de uma outra postura não tão restritiva.

Como alega Brayner, “[...] é preciso distinguir, de um lado, a existência biológica das crianças da concepção social de infância.” (2001, p. 203). Uma coisa é o cuidado e respeito à criança enquanto sujeito em desenvolvimento, e outra a possibilidade de privilegiarmos o impacto da atuação social infantil nas tantas relações que atravessam o seu cotidiano. É essa distinção crucial que sustenta o nosso investimento na participação infantil e que nos permite afirmar, “[...] é fundamental promover e garantir os direitos de participação [social] das crianças.” (Ibid.), sobretudo em um espaço como a escola em que elas atuam cotidianamente.

Nesse sentido, a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no cotidiano escolar – sobre o conteúdo das atividades educativas, sobre os meios de utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas. Apesar de muito pouco reconhecida no quadro legislativo vigente e de muito pouco estudada [...], a participação infantil tem alguns contextos de ocorrência, nomeadamente nas escolas que promovem práticas educacionais que assumem os direitos da criança como lógica da ação do seu trabalho educacional (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 197-198).

Dito isso, e considerando as crianças sujeitos sociais competentes, apesar da condição de dependência inventada na Modernidade, pergunta-se: o que as crianças colaboradoras deste estudo entenderam, afinal, por democracia, cidadania e participação social? Quais significados associam ao papel do cidadão? Enfim, como tudo isso influi na sua representação na esfera pública? E como nós [educadores] nos posicionamos ante esta questão no espaço público infantil: reproduzimos mecanismos de poder ou compartilhamos o espaço e, por efeito, as decisões, tornando as EMEIS, de fato, inclusivas às crianças?

Na tentativa de se flexibilizar quaisquer mecanismos de poder, já tão reforçados historicamente, sobretudo quando se considera a relação adulto/criança, aluno/professor, optamos pela “[...] possibilidade de que instituições para crianças e jovens possam ser, antes de tudo, locais de prática política – e especificamente de prática política democrática.” (MOSS, 2009, p. 418). A escola infantil seria então neste contexto um espaço privilegiado de inserção da criança em práticas coletivas de convivência.

Embora Ortega (2000) argumente que o espaço da atuação humana pode ser erigido em qualquer âmbito social, não se pode desconsiderar a importância do espaço escolar para o exercício da cidadania infantil. Trata-se do primeiro espaço público que a criança frequenta, se entendermos por público aquilo que é de todos e que pode, portanto, ser habitado, visto e ouvido por todos (ARENDDT, 2001). A experiência em um espaço comum de convivência e compartilhamento das diferenças infantis é extremamente potente, uma vez que é mediante confrontos e negociações constantes, com as demais crianças e adultos, em circulação no espaço escolar, que a criança se exercita enquanto sujeito.

Nesta perspectiva, podemos dizer “A formação da identidade é um processo público, um acontecimento no mundo.” (ORTEGA, 2000, p. 28), o que sugere que a escola, mais do que um lugar de formação institucional, pode então ser concebida como um lugar importante de constituição do sujeito infantil, já que oferece às crianças a oportunidade ímpar de atuar e interferir neste espaço político/social que existe entre os sujeitos (ARENDDT, 2001; FOUCAULT, 2012), a intersubjetividade. Daí a importância de se proporcionar às crianças atividades que as permitam, por sua vez, se posicionarem ante os tantos outros que compõem a realidade da sua escola infantil, pessoas que independente da faixa etária são de outra família, de outra classe social, outro gênero, outra etnia, outra religião, enfim, pessoas que pensam diferente, vivem de forma diversa, mas que assim como elas também se constituem num mundo partilhado (ORTEGA, 2000), e tudo isso por meio de uma simples eleição infantil.





Imagens 3 e 4: Vista da produção infantil



Fonte: Acervo pessoal

Já no terceiro momento, realizado junto às famílias, os candidatos deveriam escolher um tema de campanha, confeccionar um cartaz que representasse a sua temática e se preparar para o dia do discurso (uma breve apresentação das suas ideias enquanto representante da turma), a ser realizada para o grupo de colegas. Neste momento as famílias foram orientadas a não interferirem no processo criativo das crianças, porém auxiliá-las em suas ideias, sendo suas escribas por exemplo, uma vez que a proposição era justamente proporcionar às crianças momentos de reflexão acerca da sua condição de sujeito deste coletivo chamado Jardim II A.

No que se refere aos cartazes, selecionamos alguns para mostrar a dedicação de ambas as turmas e as principais temáticas que circularam ao longo destes dois anos. Para tanto, os separamos em quatro grupos, em referência a quatro grandes temáticas que emergiram do campo deste estudo: a importância do amor e da amizade como tema de campanha, a aposta na ludicidade como algo importante para as crianças, além daqueles que recorreram a promessas de bom comportamento caso fossem eleitos e, finalmente, os que conseguiram ultrapassar qualquer pauta mais individual.

No primeiro conjunto de imagens, temas como amor e amizade aparecem como pautas importantes para as relações interpessoais das crianças. Contudo, nem sempre os candidatos que defendiam tais práticas, as incorporavam em seu cotidiano escolar. E isso não passou despercebido para algumas das crianças que questionaram um determinado candidato ao argumentarem: - *Mas você sempre briga com os colegas!?* (Vallentina, 05 anos). Por mais singelo que pareça, este comentário foi fundamental para avaliarmos o quanto as crianças se comprometeram com tudo o que foi discutido e acordado coletivamente, estando atentas sobretudo a fala dos candidatos.

Imagens 5 e 6: Nosso lema é amor e muita amizade



Fonte: Acervo pessoal

Contudo, no segundo conjunto de imagens, o que vemos é outra estratégia que aposta numa máxima infantil: o brincar. Um grupo de candidatos optou por representar em seus cartazes suas atividades preferidas, argumentando que elas estariam garantidas caso fossem eleitos. Já outro candidato incluiu em sua proposta idas ao cinema (observada no detalhe ampliado da imagem 10), pois se tratava de uma atividade muito apreciada por ele e alguns colegas. E como resultado, destacamos que talvez devido ao forte apelo que brincar e filmes de animação possuem entre as crianças, tais propostas foram rapidamente aceitas, de modo que não houve qualquer manifestação contrária.

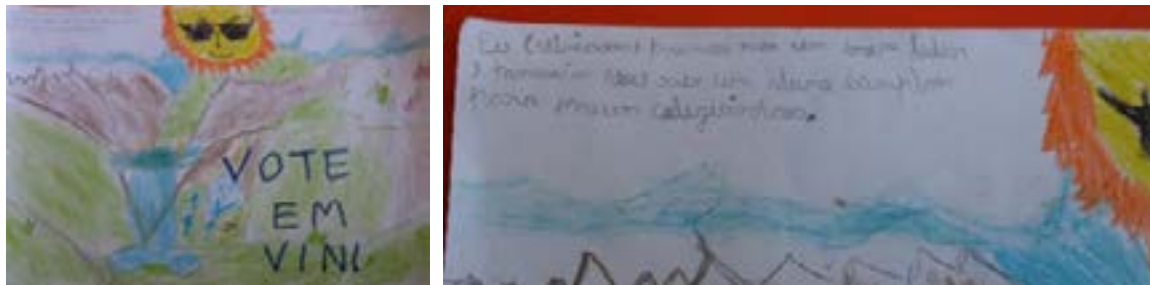
### Imagens 7, 8, 9 e 10: Brincar é a melhor opção



Fonte: Acervo pessoal

Na terceira temática houve uma manifestação silenciosa do grupo. Isto é, enquanto o candidato explicava, conforme consta em seu cartaz de campanha: - *Eu prometo ser um bom líder e também vou ser um aluno exemplar para meus coleguinhas* (Vinícius, 05 anos), o grupo não se pronunciou verbalmente. Porém, era possível observar em algumas crianças o semblante de desconfiança, seguido imediatamente por algumas trocas de olhares que anunciavam uma espécie de cumplicidade entre elas, o que nos indica que não acreditaram totalmente no candidato.

### Imagens 11 e 12: Um exemplo de conduta



Fonte: Acervo pessoal

E esta não foi a única ocasião em que o exercício de atenção ao outro pode ser observado. Algumas vezes as crianças não esboçavam imediatamente sua reação ante os discursos, porém ao longo da rotina era comum que ocorressem conversas paralelas que ora discordavam ora partilhavam opiniões. E foi em um destes momentos que Lorenzo (05 anos), ao expressar sua opinião para alguns poucos colegas, deixou claro seu senso coletivo:

- *Eu não vou votar no meu amigo, ele não se comporta!*

No último conjunto de materiais de campanha, podemos observar que um grupo pequeno grupo de candidatos investiu em temáticas que extrapolaram o interesse infantil. Lara (06 anos), por exemplo, que concorreu em 2019, apostou na máxima *Jardim para todos*, como se soubesse que se trata de um direito infantil previsto em lei,<sup>265</sup> a matrícula obrigatória na Educação Infantil, a partir da pré-escola. E mais: em sua fala deixou claro que o Jardim é para todos, que se deve respeitar os colegas, que ninguém pode ser excluído das brincadeiras e que ela na condição de representante da turma estaria atenta para estas práticas. Também pudera, tratava-se de uma das alunas mais empática da turma, alguém que muito antes da possibilidade de se tornar candidata já era uma referência para os demais colegas.

<sup>265</sup> Conforme inciso I do artigo 4º da LDB, Lei de diretrizes e bases da Educação.



Assim como Lara (05 anos), as colegas Laís (05 anos) e Melissa (05 anos) que concorreram em 2018, também se voltaram para o coletivo. Duas lideranças que se confrontaram em prol do que consideravam melhor para o grupo, sendo que neste processo extrapolaram a esfera individual. Laís (05 anos), por exemplo, uma menina tímida e muito tranquila, baseou sua campanha no conhecido lema *Um por todos e todos por um* e destacou em sua fala a importância de sermos bons colegas. Já Melissa (05 anos), uma menina enérgica e comunicativa, investiu no slogan *Meu projeto é mudar o mundo* e destacou em seu cartaz de campanha, assim como em sua fala, a importância de ser honesta, amiga e lutar pela natureza, valores que pautariam sua gestão caso fosse eleita.

**Imagens 13, 14 e 15:** Por um mundo melhor



Fonte: Acervo pessoal

Na sequência, seguem ainda algumas imagens deste período de discurso dos candidatos. De um modo geral, tivemos candidatos tímidos que falaram pouco, outros mais extrovertidos que se expressaram apropriadamente, e outros que sequer conseguiram falar num primeiro momento, porém após conversa e o incentivo dos próprios colegas foram capazes de se manifestar ante o grupo. Além disso, precisamos destacar um fato marcante deste processo, a percepção de que embora se tratassem de crianças pequenas que, mediante atividade lúdica, se faziam ser vistas e ouvidas por todos do grupo, numa grande negociação coletiva, houve algumas poucas que demonstraram dominar práticas de favorecimento ou trocas de favores, tão conhecidas na história política nacional.

Referimo-nos a gestos aparentemente ingênuos, mas que sinalizaram o uso de práticas que escaparam às regras eleitorais das turmas. Num apanhado geral, houve promessas que claramente não poderiam ser cumpridas, amizades interessadas, e mesmo trocas de favores envolvendo empréstimos de brinquedo e/ou materiais, só para citar alguns. Também não passou despercebido o fato de que as crianças aparentavam saber que tais alianças não seriam aceitas pelo grande grupo. Daí a discrição observada pela professora em alguns momentos em que este pequeno grupo se reunia (após as rodas de conversa, durante as brincadeiras no pátio, ao longo das atividades pedagógicas, etc.).

**Imagem 16, 17, 18 e 19:** O corpo a corpo da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal

Enfim, após todo este processo de escuta, manifestação e posicionamento das crianças chegou finalmente o momento tão esperado, a data aguardada com ansiedade pelas crianças, o dia da votação. Aliás, tanto a turma de 2018 quanto a de 2019 estavam ansiosas com a possibilidade de elegerem pela primeira vez alguém que as representasse. Da mesma forma que os candidatos não cabiam em si de ansiedade para saber se seus esforços foram suficientes para engajar os colegas, e isso ficou evidente na fala de Melissa (05 anos):

- Sabia profe que hoje eu nem dormi direito.

Imagens 20, 21, 22, 23, 24 e 25: A tão esperada votação



Fonte: Acervo pessoal

Ademais, precisamos observar que todo este processo que culminou na realização desta eleição pelas crianças, não está desarticulado dos referenciais educacionais que sustentam a Educação Infantil. Dizemos isso porque a habilidade de se comunicar com o todo o grupo, ao mesmo tempo ouvindo e analisando aquilo que é dito está contemplado na BNCC.<sup>266</sup> De forma mais enfática no campo de experiência<sup>267</sup> *Escuta, fala, pensamento e imaginação* que privilegia:

266 Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20/12/2017.

267 Embora estejamos relacionando algumas atividades a determinados campos de experiência, isso não significa que as experiências com a linguagem, por exemplo, sejam restritas e exclusivas ao campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Neste sentido, os cinco campos de experiência dispostos na BNCC são espaços móveis, dialógicos, visto que se interpenetram. Portanto, trata-se unicamente de ênfases.

experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 38).

E como não nos restringimos às narrativas orais, tanto a confecção da cédula eleitoral escrita pelos próprios candidatos, quanto o reconhecimento destes nomes durante o voto pressupõem uma experiência de exploração da linguagem escrita. Este tipo de atividade possibilitou que as crianças construíssem hipóteses acerca destes nomes, revelando indicativos da sua compreensão da escrita enquanto um sistema de representação da língua (Ibid.). Como efeito, o ato de reproduzir graficamente o seu nome, ou ainda, reconhecer o nome do colega implicaram às crianças em algum nível de reconhecimento da língua escrita.

Sem mencionar que foi necessário um trabalho coletivo de contagem, comparação, ordenação, relações entre quantidades e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais para que se chegasse ao resultado do pleito. Conhecimentos lógico/matemáticos que compõem mais precisamente o campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, dedicado a proporcionar às crianças atividades que ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural para que possam utilizá-los em seu cotidiano (Ibid., p. 38-39). E foi assim que chegamos ao resultado da eleição em ambos os anos, mediante um trabalho coletivo de raciocínio lógico que não estava desvinculado do cotidiano da turma.

RESULTADO 2018	RESULTADO 2019
Laís: Representante (7 votos)	Deryck: Representante (6 votos)
Melissa: Vice-representante (6 votos)	Lara: Vice-representante da turma (5 votos)

Com o resultado da eleição as crianças puderam estabelecer um outro nível de participação. Tratava-se de um momento crucial que envolveu um novo tipo de aprendizagem àquele coletivo, a capacidade de representar e ser representado. Ademais, precisamos informar que a partir desta etapa não mais se discutirá os dados de ambas as turmas, de modo que nos concentraremos nas ações infantis relativas a 2018. Este novo recorte foi necessário porque a docente que participou do processo investigativo assumiu uma nova atribuição<sup>268</sup> na rede municipal, sendo substituída antes da conclusão do estudo.

Dito isso, um fato marcante da eleição de 2018 foi a reação das crianças ao resultado do pleito. Isto é, assim que anunciamos que a representante da turma de 2018 seria a Laís (05 anos) e a sua vice-representante a Melissa (05 anos), as crianças imediatamente passaram a recorrer às colegas como se reconhecessem e legitimassem o resultado da votação. A turma então passou a contar com ambas as representantes em vários momentos da rotina, de modo que se tornou comum que se dirigissem primeiramente às colegas eleitas e só após, se necessário, à educadora.

Da mesma forma, as representantes assumiram completamente o papel a elas atribuído, chegando inclusive a se tornarem porta-vozes da turma, uma vez que era comum que compartilhassem com a docente questões importantes para o grupo. Além disso, se solicitado, elas tanto auxiliavam os colegas, davam conselhos, interferiam em disputas como passaram a se antecipar à educadora, organizando os espaços e os tempos da turma, engajando inclusive o restante do grupo. Mais do que isso, estabeleceram uma espécie de parceria, de modo que as questões eram atendidas e solucionadas conforme a disponibilidade e o perfil de cada representante. Uma prática simples, mas que ilustra a autonomia adquirida pelas crianças ao longo deste processo.

Felizmente, a voz e a participação infantil não ficaram restritas ao coletivo da turma, uma vez que foi com satisfação que aceitamos o convite para participarmos da abertura de um importante evento da rede municipal de

---

268 A docente fora convidada a integrar o grupo de coordenadoras pedagógicas do DEIN – Departamento de Educação Infantil da rede municipal de Canoas/RS.

Canoas/RS, o Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas. Mais do que um evento acadêmico, tratava-se de uma grande formação em rede que privilegiava princípios<sup>269</sup> importantes para seu grupo de educadores, e as crianças fizeram parte deste processo, narrando a sua experiência na Educação Infantil. Isto é, sendo vistas e ouvidas por aqueles que tradicionalmente deveriam/devem educá-las.

A oportunidade de ocuparem um lugar de fala em outro espaço social que não a sua escola infantil, o desafio de compartilharem suas histórias com adultos que serão muito provavelmente seus futuros professores, aliado ainda ao fato de serem prestigiadas também por seus famílias foram experiências significativas para estas duas meninas - Laís e Melissa<sup>270</sup> que ao final representaram todo um coletivo chamado Educação Infantil. Porém, isso só foi possível porque se trata de uma rede que investe em temas sensíveis à Educação,<sup>271</sup> temas que neste caso trouxeram visibilidade às práticas infantis. Uma culminância inesperada para este estudo que, ao se propor criar espaços de participação infantil, sequer imaginava que inclusive ampliaria tais espaços, e isso ficou evidente na fala de Laís que se mostrou consciente do lugar e da posição ainda pouco comum que ocupava, ao anunciar que aquele espaço é originalmente a universidade que seu pai frequenta:

- Sabiam que esta é a escola<sup>272</sup> do meu pai.

Imagens 25 e 26: A vez e a voz das crianças



Fonte: Acervo pessoal

Num esforço de simplificação, o que se destacou em todo este processo de participação infantil foi a capacidade das crianças se exercitarem socialmente, politicamente. Neste sentido, a eleição infantil foi na verdade o pano de fundo para uma atividade mais ampla de criação e experimentação política que as engajou em uma espécie de abertura crítica ao outro. Isto é, a possibilidade de participarem dos assuntos da turma, de debaterem suas prioridades enquanto grupo, confrontando neste processo tais prioridades ante seus interesses individuais e, finalmente, a oportunidade de se manifestarem perante uma plateia de educadores adultos, extrapolando assim o contexto escolar, foi para as crianças colaboradoras uma aprendizagem que sequer pode ser quantificada, apesar de prevista em outro campo de experiência *O eu, o outro e o nós*:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. [...]

269 São princípios do Saberes em Diálogo: trabalho colaborativo em rede, aprendizagem profissional contextualizada, registro e visibilidade das práticas docentes, pesquisa na docência, autonomia e protagonismo docente, professor intelectual, horizontalidade e adesão e pertencimento (SILVA; MACHADO, 2020).

270 Ambas agora com 06 anos de idade.

271 Agradecemos especialmente à Cídia Silveira/DEIN (Departamento de Educação Infantil) e a toda a equipe da DFDP (Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos), ambas da Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS, pelo olhar sensível às crianças da rede.

272 O evento foi realizado na Unilasalle em Canoas/RS.

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Ibid., p. 36).

Portanto, propor uma atividade que de fato envolva um exercício de participação infantil, em um espaço comum como é o ambiente escolar, não implica a aniquilação das diferenças entre as crianças. Ao contrário, é enfatizando a atuação política infantil mais cotidiana que oferecemos às crianças um espaço privilegiado de ação junto aos demais, mas também potente em relação a elas mesmas. Isto é, ao propormos formas de participação nos espaços pelos quais transitam, instrumentalizamos as crianças a pensarem criticamente, a resistirem ativamente aquilo que consideram inadequado, a argumentarem acerca do que entendem ser prioritário, criando estratégias coletivas que no lugar de afastar os sujeitos, a exemplo do cenário adulto nacional, inventam formas mais solidárias de ocupar e socializar os espaços pelos quais transitam. E a isso chamamos singelamente de participação cidadã infantil.

## Conclusão

Em um mundo cada vez mais pautado por aquilo que pensadores denominam por esvaziamento político do mundo público (FOUCAULT, 2012; ARENDT, 2001; SENNET, 2014; ORTEGA, 2000), nada mais importante que promover junto às crianças práticas que explorem a condição sociopolítica das infâncias. Isto é, ante um mundo cada vez mais individualizado é imprescindível que as crianças atuem de modo participativo desde cedo. O que pressupõe “[...] adotar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade” (TOMÁS, 2007, p. 49), convocando os docentes particularmente a uma postura outra, mais simétrica e empática em relação às crianças.

Para tanto, foi o esforço de escutá-las que nos permitiu investir em proposições pedagógicas e práticas docentes que privilegiassem a perspectiva infantil enquanto exercício de participação cidadã. Isso significa que não se trata de algo ao acaso, porém um investimento que prescinde obrigatoriamente da intencionalidade docente. Afinal, antes mesmo de qualquer proposição com as crianças, é preciso que se crie condições pedagógicas necessárias para tal.

Além disso, esta participação não precisa se restringir a algumas poucas atividades, porém deve ser entendida em toda a sua complexidade, como algo mais amplo que constitui inclusive a vida infantil e que nós docentes devemos observar. A participação assim não deve ser encarada como algo estanque e desconectado da vida das crianças. Ao contrário, é algo dinâmico que atravessa as relações infantis mais ínfimas, sendo que cabe à sensibilidade docente aproveitá-las em toda a sua potencialidade, tornando a escola um lugar que de fato inclui a perspectiva infantil.

Em outras palavras, é preciso que o espaço escolar seja um lugar de escuta, de modo que a criança se sinta de alguma forma representada em seus pleitos, interesses, dificuldades e aspirações. Mais do que as ouvir propriamente, estamos nos referindo ao esforço docente de incluir a perspectiva infantil em toda a rotina escolar, uma vez que é ciente da importância da participação infantil na tomada de decisões coletivas do grupo e escola. Neste sentido, as crianças tanto podem colaborar em sua própria rotina, como contribuir com a prática docente, seja oferecendo pontos de partida privilegiados para qualquer estudo ou projeto, seja auxiliando na produção de registros que escapam do olhar adultocêntrico, seja participando da construção do seu parecer, ou mesmo apontando questões que embora importantes às crianças, são muitas vezes alheias ao adulto educador.

No caso deste estudo, mais especificamente, a possibilidade de criação de um espaço político de diálogo junto às crianças, não apenas ressalta a participação infantil como torna efetivo o discurso acerca do seu protagonismo. Tendo em conta que, a ideia de uma criança protagonista não está dissociada de uma ação docente também protagonista que reconhece e investe no papel social da infância. Sem mencionar que é justamente esse esforço docente de convocar e incluir a visão de mundo das crianças que permitirá que escapemos, de um lado,



de práticas vazias e descoladas da realidade infantil, proporcionando, por outro, uma experiência coletiva mais humana, tolerante e significativa às crianças.

Dito isso, ao analisarmos as narrativas e produções expressivas das crianças colaboradoras, podemos dizer que mais do que dar voz a elas, este estudo as permitiu investir em um engajamento cidadão desde a Educação Infantil. De modo que, no lugar de nos voltarmos para um entendimento preconcebido ou ainda estagnado de cidadania, apostamos em uma concepção ativa e crítica que contou, desde seu início, com a própria política do cotidiano das crianças. Portanto, não se tratou de escolher lados, ou de reforçar a polarização já tão presente na esfera nacional, porém se ofereceu às crianças ferramentas críticas que as permitiram participar ativamente dos espaços pelos quais circulam. Assim, mais do que uma mera eleição infantil, este estudo se ocupou da criação de um espaço democrático (i)material que de forma lúdica permitiu que as crianças exercitassem a sua cidadania, afinal são seres políticos que produzem cultura, e nada melhor que a Educação Infantil ofereça as condições necessárias para a criação de tais espaços, formando assim sujeitos que não somente participam como são cada vez mais conscientes da sua atuação no mundo público.

## Referências

- ARENDDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10/05/2019.
- BRAYNER, F. Da criança cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, outubro, 2001.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In.: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**, V: ética, sexualidade, política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 258-280.
- LEITE, M. I. Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.
- MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, São Paulo, Jul./Set./, 2009.
- ORTEGA, F. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- RODRIGUES et al. **Eleição dos bichos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 25, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto, PORTO, 2007.
- SENNET, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. Saberes em Diálogo, um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 28 (x), abril, 2020. (NO PRELO)
- TOMÁS, C. Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**, ano 22, n. 78, Jul./Dez., 2007.



UNIVERSIDADE   
**LaSalle**  
Editora