

FLÁVIA BROCCETTO RAMOS
ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL
KARINA FELTES ALVES
FERNANDA MENEGHEL CADORE
(ORGS.)

ARTESANIAS NO EDUCAR

Anais

*I Congresso Internacional
de Educação Básica*

III Encontro de Licenciaturas

 **CAPES**

ARTESANIAS NO EDUCAR

Anais

*I Congresso Internacional
de Educação Básica*

III Encontro de Licenciaturas

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Gelson Leonardo Rech

Guilherme Brambatti Guzzo

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich

*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Viecei

*Chalmers University of Technology/
Suécia*

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



FLÁVIA BROCCETTO RAMOS
ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL
KARINA FELTES ALVES
FERNANDA MENEGHEL CADORE
(ORGS.)

ARTESANIAS NO EDUCAR

Anais

*I Congresso Internacional
de Educação Básica*

III Encontro de Licenciaturas



© das organizadoras

1ª edição: 2025

Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon e Roberta Regina Saldanha

Leitura de Prova: Helena Vitória Klein

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: EDUCS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

C719a Congresso Internacional de Educação Básica (1. : 2025 março 10-13 : Caxias do Sul, RS)

Artesanias no educar [recurso eletrônico] : anais [do] I Congresso Internacional de Educação Básica [e] III Encontro de Licenciaturas / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação ; org. Flávia Brocchetto Ramos ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2025.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Vários autores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558075189

ISBN 978-65-5807-518-9

1. Educação - Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Ramos, Flávia Brocchetto. III. Maciel, Rochele Rita Andreazza. IV. Encontro de Licenciaturas (3. : 2025 março 10-13 : Caxias do Sul, RS). V. Título.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos

37(062.552)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Apresentação/ 28

Comissão Organizadora

GT₁

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

Diário de pilar na Grécia: Letramento Literário e o ensino de História Antiga/ 32

Amanda Menger

***A família mobília*: letramento e ludicidade na Educação Infantil/ 38**

Ana Beatriz Lima Neres

Inara Moraes dos Santos

Leitura e escrita científica na Educação Básica: experiências com a iniciação à pesquisa/ 42

Bianca Noronha

Stéla Piccin

Yasmin Daniella D'Avila

“Estou escrevendo em inglês, chinês, em várias línguas!”/ 49

Elise Testolin de Abreu

Política Nacional de Alfabetização: a aprendizagem dos processos de leitura e escrita para a construção da cidadania/ 53

Janaina Boniatti Bolson

Boas práticas na alfabetização com o livro didático/ 60

Juliana Torezan Glanert

A assunção do aprendiz por intermédio da alfabetização e do letramento/ 62

Juliane Salvador

Estratégias lúdicas na Educação: a construção de vínculos que impactam a vida de estudantes do Ensino Médio/ 66

Kenny Guareze Conz

Cristiane Backes Welter

Mapa de alfabetização: um retrato da realidade dos anos iniciais em Bento Gonçalves/RS/ 72

*Livia Berro Mezacasa
Thaís Regina Prates
Silmara Argenton*

Letramento Literário no Ensino Médio: uma experiência de leitura de conto fantástico/ 76

*Mariele Gabrielli
Welson Dias de Oliveira*

Reflexões sobre a formação do leitor integrante da Pré-Escola/ 82

*Marieli Paim de Lima
Débora Salvador Bizotto
Patrícia Ferreira Moreira*

Literatura infantojuvenil negra e letramentos raciais críticos/ 87

*marta da Conceição de Paula
Tereza Fernandes*

Brincar é coisa séria: a importância do lúdico nos anos iniciais/ 93

*Maysa Santos Franco
Ana Caroline Krenczinski de Lima
Natália Caussi Diniz da Silva
Morgana Domênica Hattge*

Produção de jogos didáticos para alfabetização: uma experiência vivenciada na Licenciatura em Pedagogia/ 98

*Renata Hoff
Livia Crespi*

A mobilização dos saberes docentes para os licenciandos do curso de Letras-Inglês/ 102

*Susana Bettú
Cristiane Backes Welter*

Literaturar cenas de alfabetização: notas de escritura/ 108

*Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju
Marlí De Conto*

GT2

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERSECÇÕES CULTURAIS E INCLUSIVAS

A experiência no município de flores da cunha: relato de práticas educativas no ensino do português como língua de acolhimento/ 116

Alessandra Accorsi Trindade

A experiência negativa na velhice: a dimensão formativa dos limites/ 119

*Amanda Khalil Suleiman Zucco
Vanderlei Carbonara*

Inclusão escolar: vivências de um estudante em meio à implementação das políticas pós LDB / 125

*Augusto André Pacheco
Indiamara Rodrigues dos Santos
Morgana Domênica Hattge*

Inclusão e capacitismo: o binômio vivenciado na trajetória educacional de estudantes autistas / 131

*Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer
Carla Beatris Valentini*

Jogo “mitos e verdades sobre o racismo”: reflexões a partir de uma proposta pedagógica e formativa antirracista/ 138

*Carlos Eduardo Ströher
Magna Lima Magalhães*

A educação das relações étnico-raciais em perspectiva: raízes históricas, políticas e sociais/ 142

Daniel Antônio Coelho Silva

Inclusão e tecnologia na educação profissional e tecnológica: desafios e oportunidades / 150

Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro

Um instituto social como potencial emancipador: relato de prática educativa/ 158

*Deise Priscila Delagnolo
Thiago Uliano
Sarah Apfelgrün
Celso Kraemer*

Migrantes na escola: processos sensíveis e inclusivos/ 162

*Elsa Mônica Bonito Basso
Lucila Guedes de Oliveira*

Estudantes autistas: a escolarização e inclusão a partir de uma análise bibliográfica/ 166

*Fernanda Meneghel Cadore
Carla Beatris Valentini*

Discussões sobre justiça voltada para a superdotação na educação matemática/ 173

Heloisa Gabriela Paterno

Kauane Ferrari Luiz

Larissa Hang

Paula Andrea Grawieski Civiero

A condição imigrante e a escola como espaço de reconhecimento/ 179

Gilvania Pires Santos Kuiava

Danilo Romeu Streck

Literatura africana na escola: da Lei nº 10.639/03 à diversidade no repertório leitor/ 186

Juliana Cordeiro Begnini

As metodologias ativas no campo da educação popular: práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da autonomia e proatividade discente/ 192

Júnia Tuelher Fraga

A diversidade do brasil é o seu maior encanto/ 196

Katiane Carlosso

Gabriele Zattera

Rafael Debastiani

Acessibilidade atitudinal construindo pontes: a jornada da inclusão na EMEF São José/ 200

Letícia Mayer Borges

Medicalização de infâncias autistas: implicações para a prática pedagógica/ 204

Leonardo Celoto de Assis

Jessica Prestes dos Santos

O uso da mediação lúdica na Educação Inclusiva/ 210

Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz

Projeto Juventudes Negras Periféricas: um diálogo entre Cinema Negro e Educação Libertadora/ 216

Manoela Freitas Gomes

Cícero Santiago de Oliveira

Mayara Menezes de Queiroz

Maria Rita Py Dutra

Nara Vieira Ramos

Literatura e maternidade: a leitura como fonte de vida/ 221

Manuela Teles da Roza

Letramento científico e inclusão: estratégias para alunos com deficiência no Ensino Médio/ 225

Marcelino Gomes de Araújo

“Zerando com o preconceito”: iniciação científica a partir da temática da discriminação de gênero nos *videogames* com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental/ 231

Márcia Rohr Welter

Os textos literários dos livros didáticos de língua portuguesa da coleção “Pitangá Mais” – PNLD 2023 e a temática étnico-racial / 235

Márcia Tatiana Funke Dieter

Deisy Kariny Bamberg

Lovani Volmer

A presença da literatura afro-brasileira nos acervos do PNLD – Ensino Médio/ 241

Maria Eduarda Argenton

Caroline de Moraes

Luísa Zamboni

André Tosin

Abandono dos que são incapazes de nos abandonar/ 247

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

Nilda Stecanela

Pensamento contracolonial na escola/ 251

Matheus Mello da Silva

Matheus da Silva Martins

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Proposições estéticas na Educação de Jovens e Adultos por meio da a/r/tografia e das sensibilidades/ 256

Maura Maria Roth

Rita de Cassia Fraga da Costa

Silvia Sell Duarte Pillotto

“Nem de menino, nem de menina: é tudo coisa de criança!”: discutindo gênero e sexualidade com estudantes do curso normal de escolas da região do Vale do Taquari/ 261

Rafael Padilha Ferreira

Tainã de Souza

Ensino e diferenças: reflexões a partir da literatura infantil e juvenil/ 265

*Morgana Domênica Hattge
Suzana Feldens Schwertner*

Acessibilidade e inclusão: cuidando da diversidade no Ensino Superior/ 269

*Ruan Carlos Sansone
Angélica da Costa
Gabriel de Souza*

Educação em direitos humanos e antirracismo: aprendendo com a experiência / 275

*Rúbia Hoffmann Ribeiro
Danilo Romeu Streck*

Experiências com alunos com TEA na Serra Gaúcha/ 281

*Samile Franceschini Scomazzon
Fernanda de Barcellos Favero
Henri Luiz Fuchs*

O impacto e o potencial de bonecos artesanais com deficiência física para crianças com e sem deficiência física/ 287

*Selma de Assis Russo
Isabel Orestes Silveira*

A leitura do texto literário com migrantes / 295

Simone Viapiana

Inclusão e desigualdade racial: uma análise de “Enquanto os dentes”, pela perspectiva de Bronfenbrenner/ 299

*Taíze Gonçalves Goulart
Tânia Micheline Miorando*

A pedagogia crítica nas periferias: educação como instrumento de emancipação e resistência/ 305

Thaynara Fonseca Perez

Das individualidades à identidade coletiva: o protagonismo de uma referência negra na escolha do nome da turma na Educação Infantil / 312

*Vanessa de Souza Ferreira Dângelo
Karenina Milosevic*

GT3

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA SENSÍVEL
DOS PROCESSOS

Experiências com o literá(rio) amazônico/ 319

Adriana de Sá Marques Cruz

Adair de Aguiar Neitzel

Trabalho de campo no curso de Geografia: paisagens, lugares e territórios nos processos formativos dos cursos EAD e presencial dos programas Segunda Licenciatura, Professor do Amanhã e PARFOR/UCS/ 325

Adriana Des Essarts Trinidad

Filipe Aguiar Rocha

José Edimar Souza

A importância da formação acadêmica na trajetória da Educação Básica brasileira/ 329

Adriana Santiago

Educação menor: diversidade e inclusão / 333

Alcione Moraes Jacques

Michele Doris Castro

Um relato de experiência do projeto de pesquisa criança cidadã: com a cachola a pensar, descobertas a encontrar!/ 337

Alexsandra Minuzzo Xavier

Danielle Corso Feijó

Edilhane Borba

Indiana Oliveira do Monte

Tatiane Elise Engroff

Com.Par.Trilhando: uma experiência possível/ 341

Aline Schuck

O papel de projetos investigativos na formação científica escolar: relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)/ 347

Amanda Karoline das Neves

Camila Greff Passos

Do brincar ao saber: a educação como experiência emocional e sensível/ 350

Ana Cláudia Barin

Uma viagem à lua: gesto poético de linguagem em uma experiência com o cinema na Educação Infantil / 354

*Andressa Elisa Kruger
Inara Moraes dos Santos
Ruth Steyer Araujo*

Dilemas teórico-práticos acerca do protagonismo infantil/ 358

*Ani Karoline Dias Clzianoski
Daiana Camargo
Reinaldo Luiz Miranda Matias*

Experiências com o gênero *press release* na formação de graduandos no Ensino Superior/ 363

*Bárbara Amaral da Silva
Daniervelin Renata Marques Pereira*

Salas temáticas: uma proposta inovadora/ 370

*Bárbara Cassini Oss Emmer
Anderson Boppsin da Silva*

***From mud to oven*: os processos da infância/ 375**

*Bárbara Luísa Ballardin
Mariana Pedó
Bianca Reis
Andrezza Garcia*

A pedagogia Freinet na rede municipal: desafios e práticas/ 380

*Bianca de Almeida Chaves
Thais Caroline de Freitas Negrello
Daiana Camargo*

O encontro entre criança e natureza: reflexões, pesquisas e caminhos para o desemparedamento/ 384

*Bianca Polli Rodrigues
Daiana Camargo*

***Um lençol de infinitos fios*, de Susana Ventura (2019): leitura, interpretação, escrita e reescrita com alunos de 6º ano/ 392**

Bruna Bembom Costa

Entre palavras e sentimentos: a literatura como caminho sensível para a aprendizagem em *O tempo escapou do relógio e outros poemas* / 396

Camila De Cesero

A professora do outro mundo/ 400

*Carla Tatiana Flores Carvalho
Angela Cristina Curcino Garcia
Tania Micheline Miorando*

Entre sonhos e desafios: construção do imaginário ideal e críticas à realidade no contexto escolar/ 403

*Cármen Cilene Lacerda Moreira
Vania Elisabeth Barlette*

O (des)costurar das trajetórias: uma proposta de mediação leitora com *A moça tecelã*, de Marina Colasanti / 417

*Catharine Isadora Nonemacher Ledur
Izandra Alves
Tatiane Kaspari
Vanessa Petró
Caroline Luiza Heck*

A sensibilidade como caminho para uma educação emancipatória, ética e estética/ 420

*Claudia Maria Mendes de Sá
Guadalupe Corrêa Mota*

O rizoma das lexias na sociopoética literária/ 425

*Cleuci Ozorio
Adair de Aguiar Neitzel*

Educação integral e a transformação do Ensino Médio: desafios, teorias e práticas/ 431

*Cristiane Mello
Alexandre Saul
Thais Morgado*

Challenge Day: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades em um circuito dinâmico/ 435

*Cristina Benedetti
Daniela Fracasso
Emanuele Freitas
Ezequiel Capeletti
Francine Censi Vergani
Gabriel Anselmo Britto*

Considerações acerca da construção de uma cultura científica desde a Educação Básica por meio da pesquisa como princípio educativo/ 439

*Cristina Benedetti
Nilda Stecanela*

Inventário das fontes históricas da edificação antiga das Irmãs de São José, atual Escola Municipal de Flores da Cunha/RS/ 444

Daiane Dala Zen

Educação estética nas infâncias como contributo na constituição humana/ 448

Daiane de Melo Gava

Paula Carina Kornatzki

Silvia Sell Duarte Pillotto

Relato de experiência no programa Crescer Melhor – Feliz/RS do ano de 2024/ 453

Daiane Ribas Ramos

Mobilizando a LGPD na escola: uma proposta de ensino através do júri simulado/ 456

Daniela Fracasso

Carine G. Webber

Práticas pedagógicas no ensino de música nos anos iniciais: criação de partituras não convencionais/ 462

Dario Cristian Andino

Yára Christina Cesário Pereira

As aprendizagens do lado de fora: uma escuta sensível dos desejos das crianças/ 466

Débora Salvador Bizotto

Marieli Paim de Lima

Patrícia Ferreira Moreira

Projeto “São José é vida”: interdisciplinaridade e educação ambiental no 6º ano/ 472

Deiner Lucian Barili

Fernanda Dal Picol Boff

Leida de Mendonça Pretto

De artigos a Freire, um diálogo sobre espaço escolar/ 476

Deyse Maimone dos Santos

Guadalupe Corrêa Mota

Exploradores do brincar: descobrindo novos mundos/ 481

Eduarda Maria Valentin Bianco

Rochele Rita Andreazza Maciel

Análise de imagens geradas com Inteligência Artificial no contexto da EJA/ 485

Elaine Teixeira da Silva

Daniervelin Renata Marques Pereira

Práticas pedagógicas de alfabetização de crianças inspiradas no referencial freireano/ 491

*eline Lira Oliveira Sampaio
Fernanda Quatorze Voltas*

Júri simulado: interdisciplinaridade como processo de ensino e aprendizagem/ 496

*Emanuele Mendonça de Freitas
Daniela Fracasso
Cristina Benedetti*

***Postal Memories*, autorretrato e palavra-valise: cri[ações] que desvelam algumas bagagens artísticas/culturais presentes na formação docente de estudantes de Pedagogia/ 499**

Estela Maria Oliveira Bonci

A construção de um *pictionary* a partir da interdisciplinaridade como processo de ensino e aprendizagem/ 503

*Ezequiel Capeletti
Cristina Benedetti
Daniela Fracasso
Emanuele Freitas*

O diálogo e sua relação com o fazer pedagógico/ 507

Fabiana Perotoni

Musicalização infantil: contribuições no desenvolvimento das crianças/ 513

*Fabiane Prates Peres
Isadora Alves Roncarelli*

A conversa em sala de aula: obstáculo ou potência pedagógica?/ 519

Felix Elias Cardoso Quintus

Relato de experiência: pesquisa, documentação e práticas sensíveis na abordagem Reggio Emilia/ 523

Fernanda de Lemos

Educação bilíngue: por um ensino que faça sentir e que faça sentido/ 528

*Gabriela Alves Braga
Stefani de Aguiar Vieira*

Mediação de leitura e educação intercultural: processos de escuta e diálogo/ 533

(Re)anúnciação dos sentidos: a experiência estética e a metáfora na abordagem de Reggio Emilia/ 536

Gesiele Reis

Luana Camila Hentchen

Júri simulado: uma proposta para o ensino do desenvolvimento sustentável/ 538

Gian Pedroso Rodrigues

Desafios e dificuldades no ensino de história: projeto de pesquisa/ 542

Giovan Sehn Ferraz

José Iran Ribeiro

Relato de experiência do Estágio III no Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa/ 549

Gisele Troian Guerra

Projeto de extensão “Viagem pelo céu”: práticas educativas envolvendo conhecimentos da Astronomia para crianças da Educação Básica/ 553

Grasiela Voss

Sueli Regina de Oliveira

Jane Mery Richter Voigt

Multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa: diversidades em foco/ 557

Ingrid Rolim de Souza

Desenho e plástica como componente eletivo no novo Ensino Médio/ 561

Ivan Jeferson Kappaun

Sete premissas e cinco categorias do(a) professor(a)-autor(a) da aula/ 565

Janaína Aguiar Mendes Galvão

Educação em saúde: metodologias ativas para a formação interprofissional acadêmica – um relato de experiência/ 570

Júlia de Oliveira da Luz

Karen Mello de Mattos Margutti

Tereza Cristina Blasi

Escreter com linhas de imaginação: relato de experiência em ateliê com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental/ 574

*Júlia Duarte Schenkel
Fernando José Fraga de Azevedo
Flávia Brocchetto Ramos*

O meio ambiente pelo viés dos textos literários e do círculo mágico do brincar: construir significados e aprendizagens/ 579

*Julia John Antonio
Izandra Alves*

Vamos falar sobre o ECA?/ 581

*Juliana Vargas Silva
Lilian Flores
Lovani Volmer*

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática à luz do pensamento computacional/ 586

*Juliane Donadel
Fabieli De Conti
Guilherme Thomas Da Costa
Lara Canali de Lima*

Investigação como caminho formativo: uma experiência no ensino de soluções químicas/ 590

Katiuscia Viezzer Hemann

O ensino da Educação Física em uma escola de Educação Integral na cidade de Manaus/AM/ 594

*Kelly Cebelia das Chagas do Amaral
Geocélia Alves Ribeiro
Sandra Regina Ferreira de Oliveira*

A educação estética na formação inicial em Pedagogia: práticas educativas e seus desdobramentos/ 600

*Kelly Mariot Rohr
Rita de Cássia Fraga da Costa
Silvia Sell Duarte Pillotto*

A biblioteca escolar e a formação do leitor/ 605

Lilian Brambilla Bianchi

Beneficios del empleo de la canción en las clases de español como lengua extranjera para adolescentes/ 608

*Lilian Vaz Quevedo
Iván Gabriel Grajales Melian*

Explorando a botânica: uma oficina de herbário para estudantes/ 613

*Lillian Lissoni Peruchin
Franciele Saling Vieira
Nicole Peyrot da Silva
Guilherme Brambatti Guzzo
Felipe Gonzatti*

A prática da alfabetização: experiências e reflexões no Ensino Fundamental / 617

Luana Massoco Gomes

Uma experiência de começar-se/ 624

*Luciana de Souza Santos
Carina Ferreira dos Santos
Stela Piccin
Sandra Regina Simonis Richter*

A relação dos processos educacionais no IFRS com a verticalização do ensino profissional / 629

*Lucinda Arsego
Cristiane Backes Welter*

Uma pedagogia crítica e clínica a partir da obra de Fernand Deligny (1913-1996)/ 634

*Luiza Juliana Debus Stake
Sonia Regina da Luz Matos*

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a perspectiva da educação para todos/ 638

Manuela Damiani Poletti

Theory vs. Practice: examining the postmethod approach in language teaching/ 644

Marcella Lorenzato Barontini

Possibilidades de implementação de práticas investigativas no Ensino Médio/ 649

Marcelino Gomes de Araújo

Jovens pelo clima: projeto interdisciplinar para a sensibilização e ação frente à emergência climática em uma cidade de Santa Catarina / 654

*Marcos Tarcísio Rosa
Juliana Mara Antonio
Silvia Regina Vavassori Moraes
Geovana da Costa Narloch
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos*

Interdisciplinaridade nos itinerários formativos/ 657

maria da Graça Moraes Braga Martin

José Arthur Martins

O papel da gestão escolar e as interfaces das relações interpessoais no ambiente escolar com foco na aprendizagem afetiva e efetiva/ 662

Mariana Zanotti

Cristiane Backes Welter

Práticas pedagógicas e tecnologias digitais: sequências didáticas da área da Linguagem/ 666

Marly Krüger de Pesce

Tami Elise Michalak

Jane Mery Richter Voigt

Roberta Petersen

Brincar de pesquisar: uma investigação sobre a ave seriema/ 672

Melina Sauer Giacomini

Contribuições das obras da escritora Olga de Dios para o desenvolvimento socioemocional de crianças pequenas/ 676

Melissa Rodrigues Sebolt

Giane Bender

Memorial de percurso educacional/ 682

natália Eilert Barella

Eliana Rela

Por onde passamos, criamos e transformamos: uma abordagem das experiências vividas ao longo do projeto trilhando caminhos/ 686

Natália Lino Dias

Stefani Vieira

Terceirão: empreendendo soluções / 693

Paula Maria Martinazzo

Cleber Bossle

Michele Steffens

O afeto na relação entre professores e alunos e seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem/ 695

Rafaela Zardo Brancher

Livia Crespi

O peixe lebiste: reflexões com as crianças sobre questões ambientais e de saúde pública/ 702

*Raio De Luar Dos Santos
Tatiani Rabelo Lapa Santos*

Espaço-tempo das brincadeiras no contexto da Educação Infantil: a “inventividade” das crianças em ação/ 706

*Rita de Cássia Sabino Borges
Ana Lúcia Gonçalves Nogueira Silva
Tatiani Rabelo Lapa Santos*

Ensinando e aprendendo em um clube de leitura por meio do Whatsapp/ 710

Samira Dall'Agnol

“Tem coisas que não cabem em palavras”: relatos de experiência do Instituto Biss/ 716

*Sarah Apfelgrün
Celso Kraemer*

Diálogo e orientação educacional: uma experiência no Ensino Fundamental I/ 720

Taís Baldasso

Lavoura de afetos: projeto de interação entre teoria, prática e sensibilidade no Ensino Médio Técnico/ 723

Vania Marta Espeiorin

O livro como objeto de arte com crianças pequenas/ 731

*Simone Gonçalves da Silva Policarpo
Alexsandra Rincawetscki de Santana*

GT4

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Formação inicial e sensibilidades no ensino superior de administração/ 737

*Alessandra Daiana da Costa
Rita de Cassia Fraga da Costa
Silvia Sell Duarte Pillotto*

Narrativas de formação e as experiências de si na formação continuada em Artes Visuais/ 742

*Alessandra Gurgel Pontes
Maristani Polidori Zamperetti*

Docência na Educação Infantil: caminhos para uma formação docente para/com a infância/ 748

*Aline Kerber Bruniczak
Andréia Morés*

A docência do pedagogo em cursos de licenciatura do IFRS: ressonâncias constitutivas na formação de futuros professores da Educação Básica/ 753

*Aline Oliveira de Castilhos
Daiane Scopel Boff*

Caminhos da docência: reflexões sobre a prática/ 759

Ana Maria Sampaio dos Santos

UniverCidade: parceria na formação docente / 763

Ângela Balça

Ateliê de formação continuada: narrativas de professoras-formadoras em Música na Pedagogia/ 766

*Beatris Schmidt Faraco Mengarda
Daffny Cristina Molina Lemes
Thaynara Lima Lessing*

Formação continuada com foco na cultura digital na rede pública municipal de Bento Gonçalves (RS)/ 772

*Bruno Andrade Machado Lovat
Cristina Maria Pescador*

O arquivo como ponto de partida para a elaboração do planejamento de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental/ 778

*Camila Sperotto
Fabiane Olegário*

Pibid em Arte na Escola Parque 308 Sul de Brasília/ 784

*Cleber Cardoso Xavier
Fabio Travassos De Araújo
Thérèse Hofmann Gatti*

A resiliência na docência: reflexões sobre o estresse e os desafios da docência/ 788

*Daiana Rodrigues Dias
Rosa Maria Brancher
Henri Luiz Fuchs
Fernanda de Barcellos Favero*

Território das crianças: a potência da pesquisa e da experiência docente na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil/ 795

Débora da Silva Cardoso

Camila Frutuoso

Júlia Caetano Cunha Moraes Almeida

Vivências com o texto literário na escola das infâncias: imaginário espacial e outras veredas/ 800

Delcio Antônio Agliardi

Possibilidades de investigações para/com as crianças: o caso de uma prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil/ 805

Diana Celi Andreatta da Cruz

Stéfanie Jorge Estevam

Ana Lúcia Paula da Conceição

Como eu sinto a literatura: o olhar de professoras da Educação Básica/ 809

Dúlcima Sangalli

Brígida Manuela Pastor Pastor

Brincando com as cores: envolvendo a literatura na prática escolar/ 814

Elisiane Marin Galiazzi

Luísa Fernandes Zanotto

Caroline de Moraes

Cantos simbólicos e o brincar na Educação Infantil/ 819

Emily Bonfim Souza

Rosemary Rocha Gomes

Vanessa Davanso Bueno

Dialogicidade horizontal como estratégia didática para a formação de professores/ 823

Fabiana de Almeida Pereira

Guadalupe Corrêa Mota

A reflexividade docente no contexto da atual política educativa da rede estadual paulista/ 827

Felipe Matteus Dos Anjos

Fernanda Quatorze Voltas

Do grupo escolar à escola normal em barão: formação de professores e a constituição da primeira turma/ 831

Fernanda Rodrigues Zanatta

Análise do consumo digital entre alunos de mestrado em Educação/ 839

Guadalupe Corrêa Mota

A singularidade do fazer pedagógico e a implantação do curso de Pedagogia Parfor no Campus de Nova Prata/ 845

*Izabel Cristina Durli Menin
Cineri Fachin Moraes*

Formação docente: experiências vividas na Educação Infantil/ 849

Janaina Boniatti Bolson

Esculpindo professores na sensível costura entre teoria e prática/ 853

*Julsemina Zilli Polesello
Maristela Marangoni
Tainara Rohling Godois*

O impacto das relações interpessoais na iniciação à docência: a experiência do Pibid/ 858

*Kamile Carraro
Gabriela Barbosa dos Santos
Maria Cecília de Chiara Moço*

Formação de professores: provocando a política da modalidade educação especial em Caxias do Sul, no período de 1999 a 2024/ 862

*Kathia Maris Mariani Sonalio
Cristiane Backes Welter*

De artigas a Freire, um diálogo sobre espaço escolar/ 868

*Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis
Guadalupe Corrêa Mota*

Relatoria poética: oficina de escrita sensível/ 870

*Luciana da Costa Quintal
Adrianne Ogêda Guedes*

Um olhar sobre a formação do coordenador pedagógico das escolas de Educação Infantil do município de Santos/ 874

*Luciana Dantas de Carvalho Bernardo
Fernanda Quatorze Voltas*

Docente contador de histórias: uma proposta de formação complementar/ 878

*Maria Eduarda de Matos Zanatta
Ana Lara Silvestri
Caroline de Moraes*

Três desafios para pensar a formação para a pesquisa pela experiência/ 884

*Mariana da Rocha Silva
Maristani Polidori Zamperetti*

Desafios da alfabetização: com a voz, os professores iniciantes/ 889

*Maristela Cussolim
Fernanda Quatorze Voltas*

Ensinando e aprendendo no museu: reflexões sobre a formação docente (relato de experiência)/ 892

*Nicole Peyrot da Silva
Franciele Saling Vieira
Lillian Lissoni Peruchin
Guilherme Brambatti Guzzo*

O LEEI como instrumento trans(formador) das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil/ 896

*Patrícia Ferreira Moreira
Débora Salvador Bizotto
Marieli Paim de Lima*

(Des)motivação docente: relações entre família e escola na Educação Infantil/ 902

*Pietra Fernandes Berto
Isadora Alves Roncarelli*

A importância da avaliação formativa na formação docente/ 907

*Raquel Lopes
Andréia Morés
Eliana Soares*

Projeto ambiências educadoras: caminhos interdisciplinares/ 912

*Ronê Paiano
Mirian Celeste Martins*

Integração de IA e Semiótica Discursiva: inovação pedagógica no Ensino Superior/ 916

Silvane Aparecida Gomes

Leitura e escrita na Educação Infantil como as formadoras municipais são preparadas/ 922

*Suélen Giordana da Silva Binotto
Cristiane Backes Welter*

Docência inventiva/ 928

Taciana Uecker

**Sobre crianças, brincadeiras, brinquedos e a brinquedoteca:
contribuições na formação inicial de estudantes de Pedagogia/ 934**

*Tatiani Rabelo Lapa Santos
Myrtes Dias da Cunha*

**Pesquisa-formação: ética e estética como renúncia à
desumanização na formação de educadores/ 939**

*Thais Morgado dos Santos Carvalho
Alexandre Saul
Cristiane Mello de Miranda Silva*

**Formação de professores e o Plano Educacional
Individualizado (PEI)/ 943**

*Viviane Cristina de Mattos Battistello
Angélica da Costa
Rosemari Lorenz Martins*

Ofício de professor/ 949

Wanderlucia Moreira Ferreira Kikuchi

GT5

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS PARA A
EDUCAÇÃO

**Cátedras unesco: agentes à promoção de valores na Educação
Básica/ 959**

*Antonio Paulo Valim Vega
Joaquín-Antonio Paredes-Labra
Geraldo Antonio da Rosa*

**História e cultura africana no pnld literário 2022: análise da
obra *Não derrame o leite!*/ 968**

*Camila Decól
Caroline de Moraes*

Escola parque: possibilidade anisiana à educação integral/ 973

*Cleber Cardoso Xavier
Thérèse Hofmann Gatti*

**Fontes históricas para História da Educação: metodologias e
práticas para a construção da memória pedagógica/ 976**

*Daniele Alves da Silva
Claudia Panizzolo*

Pré-escola em tempo integral: o que dizem os documentos de Bento Gonçalves sobre a Educação Integral/ 980

*Dejair da Rosa Bento
Cristiane Backes Welter*

PNLD literário: estudo bibliométrico nas bases de dados Scielo e BDTD (2018 a 2024)/ 986

*Eduarda Sophia Neumann Pereira
Flávia Brocchetto Ramos*

A relevância do livro didático na avaliação educacional: uma análise da coleção “Da escola para o mundo” e suas contribuições para a prática pedagógica/ 991

*Fabiana Wentz
Lovani Volmer*

A colonialidade no contexto da Educação/ 997

Fernanda Bertoldo

Formação humana e Horário de Estudo do Colégio Polyuni/ 1001

*Gisele Mazzarollo
Suzy Morandi*

A extensão como ferramenta de transformação: o relato de uma bolsista de iniciação científica/ 1005

*Kauana Melo
Nilda Stecanela*

Ensino Médio noturno: desafios e possibilidades para a construção da justiça curricular/ 1008

*Lenita de Villa
Jane Mery Richter Voigt*

Representações sobre o ensino de história no ginásio estadual imigrante, Caxias do Sul/RS (1968-1975) / 1013

*Luana Zaíra Bertoni
Terciane Ângela Luchese*

Contribuições da logoterapia para o contexto da educação/ 1019

*Marcos Antonio Pilatti
Rossane Frizzo de Godoy*

Educação e subordinação feminina: a escolaridade das mulheres nos processos de desquite em Caxias do Sul, na década de 1970/ 1029

Marlova Jaqueline Macedo Mendes

A equidade nos índices educacionais: uma discussão acerca da Condicionalidade III para complementação do financiamento da Educação/ 1033

Nicole Martini Longhi

Joelma Couto Rosa

“Nunca se abandona a poesia”: a humanização da menina em *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz/ 1039

Robert Reiziger de Melo Rodrigues

Caroline de Moraes

Memórias da evasão escolar: a história de estudantes resgatados/ 1044

Shana Krindges

Itamar Mendes da Silva

Apresentação

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) tem exercido protagonismo na promoção de ações formativas dirigidas a seus discentes e egressos, muitos deles docentes na Educação Básica e no Ensino Superior. Essas iniciativas articulam-se ao compromisso institucional da Universidade de Caxias do Sul (UCS) com a formação de professores e a produção de conhecimento em Educação, fortalecendo o diálogo entre Graduação, Pós-Graduação e Educação Básica. Como universidade comunitária presente em nove municípios e ofertando 14 cursos de licenciatura, a UCS mantém uma trajetória reconhecida na formação docente, por meio de programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor e Professor do Amanhã – RS, assim como em projetos de extensão, cursos de especialização e formação *stricto sensu*.

Além de já ter formado, até o final de 2024, 321 mestres e 68 doutores, o PPGEdu – UCS destaca-se por sua trajetória consistente de internacionalização, produção científica e inovação formativa. Entre suas principais ações, apontam-se a participação no Simpósio de Gêneros Textuais (SIGET), em 2008; o acolhimento da ANPED Sul, em 2012; missões acadêmicas nacionais e internacionais; e a realização anual do Colóquio Nacional de Educação Discente (CEDU) desde 2016. Soma-se a esse percurso a criação do Congresso Internacional de Educação (CINED), em 2024, mesmo ano em que a UCS inaugurou a Cátedra Unesco, vinculada à Área de Humanidades, e celebrou os 15 anos de trajetória do PPGEdu.

Em 2025, tivemos mais um braço estendido rumo ao estabelecimento de laços com a Educação Básica. Nos dias 10 a 13 de março, realizou-se o I Congresso Internacional de Educação Básica e o III Encontro de Licenciaturas, organizados sob o tema *Artesanias no Educar*. Os eventos convidaram a comunidade acadêmica e escolar a refletir sobre práticas educativas sensíveis,

éticas e poéticas, especialmente em um contexto de recomeços no Rio Grande do Sul, após os graves eventos climáticos que impactaram profundamente comunidades e redes de ensino. Nesse cenário, nosso objetivo foi promover a integração entre a Universidade e a Educação Básica, proporcionando ações que possibilitassem aos licenciandos, pós-graduandos e professores uma compreensão ampliada sobre o ser docente e suas múltiplas possibilidades e responsabilidades no exercício profissional.

A programação contemplou conferências, mesas temáticas, seminário especial, apresentações de pesquisas, relatos de experiência, minicursos, idas a escolas e a espaços culturais, além de sessões de vídeo, rodas de leitura e visitas a museus. Entre os convidados internacionais, destacam-se Carlos Skliar (Argentina) e Lola Cendales (Colômbia), reconhecidos por suas contribuições à pedagogia, literatura, filosofia, inclusão e pensamento crítico latino-americano. Grande parte das atividades foi transmitida pelo *YouTube*, ampliando o alcance do debate. Alguns materiais resultantes do evento foram publicados em anais e no livro *Tecer a aula: autorias, artesanias e recomeços*, que está disponível no site da Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), no link: <https://www.ucs.br/educs/livro/tecer-a-aula-autorias-artesanias-e-recomecos-6268/>.

Os anais do evento foram organizados em Grupos de Trabalho (GTs), reunindo pesquisas, relatos de experiência e reflexões alinhadas aos seguintes eixos temáticos:

- GT 1 – Alfabetização e letramentos;
- GT 2 – Educação e diversidade: intersecções culturais e inclusivas;
- GT 3 – Processos de ensino e aprendizagem: uma perspectiva sensível dos processos;
- GT 4 – Formação inicial e continuada de professores; e
- GT 5 – Educação e sociedade: políticas públicas e perspectivas para a educação.

A publicação dos anais sistematiza e torna pública a produção intelectual do evento, ampliando sua circulação e reforçando a contribuição da UCS para o cenário educacional regional, nacional e latino-americano.

Comissão Organizadora

GT1

.....
Alfabetização e letramentos

Diário de pilar na Grécia: Letramento Literário e o ensino de História Antiga

Amanda Menger¹

Introdução

O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado *História nas histórias: sequências didáticas para o ensino de História da Antiguidade*, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação (PPG) de História da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com orientação da professora doutora Cristine Fortes Lia. O objetivo principal da pesquisa é a produção de sequências didáticas que permitam o uso de textos literários para o ensino de História Antiga em turmas de 6º anos. A proposta utiliza o texto literário *Diário de Pilar na Grécia*, escrito pela autora brasileira Flávia Lins e Silva (2019). A principal metodologia utilizada é o Letramento Literário, a partir do referencial teórico desenvolvido por Rildo Cosson (2020).

Para o presente trabalho, propomos uma retomada das relações entre a História e a Literatura a partir dos trabalhos de Fico (2021), Ferreira (2021), Pesavento (2004) e Albuquerque Jr. (2019). Na sequência, apresentamos a metodologia do Letramento Literário (Cosson, 2020) e relatamos a experiência da aplicação das sequências didáticas com turmas de 6º anos da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, em 2024.

A História e a Literatura

As relações entre a História e a Literatura nem sempre são pacíficas. De forma geral, podemos definir que essas conexões podem ser de dois modos: o primeiro é a Literatura como fonte

¹ Doutoranda em História pelo PPG de História/UCS. Mestra em Educação/Unisul/SC. Professora de História na Rede Municipal de Ensino de Gramado/RS. amanda-menger@gmail.com.

para a História; e o segundo é o aspecto discursivo. Neste trabalho, vamos nos ater ao primeiro viés e, para isso, precisamos retornar ao século XIX, quando a História se organiza como uma ciência. Esse processo é feito a partir dos pressupostos de duas grandes “escolas”: o historicismo alemão e a escola metódica francesa. São eles que estabelecem as “regras do jogo”, ou seja, o que é considerado documento e quais as metodologias. Dessa forma, como pontua Ferreira (2021), dá-se preferência para os documentos escritos e, entre eles, aqueles de origem estatal. Assim, a Literatura, mesmo sendo um texto escrito, não é considerada documento histórico e, portanto, não é fonte para o historiador.

Uma lenta mudança ocorre no século XX. Segundo Fico (2021), é a partir de trabalhos de novas correntes historiográficas como a *Escola dos Anales*, na França, e a História Social, na Inglaterra, que mudam os conceitos de documento e de fonte, assim como favorecem o surgimento de outras metodologias. Tais correntes ampliam o interesse de pesquisa dos historiadores; e, por consequência, são necessários outros tipos de documentos e de fontes. Ferreira (2021) afirma que a História das Mentalidades é uma das principais vertentes que colabora para que a Literatura se torne uma fonte possível para o historiador. Isso porque o texto literário possibilita, como observam Pesavento (2004) e Albuquerque Jr. (2019), acesso às sensibilidades de um período, ou seja, aos valores, aos princípios, ao clima, à mentalidade de outras culturas e temporalidades, um elemento subjetivo a que o historiador não tem acesso em documentos como leis, por exemplo.

Discutir essas relações é importante porque isso influencia não só os rumos da pesquisa histórica, mas também a maneira como se ensina História, conforme pontua Bittencourt (1998). Inclusive, o uso das fontes históricas em sala de aula e o incentivo a uma postura investigadora (historiadora) é uma das tônicas dos diversos documentos que orientam o ensino no Brasil, como é o exemplo da própria BNCC (Brasil, 2017). Assim, se a Literatura

é uma fonte para a História, torna-se um caminho quase que natural a sua utilização em sala de aula. Mas como isso é possível? É nesse ponto que vemos o Letramento Literário como um caminho possível.

Letramento Literário: a metodologia na prática

O trabalho com os textos literários em sala de aula é comum em aula de Língua Portuguesa. No entanto, entendemos que o Letramento Literário pode ser aplicado em qualquer componente curricular, porque a Literatura é vista como uma prática social e como uma linguagem que pode e deve ser ensinada na escola. De acordo com Cosson (2020, p. 11), o termo é cunhado a partir da expressão em inglês *literacy*: “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Assim, esse tipo de letramento é um processo, é uma construção que ocorre ao longo da trajetória de vida, sendo um processo social e individual.

Para sistematizar o trabalho em sala de aula, Cosson (2020) desenvolve duas sequências didáticas: a básica e a expandida. A primeira, segundo o autor, é mais adequada para o Ensino Fundamental, e a outra para o Ensino Médio. Assim, nesta proposta, fazemos o uso da sequência básica, que compreende quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. A primeira diz respeito a uma provocação que o professor pode fazer aos alunos, para despertar seu interesse pela leitura. A Introdução, por sua vez, diz respeito à apresentação da obra, do autor e do contexto de produção. A terceira etapa é a da Leitura em si, e o texto pode ser integral, ou trechos, com leitura individual ou coletiva. Já a última etapa, explica Cosson (2020), é a da materialização da leitura, ou seja, os alunos produzem algo que sintetize o que aprenderam na leitura, como resenhas, fichas de leitura, dramatização, entre outros.

A sequência básica de Cosson (2020) é a base do trabalho com o livro *Diário de Pilar na Grécia*² (Silva, 2019). Assim, após trabalharmos com os alunos dos 6º anos da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, o conteúdo programático de Grécia Antiga (em agosto de 2024, a partir de dois textos didáticos que contemplam as características geográficas, políticas, econômicas, sociais, religiosas, artísticas e culturais, e exercícios correspondentes), realizamos a etapa da *Motivação*. Para isso, propusemos aos alunos que fizessem um relato escrito e imagético de um lenda ou mito grego que eles conhecessem e do qual gostassem. Após essa discussão, passamos à etapa da *Introdução*: um exemplar da obra foi entregue para cada um, para que pudessem folhear, ler a sinopse. Nessa etapa, também conversamos sobre a autora, sobre outras obras e por que escolhemos aquele livro para ser lido nas turmas. Essas duas etapas demandaram cerca de um período de 50 minutos de aula.

Para a fase da *Leitura*, demandamos cerca de dez períodos de aula em cada turma. A leitura foi feita em voz alta, alternando entre nós e os alunos a leitura de cada capítulo. Além disso, ao longo da leitura, os alunos fizeram anotações no caderno sobre o que estavam acompanhando. Na etapa de *Interpretação*, os alunos realizaram duas atividades: responderam a uma Ficha de Leitura (com questões sobre os elementos da narrativa e sobre características históricas que estão na obra literária) e depois produziram um diorama (cada grupo ficou com um capítulo da obra e o transformou em maquetes pequenas de uma cena). Os dioramas produzidos foram reunidos em uma mostra literária para as turmas de 4º e 5º anos. Por fim, os alunos realizaram uma avaliação sobre a participação no projeto de pesquisa e apontaram melhorias para as próximas edições.

² O livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019) é o primeiro de uma coleção de oito livros que contam as aventuras de Pilar, seu amigo Breno e o gato Samba pelo mundo, com a ajuda de uma rede mágica. Nesta primeira história, Pilar vai parar na Grécia em busca de seu avô Pedro, que viaja à Grécia para dar uma palestra. Após a família receber uma ligação telefônica informando que o avô não retornaria, Pilar encontra a rede mágica em um armário e se transporta com Breno e Samba para a Grécia, onde encontra vários desafios, deuses e figuras mitológicas, até achar o avô.

Considerações finais

O livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019) é o fio norteador deste trabalho, que usa o Letramento Literário como metodologia e emprega o texto literário como recurso pedagógico voltado ao ensino de História da Antiguidade. De forma geral, os alunos pontuaram, na avaliação, que gostaram da experiência de leitura, pois o livro dá “vida” à mitologia e a outros aspectos da cultura da Grécia Antiga que estudamos nas aulas de História. A proposta também despertou o interesse e o hábito pela leitura e mobilizou os conhecimentos apreendidos, não só em História, mas também em outras disciplinas, como Geografia, Artes, Ensino Religioso e Língua Portuguesa.

As atividades da fase da Interpretação da sequência do Letramento Literário possibilitaram ao professor realizar várias ações. No caso relatado acima, a Ficha de Leitura trouxe o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos conteúdos de História da Grécia e aos elementos da narrativa, vistos em Língua Portuguesa. Já a produção dos dioramas incentivou habilidades como trabalho em grupo, organização, planejamento, resolução de conflitos e solidariedade. Por sua vez, a apresentação dos dioramas em uma exposição para outras turmas possibilitou aos alunos exercitar a oralidade e a capacidade de síntese (pois precisaram contar o que ocorre em cada capítulo), além de possibilitar a chamada formação da comunidade leitora, como proposta por Cosson (2020), na qual há um compartilhamento da leitura e da obra com outros leitores.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado* (ensaios de Teoria da História). Curitiba: Appris, 2019.

BITTENCOURT, Circe. Apresentação. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2021. pp. 61-91.

FICO, Carlos. Quem escreve a História: a qualificação do historiador. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos combates pela História: desafios/ensino*. São Paulo: Contexto, 2021, pp. 25-47.

PESAVENTO, Sandra J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Flávia Lins. *Diário de Pilar na Grécia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

A família móvel: letramento e ludicidade na Educação Infantil

Ana Beatriz Lima Neres³

Inara Moraes dos Santos⁴

Introdução

Este trabalho apresenta uma experiência com o livro de literatura infantil *A família móvel*, de Tatiana Blass (2018), junto a um grupo de crianças de 5 anos, numa perspectiva lúdica envolvendo a linguagem e o letramento na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de Florianópolis. A Escola Dinâmica compreende a documentação pedagógica como o centro de sua proposta e utiliza uma ferramenta chamada de processo documental para acompanhar as aprendizagens das crianças individual e coletivamente. Na experiência relatada, apresentam-se as interações com a obra, a partir do processo vivenciado pelo grupo, e relata-se o modo como a professora abordou a obra, em diálogo com o que o grupo investigava. A exploração da potência lúdica do livro ampliou o tempo de envolvimento das crianças, permitindo que elas ressignificassem a história. As experiências com base na obra de Tatiana não se valeram de estratégias cristalizadas de trabalho com a literatura na Educação Infantil, como “desenhe a parte do livro de que mais gostou”. Segundo Fronckowiak (2011, p. 97), “não surpreende que a gênese lúdica seja o aspecto mais enfatizado para justificar teoricamente o vínculo entre a infância e o poético”. Esse processo se torna ainda mais encantador quando as crianças, envolvidas e vistas pela comunidade escolar como “protagonistas” da sua própria aprendizagem, passam a sugerir atividades para a professora.

³ Licenciada em Letras Português pela UFPI. beatrizneres1@hotmail.com

⁴ Mestra em Educação pela UNISC. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem CNPq. inara.moraes@gmail.com

Esse engajamento transforma o aprendizado em uma experiência ainda mais significativa.

Um percurso documentado: metodologia e considerações finais

Nessa aposta quanto ao interesse das crianças pelas palavras que “brincam”, os contextos de aprendizagem foram criados. Em uma investigação sobre construções, que adentrou o universo das plantas baixas produzidas por arquitetos, as crianças puderam expandir o pensamento sobre as mobílias de uma casa e fazer as brincadeiras propostas pelo livro de Tatiana, partindo de personagens da autora, como Teodoro Tapete, para brincar com os seus nomes, com os nomes dos seus familiares, e para inventar novos personagens. Na proposta, as crianças seguiram o princípio adotado pela autora e, ao criarem um novo personagem, escolheram nomes que rimassem com o móvel ou que evidenciassem uma característica deste. Foi o caso de Lya (5a 7m), que escolheu criar uma janela e nomeá-la como Isabela. A professora, então, perguntou se essa janela estaria sempre aberta ou fechada. Lya não entendeu o questionamento, a professora o repetiu e, por meio dessa interação, Lya pode perceber a interrogação mais subjetiva da professora, ampliando os sentidos da leitura da obra.

Figura 1: Bia Cordeiro, pia de banheiro.



Fonte: Fragmento retirado do processo documental da professora.

Ao documentar a interação das crianças com a obra, a professora destacou seus interesses pelas rimas, demonstrando que compreenderam a brincadeira presente no texto e as propostas da autora quando apresenta aliterações, pela repetição de sons consonantais, por exemplo, nos nomes da sua “família móbil”. Sublinha-se a importância do processo de documentar as ações das crianças para enriquecer as propostas, sobretudo as que envolvam contextos de letramento e as hipóteses das crianças em relação à leitura e escrita. Nesse sentido, Magda Soares (2020, p. 78) ressalta que “é por meio de experiências com textos e da orientação da/o alfabetizadora/or que as crianças vão pouco a pouco construindo o conceito de palavra e desenvolvem a capacidade de segmentar frases em palavras”.

Ao criarmos contextos de letramento articulados com o processo documental das crianças, evitamos atividades fragmentadas e sem sentido para elas. Nessa perspectiva, a proposta com o livro *A família móbil*, para além de sua potência lúdica, por ser um texto *nonsense*, dialoga com uma investigação em curso e protagonizada pelas crianças ao apresentar o interior de uma casa pelos seus protagonistas: móveis humanizados, cujos nomes brincam com suas características ou jogam com a relação entre o nome e a função do objeto.

Figura 2: Produções escritas do grupo.



Fonte: Produções retiradas do processo documental da professora.

Destaca-se também a importância da leitura de bons livros infantis, que não visam somente explicar o mundo, mas também

apresentar o mundo de forma brincante e inaugural, própria do olhar da infância.

Referências

BLASS, Tatiana. *A família móvel*. São Paulo: SESI SP, 2018.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Poesia e infância: o corpo em viva voz. Campinas: Revista *Proposições*, v. 22, n. 2 (65), pp. 93-107, maio/ago. 2011.

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

Leitura e escrita científica na Educação Básica: experiências com a iniciação à pesquisa

*Bianca Noronha*⁵

*Stéla Piccin*⁶

*Yasmin Daniella D'Avila*⁷

Introdução

A escrita e a leitura científica estão presentes na Educação Básica, nas diversas áreas do conhecimento, nas práticas dos componentes curriculares e nas especificidades de cada etapa de ensino. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a pesquisa científica tem ganhado cada vez mais espaço, sendo abordada por meio de atividades voltadas à investigação, o que a caracteriza, nesse contexto, como Iniciação Científica.

A Iniciação Científica na escola configura-se, desse modo, como um constante exercício de interpretação, análise e debate sobre a sociedade. Sua complexidade revela-se na medida em que nos leva a refletir sobre o vivido e, a partir disso, a formular problemáticas, investigá-las e compreendê-las, exercitando, assim, um fazer científico que é tanto metodológico quanto próprio. Além disso, explorar essa dimensão investigativa com estudantes de diferentes faixas etárias e etapas de ensino requer práticas pedagógicas, estratégias de ensino, formação de professores e recursos adequados para que o processo seja reflexivo e progressivo, possibilitando compreensões mais amplas e integradas dos fenômenos estudados.

A pesquisa científica consolida-se, especialmente, por meio de práticas de escrita e de leitura, que são complementares e

⁵ Doutoranda PPGEduc/UNISC. Bolsista PROSUC/CAPES. biancanoronha@mx2.unisc.br

⁶ Doutoranda PPGEduc/UNISC. Bolsista PROSUC/CAPES. Professora da Educação Básica. stelapiccin@mx2.unisc.br

⁷ Doutoranda em Ensino de História/UFSM. yasminddavila@hotmail.com

fundamentais para a constituição de um pensamento crítico e reflexivo, fundamentado em argumentos. Ao ler e escrever, o estudante organiza suas ideias e relaciona suas descobertas com conhecimentos já existentes. Nesse sentido, “não basta apenas ler, mas também, por meio da leitura, aplicar no próprio cotidiano o que foi compreendido, atuando como um cidadão crítico”, enfatizam Borges e DaMatta (2023, p. 2). Tal concepção diz respeito ao termo Letramento Científico (LC), cada vez mais empregado, que se baseia na compreensão do processo científico como habilidade de interpretar, analisar e produzir textos científicos, ultrapassando os limites dos conteúdos específicos dos componentes curriculares.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo refletir acerca da leitura e da escrita científica na Educação Básica, tendo como ponto de referência as experiências de Iniciação Científica, realizadas no ano letivo de 2024, em uma escola no interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), estabelecendo uma interlocução com o conceito de Letramento Científico (LC). A partir da discussão em torno da leitura, da escrita e da compreensão de tais práticas como letramento científico, este trabalho está em convergência com a temática Alfabetização e Letramentos. A estratégia metodológica escolhida para descrever e interrogar a experiência vivida é fenomenológica, partindo do princípio de que se abrem campos para pensar os fenômenos educacionais.

Já a relevância da temática justifica-se porque compreendemos e defendemos que a leitura e a escrita científica desenvolvem habilidades como o pensamento crítico, a curiosidade científica e a autonomia intelectual, previstas, inclusive, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pesquisar, debater e escrever acerca de tais experiências são também modos de contribuir para que tais processos sejam aprimorados, problematizados e ampliados, principalmente na Educação Básica.

Letramento científico na escola: práticas de leitura e escrita

Borges e DaMatta (2023) explanam que letramento científico diz respeito a uma formação científica do cidadão que, quando letrado cientificamente, faz uso social da ciência, a fim de entender informações científicas e relacioná-las com suas necessidades cotidianas. Nesse sentido, o termo vem ganhando popularidade por ser “uma condição de quem não apenas reconhece a linguagem científica e tecnológica, mas também cultiva e exerce práticas sociais que usam o conhecimento obtido por tal linguagem” (Borges e DaMatta, 2023, p. 5).

Na Educação Básica, o LC é fundamental justamente por propiciar espaços para que essa formação ocorra:

O LC requer, além do conhecimento de conceitos e teorias, a compreensão sobre procedimentos e práticas comuns associadas à investigação científica. Um jovem letrado cientificamente está preparado para participar de discussões fundamentadas sobre questões relacionadas à ciência. Existem limitações na produção e na divulgação da ciência, porém é esta que gera o conhecimento mais confiável, mesmo que possivelmente temporário (Borges; DaMatta, 2023, p. 9).

Compreender a estrutura do pensamento científico está relacionado com a valorização da produção científica e da educação, bem como com o desenvolvimento de habilidades investigativas, críticas e reflexivas. Cabe evidenciar, ainda, que não se trata de conhecimentos produzidos somente na área das Ciências da Natureza, mas sim da concepção da Ciência como conhecimentos e métodos que visam entender fenômenos do mundo em que vivemos, tendo a percepção de que os conhecimentos são produzidos a partir das especificidades de cada área do conhecimento.

Na Educação Básica, os componentes curriculares estão articulados com as áreas do conhecimento. Promover interlocuções, por meio da pesquisa científica, requer conhecer e desenvolver os procedimentos científicos, suas origens, fundamentações e aplicações. Para tanto, são necessárias práticas de leitura e es-

crita, a fim de que seja possível delimitar campos para pensar e interrogar. Essas práticas não se limitam ao simples aprendizado de fatos e informações, mas envolvem ler, avaliar e debater e, com base nas evidências, escrever acerca das problemáticas de pesquisa, com vistas a contribuir com a produção de conhecimento dos fenômenos estudados.

Todo esse processo dependerá do nível de ensino e das condições de aprendizagem, bem como das diretrizes e políticas pedagógicas de cada instituição. Além disso, implicará acompanhamento e mediação dos professores, que serão os responsáveis por conduzir tais aprendizagens. Para que os estudantes recebam uma formação científica, é imprescindível que os professores possuam essa formação, além de investirem em processos de formação continuada.

Resultados e discussões

Os resultados aqui apresentados são oriundos das experiências com Iniciação Científica realizadas em uma escola no interior do estado do Rio Grande do Sul/RS, ao longo do ano letivo de 2024, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A prática pedagógica proposta teve como intenção a criação de espaços para o debate, o compartilhamento e a argumentação baseada em evidências para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Cada série/ano foi organizada/o em grupos de pesquisa por área do conhecimento, que, com orientação de um professor, desenvolveram pesquisas com temáticas relacionadas à sua área. Ao longo do ano, os estudantes estudaram, discutiram e elaboraram projetos de pesquisa, bem como suas respectivas metodologias, aplicações, análises de dados e resultados.

A experiência aqui narrada parte do princípio de conhecer os métodos científicos. Conhecer é experimentar, entrar em contato, acessar uma linguagem. Para tanto, a investigação científica ocorre progressivamente na instituição, garantindo que, desde a Educação Infantil, os estudantes desenvolvam habilidades de observação, questionamento e experimentação científica. Para

Bachelard (1985, p. 12-13), “Qualquer que seja o ponto de partida da atividade científica, esta atividade não pode convencer plenamente senão deixando o domínio de base: *se ela experimenta, é preciso racionalizar; se ela racionaliza, é preciso experimentar*. Toda aplicação é transcendência”.

A ciência é concebida como conhecimentos e métodos, como modo de interrogar a maneira como vivemos e nos relacionamos no/com o mundo a partir dos seus fenômenos. Desse modo, pensar tais questões no âmbito escolar requer considerar a experimentação prática e o embasamento teórico, tendo como entendimento que a produção do conhecimento científico está ancorada na interpretação do mundo e dos fenômenos em torno de si.

Na perspectiva que defendemos, para que o estudante adentre tais domínios, destacam-se a leitura e a escrita científica. Ler para interpretar o que (não) conhece. Escrever para delimitar o que (não) sabe. Ler e escrever como ações complementares para interrogar o vivido. Ler e escrever cientificamente para formar estudantes que podem se apropriar da Ciência para a consciência crítica e a compreensão do mundo – tanto nos aspectos naturais como nos sociais.

Com essa concepção, ao longo de todo o ano letivo de 2024, os estudantes vivenciaram o ler e o escrever para compor suas pesquisas. “Escrever é comunicar, isto é, abrir a possibilidade de pensar em comum” (Nóvoa, 2023, p. 69). Nesse movimento, destacamos a escrita do problema de pesquisa, do referencial teórico e da análise dos dados obtidos.

A formulação do problema de pesquisa é um momento primordial. É a partir da observação dos fenômenos que o estudante formula a pergunta que irá nortear seu caminho, delimitando a análise e compreendendo os limites da pesquisa científica. É para o problema de pesquisa que os estudantes retornarão em todas as etapas de desenvolvimento do projeto. Partindo desse princípio, os grupos de pesquisa realizaram toda uma investigação prévia acerca das possibilidades de interrogar o tema, as pos-

sibilidades de aplicação, as possíveis implicações e os caminhos metodológicos a serem seguidos. Esse processo de exploração inicial permitiu que os estudantes compreendessem, mesmo que de modo inicial, as distintas abordagens que podem ser adotadas para a análise de um problema.

Já o referencial teórico foi escrito com base em artigos científicos selecionados previamente pelas professoras/orientadoras. Os estudantes construíram um texto dissertativo-argumentativo em pares, realizando citações e articulações conforme as normas da ABNT. A escrita do referencial teórico proporcionou a oportunidade para a prática da leitura crítica, da escrita, da reflexão sobre o tema e da reestruturação contínua do texto científico, permitindo aos estudantes aprimorar suas habilidades de pesquisa e argumentação de forma sistemática e fundamentada.

Outro momento crucial foi a análise dos dados. Com base no problema, hipóteses e objetivos da pesquisa, a metodologia foi realizada pelos estudantes. Os instrumentos para a coleta de dados elaborados foram formulários, entrevistas, revisão bibliográfica, análise de documentos, experimentação em laboratório, entre outros. Desde a elaboração das metodologias até a análise dos dados coletados, é indispensável que o estudante interprete as informações e faça a transposição dos dados para a escrita científica. Essa dinâmica ocorreu de forma coletiva entre os grupos, sendo necessário retomar as hipóteses de pesquisa para relacionar com os dados obtidos. Tanto a leitura como a escrita exigem, nesse movimento, reflexão crítica e rigor acadêmico, não somente para coletar dados e verificar respostas, mas, acima de tudo, para pensar e interrogar os sentidos e significados do que está sendo pesquisado. Em outras palavras, esse processo promove o Letramento Científico.

Considerações finais

Com o Letramento Científico, os estudantes se tornam mais aptos a entender o mundo e a participar de discussões sociais e

políticas sobre ciência, tecnologia e inovação. Portanto, é de extrema relevância que ele seja desenvolvido na Educação Básica.

Para a concretização dessa prática, é imprescindível a formação de educadores, a fim de que exista a compreensão aprofundada sobre as bases do Letramento Científico na Educação Básica, desde a Educação Infantil. Além disso, investir na orientação de projetos científicos no contexto escolar exige o trabalho coletivo e interdisciplinar entre os docentes, uma organização estrutural das atividades a serem desenvolvidas e a adoção do letramento científico nas diretrizes do educandário.

Por fim, evidenciamos que as pesquisas científicas produzidas no âmbito da prática relatada dialogaram com temas relevantes da sociedade em geral, tendo a ciência como suporte para estruturar e compartilhar conhecimentos. Nesse contexto, destacamos que os estudantes mobilizaram as habilidades científicas necessárias para desenvolver suas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento.

Referências

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BORGES, Dayse Sampaio Lopes; DAMATTA, Renato Augusto. Letramento científico e seus desdobramentos na literatura nacional e internacional. *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6006>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

“Estou escrevendo em inglês, chinês, em várias línguas!”

Elise Testolin de Abreu⁸

A presença da escrita e da leitura na Educação Infantil é um tema caro, com muitas contradições e disputas, tanto que, por vezes, entramos em polarizações: o espontaneísmo, em que abandonamos a criança a sua própria sorte e não damos atenção às diversas maneiras como ela se coloca em relação a essas linguagens; ou, no outro extremo, a negação dos conhecimentos que precedem sua entrada na escola e a antecipação da sistematização do processo de alfabetização. No entanto, nenhum desses extremos respeita a criança como sujeito produtor de cultura, que, por meio da experiência refletida, constrói o seu conhecimento.

Mas, então, qual é o caminho?

Os mapas desse caminho estão nos documentos orientadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, documentos construídos por muitas mãos e pesquisa científica. Eles trazem uma concepção de criança contemporânea que norteia a ação pedagógica, assim como os direitos expressos na BNCC (brincar, expressar, conviver, explorar, participar e conhecer-se), que são chaves de como a criança aprende, exercendo a função de horizonte para o planejamento e para as intervenções no cotidiano das turmas de Educação Infantil.

Após explicitar qual é o embasamento da minha prática pedagógica, compartilho algumas ações desenvolvidas no ano de 2024. Saliento que são recortes de um planejamento de contexto, com o objetivo de oportunizar a relação das crianças com a

⁸ Mestra em Educação/ UCS. Professora da Rede Municipal de Caxias do Sul. elise.testolin.de.abreu@edu.caxias.rs.gov.br

cultura da escrita e da leitura, a fim de ampliar a construção de sentido, a visão de mundo e a inscrição nele.

A organização dos espaços com livros literários é um convite à exploração diária, de acordo com a curiosidade e o interesse das crianças.

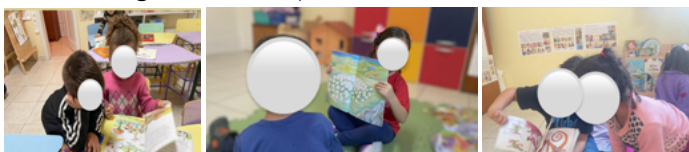
Figura 1 – Espaços dos livros literários



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Segundo Reyes (2010), as crianças “brincam de ler”. Elas leem as histórias para seus colegas e, quando se esquecem de alguma palavra, adivinham ou substituem por outras similares, valendo-se das imagens e de outros elementos, viram as páginas, posicionam o livro para mostrar as imagens, fazem uso de mecanismos de contextualização como memória visual e dotes de adivinhação, operações fundamentais em todo o ato de ler.

Figura 2 – Compartilhando uma história



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

As propostas organizadas com livros informativos contribuem para as crianças compreenderem o mundo pelo viés da ciência, com informações estruturadas. Também instigam a curiosidade, a autoaprendizagem e a pesquisa. Por meio deles, é “possível a articulação entre os seus saberes e experiências com os livros sistematizados pela ciência, possibilitando às crianças o acesso à cultura da leitura e da escrita informativa, e não apenas da leitura literária, geralmente mais difundida” (Heming, 2024, p. 123).

Figura 3 – Proposta de pintura com tinta natural



Fonte: arquivo pessoal. 2024.

A mensageira – composta por um conjunto de bolsos, com nome e foto, um para cada criança – é um espaço organizado que convida a criança a construir mensagens, usando desenhos, colagens e letras, explorando diferentes riscantes, figuras, letras...

Assim, a escrita está presente no cotidiano das crianças, e as mensagens contribuem para aproximá-las da função da escrita.

Figura 4 – Proposta de luz e projeção



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Uma criança começa a escrever sem parar e fala: “Estou escrevendo em inglês, chinês, em várias línguas!”. Segundo Reyes (2010, p. 72), importa “ler e escrever de múltiplas formas (pintando, brincando de fazer de conta, ouvindo, decifrando e inventando histórias e fazendo rabiscos”. As crianças diariamente experimentam, vivenciam e aventuram-se no jogo simbólico, ações que antecedem o ingresso no processo da alfabetização.

Figura 5 – Escrita do nome



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

As brincadeiras cantadas com rimas familiarizam as crianças com a sonoridade das palavras, contribuindo para o pensar continuamente no funcionamento da linguagem. Durante a brincadeira de pular corda, cantando a música *“Suco gelado, cabelo arrepiado. Qual é a letra do seu namorado? A, B, C...”*, as crianças começaram a brincar de rima. A partir da pergunta da professora *“E se o suco não fosse gelado, como ficaria?”*, elas criaram estas rimas: *“Suco quente, cabelo diferente. Qual é a letra do seu cliente (ou presidente)?”*.

Portanto, compartilhar as experiências desenvolvidas com as crianças favorece nosso entendimento de que muitas são as possibilidades de oferecermos propostas significativas e espaços organizados que propiciem a imersão nas linguagens da leitura e da escrita na Educação Infantil, considerando as especificidades dessa etapa, sem antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

HEMING, Leisiane. *Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem: o caso da professora Carolina e das crianças de 3 anos*. Novo Hamburgo, RS: Diálogos Embalados, 2024.

REYES, Yolanda. *A casa Imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

Política Nacional de Alfabetização: a aprendizagem dos processos de leitura e escrita para a construção da cidadania

Janaina Boniatti Bolson⁹

Introdução

A abordagem da temática *alfabetização no Brasil* é recorrente. O número de cidadãos brasileiros com desempenho precário nas capacidades de leitura, escrita e compreensão do que leem é absurdamente elevado nos últimos anos. Esse fato acaba sendo integrante do cenário educacional brasileiro e, quiçá, por vezes, até naturalizado. Sabemos que a educação é o caminho para a desconstrução desses resultados, mas como instrumentalizar esse processo de modo verdadeiramente qualitativo? Para alfabetizar mais crianças com melhor qualidade, talvez esta seja a questão: qualidade e não quantidade.

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, mostra que, da população com 15 anos ou mais, 13,9 milhões são considerados analfabetos. Quando o IBGE mostra a estatística por sexo, os homens aparecem com 9,9% do índice e as mulheres com 9,3%. Na divisão territorial, o instituto aponta que a área rural é responsável por 23,18% da população analfabeta do país; a área urbana, por 7,28%.

Infelizmente, pelos dados expostos, vemos que o Brasil optou pela quantidade a qualquer custo. O resultado disso é o enorme número de analfabetos funcionais com diploma. Portanto, estamos reunindo poucas forças para alfabetizar com qualidade.

⁹ Doutora em Educação/UNISINOS. Professora da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul. autora.janainabolson@hotmail.com.

Eis que, no cenário contextualizado até então, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA¹⁰) instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e seus resultados. Nossa intenção está em analisar essa política específica de alfabetização, denominada de PNA.

Metodologia e achados de ideias no campo da alfabetização

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária a menção aos fatos, que constituem os objetos da pesquisa, mas que, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer a inferência. Feitas a seleção e a análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados: “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (Cellard, 2008, p. 303).

Ao nos debruçarmos sobre os documentos, constatamos que, em 15 de agosto de 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou a cartilha sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) com conceitos para nortear a alfabetização no país. A cartilha aprofunda-se em conceitos como consciência fonêmica, litera-

¹⁰ Para isso, formou-se um grupo de trabalho, composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (SEALF), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o qual convidados renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Inserido ao presente plano está o programa denominado “Tempo de Aprender”, com o intuito de aprimorar a alfabetização no Brasil, lançado oficialmente em 18 de fevereiro de 2020.

cia, literacia emergente, literacia familiar, numeracia, entre outros. Além disso, o caderno de 56 páginas especifica conceitos para cada fase¹¹.

A PNA¹² estabelece as diretrizes para ações e programas do governo com o objetivo de reduzir o analfabetismo no Brasil, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. A partir do lançamento da presente política, passa a existir o *site* da Política Nacional de Alfabetização, em cuja página inicial apresentam-se três ícones para acesso, denominados: O que é; PNA Artigo a Artigo; e Publicações. Ao observar os artigos referenciados acima, destaca-se o artigo 1º, que aponta evidências científicas como ferramenta para dar suporte às metodologias adotadas pelos professores na alfabetização de crianças de pré-escola, 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e distrital. Num desdobramento desse primeiro artigo, houve um debruçar-se sobre o Programa Tempo de Aprender¹³ – Formação Continuada em Práticas de Alfabetização.

Na apresentação do programa, há uma referência ao fato de que ele privilegia o processo criativo do professor. Também se informa que esses oito módulos serão responsáveis, ao longo do curso, pela articulação das habilidades essenciais a serem desenvolvidas na alfabetização. Cada módulo apresenta uma lógica similar composta por: texto introdutório de boas-vindas ao módulo, vídeo explicativo sobre o que é abordado no módulo, mate-

¹¹ Tais como: na Educação Infantil, que tem o título “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz”, passando pelo Ensino Fundamental, com conceitos como instrução fônica sistemática (“leva a criança a aprender as relações entre as letras [grafemas] e os menores sons da fala [fonemas]”), e se estende até a alfabetização de jovens e adultos.

¹² O documento foi distribuído para Estados, Municípios e escolas do país. A adesão às diretrizes da PNA é voluntária, e o MEC afirma que o trabalho se inspira no que é realizado em países que aumentaram seus indicadores educacionais, como Austrália, Canadá, Chile, Estados Unidos, França e Portugal.

¹³ O programa é anunciado como abrangente, com o propósito de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, e oferecido sob o formato de oito módulos – Módulo 1: Introdução; Módulo 2: aprendendo a ouvir; Módulo 3: Conhecimento Alfabético; Módulo 4: Fluência; Módulo 5: Vocabulário; Módulo 6: Compreensão; Módulo 7: Produção de escrita e Módulo 8: Avaliação. O programa está disponível na plataforma Avamec do Ministério da Educação, o qual tem como slogan “Ações de apoio à alfabetização com base em evidências científicas”.

rial didático para acesso/impressão disponível no SORA¹⁴, breve texto sobre o que foi abordado no vídeo do respectivo módulo e, por fim, duas questões para o professor cursista responder, que lhe permitem acesso ao próximo módulo¹⁵.

No programa, em vários módulos, são mencionados dados/avaliações presentes no National Reading Panel (NRP¹⁶), entre eles: efetividade das abordagens para ensinar as crianças a lerem, trabalho com estratégias de uma forma ligeiramente diferente, dezenas de milhares de pesquisas de caráter experimental, numerosas evidências científicas e comparação de quase 2 mil estudos na área da alfabetização. Portanto, a concretização das evidências científicas apresentadas pelo programa sustenta-se, em boa medida, por um documento que data do final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Nos documentos analisados, por repetidas vezes, faz-se referência às evidências científicas no âmbito da alfabetização. Nessa perspectiva, num olhar para o passado, pós-descobrimento do Brasil, há indícios de que os primeiros registros sobre a educação brasileira datam de 1554, a época dos jesuítas e do período colonial. Em 1759, quando os padres foram expulsos do país,

¹⁴ Sistema online de Recursos para Alfabetização.

¹⁵ As questões que dão acesso ao próximo módulo apresentam um número ilimitado de chances para o acerto, ou seja, de qualquer modo o professor avançará para o módulo seguinte. No decorrer dos módulos, são anunciados seis componentes essenciais para a alfabetização, são eles: aprendendo a ouvir; conhecimento alfabético; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário (considerado um componente transversal, ou seja, perpassa todos os módulos); compreensão de textos e produção de escrita.

¹⁶ O NRP é um órgão do governo dos Estados Unidos formado em 1997, a pedido do Congresso. Era um painel nacional com o objetivo declarado de avaliar a eficácia de diferentes abordagens usadas para ensinar as crianças a ler. O painel foi criado pelo Diretor do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (NICHD) dos Institutos Nacionais de Saúde, em consulta com a Secretaria de Educação dos Estados Unidos, e incluiu especialistas de destaque nas áreas de educação em leitura, psicologia e ensino superior. Em abril de 2000, o painel publicou seu relatório "Ensinar as crianças a ler" e concluiu seu trabalho. O relatório resumiu a pesquisa em oito áreas relacionadas à instrução de alfabetização: instrução de vocabulário, instrução de compreensão de texto, leitura independente, instrução assistida por computador e desenvolvimento profissional de professores. Em 2001, o presidente George W. Bush anunciou que o relatório seria a base da política federal de alfabetização e foi usado com destaque para criar o *Reading First*, uma iniciativa federal de leitura de US\$ 5 bilhões que fazia parte da legislação, em que nenhuma criança seria deixada para trás.

suas escolas tinham matriculado menos de 0,1% da população (Marcílio, 2005). As primeiras tentativas de organizar a educação brasileira¹⁷ começaram em 1876 e coincidiram com os movimentos pela formação da República. Podemos afirmar que há uma segunda fase da alfabetização no Brasil, ocorrida em São Paulo, por volta de 1890, com professores que defendiam a importância da pedagogia (o “como” se ensina) e dos métodos analíticos. Essa visão moderna gerou uma disputa acirrada entre esse grupo e os adeptos das abordagens mais tradicionais (sintéticas). O termo “alfabetização” foi criado, mas o foco permaneceu em ensinar os alunos a ler, e a escrita ainda estava muito ligada à caligrafia (Mortatti, 2006).

Por volta de 1920, os professores começaram a rejeitar abertamente os métodos analíticos para alfabetização, que se tornaram obrigatórios na segunda fase (Mortatti, 2006). Foi nesse período que nasceram os métodos mistos e os testes ABC para medir o desempenho dos alunos e uma dependência dos aspectos psicológicos (“para quem ensinamos”) sobre o ensino da alfabetização (Monarcha, 2008). Esse embate entre os diferentes métodos, a mistura entre “antigo e novo” e a sensação de fragilidade são questões importantes que podem ter influência nos níveis atuais de desempenho dos alunos.

Podemos perceber que as políticas públicas de educação no Brasil foram criadas e desenvolvidas num processo de lutas e, na sua maioria, até por volta de 1980, com poucas contribuições significativas, principalmente no que se refere à educação pública de acesso e de qualidade para todos. Com a urbanização e a industrialização, a demanda social por acesso à escolaridade foi crescendo à medida que a sociedade se desenvolveu. Aos poucos, com a democratização da educação no país, o cenário educacional, embora em alguns aspectos muito lentamente, vai ganhando novas configurações.

¹⁷ Esse período foi marcado pela implementação dos primeiros métodos de ensino de leitura, com base em abordagens sintéticas como o método alfabético (Mortatti, 2006).

Na década de 1990, o sistema educacional brasileiro cresceu e se tornou cada vez mais universalizado, e o acesso à escola em todos os níveis de educação aumentou consideravelmente. Apesar de termos conseguido matricular praticamente todas as crianças, pós-LDB (Lei nº 9.394/96), passamos a notar que não estavam aprendendo o suficiente. Essa conjuntura é bastante parecida com a situação atual de nossas escolas (Marcílio, 2005).

Diferentes propostas pedagógicas para o ensino de leitura e escrita foram introduzidas ao longo das décadas (Mortatti, 2009). Em cada época, diferentes grupos surgem com suas próprias visões sociais e políticas, cada um deles oferecendo uma versão do que seria a solução para o problema do baixo desempenho referente às aprendizagens de leitura e escrita. Sendo assim, inúmeras políticas públicas¹⁸ são criadas para diminuir as desigualdades sociais deixadas no percurso da história do Brasil.

Considerações finais

No século XXI, podemos perceber que temos avançado a passos lentos e vivendo uma espécie de inércia, pois o programa Tempo de Aprender é anunciado como um elemento que vai trazer soluções práticas para os problemas de alfabetização no país, o que parece estar distante do que se faz urgente. A urgência em proporcionar uma formação de professores que possa contemplar as evidências científicas, mas que não ignore as condições das escolas e de trabalho dos professores Brasil afora, bem como o contexto múltiplo e diverso dos estudantes brasileiros e suas famílias, é elemento imprescindíveis a considerar-se ao serem colocadas em ação e avaliadas políticas públicas.

Por fim, parece haver uma intencionalidade no fato de que somente pesquisas internacionais possam validar as ações peda-

¹⁸ Aconteceram algumas alterações na criação de espaços físicos, na aquisição de móveis e equipamentos, na formação de professores, no transporte e alimentação, no acesso a laboratórios de informática equipados e com acesso à internet, entre tantas políticas, programas e ações que têm contribuído em todos os sentidos para a melhoria do acesso. No entanto, alguns gargalos no campo da qualidade do ensino, os quais também têm sido preocupação para as políticas públicas vigentes, apontam para a necessidade de criação de outras, no sentido de efetivar na prática a democratização do ensino de qualidade para todos.

gógicas a serem utilizadas pelos professores na pré-escola e 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental, o que, em certa medida, nos conforma em nossa condição de não sermos capazes de discutir e questionar o conhecimento científico que é apresentado como “verdade única”. Assim, esperamos que estudos como este possam promover a discussão sobre as práticas alfabetizadoras na escola e fora dela, com o intuito de promoção de um mundo melhor e menos desigual, em que a cidadania seja elemento presente no cotidiano.

Referências

BRASIL. Censo 2010: Taxa de analfabetismo. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Desktop/ANPEDSUL%202020/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

MONARCHA, C. “Testes ABC”: origem e desenvolvimento. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, v. 28, 2008.

MORTATTI, M. D. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal MEC: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*, 2006.

MORTATTI, M. D. R. L. “Aquerela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, v. 3, 2009.

NATIONAL READING PANEL. Reports of the Subgroups. *National Reading Panel – Teaching Children to Read* [2000]. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Boas práticas na alfabetização com o livro didático

Juliana Torezan Glanert¹⁹

A alfabetização é um momento muito esperado pelas crianças. A autonomia necessária para poder ler e interpretar é enorme. Embora cercado de equívocos e reservas, o livro didático pode surgir para apoiar o professor, que dele pode fazer um recurso a seu favor e não um material a mais a ser preenchido. Cabe salientar que este necessita potencializar o conhecimento, as habilidades e as competências, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, oferecendo uma educação integral e, no caso do 1º ano do Ensino Fundamental, sintonizada com as práticas de alfabetização e letramento sustentadas por Ferreiro e Teberoski (1999) e Magda Soares (2020).

O primeiro contato com as letras acontece muito antes de a criança entrar na escola. O ambiente no qual se insere está rodeado de escritas que, aos poucos, vão se tornando parte do seu dia a dia. No processo de alfabetização é que vai acontecer a união das letras formando as palavras, as frases, os textos, e os sons delas se tornarão a leitura.

Sou professora apaixonada pelo processo de alfabetização e me aperfeiçoei na exploração do livro, procurando sempre novas práticas para o bom uso. Queria evitar que o material se tornasse apenas mais uma ferramenta a ser explorada e preenchida, dentre tantas outras tarefas. Em 2022, comecei a usar o material didático e queria tornar a experiência lúdica para crianças de 6 anos. A imagem de um carrinho de rolimã despertou a curiosidade dos alunos. Após explorarem o tema e discutirem sobre ele, demonstraram espírito de equipe e levaram-no à rua para brincar, fazendo com que as atividades do livro ganhassem significado.

¹⁹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. julianaglanert@gmail.com

Dentre as propostas que partiram do livro mas acabaram por extrapolá-lo, houve atividades sobre os castelos e a produção de escudos e espadas, empregados, após, em uma dramatização na qual as crianças “salvaram” a escola. Já as cantigas de roda, outra temática explorada, resgataram as brincadeiras envolvendo o corpo e engajaram os alunos no processo de aprendizagem. Os momentos de leitura e de contação de histórias também promoveram o engajamento pela via da ludicidade. Com uma capa vermelha e uma cesta de doces, a Chapeuzinho Vermelho contou a sua história. Logo após, foi fácil realizar as atividades do Caderno do Leitor.

Nesse sentido, o livro didático pode ser tratado como um elemento organizador e propulsor da prática pedagógica, permeável aos interesses da turma e ao mundo ao nosso redor, e não como um limite restritivo e “engessado”. Com aprendizagens significativas, os estudantes obtiveram ótimos resultados no processo de alfabetização, fazendo com que a educação pública municipal, especialmente na escola em que atuo, atingisse patamares significativos. Isso corrobora que o uso do livro didático de forma responsável, adequada e significativa envolve os estudantes em um processo de aprendizagem assertivo e repleto de significado.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SET Brasil: ensino fundamental: anos iniciais: 1º ano: livro 1 e 2. São Paulo: Soluções Moderna Editora, 2021.

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

A assunção do aprendiz por intermédio da alfabetização e do letramento

Juliane Salvador

A alfabetização e o letramento são essenciais para que os aprendizes possam escrever a sua história. Este é o relato da minha experiência com a alfabetização e o letramento, sendo demasiadamente complexa, assim como escrever a nossa história e entender como a educação pode ser uma intervenção no mundo. Hoje, sou educadora e constantemente reflito sobre minhas práticas enquanto docente e discente, pois, desde pequena, tive bons exemplos de práticas dialógicas. Trata-se de um relato sobre minha dificuldade de aprendizagem, e sobre como ela foi essencial não apenas para eu escrever e ler o mundo, mas também para me movimentar nele e me fazer consciente de quem sou.

Quando pequena, não frequentei o jardim de infância. Por isso, só durante a Educação Básica, comecei a frequentar a fonoaudióloga. Foi notório o meu atraso no desenvolvimento da fala e minha dificuldade com a alfabetização. Eu conseguia falar, entretanto era muito difícil de identificar o que eu dizia, pois todos os fonemas semelhantes eram trocados – f & v, p & b, d & t, m & n, r & l, c & g, j & x, etc. Tal quadro não foi diagnosticado como dislexia ou qualquer transtorno de aprendizagem, mas visto como uma dificuldade, em virtude de eu simplesmente não conseguir compreender a diferença entre os sons. F tinha o mesmo som de V, e vice-versa. Por isso, quando as pessoas me pediam para repetir as palavras, como quando eu queria comer com “a vaca” e me pediam para falar a palavra “faca”, eu seguia falando “vaca”, porque eu não entendia a diferença dos sons. Com o auxílio da fonoaudióloga, consegui entender que existem

sons que são “vibrantes” e sons que são “surdos”, e então eu aprendi o português.

O único som que realmente não consegui pronunciar até os meus 9 ou 10 anos foi o do R. O fato de eu ter aprendido a minha língua materna ao invés de tê-la adquirido, como a maioria das crianças, fez com que eu tivesse uma relação com o português para além de “falar com um sotaque”, como quando eu falo palavras com R e as pessoas perguntam se eu sou do Rio de Janeiro, eu rio e explico que, na verdade, eu não conseguia entender o R e falava “elado” igual ao Cebolinha, da Turma da Mônica. Então, eu e a minha fonoaudióloga criamos esse R, por isso tenho esse sotaque, por isso meu R é diferente, assim como eu sou.

Minha relação com o português, e com as línguas de uma forma geral, envolve o almejar ouvir de uma criança, o almejar entender o que essa criança quer dizer; e que ela possa contar sua história, registrar suas vivências, assim como faço agora, visto que, em decorrência disso, ocorre a construção da identidade.

Escrevo este relato na sacada da minha casa, onde muitas vezes, quando criança, eu me sentava e contemplava as estrelas, assim como faço agora. Me recordo de nunca pensar ou acreditar que eu falava “elado”, eu acreditava que “as pessoas não entendiam”, eu sempre soube o que eu queria dizer; eu nunca precisei de ajuda para saber o que eu queria, eu precisa de ajuda para comunicar o que eu queria.

Uma vez que conseguia me comunicar em português, sendo minha primeira língua, entendi que poderia aprender o que quisesse, mas, assim como a fala e a escrita, seriam processos vagarosos, porém vividos, como um “investigação”. Segundo Paulo Freire (1987, p. 57),

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos

esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.

Dessa forma, comecei a estudar inglês aos 13 anos. Infelizmente, não foi possível anteriormente, pois eu vivia em uma cidade do interior e não havia cursos de idioma ou cursos *online*, como atualmente. Por mais que aprender coisas sempre tenha sido desafiador e difícil para mim, o inglês foi mais fácil que o português, porque eu não precisava me preocupar com não me compreenderem, se não me entendessem, eu usaria a primeira língua para esclarecer dúvidas sobre a segunda. Aos 17 anos, fui para meu primeiro intercâmbio em um país cuja língua oficial era o inglês. Se não me entendessem, eu já tinha criado meios de explicar na segunda língua, de me expressar com diferentes palavras em diferentes contextos, assim como com o português. Posteriormente, concluí o Ensino Médio e comecei a estudar Licenciatura em Letras-Inglês. Acredito que somente aos 18 anos eu tenha entendido o que é letramento e como eu o usava pouco na minha rotina. Compreender que o letramento é social vai além de conhecer letras, decodificar palavras e ler. Por isso existe letramento digital, letramento acadêmico, letramento linguístico etc.

A independência linguística já não me bastava: era necessário ser letrada, investigar o que as pessoas queriam dizer, mesmo quando não havia palavras, mas gestos, expressões, desenhos, cores etc. Era necessário olhar para o mundo com outros olhos, então, na “*dodiscência*”, entendi que “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 1987, p. 5), e assim, através deste relato, testemunho uma parte da minha história enquanto educadora e eterna aprendiz, mais especificamente durante o período da Educação Básica, e suas reverberações para o meu “eu” do presente. Assim como tudo o que aconteceu durante a Educação Básica permanece comigo atualmente, acredito que permanecerá na Juliane educadora do futuro. Um futuro que,

espero, será de “esperançar” por uma educação democrática, visando à alfabetização e ao letramento como principais ferramentas de mudança na vida das pessoas, assim como mudaram a minha.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Estratégias lúdicas na Educação: a construção de vínculos que impactam a vida de estudantes do Ensino Médio

Kenny Guareze Conz²⁰

Cristiane Backes Welter²¹

O presente texto constitui um recorte da dissertação de Mestrado em fase de qualificação, que tem como objetivo explorar as estratégias lúdicas aplicadas à educação, visando compreender seu potencial, destacando sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Fundamentadas nas teorias de Vygotsky e Huizinga, as estratégias lúdicas são apresentadas como recursos pedagógicos capazes de transformar o aprendizado, criando um espaço simbólico que favorece a interação social, a experimentação e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Ao longo deste trabalho, será analisado como essas práticas configuram ferramentas poderosas para a mediação do conhecimento e para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

O conceito de estratégias lúdicas foi desenvolvido para a educação e se aplica amplamente aos processos em sala de aula, com foco principal no uso por professores e educadores. No entanto, sua aplicação não se limita ao ambiente escolar, sendo válido em qualquer contexto que permita a possibilidade de ensino. As estratégias lúdicas abrangem todos os recursos que podem ser utilizados pelo professor para estruturar e conduzir suas aulas por meio do lúdico. Isso inclui ferramentas de comunicação, tecnologias, dinâmicas e outros elementos, configurando um contexto amplo e complexo.

Essas estratégias envolvem práticas que transformam os estudantes em participantes ativos, facilitando e incentivando o aprendizado, ao mesmo tempo que promovem um ambiente

²⁰ Mestrando em Educação/UCS. kgconz@ucs.br.

²¹ Professora do Mestrado em Educação/UCS. cbwelter@ucs.br.

descontraído, permitindo que os estudantes “relaxem e aproveitem” o momento. Embora possam, inicialmente, parecer elementos distratores, tais práticas oferecem um grande potencial para retomar e reforçar o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de estratégias lúdicas pode ser aplicado amplamente aos processos em sala de aula, sendo essencialmente um recurso de mediação entre o professor e o estudante, ao se basearem em dinâmicas de interação social, promovendo um ambiente em que a aprendizagem se dá não apenas por meio do conteúdo, mas também pela integração de práticas que envolvem o estudante de forma ativa e consciente. Nesse contexto, ferramentas de comunicação, tecnologias e atividades criativas não se limitam a distrações momentâneas, mas podem tornar-se alternativas poderosas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a resolução de problemas, o planejamento e o pensamento crítico.

Embora, à primeira vista, possam parecer descontraídas e até mesmo distrativas, as estratégias lúdicas possuem um grande potencial para retomar e reforçar o processo de ensino-aprendizagem, pois elas não operam de forma isolada, mas são mediadas por interações sociais que, conforme as ideias de Vygotsky, são fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Em um ambiente educacional estruturado, o lúdico pode servir como um instrumento estratégico para facilitar a construção de conhecimento, pois as interações e trocas entre os estudantes promovem habilidades sociais e cognitivas essenciais, como a colaboração e a adaptação a diferentes contextos.

Um aspecto importante do conceito de estratégias lúdicas é a criação de um “círculo mágico”²², que pode ser descrito como um espaço simbólico, delimitado e com regras próprias, que difere do cotidiano dos estudantes, pois esse espaço favorece a

²² Espaço distinto, material ou imaginário, onde o jogo ocorre separado do cotidiano e regido por regras específicas e absolutas, manifestando-se em arenas, tabuleiros ou tribunais e funcionando como mundos temporários dentro do mundo habitual, nos quais prevalece uma ordem essencial cuja desobediência compromete sua natureza e rompe a experiência lúdica.

criatividade, a concentração e o engajamento, tornando-se um ambiente em que a aprendizagem ocorre de maneira mais fluida e expressiva. No “círculo mágico”, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizado que, de outra forma, poderiam ser negligenciadas em um ambiente tradicional. E é nesse espaço que a tensão e o fascínio próprios do jogo tornam-se elementos centrais para o envolvimento dos estudantes, desafiando-os a explorar novas ideias e soluções criativas.

Quando bem estruturadas, as estratégias lúdicas têm o poder de organizar e potencializar o aprendizado. Funcionando como um recurso que vai além do simples entretenimento, elas estruturam o ambiente escolar, tornando-o mais ativo e animador, ao mesmo tempo em que permitem que os estudantes se conectem emocionalmente ao conteúdo. A aplicação dessas estratégias pode tornar o processo de ensino-aprendizagem não só mais eficaz, mas também mais prazeroso e importante, oferecendo aos estudantes conhecimentos e experiências que contribuem para seu desenvolvimento integral.

Em suma, as estratégias lúdicas têm uma validade que ultrapassa o ambiente escolar, podendo ser aplicadas em qualquer contexto que permita o ensino e o desenvolvimento humano, pois, ao integrar práticas que envolvem a interação social, o desenvolvimento cognitivo e a criação de experiências diferenciadas, o uso do lúdico torna-se uma base pedagógica importante, que facilita o aprendizado e forma indivíduos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

As estratégias lúdicas podem ser usadas em diferentes contextos de ensino, como treinamentos corporativos, terapias e espaços comunitários, ampliando seu potencial de impacto na formação e no desenvolvimento de indivíduos, Huizinga (2000) complementa que o lúdico é um fenômeno essencial para a compreensão da cultura, pois está presente em diversos âmbitos sociais e históricos, moldando rituais, estruturas sociais e até mesmo formas de conhecimento.

Com base nas ideias de Vygotsky (1991) e Huizinga (2000), as estratégias lúdicas partem do princípio de que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social e da criação de espaços simbólicos que permitem a exploração e a experimentação. Para Vygotsky (1991), o aprendizado precede o desenvolvimento e se dá por meio da interação social, sendo potencializado dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que define a diferença entre o que um aprendiz consegue realizar sozinho e o que ele pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente. Já Huizinga (2000) enfatiza que o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas uma força estruturante da cultura, sendo um dos fundamentos essenciais da civilização. Nesse contexto, o lúdico, presente no jogo concebido por Huizinga, vai além do simples entretenimento, pois atua diretamente na construção de funções psicológicas superiores, como o planejamento, a resolução de problemas e a colaboração.

As estratégias lúdicas abrangem uma diversidade de recursos, incluindo tecnologias educacionais, jogos, atividades práticas e dinâmicas em grupo, que auxiliam o professor na organização de aulas mais acessíveis e envolventes, pois a presença do lúdico em sala de aula não apenas mantém a disciplina e a ordem como também desafia os estudantes a resolver problemas, explorar novas possibilidades e aprimorar suas habilidades cognitivas, promovendo um ambiente de aprendizado ativo e estimulante. Conforme Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre na interação com o outro e é mediada por ferramentas culturais, incluindo a linguagem e os símbolos. Huizinga (2000) complementa essa visão, ao afirmar que o jogo organiza e confere sentido às interações humanas, estruturando tanto a vida cotidiana como os processos educacionais.

Diferente do modelo tradicional de ensino, em que o professor é frequentemente visto como a principal fonte de conhecimento, as estratégias lúdicas colocam o estudante no centro do processo educativo, tornando-o um “agente ativo” de sua própria aprendizagem. Assim, essa abordagem incentiva a curiosidade,

estimula o pensamento crítico e cria um ambiente colaborativo, no qual todos os participantes têm a oportunidade de contribuir, trocar conhecimentos e aprender de forma relevante e autônoma. Segundo Vygotsky (1991), o ensino é um fenômeno essencialmente social, no qual a interação entre professor e estudante desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento da criança. Para Huizinga (2000), a essência do jogo está na criação de um espaço de liberdade e experimentação, onde o participante pode explorar novas formas de pensar e agir, características basilares para o processo educacional.

Mais do que um complemento ao ensino tradicional, as estratégias lúdicas se consolidam como um elemento essencial para uma educação valiosa e eficiente, promovendo ambientes de aprendizagem que estimulam a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades importantes e a preparação dos indivíduos para os desafios do mundo moderno. Ao transformar o ensino em uma experiência envolvente e enriquecedora, essas estratégias reafirmam seu papel como pilares centrais de uma pedagogia inovadora e transformadora. De maneira complementar, Vygotsky (1991) argumenta que o ensino representa o meio pelo qual o desenvolvimento humano avança, sendo a mediação social e o lúdico fatores essenciais para a construção do conhecimento.

As estratégias lúdicas consolidam-se como um recurso pedagógico essencial, indo além do simples entretenimento para estruturar experiências de aprendizado significativas, sendo fundamentadas nas teorias de Vygotsky e Huizinga, que reforçam a interação social como elemento central no desenvolvimento cognitivo e favorecem a construção de conhecimento por meio da colaboração e da experimentação. O conceito de “círculo mágico” destaca-se, evidenciando o potencial do lúdico para criar espaços simbólicos propícios ao envolvimento e à criatividade, tornando o aprendizado mais imersivo e expressivo. Além disso, o conceito de ZDP demonstra como a mediação de um professor ou colega mais experiente potencializa o aprendizado e amplia as

capacidades do estudante. A linguagem e os jogos também se destacam pelo papel das ferramentas culturais, que atuam como mediadores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. A incorporação de novas tecnologias amplia ainda mais as possibilidades das estratégias lúdicas, permitindo abordagens mais inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como pensamento crítico, resolução de problemas e planejamento estratégico.

Referências

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção estudos Filosofia). Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes Ltda., 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

Mapa de alfabetização: um retrato da realidade dos anos iniciais em Bento Gonçalves/RS

Livia Berro Mezacasa²³

Thaís Regina Prates²⁴

Silmara Argenton²⁵

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, duas habilidades fundamentais a serem adquiridas são a leitura e a escrita. Nesse contexto, visando tornar mais efetiva a prática do professor, torna-se importante diagnosticar o nível de alfabetização em que se encontra cada um dos estudantes da turma, buscando planejar atividades adequadas às necessidades específicas de aprendizagem.

Baseada nos níveis de escrita expostos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky n'A *psicogênese da língua escrita* (1999) e nos estudos de Magda Soares (2020), a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Bento Gonçalves implementou, gradativamente, desde 2022, o Mapa de Alfabetização, para monitorar o processo de aquisição da língua escrita dos estudantes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. O procedimento de diagnóstico e comunicação dos resultados foi sendo aprimorado ano a ano, em um trabalho conjunto entre assessores pedagógicos da SMED, supervisores escolares e professores que atuam em sala de aula. Em 2024, mensalmente, os professores titulares aplicavam testagens aos estudantes e

²³ Mestra em Educação/UCS. Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves. Articuladora municipal do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. livia.mezacasa@edu.bentogoncalves.rs.gov.br

²⁴ Pós-Graduada em Ludopedagogia e Literatura Infantil/AUPEX. Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves. Articuladora regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. thaís.prates@edu.bentogoncalves.rs.gov.br

²⁵ Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade/UCS. Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves. Coordenadora municipal do Programa Alfabetiza Tchê. silmara.argenton@edu.bentogoncalves.rs.gov.br

preenchem uma tabela, classificando-os conforme os níveis: (1) pré-silábico, (2) silábico sem valor sonoro, (3) silábico com valor sonoro, (4) silábico-alfabético, (5) alfabético, (6) ortográfico. Na Figura 1, exemplificamos a tabela preenchida.

Figura 1 – Mapa de alfabetização de turma de 3º ano do Ensino Fundamental preenchido.



Município de Bento Gonçalves
Secretaria Municipal de Educação
A Educação é o Caminho

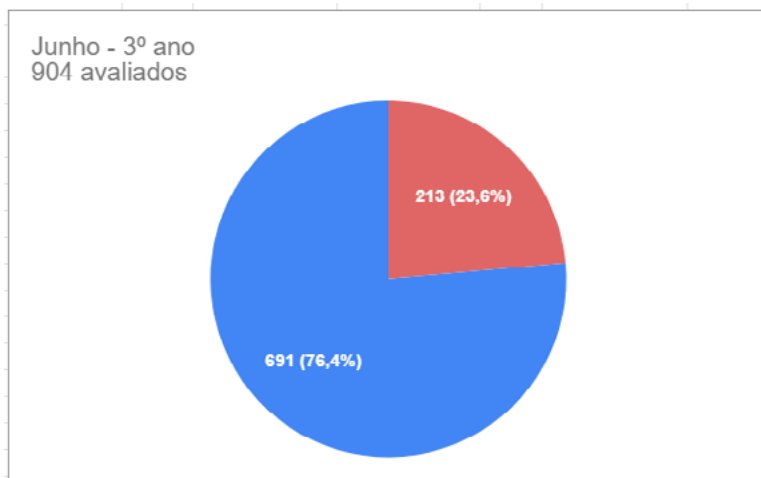
Escola: EMEF Anselmo Luigi Piccoli

Turma: 32		Professor: Thyse Doringon Noskowski											
		Março		Abril		Maio		Junho					
Nome do aluno		Nível de escrita	Fluência e compreensão leitora (ritmo, entonação, precisão, compreensão e velocidade)	Nível de escrita	Fluência e compreensão leitora (ritmo, entonação, precisão, compreensão e velocidade)	Nível de escrita	Fluência e compreensão leitora (ritmo, entonação, precisão, compreensão e velocidade)	Nível de escrita	Fluência e compreensão leitora (ritmo, entonação, precisão, compreensão e velocidade)				
1	AMANDA	3		3		4		4					
2	ELIS	2		2		2		2					
3	EMANUEL	5	2	5	2	5	3	5	3				
4	ENZO	4		4		4		4					
5	GABRIEL	5	2	5	2	5	3	5	3				
6	GIOVANA	5	2	5	2	5	2	5	3				
7	GUSTAVO	2		2		3		3					
8	HEITOR	2		2		3		3					
9	ISABELLY	3		4		4		4					
10	JOHNNY	2		2		2		2					
11	LOREN	4		5	2	5	2	5	3				
12	LOVE	5	2	5	2	5	2	5	2				
13	LUIZ	5	2	5	2	5	2	5	2				
14	LUIZA	5	2	5	2	5	3	5	3				
15	MANUELE	4		4		4		4					
16	MARIA CECÍLIA	4		5	2	5	2	5	2				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Os estudantes que se encontram nos níveis 5 e 6 são considerados alfabetizados, portanto aparecem na cor azul na tabela e são avaliados também quanto à fluência leitora. A partir dos dados coletados, são gerados gráficos por turma e gráficos gerais do município, determinando a porcentagem de crianças alfabetizadas ou não por ano escolar na rede municipal, conforme exemplificamos na Figura 2.

Figura 2 – Gráfico da porcentagem de estudantes alfabetizados no 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Bento Gonçalves, em junho/2024.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O trabalho do Mapa de Alfabetização faz parte das iniciativas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, programa que visa a garantir o direito à alfabetização de todos os estudantes brasileiros até a conclusão do 2º ano do Ensino Fundamental, ao qual o município de Bento Gonçalves aderiu em 2023. Pretende-se também recuperar as aprendizagens das crianças de 3º a 5º ano, que ficaram com lacunas no ensino, em virtude da pandemia do Coronavírus, que assolou o mundo em 2020. Entre os principais objetivos do compromisso, destacam-se a promoção da equidade na educação, levando-se em consideração aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a colaboração entre União, Estados e Municípios brasileiros; e a consolidação das formas de cooperação entre Municípios e Estados.

A partir dos dados coletados por meio do Mapa de Alfabetização, a SMED consegue obter um panorama da aprendizagem na rede e, assim, planejar ações de recuperação de aprendizagem e formação de professores de forma mais efetiva.

Referências

BRASIL. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 19 fev. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

Letramento Literário no Ensino Médio: uma experiência de leitura de conto fantástico

Mariele Gabrielli ²⁶

Welson Dias de Oliveira ²⁷

Introdução

A inclusão do texto literário em sala de aula proporciona debates bastante enriquecedores. Este estudo relata uma experiência de leitura literária e produção escrita de contos fantásticos, com vistas à promoção do letramento literário, desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Veranópolis*.

O objetivo principal é descrever e analisar a experiência didática composta por quatro etapas, teoricamente fundamentada na orientação metodológica de promoção do letramento literário na escola de Cosson (2006). Assim, do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e de campo, seguindo a classificação de Gil (2008), por descrever uma experiência didática, na qual estudantes do Ensino Médio participaram de uma prática de leitura literária voltada a contos fantásticos. Ademais, o caminho metodológico percorrido envolveu a observação direta das atividades dos estudantes, além da socialização de suas interpretações e desdobramentos da leitura.

O *locus* da pesquisa foi uma instituição de ensino federal, com atuação na oferta de educação básica e técnica. A prática ocorreu no segundo semestre letivo de 2024, em duas turmas de 30 alunos do 1º ano do Ensino Médio. A experiência foi organizada em quatro aulas sequenciais, cada uma com um foco

²⁶ Mestra em Educação/UCS. Professora de Português/Inglês do IFRS Veranópolis. mariele.gabrielli@veranopolis.ifrs.edu.br.

²⁷ Mestrando em Educação Básica/IFRS Farroupilha. Professor de Português/Inglês do IFRS Veranópolis. welson.oliveira@veranopolis.ifrs.edu.br.

específico: a) Aula 1 – Motivação, b) Aula 2 – Introdução, c) Aula 3 – Leitura e d) Aula 4 – Interpretação.

O gênero fantástico exerce papel importante no desenvolvimento do leitor literário no Ensino Médio, especialmente quando consideramos sua capacidade de estimular a imaginação, desafiar convenções e provocar reflexões críticas sobre a realidade. A partir da teoria de Todorov (1975), que define o fantástico pela hesitação entre o real e o sobrenatural, o estudante é convidado a questionar a lógica do mundo em que vive, ampliando sua percepção e interpretação de texto.

Por fim, a análise de dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com base nos registros e socialização das percepções de leitura pelos alunos.

Resultados e discussão

Como anunciado, esta experiência didática de abordagem do texto literário no Ensino Médio foi teoricamente fundamentada na proposta metodológica de promoção do letramento literário na escola do professor e pesquisador Rildo Cosson (2006).

Para Cosson (2006, p. 40), toda leitura é “resultado de um processo de interação”, por isso, mesmo parecendo ser um processo individual e solitário, a leitura da literatura torna-se uma atividade social. Nesse sentido, o percurso da leitura contempla a *antecipação*, as várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto, a *decifração*, entrada no texto através das palavras, e a *interpretação*, a construção de sentidos para a leitura.

A metodologia, denominada “sequência básica”, organiza-se em quatro etapas de trabalho com o texto literário: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação* (Cosson 2006), delineadas a seguir.

Aula 1 – **Motivação**, foi o primeiro passo da sequência básica do letramento literário. A proposta consistiu-se em preparar o aluno para entrar no texto: foi o momento de provocar o levantamento de hipóteses sobre o título, as temáticas veiculadas na leitura e outros aspectos que depois os alunos confrontaram.

Na etapa posterior, Aula 2 – **Introdução**, foi feita a apresentação do autor e da obra, além do aspecto físico do livro, como capa, orelha e outros elementos paratextuais.

Aula 3 – **Leitura**, foi a terceira etapa da sequência básica. Nesse momento, foram privilegiadas as atividades que contemplam as peculiaridades do texto. Foi o tempo da leitura e da efetivação dos sentidos. Nesse passo, o professor atua como mediador do processo, questionando, incitando e provocando o pensamento dos alunos. Essa etapa visa instrumentalizar os alunos para a leitura competente de textos literários.

Finalmente, na Aula 4 – **Interpretação**, a construção de sentidos para o texto, permitiu aos alunos ultrapassar os limites da leitura, através de propostas de comparação da obra em estudo com outras produções, também vivenciando a escrita e outras formas de expressão, suscitadas pela leitura da obra. Na citação de Cosson (2006, p. 65), “esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”.

Além das etapas da sequência básica, Cosson sinaliza que a promoção do letramento literário também depende da adequada seleção dos textos a serem oferecidos aos alunos. Cosson (2006, p. 35) refere três critérios simultâneos a serem considerados nessa escolha, que devem levar em conta a *valorização dos textos clássicos*, sua *atualidade* e a *diversidade* de obras a ser disponibilizada aos alunos.

Histórias de terror ou de acontecimentos sobrenaturais sempre estiveram presentes nas diversas culturas humanas. Aquilo que escapa à explicação racional, ao mundo real, parece sempre ter fascinado o ser humano. O conto, gênero de definição por vezes controversa devido à sua transformação ao longo do tempo, é, de modo geral, classificado como narrativa ficcional breve, menor que a novela e o romance (Soares, 1997). Pode caracterizar-se essencialmente por sua capacidade de apresentar, de forma concisa, um acontecimento cujo eixo é um conflito que pode ou não ser resolvido ao final. Edgar Allan Poe (1959), tido como

um dos precursores do conto moderno, afirma que um bom conto se caracteriza pela intensidade, conseguida através da brevidade e da unidade. Ademais, Julio Cortázar (1974) afirma que, no conto, deve estar presente, sempre, uma tensão constante.

Dentro do gênero “conto”, há desdobramentos que permitem subdivisões, sendo o conto fantástico considerado a partir de traços que o particularizam. Esses traços estão ligados fundamentalmente ao sobrenatural, e os temas abordados remetem à ideia aparente de fenômenos inexplicáveis do ponto de vista da razão. Um dos elementos apontados como básicos para a caracterização desse gênero é a ambiguidade, que resulta de uma hesitação, tanto da personagem quanto do leitor, diante de um fenômeno. Essa hesitação, por sua vez, é gerada pelo questionamento relativo ao pertencimento ou não, ao mundo real, daquilo que foi presenciado (Todorov, 1975).

Na presente proposta, a escolha do conto “O travesseiro de plumas”, de Horacio Quiroga, justifica-se por ser uma narrativa breve, que tem como temática principal o amor, a angústia e a monotonia. Faz parte do conto, além do casal principal, uma paisagem fria e muito branca, que imprime uma sensação sombria. No conto, temos a descrição minuciosa da agonia de uma jovem recém-casada, Alicia, que vai definhando lentamente, sem que ninguém pudesse explicar a razão de tal debilidade, até chegarmos ao desfecho surpreendente.

O conto “O travesseiro de plumas” foi publicado pela primeira vez no número 458 da revista *Caras y Caretas*, na edição de julho de 1907, e adaptado, posteriormente, para sua inclusão na série de contos que compõem a obra *Contos de amor de loucura e de morte* (Quiroga, 2014).

O autor, Horacio Quiroga (1878-1937), foi escritor, dramaturgo e poeta uruguaio, considerado um dos mais destacados contistas da América Latina, iniciador de uma tradição de contos fantásticos e macabros e herdeiro do contista estadunidense Edgar Allan Poe (1809-1849). A vida de Quiroga foi marcada pela depressão e pela morte, e chegou a um fim trágico aos 58 anos,

quando cometeu suicídio ingerindo cianureto, após ter sido diagnosticado com um câncer não tratável e inoperável.

Considerações finais

A inserção do fantástico nas práticas de leitura permitiu trabalhar camadas simbólicas e interpretações subjetivas, fundamentais para a formação do leitor que compreende e se apropria da literatura como uma forma de expressão e reflexão. Assim, a prática aqui descrita objetivou estruturar uma proposta de leitura no Ensino Médio, à luz do letramento literário, pensado por Cosson (2006), considerando a leitura e fruição do conto fantástico.

Todas as atividades desenvolvidas na proposta de leitura foram coletivas, buscando atingir o que Cosson (2006, p. 71) chama de “leitura solidária que fundamenta a comunidade de leitores”. Ao propor que as tarefas fossem realizadas por todos os estudantes, propiciou-se o compartilhamento de impressões da leitura, fortalecendo os sentidos do conto.

A socialização das impressões após a leitura evidenciou as contribuições da literatura, no sentido de fazer pensar e de se colocar em nível de conflito com as próprias ideias. Na prática, é a constatação de que os textos literários são atemporais e suas temáticas mantêm-se pertinentes. A experiência aqui compartilhada sustenta-se na colocação de Cosson (2006, p. 47) de que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”. Mediante essa prática de leitura, percebemos a repercussão do texto literário na subjetividade dos alunos.

Em vista disso, estimamos que esse estudo se some às contribuições dos demais pesquisadores dos estudos literários, voltados principalmente a sua aplicabilidade em sala de aula. Ademais, esperamos que a proposta aqui apresentada colabore para a prática docente e o uso de texto literário em sala de aula.

Por fim, a partir das constatações permitidas por meio deste estudo, reiteramos a necessidade de discussões que contemplem as práticas de leitura literária no Ensino Médio. E que, a

partir disso, ocorra uma reflexão mais ampla sobre a promoção do letramento literário na escola, para que nossas salas se tornem formadoras de leitores ávidos e sujeitos críticos.

Referências

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, J.. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

GIL, A. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

POE, Edgar Allan. *Antologia de contos de Edgar Allan Poe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1959.

QUIROGA, Horacio. *Contos de amor de loucura e de morte*. São Paulo: Martin Claret, 2014.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Reflexões sobre a formação do leitor integrante da Pré-Escola

*Marieli Paim de Lima*²⁸

*Débora Salvador Bizotto*²⁹

*Patrícia Ferreira Moreira*³⁰

Introdução

O principal objetivo deste estudo é discutir a relevância do livro-imagem para a formação do leitor integrante da pré-escola. A escola configura-se como um espaço de importância, visto que, em muitas realidades, é nesse contexto que ocorre o primeiro contato da criança com a Literatura.

Experiências que possibilitem a leitura e a contação de histórias proporcionam que a criança possa desenvolver a sensibilidade. Considerando que, na Educação Infantil, a maioria das crianças ainda não se apropriou da capacidade de decodificar alfabeticamente o texto, o livro-imagem pode ser um aliado.

A proposição de letramento na pré-escola, neste estudo, não está comprometida com o preparo precoce da criança para o Ensino Fundamental. Ao contrário, consideramos que o letramento poderá favorecer à criança viver a infância de uma forma mais intensa, apropriando-se de bens culturais e produzindo cultura.

Metodologia

Este trabalho efetivou-se a partir da metodologia qualitativa, baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica, a partir de autores da área filosófica e educacional. Desse modo, perscruta-

²⁸ Doutoranda em Educação/UCS. Bolsista CAPES. Professora da Rede Pública Municipal de Vacaria/RS. marielilimap@gmail.com

²⁹ Doutoranda em Educação/UCS. Bolsista CAPES. Professora da Rede Pública Municipal de Vacaria/RS. deborasbizotto@gmail.com

³⁰ Doutoranda em Educação/UCS. Bolsista CAPES. Professora da Rede Pública Municipal e Estadual de Vacaria/RS. patriciaferreiramoreira@gmail.com

mos referenciais com a finalidade de sustentar a nossa argumentação, no que se refere à temática deste artigo.

As obras eleitas são provenientes da experiência formativa do Mestrado e Doutorado em Educação. A fim de buscar aprofundamento teórico e atualização conceitual, pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acessando teses elaboradas nos últimos 5 anos. Esse procedimento inspira-se nas orientações de Minayo (1994). Conforme a pesquisadora, o estudo de diferentes autores amplia as possibilidades de reflexão.

Referencial teórico

À luz de autores como Condillac, defendemos que a percepção é fator de relevância para a compreensão. O impacto que infunde na alma é “a primeira operação do entendimento” (Condillac, 2018, p. 50). Essa afirmação conduz à compreensão de que, para as crianças, especialmente aquelas que ainda não se apropriaram da decodificação alfabética, as imagens tornam-se ainda mais relevantes. O texto imagético torna-se provocação perceptiva e modo de representação. Dessa maneira, as imagens poderão estabelecer comunicação entre o que é observado e a alma do leitor.

A partir dos estudos apresentados por Ramos (2011), podemos realizar associações ao pensamento de Condillac (2018), uma vez que a autora esclarece a importância de um olhar atento, ao destacar que, para que haja o despertar das emoções, é preciso imersão na leitura.

De acordo com Farias e Tolentino (2022), a leitura é algo subjetivo, uma vez que, embora o autor objetive transmitir uma mensagem, o modo como lemos as imagens relaciona-se com aquilo que partilhamos social e culturalmente. Já os estudos apresentados por Manguel (2001) esclarecem que as imagens se configuram como simbolização. Assim, é possível perceber que as ilustrações podem representar uma espécie de interstício, cabendo à criança preenchê-lo de acordo com a sua perspectiva.

Assim, a arte, tal como a literatura, contribui para a ampliação do universo e pode ressonar para além da experiência de leitura, contribuindo para a vida.

Resultados e discussões

Empreendemos busca sistemática de literatura, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “Livro-imagem”, buscando por teses na área da Educação, no idioma português, com recorte temporal entre 2021 e 2025. Localizamos cinco trabalhos, dos quais analisamos o resumo, a fim de perceber relação com o nosso estudo.

A primeira tese, intitulada *A filosofia como saber escolar no Brasil: história a partir dos livros escolares*, escrita por Raquel Brum Sturza, contempla, em seu resumo, problematizações acerca dos elementos estruturadores da arquitetura do saber escolar na área da filosofia. Não apresenta reflexões no que tange às imagens.

O segundo trabalho, intitulado *Fôlegos: tempos de infância em refúgio*, cuja autoria é de Fernanda de Azevedo Milanez, apresenta discussões sobre estudos interseccionais da infância e das migrações e refúgios. A pesquisa alinhava as temáticas sociais à representação dos temas e infâncias nos filmes, livros e imagens. Contudo, o trabalho não analisa as imagens a partir de uma perspectiva estética.

A terceira tese, denominada *Instruir a mocidade e espalhar a luz: imprensa escolar como estratégia de formação dos estudantes no Piauí*, de autoria de Francisco Gomes Vilanova, pesquisa a imprensa escolar piauiense, em especial aquela difundida por meio de jornais e revistas produzidos pelas escolas, entre os anos de 1930 e 1948. A imagem é explorada pela referida pesquisa, a partir de fotos, como forma de evidenciar aspectos da cidade de Teresina, não apresentada em uma perspectiva estética, tal como intencionamos em nossa pesquisa.

O quarto estudo, denominado *Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise*

cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as, cuja autoria é de Alexsandro da Silva Marques, apresenta como principal objetivo problematizar a aprendizagem de filosofia no contexto da formação docente. O texto traz uma reflexão sobre o simbólico, contudo limitada a ideogramas e a outras representações de escrita, não apresentando relação com o nosso estudo.

A quinta tese, intitulada *Ensino de ciências: atividade docente e consciência crítica*, escrita por Silvana Maria de Lima Oliveira, apresenta como principal objetivo compreender o modo como os docentes elaboram suas práticas pedagógicas considerando a formação de estudantes com consciência crítica. Este estudo não apresenta o livro-imagem como possibilidade de leitura.

Considerando as discussões apresentadas, é possível compreender que, na área da Educação, temáticas envolvendo o livro-imagem não têm sido exploradas. Esse fato aponta para a importância de pesquisas sobre o assunto.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas, é possível afirmar a importância de proposições envolvendo a leitura na pré-escola. Embora as crianças, nessa fase, ainda não tenham se apropriado da capacidade de decodificação alfabética do texto, o livro-imagem pode ser um importante aliado. A criança não lê decifrando as letras, mas criando associações, imaginando, relacionando as imagens ao seu universo.

Para ler imagens, torna-se necessária a educação do olhar. Um olhar que não apenas vê, mas que observa, capta a essência do objeto e o transforma em emoção. Ao interagir com o mundo e com os pares, a criança demonstra a intensidade que é característica das culturas de infância. Nesse contexto, o livro pode ser percebido como um brinquedo, ou ainda como um suporte, capaz de carregar em si um mundo de imaginação.

A Literatura é significativa para a criança, não somente tendo em vista o que ela virá a ser, mas, sobretudo, como forma de

valorização do conhecimento de mundo no qual está inserida e da sua cultura de infância.

Referências

CONDILLAC, Étienne Bonnot de. *Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos: arte de escrever*. São Paulo: Unesp, 2018.

FARIAS, Fabíola; TOLENTINO, Jéssica. Experiências metaliterárias: exercícios de criação na leitura e na escrita. *Revista Emília*, n. 7 p. 73-96, 2022. Disponível em: <https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Caderno-Emilia-7-compactado.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Literatura infantojuvenil negra e letramentos raciais críticos

*Marta da Conceição de Paula*³¹

*Tereza Fernandes*³²

Introdução

Atualmente, diversos artefatos são potencializados na educação escolar para discutir e problematizar questões sociais contemporâneas. Assim, buscamos compreender como as múltiplas linguagens, como a literatura infantojuvenil negra, podem ser utilizadas para problematizar as questões raciais. Nesse contexto, com inspiração na metodologia da pesquisa-formação (Santos, 2014), buscamos compreender as potencialidades da literatura infantojuvenil na apropriação de Letramentos Raciais Críticos, pois essa metodologia permite que, ao pensar o dispositivo de pesquisa e a produção de dados, os pesquisadores problematizem seus dilemas de vida, pesquisa e formação, ao mesmo tempo em que promovem a formação de seus pares.

O estudo é um recorte de múltiplas linguagens que estão em nosso cotidiano, por meio da análise das potencialidades da literatura infantojuvenil negra na apropriação de Letramentos Raciais Críticos, por meio da obra *OMO-OBA: Histórias de Princesas*, da autora Kiusam de Oliveira. Compreendemos que a literatura infantojuvenil negra apresenta diversas potencialidades para a mobilização de Letramentos Raciais Críticos, envolvendo a interpretação e a compreensão das questões raciais, nas seguintes dimensões: aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos, por meio da atuação e reflexão em práticas antirracistas (Ferreira, 2014, 2015).

³¹ Doutoranda em Educação/UFMT. Bolsista da FAPEMAT. marta37.doutoradoufmt@gmail.com

³² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT. tereza.fernandes@ufmt.br

Nas próximas seções, discutiremos a obra de Literatura Infantojuvenil negra *OMO-OBA: Histórias de Princesas*, analisando o seu potencial no diálogo acerca das questões raciais, com foco na mobilização e apropriação dos Letramentos Raciais e Críticos.

Literatura Infantojuvenil

A literatura é uma das artes e linguagens mais antigas e a prática de contar histórias encanta, forma imaginários sociais, coletivos, e potencializa a formação identitária. As linguagens são pontos essenciais à interpretação das culturas, e seus artefatos produzem narrativas que desvelam, em seu contexto, concepções e visões de mundo (Coelho, 2000). Como artefato cultural, a literatura faz parte de nosso cotidiano, em ambientes formais, como a escola, na vivência com a escrita e nos primeiros contatos das crianças com o mundo ao seu redor.

As práticas sociais com a literatura, conforme Paulino (2010), envolvem a apropriação de um repertório de conhecimentos que abarcam o textual (histórias, poemas etc.), os conhecimentos linguístico-formais, os elementos de construção de narrativas, os elementos de construção de sentido, os elementos de leitura de mundo até a imersão no campo simbólico (fantasia, imaginação, criatividade, prazer etc.) e, com isso, o reconhecimento do valor cultural, social, estético e educativo para a sensibilidade e humanização das relações na escola e na vida das pessoas. Daí a relevância da sua presença na formação de professoras que trabalham com crianças (Fernandes, 2020, p. 65).

Desde as tradições orais, as narrativas e a contação de histórias fazem parte dos discursos. Assim, segundo as autoras, podemos interpretar que a literatura pode potencializar sentidos e contribuir para o fortalecimento e a construção cultural. Além disso, ela também pode auxiliar na desconstrução de valores culturais hegemônicos, que, muitas vezes, baseiam-se em preconceitos e estereótipos.

A Literatura Infantojuvenil negra como artefato cultural contra o racismo religioso

O recorte para esta discussão é a obra literária *OMO-OBA: Histórias de Princesas*, da autora Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Josias Marinho. A obra reconta, por meio da história de seis princesas, como elas crescem e se tornam rainhas na tradição africana, segundo fontes tradicionais do povo africano, em especial, os iorubás e afro-brasileiros. As seis princesas representam as divindades Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocom, Ajê Xalugá e Oduduá, demonstrando a força das mulheres e reforçando o empoderamento de meninas de todos os tempos. Em cada um dos seis contos, são representadas as características, dons, habilidades e destrezas das Orixás da cultura africana e afro-brasileira.

Oiá era uma linda princesa menina, muito conhecida pela sua determinação. Gostava muito de usar seu *adê*, isto é, sua coroa de palha da costa enfeitada com búzios. Também levava sempre em sua mão esquerda seu *erukerê*, seu cetro de princesa, que também servia para espantar os mosquitos e alguns espíritos. Suas cores preferidas eram: rosa, branco e vermelho (Oliveira, 2009, p. 11).

De forma poética, a autora apresenta a mitologia dos Orixás, desvelando a beleza, o sagrado, os objetos e rituais pertencentes à ancestralidade negra que, no Brasil, são cultuados nas religiões de matriz africana, principalmente no Candomblé e Umbanda. Com uma linguagem simples, atraente e voltada ao público infantojuvenil, Oliveira (2009) aborda os significados das palavras africanas, desmistificando um vocabulário associado genericamente de forma negativa em nosso cotidiano: “o uso de livros de LI pode ser considerado uma maneira de fomentar discussões sobre raça com o público infantil, pois a maioria dos livros infantis apresentam imagens que destacam traços físicos dos personagens, cor de pele, cabelo, entre outros” (Oliveira; Ferreira, 2020, p. 35).

Historicamente, a imagem do negro foi deturpada na literatura e, na literatura infantojuvenil, associada a estereótipos negativos como inferioridade intelectual, animalização, pobreza, feiura e, até mesmo, exacerbação da sexualidade (Silva; Silva, 2011). Nesse

sentido, os autores destacam como essencial a valorização da imagem da criança e da identidade negra. A literatura infantojuvenil negra vem resgatando e ressignificando a cultura e identidade negra, dando protagonismo às características fenotípicas das personagens de forma positiva. Nesse sentido, destacamos que a obra literária, além de produzir os aspectos discutidos, enfatiza as mitologias e as religiões de matriz africana, proporcionando para as crianças leitoras a ampliação das formas de simbolizar a fé, a religiosidade e a significação do mundo, que são aspectos importantes de serem abordados com todas as crianças, pois constituem a identidade e fortalecem a dimensão do sagrado.

Entretanto, o racismo e a discriminação racial fazem das religiões de matriz africana uma “não religião”, um alvo de preconceito, desvalorização e violência, constante e histórica, no Brasil. Nogueira (2020, p. 35) caracteriza essas práticas como intolerância religiosa, mas enfatiza que: “O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado ‘eu’ em detrimento de ‘outrem’”.

O autor também afirma que essas manifestações racistas não são recentes, e modificam-se de acordo com as organizações econômicas, políticas e culturais de cada tempo. Entretanto, no Brasil, as práticas de intolerância religiosa, no caso das identidades religiosas de origem africana, intensificam-se e tipificam-nas como racismo religioso. Por isso, narrativas que abordam a mitologia dos Orixás dialogam com práticas antirracistas e produzem contranarrativas, como: a visão de mundo destacada na obra literária não extingue a crença cristã, apenas amplia as noções da identidade religiosa; as cosmogonias e as diversas formas humanas de produzir e significar a cultura de si e do outro, condicionadas a seus contextos, ganham espaço. Nesse sentido, o texto literário constitui-se como importante artefato de apropriação e mobilização de Letramentos Raciais Críticos. Na obra

literária discutida, um importante espaço de formação de identidade negra é desvelado e potencialmente abordado como as Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro).

Uma CTTro é um espaço quilombola que mantém saberes ancestrais de origem africana que são parte da identidade nacional. Um espaço de existência e (re-) existência. Um espaço político. Território de deuses e entidades espirituais pretas, por meio dos quais se busca a prática de uma religiosidade, a um só tempo terapêutica e sócio-histórico-cultural, que se volta para o continente africano, berço do mundo no Novo Mundo (Nogueira, 2020, p. 25).

Espaços de práticas religiosas, mas, além disso, um espaço de resgate da ancestralidade negra, da manutenção da cultura que, por séculos, foi ilegalizada e proibida no Brasil. Em uma sociedade com pluralidade cultural e racial, é inaceitável que a diversidade religiosa não seja considerada e respeitada. Entretanto, percebemos que as violências de racismo religioso, voltadas às religiões de matriz africana, como ataques aos templos, aos filhos de santo e ao sagrado, vão além de preconceito e discriminação racial, compondo uma constante demonização da ritualística, vestimenta e costumes dessas práticas religiosas; em síntese, caracterizam-se como crimes de ódio.

Considerações finais

A literatura infantojuvenil analisada apresenta-se como um importante artefato curricular para a mobilização e a apropriação dos Letramentos Raciais Críticos, ao apresentar a desconstrução de narrativas hegemônicas (Ferreira, 2014, 2015), tais como a centralidade na religiosidade que tem a crença cristã como universal. De forma ampla, a narrativa reconhece a oralidade dos saberes africanos difundidos pela mitologia dos Orixás, ao reconhecer o conhecimento experiencial e/ou empírico da historicidade da cultura e religiosidade de matriz africana, como valiosos e essenciais para a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, percebemos que os seis contos podem promover uma discussão lúdica sobre direitos civis, culturais e religiosos e ampliar perspectivas e noções dualistas e limitantes presentes em grande parte dos acervos narrativos,

visto que a contradição, a limitação, a conexão com a natureza e a dualidade humana são aspectos presentes nos Orixás e bem representados na obra analisada. Nesse sentido, a obra literária e as potenciais atividades curriculares a serem desenvolvidas podem promover a revisão de discursos eurocêntricos e a ampliação de práticas culturais no viés racial, contribuindo para uma educação antirracista e uma visão mais equitativa.

Referências

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FERNANDES, Terezinha. Tecnologias digitais, literatura infantil e multiletramentos na formação de professoras. *Revista Teias* [online]. 2020, vol.21, n. 60 [citado 2025-04-24], pp.61-74. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000100061&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2025.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.
- FERREIRA, A. de J. Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas: Pontes, 2015, p. 97-143.
- NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. (Feminismos plurais).
- OLIVEIRA, Kisuam de. *Omo-Oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- OLIVEIRA, Keila de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 33-45, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-11-2910.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2014.
- SILVA, Lucina Cunha; SILVA, Katia Gomes de. O negro na literatura infantojuvenil brasileira. *Revista Thema*, v. 8, n. esp., 2011.

Brincar é coisa séria: a importância do lúdico nos anos iniciais

*Maysa Santos Franco*³³

*Ana Caroline Krenczinski de Lima*³⁴

*Natália Caussi Diniz da Silva*³⁵

*Morgana Domênica Hattge*³⁶

Introdução

O estudo proposto surgiu do interesse em entender a relação existente entre a infância e a escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em uma análise de pesquisas relacionadas ao tema, foi observado o silenciamento dos principais interessados no assunto: as crianças.

Nessa perspectiva, surgiu o interesse na busca de uma escuta atenta às crianças, buscando compreender melhor suas percepções e sentimentos em relação ao ambiente escolar. Sendo assim, a presente pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), no contexto do projeto aprovado na Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 e aprovada no Parecer nº 6.872.603 do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), e tem como problemática: de que modo a cultura escolar é compreendida por crianças de 6 a 11 anos, estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais?

Esse estudo traz como objetivo tornar as crianças protagonistas na pesquisa, ressaltando tópicos em relação ao lúdico durante os Anos Iniciais e ao modo como ele vai perdendo espaço.

³³ Graduanda do curso de Medicina, pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Pesquisa sobre Infâncias e Inclusão escolar. maysa.franco@universo.univates.br

³⁴ Estudante do Curso Normal, pelo Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Bolsista de Iniciação Científica – Ensino Médio (CNPq). Pesquisa sobre Infâncias e Inclusão Escolar. ana.lima8@univates.br

³⁵ Estudante do Curso Normal, pelo Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Pesquisa sobre Infâncias e Inclusão Escolar. naticaussi@gmail.com

³⁶ Professora do Curso de Pedagogia e do PPGEnsino, pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Pesquisa sobre Infâncias e Inclusão escolar. mdhattge@univates.br

Procedimentos metodológicos

A estratégia metodológica adotada foi o planejamento e a realização de encontros com crianças de 6 a 11 anos, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi escolhido o ambiente de um espaço chamado Labrinque (Univates), uma brinquedoteca e laboratório de aprendizagem, por tratar-se de um espaço acolhedor e instigante para o encontro com as crianças.

Inicialmente, cada família com a sua criança que chega ao laboratório é recebida e convidada para conhecer o espaço e, em seguida, para ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A criança é convidada nesse momento a explorar, desbravar e aproveitar o espaço. Depois dessa acolhida inicial, mais livre, para reconhecimento do espaço, uma roda com pufes e almofadas é organizada para que todos sintam-se confortáveis, seguros e tranquilos durante uma breve apresentação. As pesquisadoras, bolsistas e voluntárias apresentam-se às crianças, e em seguida estas apresentam-se ao grupo, dizendo seus nomes e idade. Logo, a pesquisadora apresenta o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi construído utilizando-se de textos e ilustrações para que mesmo as crianças ainda em processos de alfabetização possam compreender o documento.

Conforme o planejamento, é oportunizado o momento para a brincadeira, interação, criação e partilha de desenhos, escritas e manifestações orais das crianças, em interação ativa e constante com as pesquisadoras e demais participantes do estudo, com o objetivo de compartilharem e manifestarem espontaneamente suas percepções sobre a realidade no ambiente escolar. As conversas são gravadas e transcritas para posterior análise.

Em seguida, as crianças e pesquisadoras realizam novamente uma roda de conversa confortável para que as crianças manifestem se gostaram, relatando o que não acharam tão divertido, o que acharam mais interessante, sendo assim, uma conversa de *feedback*.

Análises provisórias

Atualmente, em alguns casos, as escolas estão mais preocupadas em cumprir rigorosos cronogramas e metas do que em criar um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças, esquecendo de dar espaço ao lúdico e à criatividade. O ensino se tornou algo mecânico, distante do lúdico e da imaginação, deixando de lado aquilo que realmente faz sentido para os pequenos. O aprendizado, que deveria ser prazeroso e estimulante, muitas vezes se torna apenas uma obrigação cansativa, afastando as crianças do encantamento pelo conhecimento. Diante desse cenário, surge o sonho de uma escola que realmente seja para as crianças, como Palmeira³⁷ ressaltou quando foi questionado sobre como seria sua escola perfeita:

“É uma escola bem pra criança mesmo.”
(Palmeira, 2º encontro, 30/11/2024)

Um lugar onde aprender seja algo natural e divertido como brincar, onde elas se sintam acolhidas e livres para explorar, sem a pressão excessiva de resultados e desempenho. Onde possam crescer não apenas em conhecimento, mas também em criatividade e felicidade.

Outra questão que chama a atenção é a quantidade excessiva de tarefas que as crianças recebem diariamente, o que impacta diretamente o tempo que elas têm para brincar, mesmo fora do horário escolar. O período que deveria ser livre acaba sendo preenchido com atividades que precisam ser feitas em casa. Tigre³⁸, quando questionado sobre ter tema todos os dias, diz:

“Nós todo dia de semana, e de vez em quando a gente não termina a atividade na aula, daí vai dois temas. Nossa...”
(Tigre, 2º encontro, 30/11/2024)

Isso reforça a ideia de que a infância está sendo encurtada em prol de um modelo educacional que prioriza o cumprimento de conteúdos em detrimento do bem-estar dos alunos.

³⁷ Palmeira, 11 anos, 5º ano. Cada criança escolhe um codinome relacionado a um elemento natural.

³⁸ Tigre, 9 anos, 3º ano.

"A profe passa atividade, falta 5 segundos pra gente, tocar o sinal pra ir pro recreio, ela dá uma atividade de cruzadinha e 30 partes assim, e se a gente não terminar nesse tempo ela bota de tema de casa e ela fica brava."

(Palmeiras, 2º encontro, 30/11/2024)

Percebemos uma sobrecarga que desconsidera o ritmo individual de aprendizado e ignora a importância do descanso e do lazer no desenvolvimento infantil. O brincar, essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, acaba sendo visto como secundário, quando, na verdade, deveria ser parte fundamental da rotina escolar.

Diante desse cenário, também é possível imaginar se a sala de aula pode se tornar um espaço aberto e acolhedor para a criança brincar, pois, além das atividades e conteúdos, muito se aprende a partir da ludicidade. Em conversa, percebe-se o quão desanimador é estar em um ambiente no qual não existe espaço para viver o brincar:

"Bolsista: E vocês brincam na sala de aula?"

"Criança: Só escrevemos."

"Bolsista: Só escrevem?"

"Criança: Escrevemos e fazemos as atividades."

(Nuvem, 1º encontro, 29/06/2024)³⁹

Entende-se, ainda, que, quando brinca, a criança está disposta a criar e construir, resultando no seu crescimento, ou seja, brincar não é perder tempo, mas ganhá-lo cada vez mais, por estar vivendo o momento presente com seu corpo, sua mente e seu coração. Silveira (2005) relata que o brincar se fez presente em todas as falas das crianças envolvidas em uma pesquisa sobre a escola, tal como a falta de tempo, espaço e objetos para exercer essa atividade. Segundo Ferland (2006), ao brincar, a criança é capaz de progredir nas diferentes esferas de seu desenvolvimento.

"A gente vai lá para fora da sala, e a profe fala 'vocês podem ir para quadra, para o pátio, onde vocês quiserem, e se quiserem ir pra quadra, pode pegar bola, pode pegar brinquedo', essas coisas..."

(Palmeira, 2º encontro, 30/11/2024)

³⁹ Nuvem, 8 anos, 2º ano.

Diante dessa importante mensagem, compreende-se que estar e brincar no pátio da escola, na quadra ou na praça ou, até mesmo, na sala de aula, pode tornar-se mais significativo do que o imaginado, criando-se, assim, uma oportunidade de pura conexão, quando existe um olhar sensível a esses espaços que podem ser transformados.

In(conclusões)

Por meio deste trabalho, podemos perceber que o lúdico tem significativo papel no ambiente escolar, porém vem sendo deixado de lado cada vez mais. As crianças sentem essa ausência, causando impacto direto em sua relação com a escola e seu aprendizado. As instituições de ensino, preocupadas com o cumprimento de seus cronogramas, acabam perdendo a sensibilidade com as crianças, ignorando a importância do lúdico, tornando a escola uma experiência rígida e menos atraente.

Desse modo, compreende-se também que o momento do brincar e da ludicidade deve ser valorizado como oportunidades de criação, de colecionar memórias significativas, como um momento vivido com atenção, paciência e afeto.

O tempo no brincar é um tempo simples, dinâmico e completamente vivido no presente. A partir destes estudos, entende-se o quão importante é a preparação de espaços para brincadeiras, brinquedos e para crianças que brincam em sua simplicidade, em constante aprendizado ao estar em conexão com o seu eu interior.

Referências

FERLAND, F. *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores, 2006.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Produção de jogos didáticos para alfabetização: uma experiência vivenciada na Licenciatura em Pedagogia

Renata Hoff⁴⁰

Livia Crespi⁴¹

Este texto visa relatar a experiência vivenciada nas aulas do componente curricular de “Fundamentos da Alfabetização”, ministrado no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, Campus Farroupilha, no ano de 2024. A atividade descrita neste relato de experiência faz parte do projeto de curricularização da extensão, intitulado “Jogos pedagógicos para alfabetização” e desenvolvido no referido componente curricular. A ação extensionista foi desenvolvida pela docente do componente curricular, em parceria com os acadêmicos, sendo que, neste relato de experiência, será apresentada a vivência a partir do ponto de vista de uma das acadêmicas que atuou na ação.

Com o objetivo de promover a interação entre os acadêmicos do curso de Pedagogia do IFRS, Campus Farroupilha, e a comunidade local, em especial as escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade, a ação contou com diferentes etapas, entre elas a entrevista com seis professoras alfabetizadoras que lecionam em escolas municipais da cidade, inclusive com a participação de uma professora indígena que leciona na Escola Estadual Nivo da Comunidade Indígena Panhon, localizada também em Farroupilha. As entrevistas tiveram como objetivo identificar os conhecimentos que essas professoras têm sobre alfabetização e letramento, sobre ludicidade e aprendizagem e sobre as especifi-

⁴⁰ Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS Farroupilha. hoffrenata30@gmail.com

⁴¹ Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS Farroupilha. livia.crespi@farroupilha.ifrs.edu.br.

idades e desafios encontrados em cada uma das turmas no que tange à alfabetização.

Em um segundo momento, nós, os acadêmicos, compartilhamos essas entrevistas em aula para, a partir das discussões conduzidas, projetar possibilidades de intervenção nas salas de aula das professoras participantes, por meio da confecção de jogos pedagógicos voltados à alfabetização de cada turma. Na sequência, criamos diferentes jogos pedagógicos voltados para a alfabetização e, ao término do semestre letivo, cada grupo foi até as escolas para realizar a entrega e a explicação de como os jogos funcionam.

Durante o processo de desenvolvimento dos jogos, realizamos estudos em plataformas *online*, como o Pinterest e o Google. Conforme as ideias surgiam e compreendíamos as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pudemos aprimorar os jogos para oferecer uma experiência melhor aos alunos em ambiente escolar. A elaboração dos jogos aconteceu em sala de aula, sob a orientação da docente, utilizando, na grande maioria, materiais reciclados. Em nossa primeira aula, criamos jogos voltados para a alfabetização em Língua Portuguesa; na segunda aula, jogos de Matemática; e, por fim, na terceira aula, cada grupo teve a chance de mostrar seus jogos aos demais integrantes da classe, oportunizando aos colegas a validação dos jogos desenvolvidos e a vivência de um momento lúdico em sala de aula.

O presente relato de experiência oportuniza reflexões sobre práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização e o letramento, numa perspectiva lúdica e dinâmica. A fundamentação teórica que respalda o projeto extensionista e o presente texto pauta-se em autores e autoras que indicam percursos metodológicos voltados aos processos de alfabetização e letramento, destacando o uso de jogos pedagógicos como aliados da prática docente, visto que, através deles, os estudantes conseguem estabelecer significados ao mundo que os cerca, ou seja, conseguem apropriar-se do mundo adulto estabelecendo suas inferências de forma diver-

tida e lúdica. Para tanto, foram consultados autores como Soares (2020), Leão (2015), Magalhães (2012) e Macedo (2006).

As pesquisas de Soares (2020) reforçam a convicção no potencial da criança para aprender a ler e escrever, defendendo uma alfabetização que vá além da simples mecanização e memorização de letras e sílabas. Conforme Magalhães (2012) destaca, os jogos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças durante o processo de alfabetização. Macedo (2006) amplia essa visão, sustentando que a apreciação do elemento lúdico, manifestado em brincadeiras e jogos, estimula a criatividade, a exploração e a independência infantil, potencializando o aprendizado e elevando sua autoconfiança. Essa perspectiva é reforçada por Leão (2015), que argumenta que a união estratégica de lúdico, reflexão e estímulo faz dos jogos ferramentas eficientes para a alfabetização, incentivando o raciocínio crítico e a utilização prática do saber, ao invés de exercícios monótonos e sem contexto.

Isso posto, é possível afirmar que esta experiência extensionista proporcionou um elo forte entre as teorias sobre alfabetização e letramento abordadas no decorrer do componente curricular “Fundamentos da Alfabetização” e a realidade encontrada em cada sala de aula pelas professoras entrevistadas. No instante em que os jogos foram entregues para a professora e os estudantes, ficou claro o quão importante é a parceria entre comunidade acadêmica e escola.

Por fim, destaco que a prática extensionista desenvolvida dentro do componente curricular nos permitiu a aproximação da teoria estudada à prática, pautada pela escuta ativa das professoras entrevistadas, suas necessidades e as demandas específicas de suas turmas e pela autonomia dada aos acadêmicos para concretizar as demandas das professoras entrevistadas, em jogos pedagógicos acessíveis e funcionais.

Referências

LEÃO, Marjorie. *A utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aquisição da escrita*. Assis: Unesp, 2015.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAGALHÃES, Adriana F. S.; JUNIOR, Cícero Francisco A. *Ludicidade na aquisição da leitura e escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Campina Grande: Realize, 2012.

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

A mobilização dos saberes docentes para os licenciandos do curso de Letras-Inglês

Susana Bettú⁴²

Cristiane Backes Welter⁴³

Introdução

A formação docente, especialmente no contexto brasileiro, tem sido objeto de profundas reflexões e debates ao longo das últimas décadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2022) destacam a importância de articular conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando que futuros docentes desenvolvam competências necessárias para atuar em ambientes escolares diversos e desafiadores. Nesse sentido, a mobilização de saberes docentes não é apenas uma exigência técnica, mas também um imperativo ético e social, uma vez que influencia diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem.

A elaboração deste texto foi guiada por uma abordagem metodológica qualitativa de cunho exploratório e analítico, centrada na revisão de literatura acadêmica relevante. Foram consultados autores de referência na área de formação docente, como Vasconcellos, Tardif, Nóvoa e Vygostky, além de documentos normativos. O processo de escrita envolveu a análise crítica e a síntese de conceitos teóricos, buscando construir uma narrativa que articulasse diferentes perspectivas sobre a mobilização de saberes docentes. Essa metodologia permitiu desenvolver uma discussão fundamentada e interdisciplinar, voltada para a compreensão dos desafios e potencialidades da formação inicial de professores.

⁴² Mestranda em Educação/UCS. sbettu1@ucs.br

⁴³ Orientadora. PPGEduc/UCS. cbwelter@ucs.br

Referencial teórico

A mobilização de saberes para os licenciandos em Língua Inglesa envolve a integração e aplicação de diferentes tipos de conhecimentos necessários para formar professores competentes e eficazes. Segundo Tardif (2010), os saberes docentes podem ser categorizados em saberes curriculares, experienciais e pedagógicos. Os saberes curriculares dizem respeito ao conhecimento formal, estruturado e sistematizado, muitas vezes codificado em materiais didáticos e orientações curriculares. Já os saberes experienciais decorrem da vivência prática dos professores, sendo construídos a partir de interações no cotidiano escolar e da experiência acumulada. Por fim, os saberes pedagógicos referem-se ao conjunto de estratégias, métodos e abordagens que orientam a prática de ensino, conectando teoria e prática de maneira dinâmica e criativa. Os saberes linguísticos incluem o conhecimento aprofundado da Língua Inglesa em suas diversas dimensões: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Licenciandos devem desenvolver proficiência na língua e compreender suas variações regionais e sociolinguísticas (Almeida, 1993).

O domínio da língua, tanto a materna como a estrangeira, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo, produz conhecimento (Brasil, 1998). Ao contrário de idiomas que se desenvolveram dentro dos limites de um país (ou uma distinta região geográfica), o inglês, desde o seu início, evoluiu atravessando fronteiras e, por conta de questões políticas, econômicas e militares, adquiriu/agregou traços de outras línguas ao longo do tempo e se transformou com a difusão da língua em todo o mundo.

A comunicação é essencial para diversas atividades humanas, como o acesso à informação, a expressão e defesa de pontos de vista, a construção de visões de mundo e a produção de conhecimento. O ensino da Língua Inglesa, nesse contexto,

adquire uma relevância especial, não apenas como um componente curricular, mas como uma ferramenta para a ampliação das capacidades comunicativas e culturais dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, sublinham essa perspectiva, sugerindo que o ensino da Língua Inglesa deve ir além da simples aquisição de habilidades linguísticas. Ele deve contribuir para a formação de uma bagagem cultural e linguística, ampliando as oportunidades dos alunos de interagirem em um mundo cada vez mais globalizado. A fluência em inglês pode abrir portas para o acesso a uma vasta gama de informações, tanto acadêmicas quanto culturais, disponíveis em um contexto global. O aprendizado da Língua Inglesa pode, assim, servir como um meio para discutir questões de cidadania, ética e diversidade cultural, ajudando os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados. Essa abordagem integradora do ensino de línguas estrangeiras reflete a visão de que a educação deve ser um processo que abrange não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e participar ativamente da sociedade (Gil, 2008).

De acordo com Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pela interação com outras pessoas, especialmente com aquelas que possuem maior conhecimento ou habilidade na área em questão. Esse processo, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é fundamental para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Além disso, a teoria sociocultural sugere que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de pensamento e de construção de conhecimento. Professores em formação devem aprender a identificar e atuar dentro dessa zona, oferecendo momentos de mobilização do conhecimento para promover o avanço dos alunos. Esse conceito ressalta a importância da mediação e do suporte de indivíduos mais experientes para que o aprendizado ocorra de maneira eficaz (Vygotsky, 1991). De forma semelhante, Vasconcellos (2004)

valoriza a mobilização do conhecimento, o papel da interação social e da colaboração no processo educativo, considerando que a aprendizagem é potencializada quando os alunos são desafiados e apoiados adequadamente.

Vygotsky (1991) acredita que o aprendizado é mais eficaz quando envolve a participação ativa e a interação com outros indivíduos, enquanto Vasconcellos (2004) enfatiza que a aprendizagem se desenvolve quando os alunos estão envolvidos em atividades significativas e contextualizadas, que lhes permitem construir e mobilizar conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Eles compartilham a perspectiva de que o conhecimento deve ser contextualizado e significativo para o aluno, pois a aprendizagem é mais eficaz quando é relevante para o contexto cultural e social do aluno, tendo a importância de conectar o conteúdo acadêmico com a realidade dos alunos, tornando-o mais pertinente e aplicável.

Resultados e discussões

A partir das análises realizadas, observou-se que a articulação entre os saberes curriculares, experienciais e pedagógicos é essencial para promover uma prática docente que mobilize saberes de forma contextualizada. Além disso, a formação inicial desempenha um papel crucial ao oferecer oportunidades para que os futuros docentes desenvolvam competências reflexivas e críticas, fundamentais para a atuação em contextos educacionais desafiadores. Segundo Nóvoa (1992), a participação em comunidades e redes profissionais permite que os conhecimentos e experiências dos professores sejam compartilhados, tanto em contextos locais quanto internacionais, promovendo a troca de melhores práticas e colaborações que vão além das fronteiras da universidade. Adicionalmente, os professores formados nas universidades, muitas vezes, tornam-se mentores e formadores de novos professores, ajudando a disseminar e aplicar saberes docentes em contextos variados, contribuindo para o desenvolvimento de futuras gerações de professores.

Considerações finais

Conclui-se que a interação com a comunidade através de projetos educacionais e iniciativas públicas permite que os saberes docentes impactem diretamente a sociedade. Esses esforços não apenas promovem a educação, mas também demonstram como o conhecimento adquirido na universidade pode ter um efeito duradouro e abrangente, alcançando diversos setores da comunidade e enriquecendo a prática educativa de forma significativa. Além disso, os saberes docentes podem contribuir para a formulação de políticas educacionais e curriculares, com professores e pesquisadores colaborando com órgãos governamentais e instituições para aprimorar o sistema educacional. Assim, a mobilização de saberes docentes emerge como um elemento central na construção de uma educação que transforma a prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento social e cultural, reforçando a importância de estratégias formativas integradas e reflexivas.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2022*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Educação: a formação do professor e a prática pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Literaturar cenas de alfabetização: notas de escritura

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju⁴⁴

Marli De Conto⁴⁵

Do início

Trata-se de disparar um início para que a escrita em educação se mostre menos pelas vias de servidão e mais pelas vias de uma fruição literária e filosófica (Maruju, 2023). Esse deslocamento, contudo, envolve um esforço filigranado para que o ato de escrita em educação possa não ser tomado frente e verso apenas pelas objetivâncias e pelas finalidades da servidão. Logo, objetiva-se problematizar os movimentos da própria escrita em educação, com vistas a tensionar a condição servil e utilitarista que a mantém parada, intacta e ereta como se obelisco fosse. Diante desse tensionamento em relação às finalidades, às metas e às determinações de servidão que assomam, *vezapósvez*⁴⁶, a escrita em educação, opta-se por enveredar pelas vias de uma escritura incrustada na obra *A obscena senhora D*, da escritora brasileira Hilda Hilst (1930-2004). Tal escritura mostra-se “afastada do centro de alguma coisa que não [sabemos] dar nome, nem por isso [iremos] à sacristia, teófoga incestuosa, isso não, eu Hillé, também chamada por Ehud A Senhora D, eu nada, Nome de ninguém, eu a procura da luz numa cegueira silenciosa, no ínfimo absurdo” (Hilst, 2018, p. 17) e coloca as duas pesquisas *stricto*

⁴⁴ Doutora em Educação/UCS. Professora de Literatura e Língua Portuguesa da rede estadual de Caxias do Sul/RS. vicmaruju@gmail.com

⁴⁵ Mestra em Educação/UCS. Professora alfabetizadora da rede municipal de Veranópolis/RS. mconto4@ucs.com

⁴⁶ Opta-se por marcar em *itálico* os desvios de uma escrita pelo ato de literaturar. Opera-se o efeito de uma espécie de encolhimento dos espaços entre as palavras, produzindo um ato de contração espasmódica entre elas e, por conseguinte, provocando a união dessas palavras em uma única expressão. Sob esse efeito, as palavras “vez”, “após” e “vez” fazem-se desviadas em *vezapósvez*. Ao longo deste artigo, opta-se por marcá-las em *itálico*. Os demais desvios terão suas ocorrências sinalizadas apenas pela marcação em *itálico*, dispensando as explicações já apresentadas nesta nota de rodapé.

sensu em condições para que entre elas irrompa *um* literaturar cenas de alfabetização.

Do encontro

Um encontro entre duas pesquisas irrompe de uma carne de pétala fendida, em razão de a noção de escritura (Barthes, 2004) estar voltada a arrastar pela leitura uma escrita disseminada em sementes de linhaça e em desmesuras de paralelepípedo. Logo, é pelas vias de uma disseminação em vãos de escada, em bocas acessas e em umbigos em chamas que escrituras alhures forjam um encontro entre duas pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Pedagogia da Diferença e junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Desse encontro, irrompe uma escrita que arrasta consigo uma heterorritmia (Barthes, 2003), que busca, *vezapósvez*, deslocar a escrita acadêmica em educação dos queixumes, da verborragia das explicações e da imposição de regras e normatizações; sem esquecer, claro, das demandas de utilidade e servidão, que costumam tomá-la frente e verso. Nesse sentido que, ao ser confrontada pelas vias de um questionamento, ao mesmo tempo trivial e insurgente, pergunta assim de frente: *ainda é possível escrever em educação?* O que tal problemática coloca em questão é se *ainda* haveria possibilidade – no sentido de uma abertura – para que a escrita em educação pudesse tensionar a si própria pela profundidade da pedra sabão, que coloca em questão tanto a idiorritmia da alfabetização quanto a idiorritmia da escrita acadêmica em educação.

Da escritura que literatura a escrita em educação

Tomar a escrita em educação como se escritura fosse: uma escritura que abriga as palavras, as frases e todos os solilóquios dos desafios de ler para escrever, ou seja, uma escritura que literatura a escrita em educação como se ela fosse um ramallete de pedras atirados no asfalto. Diante de tamanha incongruência, há de se perguntar: e o sangue? E a emoção? e os sufixos em

chamas? Pois bem... Todos juntinhos estão, ora sim, ora não, fazendo irromper uma escrita pelo ato de literaturar (Maruju, 2023), uma escrita de adjetivância acadêmica, que, apesar de mostrar-se inteira, inscreve-se pela escritura aos pedaços; para, quiçá, antever a ruína a qual será exposta, quando transmutada em ato – ato de literaturar – que toma as paredes, os avessos, as bordas. Desse modo, a escritura que literatura a escrita em educação apresenta certo aspecto de não ver nada: nem a Eva, nem a uva, porque está, inclusive, impregnada de uma “leitura, ao mesmo tempo *irrespeitosa*, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre” (Barthes, 2012, p. 26, grifo nosso).

Da pergunta pela alfabetização

Trama-se uma pergunta, como a condição de que ela seja ao mesmo tempo a compreensão descabida entre aquilo que já se sabe e o que ainda não passa de algumas palavras subindo as escadas, tomando as paredes e calçando – de modo precário e ainda assim confiável – o engendramento da pergunta pela alfabetização, que se expressa nos seguintes termos: *como as alfabetizadoras participantes dos ateliês alfabetizam?* Uma pergunta que já arrasta consigo o doce e o aguado de uma leitura que arrasta uma escrita, ou seja, que dissemina em escritura (Barthes, 2004). Dessa forma, perguntar pela alfabetização constitui-se uma experiência desafiadora, intensa, permeada por inquietações, que pode mostrar-se ao mesmo tempo trivial e desconcertante, em razão de possibilitar uma espécie de abertura para pensar que a alfabetização não acontece apenas de uma única maneira. Por conseguinte, as professoras alfabetizadoras são convidadas a habitar um espaço em que se pergunta acerca de como se alfabetiza, um espaço que tensiona o próprio ato de alfabetizar, de modo a abrir uma brecha e instaurar uma ruptura nos ritmos das pedagogias alfabetizadoras para a problematização. Nesse sentido, perguntar pela alfabetização implica constituir uma tentativa de soltar as amarras dos ritmos já dados, criando uma heteroritmia em alfabetização, ou seja, possibilitando que as alfabeti-

zadoras escrevam as suas cenas de alfabetização. Nesse ponto. Um ponto, uma vírgula e muitos parágrafos depois Ela⁴⁷ iniciada desde os tempos remotos nas lidações de leitura e escrita inimagináveis, vê-se atravessada por uma espécie de pestilência que a coloca em condição apropriada para ler e escrever cenas que já habitaram sua boca e seu umbigo em chamuscas.

Das cenas e dos ateliês

Com o propósito da tentativa de impulsionar movimento disparado pela pergunta: *como as alfabetizadoras participantes dos ateliês alfabetizam?*, opera-se conceitualmente com a possibilidade da noção de heterorritmia (Barthes, 2003), com vistas a movimentar a escrita das cenas de alfabetização pelas professoras participantes dos ateliês, bem como o método da cena, teoria de Rancière (2021). As cenas perpassam os ritmos (Barthes, 2003) impostos das pedagogias da alfabetização. Na tentativa de estar junto, de aproximarem-se umas das outras, Elas⁴⁸ se encontram através do ateliê. Pelas vias das cenas, a possibilidade da heterorritmia (Barthes, 2003) acontece no funcionamento das cenas escritas pelas professoras. As alfabetizadoras estão só no contexto da sala de aula, uma vez que não possuem um interlocutor para conversarem sobre a alfabetização, é na solidão que tentam enfrentar os ritmos, é na solidão que alfabetizam. Então, a pesquisa convida para juntas escreverem para a dissertação, como em Costa (2019, p. 180): “Sabedores de que nos encontramos igualmente sós, solitários em determinados combates com a palavra e com o exercício de produção de um texto”. No entanto, quando as alfabetizadoras são convidadas a um espaço em que se pergunta como se alfabetiza, abre-se uma brecha, uma ruptura nos ritmos das pedagogias alfabetizadoras para a problematização. É uma tentativa de soltar as amarras dos ritmos, criando a heterorritmia, possibilitando às alfabetizadoras

⁴⁷ A personagem cartógrafa que entra em cena na escrita da dissertação, o pronome pessoal Ela, vai sempre aparecer no texto com a primeira letra maiúscula.

⁴⁸ Com o ateliê, Ela junto com as colegas alfabetizadoras se encontram em um coletivo, formando Elas.

escrever as suas cenas de alfabetização nessa escrita, iniciada por Ela e com o ateliê.

Dos ritmos para uma alfabetização: idiorritmia e heterorritmia

A idiorritmia é quando cada alfabetizadora tem o seu ritmo, o seu modo de alfabetizar, a sua escrita de cenas. Então, a pesquisa convida para escreverem juntas as cenas. Nesse momento, Elas mostram o seu ritmo para acompanhar os ritmos impostos pelas pedagogias alfabetizadoras. Essa união, esse estar junto, é o que forma a heterorritmia – de como viver junto e só ao mesmo tempo (Barthes, 2003). A idiorritmia refere-se às pessoas convivendo em um mesmo lugar com ritmos diferentes. Tais ritmos estão na institucionalidade da máquina, naquilo que é imposto, no currículo para cumprir, nas provas para corrigir, nas planilhas que devem ser preenchidas. Não só essa constitucionalidade, mas principalmente – a professora precisa dar conta desse ritmo que cai em seu corpo. A proposta do ateliê também é sobre como esse ritmo imposto cai no corpo delas. Assim, Elas escrevem aquilo que está no suspiro da idiorritmia, transformando isso em vestígios, que provocam heterorritmia. As cenas em que as alfabetizadoras escrevem é a heterorritmia que Barthes (2003, p. 19) chama de “a sutileza do poder – passa pela disritmia, a heterorritmia”. Cenas alfabetizadoras são o suspiro, a heterorritmia daquilo que está imposto junto com o que é possível viver. Assim, o viver-junto (Barthes, 2003) para a alfabetização é a tentativa de livrar-se das amarras impostas, saber atender as exigências, mas na ação possibilitada através da escrita das cenas, na tentativa de cada indivíduo de se tornar um corpo coletivo através da individuação.

Das conclusões

Duas professoras-pesquisadoras, cada uma com suas experiências em Educação, tramaram um encontro entre duas pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela

linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Logo, entre a tese *Literaturar: uma escrita pelo ato* (Maruju, 2023) e a dissertação *Cenas alfabetizadoras* (De Conto, 2024), uma heterorritmia para uma escrita em educação pode ser tecida, vez após vez.

Essa tessitura, contudo, é disparada pela idiorritmia das escrituras advindas, por um lado, do território da Alfabetização e, por outro lado, pela escrita acadêmica. Nesse sentido, vale reiterar a natureza coletiva da produção científica, que, a quatro mãos, *escrevem, escrevem, escrevem*⁴⁹. Logo, ao longo dessas notas, duas pesquisas se encontraram e fizeram irromper entre o doce e o aguado das notas de escrituras, uma escrita que envolve seguir lendo e escrevendo apesar de.

Referências

- BARTHES, Roland. *Como viver junto: Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos*. Cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977. Texto estabelecido, anotado e apresentado por Claude Coste. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos*. 2. ed. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012. (Coleção Roland Barthes).
- CONTO, Marlí de. *Cenas Alfabetizadoras*. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ucs.br/acervo/362464>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- COSTA, Luciano Bedin da; COSTA, Cristiano Bedin da. Short Scenes: a escrita acadêmica como combate. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 171-186, 2019.
- HILST, Hilda. *Da prosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. v. II.
- MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos. *Literaturar: uma escrita pelo ato*. 2023. 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível

⁴⁹ Opta-se por marcar em *itálico* os desvios de uma escrita pelo ato de literaturar. Pelo arranjo do espanto opera-se o efeito de um assombramento que se apropria da palavra, de modo que uma espécie de susto no sentido de um arrebatamento faz com que a palavra seja multiplicada em três. Portanto, a palavra *tão* faz-se desviada em “*tão, tão, tão*”. Os demais desvios terão suas ocorrências sinalizadas apenas pela marcação em *itálico*, dispensando as explicações já apresentadas nesta nota de rodapé.

em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13153>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. *O método da cena*. Tradução de Angela Marques. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.

GT2

.....
Educação e diversidade:
intersecções culturais e inclusivas

A experiência no município de flores da cunha: relato de práticas educativas no ensino do português como língua de acolhimento

*Alessandra Accorsi Trindade*⁵⁰

Introdução

O presente trabalho busca apresentar uma experiência exitosa de ensino do português como língua de acolhimento desenvolvida com uma turma de haitianos de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade, na EMEF Leonel de Moura Brizola, no município de Flores da Cunha, no turno inverso das aulas regulares.

Fez-se necessário este relato, tendo em vista que a demanda de imigrantes em escolas no Brasil é uma realidade, e integrá-los nesse espaço é um desafio, pois as necessidades comunicativas são prementes, e, ao mesmo tempo, busca-se valorizar a identidade linguístico-cultural do migrante, sem, portanto, pressupor a sua assimilação (Oliveira, 2010).

Assim, a abertura de uma turma na escola pública em que imigrantes haitianos já estudam oportunizou que essa dialética fosse instaurada, na busca da inclusão e da interação social desses alunos, nas suas respectivas turmas no turno da manhã. E, no turno da tarde, a turma de acolhimento estava aberta para que as demandas, necessidades, curiosidades, desafios e identificações acontecessem, tornando-se um espaço ideal para falar com eles (Freire, 1996) e, a partir disso, construir uma metodologia de ensino.

⁵⁰ Mestre e doutora pela UFRGS e proficiente na língua francesa pela mesma instituição. Também realizou cursos de extensão de Português como Língua de Acolhimento pelo IFRS e Avamec. É professora na Educação Básica do Município de Flores da Cunha.

Metodologia

Diante disso, a prática educativa utilizada durante as aulas partiu do conceito progressista de Paulo Freire (1996), que considera o ensinar como uma prática dialógica, visando compartilhar informações entre docente e aluno; construir pontes entre a língua portuguesa, a língua francesa e o crioulo haitiano; entre culturas; entre o educador e o educando e entre o educando e a comunidade, abrindo espaço para a memória, tradição, contextualização dos saberes, compreensão da realidade escolar e além dela (Freire, 1996).

A partir desse conceito, pensou-se em uma metodologia de ensino dinâmica que desse conta de suprir as necessidades e expectativas com relação ao conhecimento que desejavam adquirir, mas que também propiciasse um lugar de partilhar tradições, fazer trocas de conhecimento, ajudar-se no desafio com a aquisição da nova língua, tornando-se uma família ampliada, “como rede e local de memória” (Hall, 2009, p. 26).

Resultados e discussão

Percebeu-se, ao longo dessa experiência, que as aulas de língua portuguesa como língua de acolhimento do turno da tarde foram propiciando que as intersecções culturais diárias entre os alunos brasileiros e estrangeiros no turno da manhã acontecessem. Notou-se a importância de sentirem-se pertencentes ao contexto em que estavam inseridos e a autonomia que estava sendo galgada. Da mesma forma, era um momento de retomada de sua língua materna para troca experiências entre os seus pares, de relembrar sua memória cultural, vivências, sorrir, brincar, ser, à vontade para, simplesmente, sentir-se livre. Assim, aquela turma da tarde constituiu-se um canal crucial entre os dois lugares (Hall, 2009).

A prática educacional desenvolvida foi associada a esse contexto. Por isso, a escolha de metodologias de ensino foi pautada na dialogicidade e no estímulo ao desenvolvimento da curiosidade (Freire, 1996). A integração social de tais alunos, tanto na

escola como na comunidade, acontecia ao mesmo tempo em que revisitavam suas tradições, atendendo às suas necessidades imediatas, como o acesso a serviços básicos e a adaptação à nova cultura, considerando, nesse processo, a preservação de sua identidade cultural.

Considerações finais

Diante do relato de experiência acima exposto, apontamos para a importância das turmas de língua de acolhimento nas escolas públicas do Brasil, em turno contrário, com professores qualificados para tal prática, possibilitando respeito a tradições, intersecções culturais e integração desses sujeitos à sociedade brasileira.

Referências

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

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovick; Tradução de Adelaine L. G Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria. Processamento da linguagem num contexto migratório. *Repositório Científico IPV*, abr. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/75065527-8f8c-4570-859d-3181d2aced9f>. Acesso em: 20 jan. 2025.

A experiência negativa na velhice: a dimensão formativa dos limites⁵¹

Amanda Khalil Suleiman Zucco⁵²
Vanderlei Carbonara⁵³

Introdução

A presente comunicação integra a pesquisa em andamento no curso de Doutorado em Educação (PPGEdu-UCS), no qual se propõe a investigação da negatividade da experiência presente no arcabouço conceitual de Hans-Georg Gadamer (2015) e suas possíveis implicações para compreendermos os limites como possibilidade de formação na velhice. A partir de uma abordagem filosófica, busca-se discutir teoricamente o conceito de experiência à luz da hermenêutica filosófica. Daí a adesão à perspectiva gadameriana, especialmente sua concepção de *experiência* e seus desdobramentos para pensar a formação humana.

Nesse caminho, o que está sendo proposto aqui é a possibilidade de reconhecer a formação a partir dos limites que se impõem ao sujeito idoso. Com o avanço da idade, o ser humano vivencia momentos em que se depara com diferentes dificuldades impostas pela própria existência. Desse modo, compreender as limitações decorrentes das experiências negativas constitui um marco relevante para a formação do sujeito na velhice, haja vista a diversidade de processos que constituem o envelhecimento da população.

Resultados e discussão

Na obra *Verdade e método I*, Hans-Georg Gadamer discute o conceito da *experiência* a partir de dois exemplos teleológicos. Um deles aborda o termo “experimento” dentro da perspectiva

⁵¹ Esta pesquisa possui fomento da bolsa PROSUC/CAPES – Modalidade I.

⁵² Doutoranda em Educação/UCS. E-mail: akszucco@ucs.br

⁵³ Professor do PPGEdu/UCS. E-mail: vanderlei.carbonara@ucs.br

da ciência moderna, conforme Bacon (VMI, 2015, p. 456). O segundo exemplo analisa a idealização da experiência pelas ciências e a tentativa de retornar à sua origem de sentido, conforme proposto por Husserl. Inicialmente, o autor reexamina o conceito da experiência, opondo-se ao seu aspecto positivo e justificando sua essência negativa, a fim de destacar as implicações para a hermenêutica filosófica.

Segundo a perspectiva das ciências da natureza, o conceito de experiência seguiu a lógica da indução. Nesse contexto, ela assume um caráter estritamente objetivo que se concentra em alcançar as projeções previstas. A essência positiva está ligada à confirmação das expectativas das experiências e ao alcance dos resultados desejados, o que a torna passível de reprodução. Em Gadamer, “a objetividade é assegurada pelo fato de que as experiências realizadas podem ser repetidas por qualquer pessoa” (Gadamer, 2015, p. 454). Portanto, o experimento científico se esforça para garantir a reprodutibilidade da experiência.

O caráter positivo que segue uma lógica da indução remove o aspecto negativo que assola e problematiza a experiência, deixando, assim, apenas aquilo que se refere à validação das expectativas. Desse modo, vemos que as experiências não confirmadas de acordo com as previsões são descartadas e passam a ser esquecidas. Essa desconsideração é vista por Gadamer, ao posicionar Bacon para falar “da tendência do espírito humano de reter na memória unicamente o positivo e esquecer as *istantiae negativae*” (Gadamer, 2015, p.457, grifo do autor). Portanto, a supressão da instância negativa conjectura aquilo que o espírito humano é capaz de guardar, em detrimento daquilo que desafia qualquer ausência de confirmação.

Se, por um lado, temos a experiência positiva que confirma o esperado e “que estabelece uma identificação ingênua e não reflexiva com o objeto – isto é, não mediada por quebras, erros e frustrações” (Ribeiro, 2020, p. 72), por outro lado, Gadamer propõe a experiência negativa como a não correspondência entre aquilo que o intérprete vivencia e suas projeções bem sucedidas.

Assim, a experiência toma sentidos diferentes: num deles, o intérprete tem recepção passiva e irrefletida; no outro, ele é confrontado com suas antecipações e tem à sua frente uma tarefa a ser cumprida de modo reflexivo e crítico.

Dessa maneira, no contexto social, o uso comum da experiência está profundamente associado à valorização, fazendo com que as experiências de conteúdo essencialmente negativo sejam invalidadas. Por sua natureza negativa, elas perdem valor e credibilidade, sendo relegadas ao esquecimento da memória individual, pois não correspondem ao conteúdo idealizado, como acontece com aquelas de caráter positivo. No entanto, a experiência hermenêutica mantém viva a lembrança do negativo, ou seja, “mantém um contato próximo com a lembrança de seus erros e antecipações que não deram certo” (Ribeiro, 2020, p. 73). Assim, as expectativas frustradas não ficam à deriva do esquecimento, elas apontam para possíveis desdobramentos reflexivos.

Esse é o modo como a humanidade reconhece as experiências negativas: submetendo-as ao julgamento de que seus limites inevitavelmente frustram os resultados esperados. Assim, tornam-se evidentes distintas limitações que podem manifestar-se tanto nas transformações físicas e biológicas, que geram desafios de aceitação e adaptação do sujeito corporal, como nas restrições de convívio social e cultural, que podem provocar o isolamento, a exclusão digital e a discriminação da população idosa. Gadamer irá dizer que “essa é a inversão que ocorre à experiência, reconhecer-se a si mesma no estranho, no outro” (Gadamer, 2015, p. 464).

Nesse sentido, podemos perceber o dilema enfrentado pelo público idoso que, ao ver-se desafiado por sua condição física, atravessa dificuldades de aceitação desse corpo estranho, que ora é esquecido, ora é percebido. A aceitação não é aqui uma recepção acrítica do processo de envelhecimento; é, antes, uma tarefa contínua de tomada de consciência da finitude humana e de seus limites. A negatividade das experiências implica a revisão de si a partir de um novo não antes vivenciado e sequer

anunciado, que provoca quebras de identificação potencializadas do confronto com esquemas prévios. Essa ruptura conduz o sujeito a um deslocamento interpretativo, no qual a experiência negativa não apenas desafia suas expectativas, mas também amplia sua compreensão.

As interdições da vida na velhice não são apenas projetos não concretizados ou sonhos abandonados, ou seja, aquilo que não foi vivido, mas desejado. Elas se mostram com mais presença no fazer cotidiano, mudando a viabilidade do que antes era possível e agora se coloca de maneira restritiva, como: a impossibilidade de fazer o que foi feito ao longo de toda uma vida inteira e que agora não é mais como outrora; a convivência com a ausência, a saudade e com tudo o que permanece quando pessoas queridas já não estão mais presentes; a adaptação ao processo inevitável de envelhecimento do corpo e de suas particularidades. Já nos dizia Gadamer, ao escrever sobre a essência negativa da experiência: “Não é como havíamos suposto” (Gadamer, 2015, p. 464). A negatividade não busca corresponder ao fato previsível e ao saber conhecido, ela impõe a tensão a partir de uma relação desafiadora.

Referindo-se a um exemplo prático das interdições que os pais impõem aos filhos com o objetivo de poupá-los da dor e do sofrimento, Gadamer afirma que “esta é a experiência que cada um constantemente deve adquirir e a que ninguém pode se poupar” (Gadamer, 2015, p. 465). Se não há como preservar ninguém de experiências – mesmo que estas sejam de caráter negativo e, de certo modo, previsíveis –, cada ser humano, portanto, irá vivenciá-las à sua maneira. Ainda que o desejo seja eliminar qualquer possibilidade de sofrimento, é justamente nele que emergem os aprendizados que seguem para uma vida toda. Todo ser humano, inevitavelmente, passará por experiências constitutivas que lhe servirão ora como base de sua formação, ora como ponto de transformação.

Considerações finais

O filósofo defende que o verdadeiro processo da experiência não pode residir na perspectiva do seu resultado, isso porque este é essencialmente negativo (Gadamer, 2015). A negatividade não busca corresponder ao fato previsível e ao saber conhecido. Ao invés disso, permite que a experiência “se faça”, pois ela não tem a obrigação de corresponder ao vivido, antes ela deve proporcionar um “saber mais amplo” (Gadamer, 2015, p. 462). Logo, é a instância negativa da experiência que, ao impor ao sujeito certas limitações, torna possível a aprendizagem de um saber novo – algo que não apenas era desconhecido, mas que também apresenta um fato inesperado. Portanto, isso demarca um significado importante da experiência: se antes saber gerava somente determinadas expectativas, agora ele é transformado pelo acontecimento, que provoca um entendimento mais abrangente sobre aquilo que antes se acreditava saber.

Se, em Gadamer, a experiência é a tomada de consciência dos limites da condição humana, tão logo a negatividade da experiência torna o sujeito consciente de suas limitações. Portanto, é diante desse resultado inesperado da negatividade que podem surgir novas compreensões, desencadeadas pelas interdições, que escapam àquelas descobertas e aprendizados anteriores. Dessa maneira, é possível reconhecer a possibilidade formativa na velhice, pois, se não há somente a positividade da experiência, ou seja, aquilo que é esperado de forma passível e irrefletida, pode-se dizer que os limites impostos pela negatividade são capazes de provocar tensões, frustrações e erros, os quais produzem outros aprendizados e culminam com um saber mais amplo sobre a vida.

Referências

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

RIBEIRO, F. Experiência e negatividade em Gadamer. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, v. 25, n. 1, p. 69-88, 2020. DOI: 10.11606/issn.2318-9800.v25i1p69-88. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/162983>. Acesso em: 01 mar. 2025.

Inclusão escolar: vivências de um estudante em meio à implementação das políticas pós LDB

*Augusto André Pacheco*⁵⁴

*Indiamara Rodrigues dos Santos*⁵⁵

*Morgana Domênica Hattge*⁵⁶

Introdução

A inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar ainda é uma conquista recente, em termos de História da Educação. No Brasil, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a temática passou a ganhar força. Em seguida, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), vemos o início de uma trajetória nada fácil. Neste texto, faremos uma breve retomada das bases históricas da inclusão escolar e, a partir da sua efetivação enquanto política pública na área da Educação, analisaremos a implementação dos seus princípios em paralelo à análise da trajetória escolar de um dos autores do texto.

Procedimentos metodológicos

A partir de uma análise documental da legislação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), e da experiência pessoal do estudante, este trabalho investiga a complexidade da inclusão no cotidiano da escola. Analisamos também, neste estudo, a implementação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica, bem como da Política Nacional de Educação

⁵⁴ Licenciado em História/Univates. E-mail: augusto.pacheco@universo.univates.br

⁵⁵ Aluna do curso de Letras/Univates. E-mail: indiamara.santos@universo.univates.br

⁵⁶ Professora do Curso de Pedagogia e do PPGEnsino/Univates. E-mail: mdhattge@univates.br

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 (Brasil, 2008).

Vivências de in/exclusão

Quadro 1: Diagnóstico.

Eu, Augusto André Pacheco, nasci no dia 6 de outubro de 2000, na cidade de Venâncio Aires, no estado do Rio Grande do Sul. No meu nascimento, ninguém percebeu algum sinal de deficiência em meu corpo, porém, tendo passado um ano, eu demonstrava pouco equilíbrio corporal e não estava conseguindo andar; com isso, fui levado a uma médica que constatou que eu possuía paralisia cerebral. A paralisia afeta especialmente as pernas e também a coordenação das mãos. Portanto, eu precisaria usar cadeira de rodas permanentemente.

Nascido em um contexto nas políticas educacionais brasileiras, Augusto vivenciou os primeiros anos de escolarização sob a égide da LDB 9.394/96. Essa legislação, ao sugerir a matrícula de estudantes com deficiência na escola comum, estabeleceu um novo paradigma para a educação de estudantes com necessidades especiais.

Quadro 2: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Assim, foi indicado que comesçassem, a partir dos 4 anos de idade, os atendimentos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da minha cidade. Lá, tive consultas com psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, e frequentei a APAE por sete anos.

No período de implementação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, era ainda bastante comum a indicação da frequência de crianças com deficiência nas APAEs, antes ou durante a escola regular. A resolução, na verdade, estabelece a inclusão escolar como direito de todos os alunos, priorizando a matrícula e a frequência em classes comuns do ensino regular, com apoio especializado. A frequência em APAEs pode ser complementar, mas não é um pré-requisito para a inclusão. A implementação dessa resolução foi um processo gradual e desafiador, marcado por avanços e obstáculos.

Quadro 3: Matrícula.

Minha família tentou me matricular em várias escolas públicas da cidade, porém todas afirmavam que não teriam condições de receber uma criança com deficiência. Isso só mudou quando minha mãe me levou a uma escola particular, a diretora disse que poderia me receber e a professora do Jardim de infância também concordou. Com isso, passei a frequentar a escola pela manhã e a APAE à tarde.

As dificuldades enfrentadas pela família de Augusto para a sua inserção na escola no início de seu processo de escolarização representam a saga de muitas famílias, pois, num primeiro momento, muitas escolas alegavam não ter acessibilidade arquitetônica ou recursos humanos para esse atendimento. Agrelos, Carvalho e Nozu (2021) analisam, inclusive, casos de judicialização para a garantia do direito à inclusão escolar.

Quadro 4: Adaptação curricular.

A falta de coordenação motora dificulta a escrita tradicional. A primeira adaptação que precisei fazer em meu processo de aprendizagem envolvendo a escrita foi usar materiais impressos dos conteúdos para não precisar escrever, mas ainda tinha dificuldade em fazer contas matemáticas.

Para garantir o processo de aprendizagem do estudante, a indicação da possibilidade de adaptações curriculares foi fundamental, possibilitando um atendimento individualizado.

A partir dessas orientações do Ministério da Educação, as escolas passaram a considerar a possibilidade de realizar adaptações curriculares para o atendimento das crianças com deficiência, que aumentaram consideravelmente de número na escola ao longo da década que se passou desde a publicação do documento. Para muitos autores, a adaptação curricular representa a grande possibilidade de construção de processos inclusivos nas escolas. Eles entendem que, ao adaptar o currículo, estamos possibilitando ao aluno [...] o acesso ao conhecimento socialmente legitimado e instituído como currículo na escola (Lopes; Hattge, 2012, p. 100-101).

O caso de Augusto é um exemplo que legitima a importância da construção de itinerários individualizados.

Quadro 5: Tecnologia assistiva.

Para resolver esse problema, recebi uma chapa com uma folha de papel e vários números e letras de borracha, com esses objetos aprendi a ler e a fazer contas matemáticas. Porém, à medida que os conteúdos foram se tornando mais complexos, se fez necessário o uso de um equipamento que guardasse mais dados. Com isso, a partir da 4ª série do fundamental acabei ganhando da escola um computador antigo do laboratório de informática.

O quadro acima nos mostra o quanto a inclusão de um estudante com deficiência na escola comum é um processo que precisa ser vivenciado com atenção ao desenvolvimento e à aprendizagem. Cada estudante é único e precisa ser respeitado em sua individualidade. No caso de Augusto, havia a necessidade da utilização da tecnologia assistiva. O fato de o estudante não escrever à mão não poderia ser um impeditivo para sua aprendizagem. Desse modo, a inserção de um computador em sala de aula foi um divisor de águas. Ao ampliar suas capacidades individuais, a tecnologia teve um papel fundamental na promoção da autonomia e da igualdade de oportunidades do estudante.

Quadro 6: Acessibilidade arquitetônica.

Chegando nas séries finais do Ensino Fundamental, me deparei com um novo desafio: as salas de aula estavam localizadas no segundo andar. Com o meu crescimento, subir as escadas se tornou cada vez mais difícil, exigindo o apoio de minha família. Por isso, pedi para mudar para uma sala no térreo, mas encontrei resistência. Após muita insistência, consegui a transferência. A solução definitiva veio com a instalação dos elevadores, que me permitiram circular livremente pela escola.

Ao ingressar nas séries finais do Ensino Fundamental, Augusto enfrentou dificuldades para acessar as salas de aula localizadas no segundo andar. Devido ao seu crescimento, subir escadas tornou-se uma tarefa árdua, exigindo apoio constante de familiares. Diante desse desafio, foi solicitada a transferência para uma sala no térreo, proposta que, inicialmente, encontrou resistência por parte da gestão escolar e de alguns colegas. Após insistentes pedidos, a mudança foi concedida. No entanto, a solução definitiva para a questão da acessibilidade só ocorreu com a instalação de elevadores, que permitiram ao estudante circular livremente

pela escola, eliminando a barreira arquitetônica que o impedia de acessar os andares superiores. Segundo Manzini (2008), a acessibilidade é inegociável para garantir a inclusão escolar de todos os estudantes. Rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização acessível transformam escolas em ambientes mais acolhedores e equitativos, permitindo que alunos com diferentes necessidades participem ativamente das atividades escolares, superando barreiras físicas e promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Para concluir

A inclusão escolar no Brasil é um processo em constante construção. Embora tenhamos avançado muito nas últimas décadas, ainda há muitos desafios a serem superados. A construção de uma escola inclusiva requer o engajamento de todos os atores envolvidos: governo, escolas, famílias, profissionais da educação e sociedade em geral. Como vimos nessa breve análise da trajetória escolar de Augusto, muitos são os desafios. A mudança de cultura é um processo lento e gradual, mas é fundamental para que a inclusão seja efetiva, assim como as novas leis e normativas que seguem sendo aprovadas para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Referências

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoit. Direito Humano à Inclusão Escolar: da Previsão à Judicialização. In: NOZI, Washington Cesar Shoit; PREUSSLER, Gustavo de Souza. *Educação, direitos humanos e inclusão*. Curitiba: Íthala, 2021. E-book. Disponível em: https://www.pge.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/artigo_cristiane_carvalho_ebook.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

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, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

LOPES, Maria Isabel; HATTGE, Morgana Domênica. Inclusão escolar: ambivalência de significados das adaptações curriculares. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier et al. *Diálogos na Pedagogia: coletâneas*. Lajeado: Editora Univates, 2012, p. 57-72.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). *Educação Especial: Diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 281-290.

Inclusão e capacitismo: o binômio vivenciado na trajetória educacional de estudantes autistas

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer⁵⁷

Carla Beatris Valentini⁵⁸

Introdução

Historicamente, as instituições escolares valorizam normas de comportamento e regulam corpos disciplinados de forma homogeneizada, estabelecendo padrões que todos deveriam seguir. Elas buscam nivelar tanto o conhecimento, por meio das avaliações e pareceres, quanto os comportamentos desejáveis dentro de uma instituição educacional.

Piccolo (2024, p. 03) aponta que “a tendência homogeneizadora operada pelo projeto moderno quando de seu nascedouro se transformou, muito em razão das lutas empenhadas pelos grupos marginalizados – os quais desafiaram paisagens segregacionistas – e da própria modificação das relações público-institucionais”. As pessoas com deficiência pertencentes a esses grupos demarcam um território de lutas e discriminações, em que a inclusão e o capacitismo caminham juntos em seu cotidiano, mas “fazem parte da sociedade como qualquer outra e devem participar tendo os mesmos direitos das demais” (Sartorelli; Fonseca; Pinto, 2023, p. 07).

Nesse sentido, a educação inclusiva desempenha um papel fundamental nos espaços acadêmicos, promovendo a inclusão de todos os estudantes. Suas raízes estão em movimentos sociais e educacionais que, principalmente a partir da segunda metade do século XX, surgiram como resposta ao modelo de segregação

⁵⁷ Doutoranda em Educação/UCS. Pedagoga contemplada com fomento para afastamento/IFRS. E-mail: camila.pellizzer@caxias.ifrs.edu.br

⁵⁸ Doutora em Informática em Educação/UFRGS. Docente do PPGEdu/UCS. E-mail: cbvalent@ucs.br

educacional, que separava os estudantes com deficiência dos demais.

Mais de uma década depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1997), que impactaram o contexto brasileiro, em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008), que visa fortalecer a inclusão no Brasil. No entanto, apesar de avanços legislativos, a simples existência de uma legislação não é suficiente para sustentar práticas e ações inclusivas de forma efetiva. É necessário que haja, além da regulamentação, espaços de informação, acolhimento e formação adequada aos profissionais, adequação dos ambientes educacionais e criação de recursos pedagógicos que atendam de fato às necessidades dos estudantes com deficiência.

Na infância, muitos estudantes com deficiência possuem o acompanhamento de seus responsáveis nos processos de inclusão nas instituições educacionais. Ainda assim, na juventude e na vida adulta, essas pessoas enfrentam dificuldades para buscar o suporte garantido por lei, devido ao desconhecimento ou à falta de abertura para dialogar com seus educadores e gestão pedagógica.

Neste trabalho, será abordado mais especificamente o modo como a inclusão e o capacitismo são vivenciados na trajetória educacional dos estudantes autistas⁵⁹. A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa, com caráter teórico bibliográfico e contextualizado a partir de textos de autores contemporâneos relacionados às temáticas.

O capacitismo e suas facetas

Neste trabalho, compreende-se o autismo a partir do modelo social da deficiência, que se contrapõe ao modelo médico,

⁵⁹ Grupo que também é considerado de pessoas com deficiência, de acordo com a ONU (2006, p. 16): “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

caracterizado por viés patológico, visto que, geralmente, considera a deficiência como um problema que precisa ser tratado ou corrigido. No modelo social, a deficiência não é vista como um *déficit* da pessoa, mas sim como uma condição e a interação entre o indivíduo com deficiência e uma sociedade que não está preparada para incluí-lo de maneira plena. A ênfase desse modelo está em eliminar as barreiras sociais, como a falta de acessibilidade, atitudes discriminatórias e estigmas, para garantir a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com Silva (2023, p. 03), esse modelo “considera a deficiência como uma variação natural dentro da diversidade de possibilidades do que é ser humano e se ancora na neurodiversidade”. Ortega (2009) apresenta-nos o conceito “neurodiversidade”, em que tenta salientar que a “conexão neurológica” (*neurological wiring*) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada ou possível de ser curada. Trata-se, antes, de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Eles são “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos”.

Em relação às barreiras, como referenciado pela ONU, a Lei Brasileira da Inclusão (2015) define, no art. 3º, inciso I como, “Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. Para Sartorelli, Fonseca e Pinto (2023, p. 15), “apesar da legislação existente reforçar que todo cidadão tem direito e participação em sociedade, a luta anticapacitista continua, visto que as pessoas com deficiência têm o direito da educação inclusiva e de qualidade”.

Diante desse cenário, emerge um paradoxo presente no capacitismo, termo que tem a tradução da palavra inglesa “*ableism*”, que significa a discriminação contra a pessoa com deficiência. O termo “capacitismo” é utilizado para descrever um conjunto

de atitudes, práticas que estigmatizam ou excluem aqueles que têm algum tipo de deficiência, seja física, sensorial ou intelectual. É considerado uma discriminação, preconceito em relação a pessoas com deficiência, baseada na ideia de que pessoas sem deficiência são superiores.

Nas palavras de Silva (2023), o capacitismo seria uma expressão de discriminação e preconceito, a partir de concepções de incapacidade destinadas às pessoas, em função de não corresponderem ao padrão normativo, presente nas relações em outros diversos espaços, entre eles na acadêmica.

Piccolo (2024) crítica o capacitismo quando afirma: “A generalização esquemática das pessoas com deficiência como pessoas incapazes se afigura como um dos efeitos mais perversos da lógica capacitista, uma ideologia (não natural, tampouco inevitável) que hierarquiza sujeitos em razão de padrões corporais, comportamentais e funcionais desenhados por setores hegemônicos”. Esta hierarquização parte do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante.

Para Gesser, Block e Mello (2020), diferentes grupos, como de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIA+ e com deficiência, são discriminados em seus contextos por não performarem os ideais socialmente estabelecidos pela norma padrão e homogeneizada. Pessoas autistas frequentemente experienciam discriminação, que se manifesta principalmente através de atitudes e tratamentos preconceituosos entre seus pares e educadores. Isso ocorre especialmente quando sua capacidade é subestimada ou ignorada, quando são marginalizados e excluídos de atividades sociais e acadêmicas, como nos grupos de trabalho. A falta de inclusão é agravada por discursos pejorativos e estigmatizantes, que contribuem para o ambiente excludente e desrespeitoso.

A discriminação está diretamente relacionada ao capacitismo, uma forma de preconceito que desvaloriza as pessoas com deficiências, incluindo as condições do espectro autista. O capacitismo se manifesta tanto em atitudes explícitas, como em

piadas e estereótipos negativos, quanto em atitudes sutis, como a falta de oportunidades para a participação plena e o reconhecimento das habilidades das pessoas autistas.

A exclusão ocorre de forma velada, por meio da falta de adaptações curriculares, da ausência de uma abordagem inclusiva e da gestão acadêmica que não reconhece a diversidade. O capacitismo, portanto, não se limita a atitudes explícitas de rejeição ou desvalorização, mas também está presente em uma estrutura educacional que falha em acolher a diversidade de maneira efetiva e respeitosa.

Esses são aspectos que devemos observar atentamente, e, por meio de práticas inclusivas e ações anticapacitistas, precisamos mostrar caminhos para que os estudantes autistas não desistam de seus processos de formação, independentemente do nível de escolarização em que se encontrem. Por isso, o acompanhamento e a atenção à trajetória desses estudantes são imprescindíveis, especialmente no âmbito educacional. Para Valentini e Bisol (2024), é importante pensar no anticapacitismo enquanto resistência e luta contra práticas discriminatórias e preconceituosas centradas na deficiência. Nas escolas, as práticas pedagógicas podem conter elementos anticapacitistas e contribuir para favorecer a construção de processos inclusivos.

Considerações finais

Os desafios são diários, mas, sob a perspectiva da incorporação da educação inclusiva, do modelo social de deficiência e da perspectiva anticapacitista, estamos no caminho em direção à superação de hierarquias de opressão, num movimento de pesquisas que substanciem a emancipação das pessoas com deficiência (Gesser; Block; Mello, 2020; Martins *et al.*, 2012). Essas perspectivas buscam ser socialmente relevantes para a vida das pessoas com deficiência, potencializando e promovendo a sua autonomia e participação plena na sociedade, ao refletir a respeito de como o capacitismo afeta diretamente a percepção dos estudantes e educadores sobre as capacidades dos estudantes

autistas, muitas vezes limitando as oportunidades de aprendizado e diálogo.

Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer as boas práticas de inclusão que tentam romper esse pensamento, por meio de uso de metodologias mais adaptativas, programas de sensibilização para a comunidade escolar e trabalho colaborativo entre educadores, famílias e outros profissionais.

Referências

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

SILVA, Solange Cristina da. *A expressão do capacitismo no ensino superior: reflexões a partir de uma pesquisa sobre acessibilidade para graduandos autistas*. Anais do CONEDU Congresso Nacional de Educação. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2023.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BLOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, p. 17-35, 2020.

MARTINS, Bruno Sena et al. A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 98, 2012. DOI: 10.4000/rccs.5014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Resolução A/61/611, 13/12/06. Nova York: 2006.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 67-77, 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 39, p. e39015, 2024.

SARTORELLI, Helisa; FONSECA, Kátia Abreu; PINTO, Naiana Paula Bocardo Nunes. O Capacitismo no Transtorno do Espectro Autista. *Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 19-19, 2023.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. Reconhecer diferenças, inaugurar potencialidades. In: VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. *Educação inclusiva: dos ideais aos encontros possíveis*. Caxias do

Sul: Educus, 2024. p. 15-35. Disponível em: <https://www.ucs.br/educus/arquivo/ebook/educacao-inclusiva-dos-ideais-aos-encontros-possiveis-5424/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.

Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: mar. 1990.

Jogo “mitos e verdades sobre o racismo”: reflexões a partir de uma proposta pedagógica e formativa antirracista

Carlos Eduardo Ströher⁶⁰
Magna Lima Magalhães⁶¹

Introdução

Com o advento da Lei nº 10.639/2003, que alterou o artigo 26-A da LDB, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das instituições de ensino brasileiras, houve um efetivo fomento à adequação da formação dos profissionais da educação para atender às demandas da implementação do dispositivo legal (Brasil, 2003, 2004, 2009, 2010), seja através de ações de formação inicial e continuada ou da produção de obras didáticas, paradidáticas e literárias abordando as temáticas relacionadas aos temas.

Passados 22 anos da legislação, a despeito de avanços inegáveis em diferentes aspectos, a educação das relações étnico-raciais (ERER) ainda exige ações contínuas, especialmente no tocante a sua dimensão relacional, ou seja, nas iniciativas que abordam as relações entre sujeitos de diferentes pertencimentos raciais (Bento, 2014). Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar o relato de um jogo de caráter pedagógico que aborda as singularidades do racismo à brasileira (Schwarcz, 2017), alinhado aos estudos críticos da branquitude, da decolonialidade crítica e do pensamento afrodiaspórico (Ströher, 2022).

⁶⁰ Doutor em Educação. Pesquisador de Pós-Doutorado pelo PPG em Processos e Manifestações Culturais/Feevale, com bolsa PIPD Capes. E-mail: carloseduardos-troher@gmail.com.

⁶¹ Doutora em História. Professora do curso de História e do PPG em Processos e Manifestações Culturais/Feevale. E-mail: magna@feevale.br

A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está ancorada na necessidade de ampliar e aprofundar os debates sobre racismo e antirracismo para além dos espaços acadêmicos ou de enfoques moralizantes ou superficiais, por vezes encontrados em ambientes educacionais. A metodologia da pesquisa é de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, utilizando como procedimento a pesquisa-ação, promovendo, assim, a interação entre os participantes da pesquisa, de forma de seja possível refletir e contribuir para a transformação e a proposição de ações pautadas no antirracismo.

Desenvolvimento: a aplicação do jogo pedagógico/formativo

O jogo “Mitos e verdades sobre o racismo” é composto por treze questões organizadas em formato de perguntas que exigem posicionamentos dos participantes com as respostas “mito” ou “verdade”. A dinâmica de realização intercala a argumentação oral dos integrantes, a partir de cada um dos questionamentos, com a interlocução conceitual e exemplificação relacionada a cada um dos itens, bem como apoio de slides que utilizam recursos textuais e audiovisuais. São abordados, ao longo da proposta, conceitos como “discriminação”, “preconceito racial”, “racismo”, “raça”, “etnia”, “autoidentificação” e “heteroidentificação”, “racismo reverso”, “branquitude”, “fragilidade branca”, “colorismo”, “microagressões raciais”, “racismo recreativo”, “racismo algorítmico”, “racismo estrutural e institucional”, “lugar de fala”, “antirracismo”, entre outros.

A proposta é entendida não somente como pedagógica, mas também formativa, tendo sido aplicada nos anos de 2023 e 2024, junto a professores em formação continuada, estudantes de cursos de Licenciatura e alunos de diferentes níveis da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio –, privilegiando grupos de tamanho pequeno ou médio e favorecendo, assim, debates entre os participantes.

Considerações finais

A despeito da heterogeneidade dos públicos, a aplicação da proposta revelou-se potente, ao estimular o debate e a reflexão a respeito de temas controversos e sensíveis relacionados à ERER. Houve, em alguns momentos, manifestações de incerteza e mesmo discordância em relação a alguns tópicos levantados, indicando a relevância das discussões coletivas, de forma a permitir a quebra de estereótipos e a eliminação de desconfiças no trato de questões relativas às relações étnico-raciais. Os resultados apontam, igualmente, a premência de ações cotidianas de combate ao racismo em diferentes espaços, contribuindo para um letramento racial crítico da sociedade brasileira (Vieira, 2022).

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-57.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL, *Lei 12.288, de 20 de julho de 2010*. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

STRÖHER, Carlos Eduardo. *Privilégio e sortilégio da cor: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Caí*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2022.

VIEIRA, Bárbara Danielle Morais. Letramento Racial: da emergência de uma formulação. *Revista Espaço Acadêmico*, Edição Especial, p. 53-64, abr. 2022.

A educação das relações étnico-raciais em perspectiva: raízes históricas, políticas e sociais

*Daniel Antônio Coelho Silva*⁶²

Introdução

A introdução da educação para as relações étnico-raciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é resultado de lutas históricas dos movimentos negros e de setores políticos, acadêmicos e sociais, na busca pela superação das desigualdades étnico-raciais. Essas lutas surgiram em meio a contradições políticas e econômicas, permeadas por rupturas e continuidades, inserindo-se em um contexto histórico mais amplo, relativo à construção do Brasil como nação. Saviani (2013) destaca a importância de situar a Educação brasileira em seu contexto histórico, mostrando a conexão das ideias pedagógicas com bases políticas e econômicas. Nesse sentido, não se pode perder de vista que os fenômenos, sejam eles sociais ou naturais, fazem parte de uma totalidade e, na visão de Marx (2010), são o resultado de múltiplas determinações dialéticas e históricas, situando-se no campo da materialidade objetiva.

O tipo de revisão da literatura adotado nesta pesquisa é denominado de revisão narrativa ou tradicional, e tal abordagem justifica-se por atender os objetivos teóricos metodológicos deste estudo. Nesse sentido, buscou-se construir uma síntese de caráter qualitativo das leituras e reflexões realizadas a partir das experiências, pessoais e profissionais, realizadas até o momento no que se refere às questões étnico-raciais (Batista; Kumada, 2021).

A proposta nas próximas seções é a de percorrer de forma histórica e contextualizada aspectos centrais da formação do

⁶² Doutorando em Educação/UNIUBE. E-mail: daniel.coelho@mg.gov.br

Brasil como nação, com destaque para as principais correntes do pensamento social, no período do final do século XIX até meados do século XX, que abordaram a questão negra. Também são discutidas as origens e bases teóricas da Educação para as relações étnico-raciais, incluindo a visão geral da ERE e seu arcabouço político-jurídico e normativo.

Análise das experiências negras sob a perspectiva de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: entre a “democracia racial” e a “herança rústica”

A partir da década de 1930, com a criação e consolidação das universidades no Brasil, o pensamento social do país foi revitalizado. A estruturação de departamentos de pesquisa formou pesquisadores que realizaram análises históricas, econômicas, sociais e culturais de grande relevância científica, ajudando a corrigir equívocos sobre a História do Brasil e a propor novas interpretações e soluções para questões nacionais, especialmente aquelas relacionadas à presença e ao destino dos afrodescendentes. Uma das principais contribuições desses estudos foi a refutação das teorias racistas do final do século XIX, que defendiam a necessidade de embranquecimento da população brasileira por meio da imigração em massa de europeus (Katrib; Bernardes, 2010).

Na década de 1930, Gilberto Freyre, pensador pernambucano, desafiou a lógica racista defendida, inclusive, pelos teóricos do racismo científico, ao adotar uma perspectiva cultural sobre as diferenças comportamentais entre os indivíduos, baseada em pesquisas antropológicas e no seu próprio trabalho intelectual. Freyre (2003) via a miscigenação como algo enriquecedor, culminando em uma nova cultura no Brasil, integrando diferentes identidades culturais.

Florestan Fernandes (2008) argumenta que Gilberto Freyre romantizou as relações entre brancos e negros, reforçando a ideia de democracia racial no Brasil. O autor destacou, de forma objetiva, as contradições entre esse discurso e as práticas

sociais e econômicas durante a escravidão e no pós-abolição, questionando a noção de integração harmônica entre os grupos. Fernandes fez uma crítica significativa no campo das Ciências Sociais, ao mostrar que as ideias sobre a democracia racial eram, na verdade, estratégias que mantinham intactos os processos de desigualdade social.

Contudo, algumas análises foram posteriormente criticadas, especialmente a ideia de superioridade técnica e moral do trabalhador imigrante europeu. Essa conclusão aparece já no capítulo I, “Os movimentos sociais no meio negro”, do segundo volume do livro *A integração do negro na sociedade de classes*, em que Fernandes (2008) realiza uma análise histórica e sociológica da atuação política dos grupos negros, destacando que a melhoria na organização desses grupos se deve à absorção dos padrões de vida social organizada dos migrantes italianos na primeira metade do século XX. Petrônio Domingues (2004), ao refutar essa tese, afirma que essas conclusões são equivocadas e não condizem com o contexto brasileiro. Aliás, elas reforçam o estereótipo de atraso cultural, ético e moral dos afrodescendentes, atribuindo aos europeus a posse de atributos psicossociais e técnicos superiores à maioria dos brasileiros, negros ou não. Para Domingues (2004, p. 92), a tese de marginalização do operário

[...] brasileiro não pode ser atribuída às diferenças culturais inatas entre nativos e estrangeiros, pois ambos usufruíram de características comuns. Ambos haviam migrado das zonas rurais para as cidades, lá chegando com um baixo nível de qualificação para o trabalho urbano. Os imigrantes italianos, portugueses e espanhóis também eram considerados ignorantes fatalísticos e retrógrados pelas elites de seus países. Entretanto, no Brasil, os empregadores viam os europeus do sul como gente trabalhadeira, ambiciosa, muito mais adaptável à vida urbana que o próprio brasileiro.

Ao longo da História do Brasil, houve equívocos nas percepções das experiências de resistência dos negros. Fernandes e outros cientistas sociais basearam suas análises no materialismo histórico-dialético de Marx, superestimando as determina-

ções econômicas sobre as formas de resistência não capitalistas (Paranhos, 2015).

Por fim, as análises dos estudos acadêmicos de Gilberto Freyre e de Florestan Fernandes realizados no século XX indicaram contribuições significativas para a compreensão das relações étnico-raciais, mas também a necessidade de desconstruir os equívocos de interpretação contidos em algumas de suas considerações. No final do século passado e início do século XXI, as pesquisas de historiadores como, por exemplo, João José Reis e Eduardo Silva (1989) analisaram sob novas perspectivas a escravidão no Brasil. Tais autores trouxeram à luz experiências de luta e de resistência subestimadas ou negligenciadas pela Historiografia e pela Sociologia da escravidão, destacando que muitos desses sujeitos conheciam profundamente a realidade social e econômica e, por isso, exploraram, a seu favor, as brechas e contradições do sistema.

A próxima seção aborda o processo histórico de consolidação da Educação para as relações étnico-raciais, seus limites e possibilidades para a incorporação de uma Educação antirracista nos currículos e práticas escolares.

Educação para as relações étnico-raciais: campo de tensões e de disputas

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco na inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil, visando não apenas ao âmbito acadêmico, mas também à aplicação prática em sala de aula. Isso iniciou a estruturação da Educação para relações étnico-raciais, buscando transformar o currículo e as práticas educacionais que, historicamente, limitaram o acesso aos conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, Santos e Santana (2024) ressaltam os significados históricos, políticos e sociais das reivindicações do movimento negro, que se materializaram na implementação da referida lei.

As alterações nos currículos escolares decorrem de debates e de disputas, conforme Silva e Moreira (2019), e estão ligadas

a contextos políticos, históricos e econômicos. Elas podem refletir avanços no conhecimento e na inclusão de saberes marginalizados, mas também podem reforçar desigualdades sociais e econômicas. Conforme apontam Silva e Moreira (2019), embora sejam significativas, as mudanças no currículo enfrentam limites objetivos fora do controle governamental, como os interesses de frações hegemônicas do mercado que determinam o sentido e o alcance das políticas públicas. Silva e Moreira (2019) argumentam que as políticas neoliberais iniciadas na década de 1990 persistiram, mesmo sob governos críticos a elas, como os de Lula e Dilma (2003-2010/2011-2016), sendo apenas atenuadas. Para os autores, é essencial entender a EREER não apenas por seu valor intrínseco, mas também por sua integração e absorção no sistema econômico e político.

Não se pretende afirmar que os defensores da EREER sejam meras ferramentas da ideologia neoliberal. Silva e Moreira (2019) alertam para a necessidade de evitar uma visão romantizada dos estudos sobre EREER, que estão imersos em um contexto político, econômico e social repleto de contradições. Assim, não se deve analisar fenômenos específicos de forma isolada. Marx (2013) já destacava, no século XIX, a importância de compreender não apenas a dialética das relações sociais, mas também sua historicidade e as bases concretas que as sustentam.

A articulação política do movimento negro, dos movimentos sociais e da sociedade civil é essencial para o êxito da EREER, tanto na formulação de conteúdos antirracistas como na fiscalização e execução nas instituições de ensino. Munanga (2005) também destaca a persistência de práticas racistas nas escolas e a urgência de um combate efetivo a essas ações. O avanço na produção de conhecimento sobre a temática étnico-racial, segundo Munanga (2005), é insuficiente para superar a negação histórica do racismo na sociedade brasileira, afetando as relações escolares. Essa realidade apresenta grandes desafios à Educação para as relações étnico-raciais.

A melhoria da qualidade dos estudos sobre EREER pode ajudar a confrontar práticas institucionais que negam a História dos afrodescendentes como agentes de conhecimento. Além disso, é fundamental enfrentar os retrocessos nas políticas contra a discriminação étnico-racial, especialmente diante do avanço de ideologias conservadoras que limitam os debates sobre essas questões, sobretudo nas redes de ensino estaduais e municipais influenciadas por grupos conservadores (Santos, 2022).

Ainda que o governo Lula, iniciado em janeiro de 2022, do ponto de vista da Educação para as relações étnico-raciais, atue em um sentido oposto ao governo Bolsonaro, o ambiente político contemporâneo é mais adverso do que em 2003, ano de criação da Lei nº 10.639 (que foi à época celebrada como um avanço na superação da discriminação étnico-racial), ao haver uma predominância no congresso nacional, nas assembleias legislativas e nos governos estaduais e municipais de forças políticas que atuam para negar o racismo e seus efeitos na sociedade. Nesse aspecto, a implementação efetiva da EREER, que já enfrentava dificuldades, ganha mais um grande desafio a ser superado.

Considerações finais/resultados parciais

Apesar das dificuldades, o histórico das ações do movimento negro mostra avanços na produção de conhecimento científico no campo das relações étnico-raciais e na sociedade como um todo. Nesse sentido, também ocorreram ações concretas em relação à introdução da história africana e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, por meio da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCENER), demonstrando que, quando pesquisadores, movimentos sociais e outros setores da sociedade civil atuam de forma coletiva e articulada, os resultados são visíveis e auxiliam na compreensão e transformação objetiva da realidade.

A conclusão parcial é a de que a elaboração de currículos escolares e projetos políticos pedagógicos que de fato desconstruam as bases do pensamento racista está ainda distante do que preconizam os objetivos básicos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico Raciais (DCENER). Assim, a realidade objetiva demonstra que ainda existem grandes desafios a serem superados para a sua implementação, tanto do ponto de vista qualitativo quanto do quantitativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP nº 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 10 mar. 2004.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis>. Acesso em: 17 maio. 2017.

BATISTA, L. dos S; KUMADA, K. M. O. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, v. 8, e021029, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio José. *Uma História não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. v. 2. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 47. ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

KATRIB, Mohamad Ibrahim; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. O ensino de História da África em debate: módulo 3. In: KATRIB, Mohamad Ibrahim; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins (Orgs.). *A dívida social do Brasil com a população negra após o 13 de maio*. Uberlândia: Editora Lopes, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl. *O capital*. Livro I. Tradução de R. Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

PARANHOS, Adalberto. *Os desafinados: sambas e bambas no Estado Novo*. São Paulo: Editora Intermeios; CNPq; FAPEMIG, 2015.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Carlos Geilson de Souza; SANTANA, José Valdir Jesus de. Das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais no Brasil: alguns apontamentos. *Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-19, 2023. DOI: 10.22481/sertanias.v3i2.12024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/12024>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SILVA, L. D. O.; MOREIRA, N. R. O contexto discursivo das políticas curriculares: relações étnico-raciais. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 277-288, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.41876. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.41876>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Inclusão e tecnologia na educação profissional e tecnológica: desafios e oportunidades

*Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro*⁶³

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)⁶⁴ tem um papel essencial na capacitação de indivíduos em diversos níveis e modalidades de ensino, preparando-os para atuar de forma crítica e criativa na sociedade. Nesse cenário, a inclusão tornou-se uma meta indispensável, visando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, tenham acesso igualitário e oportunidades educacionais. As Tecnologias Assistivas (TA)⁶⁵ desempenham um papel fundamental nesse processo, pois fornecem recursos adequados para atender às necessidades específicas dos alunos e favorecer um ambiente educacional mais inclusivo. Isso posto, o presente estudo teve como objetivo analisar as oportunidades e desafios da adoção de TA na EPT, explorando seu potencial como instrumento pedagógico para garantir a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência.

Com a finalidade de expandir a análise e consolidar os resultados e as evidências identificadas, a metodologia adotada, de abordagem qualitativa, foi uma pesquisa bibliográfica, com análise de artigos, livros e documentos legislativos relevantes. As

⁶³ Mestra em Educação: Formação Docente para a Educação Básica/UNIUBE. E-mail: darli_lima@yahoo.com.br

⁶⁴ Modalidade de ensino que busca formar os estudantes de maneira integral, não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a vida em sociedade. Além disso, busca integrar o ensino técnico com a educação geral, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, científicas, sociais e humanas, abrangendo cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

⁶⁵ Termo que descreve recursos e serviços destinados às pessoas com deficiência, com o propósito de promover a autonomia, independência, qualidade de vida e integração social.

bases consultadas incluíram o Portal do Governo Brasileiro e a plataforma Google Acadêmico, utilizando, para a coleta de materiais, as palavras-chave “ensino técnico e inclusivo”, “tecnologias digitais e não digitais”, “tecnologias assistivas” e “práticas pedagógicas”. Já para enriquecer o artigo, foram consultados autores com vasta experiência em estudos sobre o uso das TA na EPT e na Educação Inclusiva (EI)⁶⁶, como Bersch e Schirmer (2005), Machado (2015), Mantoan (2003) e Moran (1999).

Espera-se que este estudo contribua para ampliar a discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência na EPT, ressaltando a importância das TA no cotidiano pedagógico dos docentes. O objetivo é não apenas superar preconceitos relacionados à deficiência como uma característica, mas também fortalecer o papel da escola na promoção de um ensino mais democrático e acessível.

Fundamentação teórica

A educação tradicional, baseada em abordagens clássicas, enfrenta grandes desafios diante das rápidas mudanças do mundo atual. O surgimento de novas tecnologias e o fácil acesso à informação estão reformulando a forma de aprender, exigindo uma reconsideração do papel da escola e dos professores. Como apontado por Moran (1999, p. 7), “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Logo, a integração de tecnologias educacionais e assistivas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) proporciona uma série de benefícios importantes para estudantes, educadores e instituições de ensino.

Nesse viés, as Tecnologias Assistivas (TA) que, segundo Bersch e Schirmer (2005), referem-se a recursos e funções que

⁶⁶ Cabe aqui diferenciar Educação Especial e Educação Inclusiva. Enquanto o foco da primeira está em atender às necessidades específicas de um grupo limitado de estudantes com deficiência, a segunda abordagem reconhece que todos os estudantes são únicos e diferentes, e o objetivo é garantir que todos, com ou sem deficiência, tenham acesso à educação e aprendam juntos em um ambiente diversificado e inclusivo.

melhoram as habilidades funcionais de indivíduos com deficiência, promovem um ensino mais acessível e inclusivo, permitindo que estudantes com deficiência superem desafios e participem ativamente do aprendizado. Para os professores, essas tecnologias otimizam o ensino, automatizando tarefas e personalizando práticas pedagógicas. Já para as instituições, são incentivos para atrair e reter alunos, além de melhorias na gestão e redução de custos. Sendo assim,

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 2003, p. 25).

No entanto, essa integração não é isenta de desafios significativos, incluindo acessibilidade, ausência de formações continuadas e resistência à mudança. Além disso, é importante considerar que: as tecnologias também podem ser usadas para perpetuar estereótipos e preconceitos; os custos associados à sua aquisição e manutenção podem ser substanciais; e as instituições, muitas vezes, enfrentam restrições orçamentárias ao tentar implementá-las.

Para mais, a resistência à mudança por parte dos educadores também é um obstáculo comum, pois a adoção de novas tecnologias pode ser intimidante devido ao medo do desconhecido ou à falta de treinamento adequado. Logo, o debate sobre como utilizá-las de maneira ética, inclusiva e responsável é fundamental para aproveitar seu potencial na superação de preconceitos em relação à diversidade.

Para superar esses desafios, é importante adotar estratégias plausíveis. O planejamento orçamentário tático é essencial para garantir que os recursos necessários estejam disponíveis. Já o treinamento e desenvolvimento profissional contínuo de educadores desempenham um papel fundamental na superação da

resistência à mudança e na promoção do uso eficaz das tecnologias, lembrando que

[...] é próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (Machado, 2015, p. 16).

Ademais, parcerias e colaborações com empresas, organizações e governos podem fornecer suporte financeiro e acesso às tecnologias inovadoras, lembrando, ainda, que a avaliação contínua do impacto das tecnologias é de suma relevância para garantir que haja atendimento às necessidades dos estudantes e da instituição.

A fim de vencer o quadro em questão e evitar problemas financeiros e insatisfação dos envolvidos, é importante adotar ferramentas padronizadas para orientar a seleção, avaliação e implementação de tecnologias, minimizando, assim, a possibilidade de abandono dos dispositivos. Posto isso, é genuíno apontar que, na atualidade, os progressos nesse campo são tão amplos e favoráveis que os benefícios superam consideravelmente os desafios pautados na integração tecnologia-educação-inclusão.

Resultados e discussão

As Tecnologias Assistivas (TA) desempenham um papel fundamental na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois facilitam a acessibilidade dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE)⁶⁷ no ambiente educacional. Nessa ótica, as escolas estão, cada vez mais, incorporando tecnologias ao processo educativo, como telas interativas, tradução automática, conteúdo multilíngue, *tablets* e realidade virtual, tornando o ensino mais dinâmico e envolvente. Essas ferramentas são apri-

⁶⁷ Necessidades Educacionais Específicas (NEE) são demandas educativas diferenciadas que os alunos podem apresentar devido a características como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, habilidades altas/superdotação ou fatores contextuais. As NEE requerem adaptações pedagógicas, recursos ou estratégias para garantir acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar (Brasil, 2008).

moradas para a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais, além de promoverem a inclusão e a valorização da diversidade. Proporcionam, ainda, acesso a diferentes culturas, identidades e realidades, ampliando horizontes e desconstruindo preconceitos.

Por meio de uma TA, é possível observar um aluno com deficiência visual realizando suas atividades escolares de forma autônoma, utilizando um computador com leitor de tela, ou um aluno surdo se comunicando com alguém que não sabe Língua de Sinais (Libras). Da mesma forma, “pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever” fazendo uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), por meio de “pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas [...] para expressar suas questões, desejos, sentimentos” (Bersch; Schirmer, 2005, p. 89).

Nesse preâmbulo, retoma-se a Lei nº 13.146/15, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que denota a adoção da TA como recurso para inclusão, e traz, em seu art. 72, uma importante recomendação, intimamente ligada aos Institutos Federais de Ensino (IFE), onde muitos dos cursos de EPT ocorrem: “Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Ilustrando, o Projeto Centro de Referência em Tecnologia Assistiva (CRTA), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), financiado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, busca disseminar conhecimentos sobre o uso e a criação de TA de baixo custo, oferecendo materiais didáticos acessíveis para a Rede Federal de Educação Profissional e outras instituições. Os recursos disponíveis no Repositório de Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional (RETACE) do

IFRS⁶⁸, lançado em 2022, oferecem guias que orientam sobre o uso e o desenvolvimento desses recursos.

Oliveira e Inocente (2022) destacam também como as tecnologias educacionais e assistivas podem ser úteis no contexto da EPT, apresentando o histórico de um estudante com Deficiência Intelectual (DI) formado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Ibirubá. Ele apresentava, segundo o laudo médico, “dificuldades de aprendizagem, relacionadas ao transtorno de linguagem, transtornos específicos das habilidades escolares, manifestando-se na leitura, escrita e habilidade aritmética, além disso, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)” (Oliveira; Inocente, 2022, p. 210).

Considerando que o laudo identifica a presença de uma barreira no indivíduo e não permite que a sociedade e o ambiente criem obstáculos ao acesso à igualdade e à participação das PcD, diversas adaptações foram feitas no processo de ensino-aprendizagem para apoiar o desenvolvimento técnico, cognitivo e emocional do aluno em questão.

Outro relato é apresentado por Barufaldi (2022), em que compartilha práticas inclusivas na EPT do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por meio do Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI), destacando a importância de selecionar e utilizar as melhores estratégias de ensino com tecnologias educacionais e assistivas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. “A certeza é de que queremos garantir acesso para todos e todas, sem distinção ou algo que se constitua como impedimento. Sabemos que o caminho é longo, desafiador, e que o cuidado é permanente. Temos muito a percorrer, aprender e ressignificar” (Barufaldi, 2022, p. 226).

Percebe-se, assim, que o uso das tecnologias na EPT é amplo, possibilitando aos estudantes com deficiência uma superação de barreiras que poderiam comprometer sua plena participação no

⁶⁸ Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS (CTA). Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/>.

ensino. Além de garantir a acessibilidade aos materiais didáticos, essas tecnologias fomentam a autonomia e fortalecem a confiança dos alunos, auxiliando-os em seu desenvolvimento educacional.

Considerações finais

O estudo evidenciou que, apesar dos avanços legislativos e políticos voltados para a Educação Inclusiva (EI) no Brasil, ainda é necessário manter debates contínuos sobre os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência e pelos profissionais da educação na EPT, assim como a integração responsável das TA, pois “é fundamental trabalhar diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos considerando a complexa diversidade apresentada por esta modalidade educacional e pelas dimensões econômicas, sociais e culturais” (Machado, 2015, p. 21).

Notou-se, ainda, que a Tecnologia Assistiva (TA) tem sido uma aliada importante na promoção da inclusão, oferecendo personalização, interatividade e recursos que favorecem a aprendizagem e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. No entanto, a utilização plena dessas ferramentas exige capacitação contínua dos educadores, atualização constante sobre as inovações tecnológicas e implementação de estratégias eficazes para garantir a acessibilidade e a equidade educacional.

Além disso, constatou-se a falta de conhecimento sobre as TA por parte de estudantes e professores como um obstáculo para sua implementação funcional. Muitos educadores carecem de formação adequada, e a escassez de pesquisas sobre a TA na EPT gera lacunas no entendimento de seu impacto e na criação de políticas eficazes. Dessa forma, a pesquisa enfatiza a necessidade de incentivar estudos e desenvolver políticas públicas que promovam um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

Referências

BARUFALDI, Adriana. Compartilhando práticas inclusivas na educação profissional: experiência do programa Senai de ações inclusivas — PSAI. In: SONZA Andréa Poletto et al. (Orgs.). *Mosaico acessível: tecnologia assistiva*

e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2022. p. 219-227.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. Tecnologia Assistiva no processo educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 87-92. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MORAN, José Manuel. *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

OLIVEIRA, Sabine de; INOCENTE, Andréia Teixeira. Estratégias para estudantes com necessidades educacionais específicas na educação profissional científica e tecnológica – estudos de caso. In: SONZÁ Andréa Poletto et al. (Orgs.). *Mosaico acessível: tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional*. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2022. p. 209-218.

Um instituto social como potencial emancipador: relato de prática educativa

*Deise Priscila Delagnolo*⁶⁹

*Thiago Uliano*⁷⁰

*Sarah Apfelgrün*⁷¹

*Celso Kraemer*⁷²

Introdução

A experiência que aqui relatamos resulta de um trabalho proposto na disciplina de Teorias da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A proposta teve como objetivo vivenciar uma prática de educação a partir da Metodologia da Problemática. No percurso da experiência, cada equipe teve que identificar um problema de educação, pesquisar sua causa histórica e epistemológica, elaborar uma ideia de educação, compor um plano de ação relacionado ao problema, materializando na prática a ideia de educação, e executá-lo.

O problema identificado pela equipe foi o desconhecimento que se tem na educação escolar acerca das potencialidades dos estudantes. O plano de ação baseou-se na educação problematizadora de Paulo Freire vivenciada num Instituto Social do município de Blumenau. Foram quatro encontros, com um grupo de seis frequentadores do instituto, adultos com mais de 50 anos. O objetivo principal foi atuar com as potencialidades dos estudantes.

⁶⁹ Graduada em Psicologia/FURB. E-mail: ddelagnolo@furb.br

⁷⁰ Graduado em Educação Física/FURB. E-mail: thiagouliano@gmail.com

⁷¹ Graduada em Pedagogia/FURB. E-mail: sarahhpfelgrun@gmail.com

⁷² Professor do PPGE/FURB. E-mail: kraemer250@gmail.com

Caminho percorrido

No primeiro momento, para identificar a problemática, solicitamos aos educandos, organizados em uma roda de conversa, que se manifestassem sobre *quais desafios estão presentes nas suas realidades*. O grupo, escrevendo em *post-its*, elencou os principais desafios vivenciados no cotidiano. Elencaram temas como: o modo como o dinheiro afeta a saúde mental; e dinheiro e ética religiosa, destacando que, por não poderem contribuir para certas igrejas, acabam não podendo participar de celebrações.

No segundo momento, aconteceu a codificação, em que os temas identificados foram propostos em representações visuais; e a decodificação, quando os estudantes foram mobilizados a refletir sobre os problemas identificados no primeiro encontro. A proposta consistiu na busca em sites sobre as questões sociais que o dinheiro abrange.

No terceiro momento, identificou-se o tema gerador “dinheiro” e promoveu-se a reflexão crítica e debates entre os participantes. Os educandos puderam expor os problemas relacionados ao dinheiro, de modo a identificarem como ele impacta suas vidas e quais seriam possíveis soluções. Por meio de colagens e escrita, os educandos puderam expor as temáticas que envolvem o tema “dinheiro” em suas vidas.

No quarto e último momento, houve a socialização dos resultados a que os estudantes haviam chegado sobre o tema, permitindo a troca de conhecimentos e experiências. Essa abordagem colaborativa mostrou-se emancipadora, pela construção conjunta dos saberes. O grupo apontou os seguintes problemas sociais relacionados ao dinheiro: bem-estar, saúde, alimentação, moradia, desigualdade social, os impactos do dinheiro na expressão da religiosidade, já mencionado acima.

Dentre os pressupostos freirianos, apontam-se conceitos que inspiraram a prática da Educação Popular, contrapondo-se a uma educação bancária, provocando a problematização em busca de uma Educação Libertadora, na qual os educandos são vistos como sujeitos, não como objetos (Freire, 2022). Quando

tratados como objetos, sua função se limita a memorizar, uma educação alienante e desconectada da realidade sociocultural. Em contrapartida, a educação libertadora promove o ato do conhecimento, no qual os educandos assumem o papel ativo na educação, emancipando-se, em processo dialógico com os colegas e o educador, todos engajados no processo de conhecer. O dialógico mostra-se um processo de desmitologização da realidade, marcado por um esforço constante de se afastar da condição em que se encontram para, então, assumirem uma postura crítica diante da realidade; a dialogicidade não permite coisificar o outro em nenhuma circunstância, pois é por meio dela que se dá a transformação constante da consciência sobre a realidade, excluindo relações antagônicas de opressão. O diálogo deve ser um encontro amoroso, mediado pelo mundo, que impulsiona a reflexão crítica sobre a condição humana e possibilita que indivíduos expressem suas visões de mundo (Freire, 2021). Contrapondo-se à prática bancária, a investigação temática e as palavras geradoras são propostas como situações-problema, desafios que exigem respostas dos educandos. O ato de problematizar as palavras geradoras advindas dos educandos promove a emancipação, no estudo da temática, pois, envolvendo análise da realidade, aos poucos os educandos vão experimentando a superação, transformando situações-limite em inédito viável (Freire, 2005).

Algumas considerações

Ao longo dos encontros, vivenciamos a educação popular, bem como a articulação das práticas com a teoria de Paulo Freire, envolvendo os educandos nos temas discutidos e no ato educativo, a partir de suas realidades. Os educandos deram destaque ao Instituto Social enquanto potencial de emancipação e rede de apoio para suas fragilidades sociopolíticas, num espaço que oportuniza sentir-se acolhido e desenvolver o aprender: um lugar para emancipar-se.

Referências

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Migrantes na escola: processos sensíveis e inclusivos

*Elsa Mônica Bonito Basso*⁷³

*Lucila Guedes de Oliveira*⁷⁴

Introdução

Como construir um espaço de convivência baseado em comunicação sensível e respeitosa entre os escolares de diferentes nações, que se escutam cada vez menos? Quais são os impactos das relações no cotidiano escolar? Essas questões expressam a necessidade de uma intervenção pedagógica acerca das relações entre os estudantes, atravessadas pela violência do racismo frente às diferentes nacionalidades (brasileiros, venezuelanos e porto-riquenhos). O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 40 estudantes do 9º ano de uma escola pública de Caxias do Sul, entrelaçando os componentes curriculares de Arte, Geografia e História, com o propósito de construir um espaço de convivência escolar tecida pelo respeito e escuta sensível, frente à diversidade dos grupos, com o foco nas migrações externas e internas.

O estudo foi pautado em Rogério (2024), para abordar a história do Brasil frente ao contexto decolonial. E, para discutir sobre nutrição estética, território e arte-educação, utilizamos Martins (2009). No delineamento metodológico, organizamos o projeto em três eixos: onde estamos? De onde viemos? Como convivemos? Essas perguntas dialogam com “a busca e a atribuição de sentidos a tudo e a todos que o cercam” (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 46). Depois, os movimentos foram os seguintes:

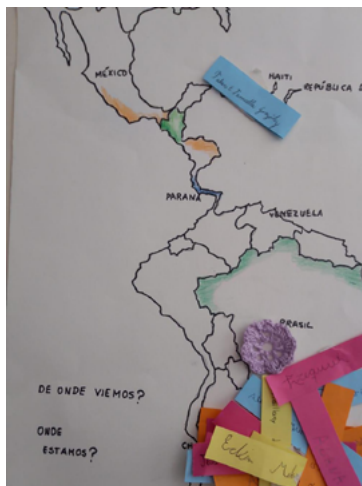
1º movimento: roda de conversa com a ideia de escutá-los acerca das suas identidades, necessidades, construindo uma leitura de realidade.

⁷³ Doutora em Educação/UCS. E-mail: embbasso@ucs.br

⁷⁴ Doutora em Educação/UCS. E-mail: lgolivei@ucs.br

2º movimento: em outro momento, os estudantes construíram um mapa dos lugares, trazendo a memória e as origens.

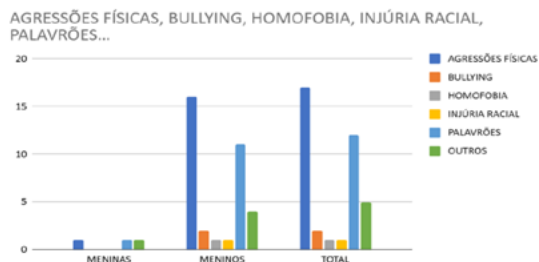
Figura 1: Mapa das origens feito na roda de conversa.



Fonte: acervo da pesquisa.

3º movimento: escrita de uma carta, registrando as catarses e lembranças de vida (origens). No eixo dois, intitulado “Como convivemos”, os estudantes realizaram um mapeamento a partir dos livros de registro dos comportamentos das turmas do 6º ao 9º ano, destacando temas atravessados pela discriminação. Eis o gráfico apresentado pelos estudantes (Figura 2):

Figura 2 – Mapeamento feito no livro de ocorrência do comportamento dos alunos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

4º movimento: a partir da leitura da obra *Os retirantes*, de Candido Portinari, os estudantes refletiram sobre os deslocamentos dos diferentes povos, da discriminação acerca das diferentes origens que, de certo modo, cada estudante carrega. Da obra do artista, emergiu o contexto social, econômico e político, favorecendo a discussão frente à convivência com tais colegas advindos de outros lugares de fora da cidade. Para tanto, os contextos históricos frente ao olhar afrocentrado na história do Brasil demandaram rever a linguagem e as atitudes, trazendo à tona os conflitos naturalizados no ambiente escolar (Rogério, 2024). Assim, dos resultados, criam-se possibilidades construídas pelos alunos. A saber, seguem as pistas para formar os sujeitos em um espaço de convivência para todos e para cada um(a):

- propostas de aulas com teor crítico e contextualizado;
- diálogo construtivo em diferentes momentos da aula;
- comunicação individualizada com o estudante para não o expor diante dos colegas nas questões conflituosas da convivência, com participação pontual dos professores, direção e/ou coordenação pedagógica;
- comunicação com os responsáveis dos estudantes, à medida que os fatos forem ocorrendo;
- palestras com profissionais envolvendo as temáticas que atravessam as convivências (injúrias, bullying, racismo, agressões físicas e verbais);
- exposição das regras de convivência, na escola;
- protocolo referente aos casos de resolução de conflitos, envolvendo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Frente aos movimentos, percebeu-se o envolvimento dos estudantes à proposta, bem como o olhar crítico desenvolvido durante cada movimento e as emergências dos objetos de conhecimento presentes no currículo escolar. Nesse ponto, a Arte tornou-se crucial para desencadear as discussões aliadas aos demais campos de conhecimento e expressar, em um painel de

4 metros, as imagens e palavras oriundas dos conflitos que dialogavam com os dados apresentados na mostra científica da escola onde foi realizada a pesquisa. Fica a ideia de que a mobilização dos estudantes para refletir sobre seus atos, e a dificuldade em conviver juntos frente ao preconceito com relação às diversas nacionalidades, implicam discriminações que estão na estrutura das relações e que impedem a vivência de atos humanizados e formativos para construir uma educação antirracista.

Referências

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles Guerra. *Teoria e prática do Ensino de Arte: A língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009.

ROGÉRIO, Tiago. *Projeto Querino: um olhar afrocentrado sobre a história do Brasil*. São Paulo: Fósforo, 2024.

Estudantes autistas: a escolarização e inclusão a partir de uma análise bibliográfica

*Fernanda Meneghel Cadore*⁷⁵

*Carla Beatris Valentini*⁷⁶

Introdução

A análise da escolarização e inclusão de estudantes autistas evidencia a necessidade de dispor de dados precisos sobre essa população. O Censo Escolar de 2018 (Brasil, 2018) indicou um aumento expressivo na matrícula de alunos com deficiências, incluindo autismo, no ensino regular, atingindo 1,2 milhão de registros, o que representa um crescimento de 33,2% em comparação a 2014. Um estudo realizado pela Universidade de Harvard e o Instituto Alana em 2016, com a revisão de aproximadamente 280 artigos, demonstra que a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar beneficia não apenas os próprios estudantes com necessidades especiais, mas também todos os demais alunos da sala de aula (Hehir, 2016).

Em 2023, conforme os dados do Censo Escolar (Brasil, 2023), o Brasil contabiliza mais de 1,7 milhão de alunos na educação especial, predominando no Ensino Fundamental com 62,90%. A Educação Infantil representa 16% e o Ensino Médio, 12,6%. Destaca-se que 53,7% dos matriculados são alunos com deficiência intelectual, totalizando 952.904, seguidos por 35,9% de estudantes autistas, somando 636.202.

Com base nas informações apresentadas, o crescimento no total de matriculados na educação especial revela características específicas. Acredita-se que esse fato pode ser fruto de intervenções políticas, embora tais intervenções sugiram duas intenções

⁷⁵ Doutoranda do PPG em Educação/UCS. E-mail: fmeneghe@ucs.br

⁷⁶ Professora do PPG em Educação/UCS. E-mail: cbvalent@ucs.br

distintas. De um lado, observa-se a intenção do governo em integrar mais alunos à educação especial; do outro, há a demanda por recursos e capacitação para os educadores que atuam com esses estudantes. Portanto, este trabalho tem por objetivo analisar o processo de escolarização de estudantes adolescentes autistas, a partir das contribuições da teoria histórico-cultural.

Metodologia

O presente trabalho integra uma pesquisa de Doutorado em andamento, na área da Educação, na Universidade de Caxias do Sul, focando na inclusão de alunos autistas. Realizou-se uma revisão da literatura, conforme as definições de Lakatos e Marconi (2010), abrangendo materiais previamente publicados. A pesquisa, conduzida na base de dados SciELO, empregou descritores específicos, como “adolescente,” “autista,” “inclusão” e “escolarização”, proporcionando uma compreensão consolidada das produções acadêmicas sobre a temática em questão.

Discussão e resultados

Iniciamos a discussão sobre a escolarização e inclusão de alunos autistas trazendo uma contribuição de Rego (1995, p. 107) que, ancorada em Vigotski (1997), afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, que se dirige às funções psicológicas superiores que estão em vias de se completarem.

No âmbito da educação de autistas, é importante examinar a educação especial e a legislação pertinente, dado que essa população também se beneficia desse modelo educacional. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) consagrou importantes direitos, embora ainda haja lacunas a serem superadas. O debate sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência se intensificou a partir de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), que enfatizou a necessidade de um compromisso coletivo para assegurar o acesso ao conhecimento, independentemente das limitações.

Consequentemente, os sistemas educativos, especialmente o brasileiro, precisaram se transformar para atender a essas novas exigências, rompendo com uma cultura que, antes, era predominantemente excludente e segregacionista.

A análise da inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional revela que, a partir de 2008, houve um progresso significativo nas políticas de Educação Especial, impulsionadas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Apesar disso, até então, especialmente em relação ao autismo, as práticas educacionais estavam apenas nos primórdios, com uma compreensão ainda fragmentada sobre a condição. Conforme Vasques (2008), a mera matrícula em instituições regulares não garante a inclusão plena; é imprescindível promover oportunidades de aprendizado relevantes, considerando as particularidades desse grupo. Além disso, o reconhecimento do autismo como deficiência, para todos os efeitos legais, só ocorreu com a Lei Berenice Piana, em 2012, que formalizou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).

Um aspecto fundamental a ser observado na inclusão de estudantes autistas no ambiente escolar é a relevância do professor no cotidiano desses alunos. Considerando o tempo predominante que passam nas instituições, o professor precisa conhecer as particularidades de cada aluno para promover uma inclusão efetiva. Embora compartilhem características, os autistas estão inseridos em um espectro, o que destaca a originalidade de suas formas de expressão e evidencia a necessidade de abordagens pedagógicas individualizadas, afastando-se de práticas generalistas (Júlio-Costa; Antunes, 2017).

A família, por sua vez, busca uma instituição educacional que atenda às especificidades do filho autista, buscando favorecer seu aprendizado e socialização. Entretanto, a escassez de informação sobre inclusão escolar pode dificultar o acesso a oportunidades adequadas. Conforme Vigotski (1997), tanto crianças sem deficiência quanto aquelas com deficiência apresentam características

distintas em seu desenvolvimento, exigindo abordagens pedagógicas e recursos adaptados para cada caso.

Com base nos estudos de Luria (1990), Faria e Alves (2022) ressaltam a importância da educação escolar, na qual o professor desempenha um papel mediador intencional. É imprescindível que o professor modifique suas estratégias pedagógicas para atender às particularidades do aluno autista, empregando recursos didáticos diversificados que otimizem o aprendizado e favoreçam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Ainda de acordo com as autoras, fundamentadas na teoria histórico-cultural, a aquisição de conhecimento científico por parte dos estudantes propicia a transformação da zona de desenvolvimento proximal em real, favorecendo a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas. Nesse contexto, ressalta-se a relevância da instituição escolar no desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, a educação de alunos autistas não deve ser circunscrita às limitações decorrentes da condição, e a atuação escolar deve transcender a sua simples adaptação ou acomodação.

A educação escolar, especialmente no contexto da inclusão, é fundamental para o crescimento psicológico e a construção da identidade juvenil, preparando os estudantes para enfrentar desafios diários e expandir seus conhecimentos. Vigotski (1997) postula que, independentemente de limitações, todas as crianças têm a capacidade de desenvolver habilidades, desde que sejam empregadas ferramentas mediadoras apropriadas. Assim, a educação deve ir além das competências autônomas dos alunos e focar nas potencialidades inexploradas, que propiciarão transformações significativas em seu aprendizado.

Faria e Alves (2022) enfatizam que a perspectiva histórico-cultural na inclusão de alunos autistas destaca a importância das transformações no desenvolvimento humano, onde a interação entre o indivíduo e o ambiente é fundamental. Nesse contexto, as habilidades psicológicas do sujeito são mobilizadas para a apropriação dos instrumentos sociais, internalizando significados

por meio da mediação dos signos, o que, por sua vez, promove um progresso significativo na trajetória do aprendizado.

O aporte teórico de Vigotski (1997) no âmbito educacional é inegável, demonstrando sua contínua aplicabilidade nas dinâmicas contemporâneas. Embora suas ideias tenham sido formuladas na década de 1930, elas ainda oferecem uma fundamentação importante para a discussão sobre educação especial e a implementação de práticas pedagógicas individualizadas. Sua perspectiva propõe uma análise dialética acerca das dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes, não se restringindo a um olhar complacente, mas evidenciando um potencial construtivo que convive com os desafios, abrindo espaço para novas oportunidades (Costa, 2006).

Considerações finais

O texto analisa abordagens voltadas à atuação com alunos autistas no ambiente escolar, enfatizando a inclusão através de um prisma abrangente. Destacam-se as implicações legais e políticas necessárias para assegurar essa inclusão, reforçando a importância de reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo em sua diversidade, além do mero suporte às pessoas com deficiência. Essa perspectiva ampla é importante para promover um convívio harmonioso e respeitoso no âmbito educacional.

No contexto educacional, é essencial que os profissionais que atuam com alunos autistas possuam um entendimento aprofundado dos desafios que dificultam o progresso desses estudantes, a fim de aplicar práticas inclusivas de maneira eficaz. Segundo Vigotski (1997), cada pessoa com deficiência atravessa um percurso de desenvolvimento único, que deve orientar o planejamento educacional. Ademais, é fundamental que tanto as famílias quanto os educadores estejam cientes das legislações que garantem os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, a presença de desafios, medos e incertezas ainda é amplamente observada na educação. Um dos principais entraves à inclusão do estudante autista reside na necessidade de desconstruir uma

visão tradicional e biologizante, que não reconhece o indivíduo autista além de suas limitações.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico*. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico*. Brasília, DF: Inep, 2023.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

FARIA, Juliany de; ALVES, Veronice Suriano. A contribuição da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de estudantes com espectro autista – TEA. *Brazilian Applied Science Review*, Curitiba, v.6, n.5, p. 14.145-14.157, SEP./Oct., 2022.

HEHIR, Thomas. *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo: Instituto Alana ABT Associates, 2016.

JÚLIO-COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa Moreira. *Transtorno do Espectro Autista na prática clínica*. São Paulo: Editora Pearson Clinical Brasil, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Teresa Cristina Rego. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASQUES, Carla Karnoppi. Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1997.

Discussões sobre justiça voltada para a superdotação na educação matemática

*Heloisa Gabriela Paterno*⁷⁷

*Kauane Ferrari Luiz*⁷⁸

*Larissa Hang*⁷⁹

*Paula Andrea Grawieski Civiero*⁸⁰

Introdução

Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) fazem parte do público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Apesar disso, há grandes obstáculos para que os superdotados consigam ter a assistência de que precisam para desenvolver suas potencialidades. Para Borland (2005), Gallagher (2015) e Subotnik et al. (2011), as questões de justiça social muitas vezes motivam a não realização de atendimento diferenciado a estudantes superdotados, especialmente quando se veem os programas para superdotados como elitização, favorecimento, desperdício de recursos ou algo não prioritário. Nesse sentido, esta pesquisa buscou, por meio de um mapeamento, identificar as discussões sobre justiça social e educação de superdotados dentro do contexto da educação matemática.

Para isso, escolheu-se como escopo o catálogo de teses e dissertações da CAPES. As buscas foram feitas com a combinação da palavra-chave “educação matemática”, junto do termo “superdotação” ou “altas habilidades”, buscando contemplar as duas terminologias, abrangendo trabalhos de 1996 a 2024⁸¹. Foi realizado o fichamento catalográfico e utilizou-se a Análise

⁷⁷ Graduanda em Licenciatura em Matemática/IFC. E-mail: helopaterno@gmail.com

⁷⁸ Licenciada em Matemática/IFC. E-mail: kauane.ferrari09@gmail.com

⁷⁹ Licenciada em Matemática/IFC. E-mail: larissahang123@gmail.com

⁸⁰ Professora doutora do curso de Licenciatura em Matemática/IFC. E-mail: paula.civiero@ifc.edu.br

⁸¹ Trabalhos disponíveis na plataforma até julho de 2024.

Textual Discursiva (ATD) para análise das informações obtidas, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006). Para tal, foram definidas unidades de análise *a priori*. A análise levou em conta os títulos e os resumos de cada trabalho. Após esse processo, elencaram-se unidades de análise *emergentes* (Moraes; Galiuzzi, 2006), que foram exploradas na sequência, utilizando como base o texto completo dos trabalhos.

Mapeamento de AHSD na educação matemática

Foram encontrados oito trabalhos que abordam AHSD e Educação Matemática, cuja ficha bibliográfica está apresentada a seguir.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Educação Matemática e Altas Habilidades ou Superdotação, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Nº	Título do trabalho	Autor(a)	Ano
1	Altas Habilidades/Superdotação em Matemática e Inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal	Weberson Campos Ferreira	2020
2	Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em Matemática em um programa de enriquecimento	Michele Cristiane Diel Rambo	2018
3	Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de altas habilidades/superdotação do Distrito Federal segundo a Teoria de Joseph Renzulli	Karla Vanessa Gomes dos Santos	2020
4	Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação	Vania de Fatima Tluszcz Lippert	2021
5	O processo de escolarização [com ênfase em Matemática] de um aluno com superdotação	Mariana Cristina Lopes	2019
6	Mobilização das Inteligências Múltiplas para a Alfabetização Científica em um contexto de atendimento para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	Solange Cleia Bencke Fredo	2019
7	Educação Matemática e Inclusão na Região Norte: Contextos no estado do Pará	Edson Pinheiro Wanzeler	2020
8	Programa Talento Metr�pole: Identificação e Desenvolvimento de Talentos em Tecnologia da Informação	Juliana Teixeira da Camara Reis	2021

Fonte: Elaboração das autoras.

Foram identificadas como Unidades de Análise *a priori*: título da obra, autoria, orientação, ano de defesa, Instituição de Ensino Superior, tipo de instituição, Unidade Federativa da IES, nível de titulação (Mestrado ou Doutorado), Programa de Pós-Graduação, nível de ensino discutido, nomenclatura utilizada para AHSD e presença de preocupação com justiça.

Quadro 2 – Informações dos trabalhos sobre Educação Matemática e Altas Habilidades ou Superdotação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

	Programa	Nomenclatura utilizada	Aborda justiça
	UA9	UA11	UA12
T1	Educação	"alunos com altas habilidades/superdotação"	Não
T2	Educação Matemática	"alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação", "comportamentos de superdotação"	Não
T3	Educação	"estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação"	Não
T4	Ensino	"alunos com Altas Habilidades/Superdotação"	Não
T5	Educação para a Ciência	"aluno com superdotação"	Não
T6	Educação em Ciências e Educação Matemática	"com Altas habilidades/Superdotação"	Não
T7	Educação em Ciências e Matemáticas	"altas habilidades ou superdotação"	Não
T8	Psicologia	"superdotados", "superdotação", "talentos"	Não

Fonte: Elaboração das autoras.

No que diz respeito à terminologia utilizada (UA11), observa-se uma preferência por expressões como "alunos com altas habilidades", "alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação" ou "comportamento de superdotação". Observa-

se que essa nomenclatura afasta o indivíduo superdotado do assunto de que trata; fala-se de um *comportamento* ou de algo que se *tem*. Esses termos são usados exclusivamente em sete dos oito artigos analisados. Apenas um artigo utiliza, além dessa nomenclatura, termos como “superdotados” e “superdotação”, colocando o ser superdotado em evidência. O trabalho que adota tal perspectiva é, também, o único trabalho mapeado originado de um Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Isso pode indicar certa desconexão entre o campo da Psicologia e o da Educação, mesmo referindo-se a um mesmo fenômeno, sugerindo uma diferença de abordagem conceitual entre essas áreas quando se trata de Altas Habilidades e Superdotação. Apesar de haver uma homogeneidade terminológica sobre as Altas Habilidades/Superdotação no âmbito educacional, o uso de outra terminologia no único estudo relacionado à Psicologia aponta a possibilidade de outras perspectivas que poderiam enriquecer o campo da Educação quando se fala de superdotação, caso fossem mais exploradas.

Já na UA12, buscou-se entender se os trabalhos mapeados apresentam uma preocupação com relação à justiça. Na análise inicial, composta dos títulos e resumos dos artigos, observou-se que nenhum menciona a palavra “justiça” ou considera explicitamente questões de justiça social, igualdade ou equidade no acesso a oportunidades educacionais para a população superdotada. Julgou-se necessário investigar mais cuidadosamente esse tópico, formando uma Unidade de Análise *emergente*.

Para essa nova análise, buscou-se no corpo de cada trabalho⁸² a correspondência a certas palavras-chave. A busca foi feita pelo radical “*just*”, de modo que seriam encontradas todas as palavras derivadas de justiça, como: justo, justa, injusto, injusta etc. Foram ignoradas correspondências sem relação com o tema. Observou-se a frequência das palavras encontradas e o contexto em que apareciam.

⁸² O trabalho T7 não pode ser analisado minuciosamente pois não se encontra disponível publicamente.

Quatro dos sete artigos não faziam menção à justiça. Três (T3, T5 e T6) usaram termos relacionados à justiça para descrever uma característica de Altas Habilidades/Superdotação (sensibilidade a ou senso de justiça). Apenas T3 apresentou mais alguma correspondência na busca realizada, ao trazer uma citação sobre a Declaração de Salamanca e seus objetivos voltados para a educação inclusiva, que abrange “vítimas das práticas elitistas e injustas”.

Conclui-se que, apesar de terem sido encontradas correspondências para as palavras buscadas, nenhuma aparece no contexto de discussão de justiça ou justiça social. Isso evidencia a baixa permeabilidade do tópico entre os trabalhos voltados para Educação Matemática e Superdotação.

Considerações finais

O mapeamento evidencia o quão nova é a Superdotação enquanto área de pesquisa na Educação Matemática, visto que o primeiro trabalho realizado na área data de 2018. Além de nova, a área é incipiente no Brasil, com apenas oito teses ou dissertações defendidas sobre o assunto.

Outrossim, observou-se a ausência de discussões sobre justiça nos trabalhos mapeados. Isso indica uma lacuna tanto teórica como prática na literatura, limitando o entendimento sobre como a educação de alunos com altas habilidades se alinha aos princípios de justiça e equidade que permeiam as diretrizes educacionais mais amplas. Dado que os estudantes superdotados possuem necessidades educacionais específicas e têm direito a uma educação que atenda a essas necessidades (Brasil, 2008), é necessário que se discuta mais sobre a importância do atendimento e educação de superdotados. Isso é relevante uma vez que a (in)justiça é o fator que inibe a oferta de flexibilizações aos superdotados. O debate sobre justiça poderia enriquecer as pesquisas nessa área, promovendo um debate mais profundo sobre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas necessárias para com os estudantes com AHSD.

Referências

BORLAND, J. H. Gifted education without gifted children. *Conceptions of giftedness*, p. 1-19, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

GALLAGHER, J. J. Political Issues in Gifted Education. *Journal For The Education of the Gifted*, v. 38, n. 1, p. 77-89, 2015. DOI: 10.1177/0162353214565546.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006.

SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; WORRELL, F. C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, v. 12, n. 1, p. 3-54, 2011.

A condição imigrante e a escola como espaço de reconhecimento

*Gilvania Pires Santos Kuiava*⁸³

*Danilo Romeu Streck*⁸⁴

Reflexões sobre inclusão, diversidade e interculturalidade no contexto escolar

A imigração é um fenômeno global que tem impactado significativamente a realidade brasileira, especialmente nos últimos anos. Com o aumento do fluxo migratório, as escolas públicas brasileiras têm recebido um número crescente de crianças e adolescentes imigrantes, o que representa um desafio para a inclusão e a garantia do direito à educação. Em cidades como Caxias do Sul, onde a presença de imigrantes tem se intensificado, as escolas municipais de Ensino Fundamental são desafiadas a desenvolver estratégias que atendam às necessidades de um público cada vez mais diversificado.

Nesse contexto, este estudo propõe uma reflexão sobre a condição do imigrante e o papel da escola como espaço de reconhecimento e valorização da diversidade. Partindo das teorias de Abdelmalek Sayad (1998) sobre a “dupla ausência” e de Axel Honneth (2003) sobre o reconhecimento, busca-se compreender como a escola pode se tornar um ambiente acolhedor e inclusivo para estudantes imigrantes. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, tem como objetivo central explicitar os desafios enfrentados por esses estudantes e explorar práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento mútuo e a interculturalidade.

A relevância deste estudo reside na contribuição para a discussão sobre educação e diversidade, tema central no contexto atual de globalização e mobilidade humana. Ao refletir sobre a realidade das escolas de Caxias do Sul, o estudo oferece subsí-

⁸³ Mestranda do PPGEdu/UCS. E-mail: gpsanto4@ucs.br

⁸⁴ Professor orientador e pesquisador do PPGEdu/UCS. E-mail: drstreck@ucs.br

dios para a construção de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

A condição do imigrante é marcada por uma “dupla ausência”, conforme proposto por Abdelmalek Sayad (1998). O imigrante está ausente de seu país de origem, mas também não é plenamente integrado no país de destino. Essa condição gera um sentimento de desenraizamento e marginalização, que se reflete no ambiente escolar. Para crianças e adolescentes imigrantes, a escola pode ser um espaço de acolhimento, mas também de exclusão, especialmente quando não há políticas e práticas que considerem suas particularidades culturais e linguísticas. Além disso, conforme Sayad (1998, p. 54):

A situação do imigrante se presta, não sem alguma ambiguidade, a uma dupla interpretação: ora, como que para não confessar a si mesmo a forma quase definitiva que com frequência cada vez maior a imigração reveste, apenas se leva em conta na qualidade de imigrante o seu caráter eminentemente provisório (de direito); ora, ao contrário, como se fosse preciso desmentir a definição oficial do estado de imigrante como estado provisório, insiste-se com razão na tendência atual que os imigrantes possuem de se “instalar” de forma cada vez mais duradoura em sua condição de imigrante.

A situação do imigrante pode ser interpretada de duas maneiras distintas, ambas carregadas de ambiguidade. Primeira: o imigrante é visto sob um caráter provisório, como se sua condição fosse temporária e passageira. Essa perspectiva evita reconhecer que, na prática, a imigração, muitas vezes, assume uma forma quase definitiva, ou seja, o imigrante tende a permanecer no país de destino por um longo período ou indefinidamente; e pode ser uma forma de não enfrentar a realidade de que a imigração, cada vez mais, deixa de ser algo passageiro para se tornar uma condição duradoura. Segunda: aqui, há uma insistência em negar a ideia oficial de que o estado de imigrante é provisório. Em vez disso, reconhece-se que os imigrantes estão cada vez mais propensos a se “instalar” de forma permanente em sua condição de imigrantes. Isso reflete uma tendência atual em que os imigrantes não apenas permanecem no país de acolhimento, mas também

constroem vidas e raízes ali, muitas vezes sem a perspectiva de retorno ao seu país de origem.

Assim, há uma tensão entre a visão da imigração como algo temporário e a realidade em que os imigrantes tendem a se estabelecer de forma permanente. Essa dualidade revela a complexidade e a ambiguidade da condição do imigrante, que oscila entre o provisório e o definitivo.

Axel Honneth (2003), em sua teoria do reconhecimento, argumenta que o reconhecimento é um elemento central para a formação da identidade e da autoestima dos indivíduos. Ele sustenta que sem reconhecimento as pessoas não conseguem se desenvolver plenamente, pois é através dele que os sujeitos se sentem valorizados e integrados socialmente. No contexto escolar, essa ideia ganha relevância, pois a escola é um espaço de formação não apenas acadêmica, mas também social e emocional. O reconhecimento mútuo entre estudantes, professores e comunidade escolar é, portanto, fundamental para criar um ambiente inclusivo, em que a diversidade seja respeitada e valorizada.

Honneth identifica três esferas de reconhecimento que podem ser aplicadas ao ambiente escolar:

- Amor (relações afetivas) refere-se ao reconhecimento emocional e afetivo que ocorre em relações próximas e íntimas. No contexto escolar, isso pode se traduzir na criação de vínculos de confiança e respeito entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Um ambiente afetivamente acolhedor permite que os estudantes se sintam seguros e valorizados, o que é essencial para seu desenvolvimento emocional e escolar.
- Direito (igualdade jurídica) diz respeito ao reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos, ou seja, como pessoas que devem ser tratadas com igualdade e justiça. Na escola, isso implica garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, gênero, etnia ou condição social, tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. A apli-

cação dessa esfera no ambiente escolar ajuda a combater práticas discriminatórias e a promover a equidade.

- Solidariedade (valorização social) envolve o reconhecimento das contribuições individuais para a coletividade, valorizando as diferenças e as particularidades de cada um. No contexto escolar, isso significa reconhecer e celebrar a diversidade cultural, social e intelectual dos alunos, promovendo um senso de pertencimento e valorização mútua. A solidariedade no ambiente escolar pode ajudar a superar barreiras culturais e sociais, criando um espaço onde todos se sintam parte integrante da comunidade.

A aplicação dessas três esferas de reconhecimento no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a superação de barreiras culturais e sociais. Ao promover o reconhecimento mútuo, a escola se torna um espaço mais inclusivo e democrático, onde os alunos podem desenvolver não apenas suas habilidades acadêmicas, mas também sua autoestima e identidade. Isso é particularmente importante em contextos de diversidade, onde o respeito às diferenças e a promoção da igualdade são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Honneth (2003) nos lembra de que o reconhecimento não é apenas uma questão de justiça, mas também uma condição essencial para o desenvolvimento humano e social.

A interculturalidade, conforme discutida por Vera Maria Ferrão Candau (2012), é um conceito que vai além da simples coexistência de diferentes culturas. Ela pressupõe um diálogo ativo e respeitoso entre essas culturas, com o objetivo de superar a lógica da assimilação — em que uma cultura dominante impõe seus valores e práticas sobre as outras — e, em vez disso, promover uma relação de reciprocidade e respeito mútuo. A interculturalidade busca, portanto, a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa, em que as diferenças culturais não sejam vistas como barreiras, mas como oportunidades de enriquecimento coletivo.

No contexto escolar, a interculturalidade tem implicações profundas, especialmente em sociedades cada vez mais multiculturais, nas quais a presença de estudantes imigrantes e de diferentes origens étnicas e culturais é uma realidade crescente. Para que a escola seja um espaço verdadeiramente inclusivo, é necessário adotar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as identidades culturais desses estudantes. Isso significa reconhecer e valorizar as culturas dos estudantes: a escola deve ir além da tolerância passiva e buscar ativamente integrar as culturas dos estudantes imigrantes no currículo e nas atividades escolares. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da inclusão de histórias, literaturas, música e tradições de diferentes culturas no planejamento pedagógico. Dessa forma, os estudantes imigrantes se sentem representados e valorizados, o que contribui para sua autoestima e senso de pertencimento.

A interculturalidade não se limita à celebração das diferenças, mas envolve a criação de espaços de diálogo onde estudantes, professores e comunidade escolar possam compartilhar suas experiências, valores e perspectivas. Esse diálogo ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma convivência baseada no respeito mútuo. Tradicionalmente, muitas escolas adotam uma postura assimilacionista, que incentiva os estudantes imigrantes a abandonar suas culturas de origem para se adaptar à cultura dominante.

A interculturalidade propõe uma ruptura com essa lógica, defendendo que a integração não deve significar a perda da identidade cultural, mas sim a construção de uma convivência harmoniosa entre diferentes culturas. Para que a interculturalidade seja efetivamente praticada na escola, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural. Isso envolve a formação continuada dos educadores, com foco em práticas pedagógicas interculturais, bem como a reflexão crítica sobre seus próprios preconceitos e visões de mundo.

A proposta de Candau (2012) sobre a interculturalidade é particularmente relevante em um mundo globalizado, onde a

migração e o contato entre culturas são cada vez mais frequentes. A escola, como instituição formadora, tem um papel crucial nesse processo, pois é nela que as novas gerações aprendem a conviver com a diferença. Ao adotar uma perspectiva intercultural, a escola não apenas contribui para a inclusão dos estudantes imigrantes, mas também prepara todos os estudantes para viver em uma sociedade plural e diversa.

No entanto, a implementação da interculturalidade na escola não é isenta de desafios. Ela exige uma mudança de mentalidade, por parte dos tanto educadores quanto da comunidade escolar como um todo. Além disso, é necessário que haja políticas públicas que apoiem essa transformação, fornecendo recursos e diretrizes para que as escolas possam adotar práticas interculturais de forma efetiva.

Em síntese, a interculturalidade é um caminho promissor para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, em que a diversidade cultural seja vista como um valor e não como um problema. Ela nos convida a repensar o papel da escola na sociedade e a buscar formas de promover o diálogo e o respeito entre diferentes culturas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

Em Caxias do Sul, algumas escolas têm implementado projetos que visam à integração de estudantes imigrantes. Entre as iniciativas destacam-se projetos específicos de acolhimento aos imigrantes, a criação de grupos de apoio, a realização de atividades culturais que celebram a diversidade e a formação continuada de professores para trabalhar com a interculturalidade. Essas práticas demonstram que é possível construir uma escola mais inclusiva e equitativa, desde que haja compromisso e investimento por parte dos gestores e da comunidade escolar.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

Literatura africana na escola: da Lei nº 10.639/03 à diversidade no repertório leitor

*Juliana Cordeiro Begnini*⁸⁵

Considerações iniciais

A escola frequentemente representa o espaço de primeiro contato entre o jovem e o livro. Além da leitura de clássicos brasileiros, os estudantes são incentivados a experimentar obras diversas, que lhes despertem o interesse e levem à adoção do hábito de ler. Novos autores, livros e sagas adentram o repertório leitor dos estudantes, motivados não só pelas dinâmicas de sala, mas também por indicações entre os jovens e pelo apelo criado por influenciadores digitais de divulgação literária de obras de grande circulação de massa. As possibilidades, que parecem quase infinitas, trazem consigo um desafio: levados pela literatura que ganha o mercado internacional, os estudantes tendem a ler, principalmente, obras europeias e estadunidenses. A baixa variedade ocasionada pelo recorte das obras que atingem o público infantojuvenil entre os leitores brasileiros também se reflete na falta de representatividade e multiculturalidade e os mune de uma visão literária e cultural colonizadora, que raramente acolhe a realidade vivenciada por países colonizados e, quando o faz, a descreve sob a ótica dominadora da colonialidade. Ao deixar de lado essas obras diversas, exclui-se também toda uma gama de expressões sociais bastante importantes para a identificação do leitor como sujeito no mundo.

Na tentativa de tornar a escola um espaço mais inclusivo e democrático, inclusive no que tange à literatura, foi aprovada a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Básico de todo o país.

⁸⁵ Mestranda em Letras e Cultura PPGLET/UCS. E-mail: jcbegnini@ucs.br

Depois de 22 anos, porém, pouco ainda é discutido em sala de aula sobre a produção literária africana, mesmo que haja um vasto acervo de língua portuguesa em África, com berço nos cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Tendo em vista esse cenário, e considerando a necessidade de um repertório literário mais representativo, inclusivo e, principalmente, de permanente contribuição para e manutenção de uma pedagogia antirracista, pretende-se aqui refletir, por meio de uma breve revisão teórica, sobre a importância da inclusão, no contexto escolar brasileiro, de obras literárias produzidas em África, para a promoção de um aporte literário que melhor reflita a realidade da composição étnica da população e suas raízes culturais e que rompa com os padrões colonialistas, apresentando aos leitores uma nova forma de fazer literatura.

Por que ler África no Brasil?

Similar ao ocorrido com as produções literárias brasileiras, os primeiros registros escritos de literatura nos PALOP foram produzidos por colonizadores portugueses, no idioma da metrópole e refletindo a ótica dominadora do colonizador (Campos, 2008; Ngomane; Carvalho, 2022). Devido à grande valorização da oralidade em África como perpetuadora dos saberes ancestrais, poucos são os registros escritos de literatura em idiomas nativos no período pré-colonial (Campos, 2008; Pinheiro, 2021).

Conforme ganham força as lutas por independência e passa a ser produzida a literatura verdadeiramente pelo povo africano (ainda que não em idiomas nativos), faz-se necessária a representação literária de uma africanidade que melhor abrace a cultura e a construção da identidade nacional de cada um dos PALOP. Essas manifestações abrem espaço para que sejam abordadas novas temáticas nos mais diversos gêneros literários: a presença de elementos da subjetividade africana – como tradições, idiomas nativos, religiosidade e valorização da oralidade e da ancestralidade – passa a integrar as produções de África, vistas não

com a estranheza do colonizador, mas com a naturalidade com a qual a comunidade interage cotidianamente com eles (Pinheiro, 2021). O novo fazer literário ganha a narração e o protagonismo do colonizado: distanciando-se da narrativa dominante imposta pela colonização, cria-se espaço para o *ser africano* como dono de suas próprias histórias.

Quando considerado o contexto histórico dos seis países, Brasil e PALOP compartilham muito mais do que paralelos na formação literária ou o próprio colonizador: elementos da cultura e da subjetividade africana passaram a integrar a identidade cultural brasileira por meio dos povos escravizados e, posteriormente, pelo favorecimento às ondas migratórias no período pós-colonial (Munanga, 2015). Observando o enlace entre a cultura africana e a construção da subjetividade brasileira, e apoiada nas lutas antirracistas, a Lei nº 10.639/03 prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana durante todas as etapas da Educação Básica:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, n.p.).

É importante salientar que, sendo a escola o primeiro contato com o convívio em sociedade de muitas crianças para além da família, é também espaço do fomento à reflexão acerca das narrativas históricas adotadas para justificar a construção de uma identidade individual e social. Nesse sentido, para Munanga (2015), o discurso envolvendo a formação da memória identitária precisa buscar a quebra com os elementos da cultura europeia, levando em conta o apagamento sofrido pela historicidade dos descendentes africanos no país – e, nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 atuaria como uma estratégia de correção para tal esquecimento.

Em complemento ao apontado por Munanga (2015), Caetano, Gomes e Castro (2022) defendem que as culturas não europeias foram histórica e sistematicamente marginalizadas durante a colonização; essa marginalização, que determinou como inferiores traços culturais, sociais e fenotípicos dos povos colonizados, deu origem a um padrão ideal de sociedade que não contempla as múltiplas vivências das colônias. O conhecimento histórico, cultural e literário das origens africanas, em igualdade com as demais etnias que compõem a sociedade brasileira, seria, então, uma ferramenta não apenas para promover o debate antirracista, mas também para estabelecer modelos positivos de identificação social a um grupo pouco representado pelas literaturas colonizadoras e, quando representado, geralmente de forma estereotipada ou com base no exotismo; sendo assim, a democratização das literaturas africanas contribuiria para a formação de leitores mais libertos e mais seguros de si, de sua importância e das possibilidades que a literatura europeia frequentemente não é capaz de apresentar. Em conclusão, trazem as autoras:

é preciso democratizar a literatura, ampliar as possibilidades de acesso a esses materiais, fazer com que eles cheguem às editoras, às livrarias, às bibliotecas e, principalmente, às escolas para que as crianças negras e os/as jovens negros/as leiam histórias que falem sobre suas subjetividades e se sintam representados e valorizados (Caetano; Gomes; Castro, 2022, p. 7).

Considerações finais

O papel essencial da literatura para a formação humana é defendido por Failla (2021, p. 25), quando afirma que “A leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos”, assim como por Zilberman (2009, p. 27), ao dizer que, “seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é, simultaneamente, o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade”. Assim sendo, é possível afirmar que, ao incentivar a leitura de

obras diversas, escritas por países colonizados de culturas distintas – como é o caso dos PALOP –, a escola promove ferramentas para o pensamento crítico, bem como para a formação de um sujeito livre, que se sinta representado e valorizado em suas raízes e capaz de reconhecer-se por meio das epistemologias, das tradições e dos saberes ancestrais trazidos pelos povos africanos.

Para favorecer ainda mais a formação desse leitor liberto, a presença de personagens negras em espaços de destaque na literatura africana promove modelos positivos de incentivo ao protagonismo social, já que a construção de protagonistas negros fortes e conscientes de suas identidades contribui para o fortalecimento da autoconfiança dos jovens leitores que ainda buscam reconhecer-se como indivíduos no espaço que habitam (Caetano; Gomes; Castro, 2022).

Assim sendo, é possível afirmar que, quando a escola oportuniza o contato do estudante com a literatura africana de língua oficial portuguesa, faz muito mais do que apresentar narrativas de nações de mesmo idioma: ela amplia o debate acerca da estrutura social dominante, ainda baseada em preceitos colonizadores, para contribuir para a construção de um repertório leitor inclusivo, representativo e aliado à luta libertária, decolonial e antirracista.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

CAETANO, Janaína Oliveira; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2218418, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100419&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2025.

CAMPOS, Josilene Silva. A historicidade das literaturas africanas de língua oficial portuguesa. *Cadernos de história: I Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/UCG, Goiás*, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2008.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: GMT Editores Ltda., 2021.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/> Acesso em: 15 jan. 2025.

NGOMANE, Nataniel; CARVALHO, Carina. *Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva moçambicana*. São Paulo: UAB/UNIFESP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65574>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PINHEIRO, Vanessa Rimbau. *Cânones e perspectivas literárias em Moçambique*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

As metodologias ativas no campo da educação popular: práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da autonomia e proatividade discente

*Júnia Tuelher Fraga*⁸⁶

Introdução

A escola pública é um setor da sociedade que abriga a pluralidade cultural emergente da diversidade de povos provenientes do processo de formação e construção dessa nação. Diante do propósito garantido na Constituição Federal, que objetiva educação de qualidade a todos e todas, a pluralidade cultural pode ser um obstáculo para a concretização desse objetivo visto que há um enorme desafio em atender as diferentes demandas advindas da diversidade que caracteriza as escolas públicas.

A educação bancária enfatizada por Freire (2005) ainda se encontra presente nas práticas educativas por consequência das políticas neoliberalistas enraizadas no processo de colonização vivido no Brasil. Segundo Souza e Novais (2021, p.535), a colonialidade, fruto do processo de colonialismo, “Trata-se de uma forma desterritorializada, desenraizada e atual da relação de dependência e subalternidade”, dessa forma, “na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2005, p. 81). Compreendendo que, para garantir o direito à educação de qualidade nas escolas públicas, é preciso resistir à educação bancária enraizada nas práticas pedagógicas, o projeto Feira das Ciências surgiu com o objetivo de suscitar nos educandos a autonomia de produção do conhecimento, partindo de questões vividas em suas relações

⁸⁶ Doutoranda em Educação/UNIUBE. E-mail: junia.fraga@educacao.mg.gov.br

com o cotidiano. De acordo com Morán (2015, p.15), “a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”. Sendo assim, o desenvolvimento da Feira das Ciências buscou oportunizar aos discentes a concretização da construção do conhecimento emancipador com vistas à liberdade dos seres.

O presente relato de experiência está embasado teoricamente em Paulo Freire, através de sua visão de educação libertadora das amarras neoliberais, em Tiago Zankê de Souza e Gercina Santana Novais, no que tange à resistência frente a uma educação bancária e à defesa da educação popular, como também em José Morán, por suas pesquisas relacionadas a novas práticas pedagógicas que oportunizam uma construção do conhecimento efetiva, como a metodologia ativa baseada em resolução de problemas, utilizada para o desenvolvimento da Feira das Ciências.

Metodologia

A Escola Estadual Quinca Franco, localizada no município mineiro de Durandê, é uma instituição pública que busca, com suas ações, promover uma educação que valorize cada discente em sua totalidade, sendo as práticas pedagógicas processos facilitadores da construção do conhecimento concreto. Tendo como lema “Educar para a vida”, o desenvolvimento da terceira edição da Feira das Ciências proporcionou aos estudantes a construção do conhecimento de mundo, por meio da resolução de problemas, sendo esse um método utilizado em um conjunto de abordagens denominado “metodologias ativas”, que tem, como princípio básico, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a construção efetiva do conhecimento. Conforme Morán (2015, p. 18),

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar

os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Nesse contexto, a Feira das Ciências desenvolveu-se através da proatividade dos estudantes, tendo como público-alvo os educandos do Ensino Médio da referida escola. Estes se subdividiram em grupos de 8 a 10 estudantes e, com o auxílio de um professor orientador, desenvolveram um processo de pesquisa sobre temas variados, escolhidos pelo grupo. Os discentes, após a escolha do tema, tiveram que desenvolver um Diário de Bordo, que registrou o processo de pesquisa feito pelo grupo; o trabalho escrito, que continha introdução, objetivos, desenvolvimento, resultados e conclusão, exposto em um banner; e uma mostra científica, apresentada na culminância da Feira das Ciências. O processo de pesquisa, que contemplou a formação dos grupos, escolha do tema, desenvolvimento da pesquisa e culminância, em que os trabalhos foram abertos à comunidade escolar e avaliados por uma comissão julgadora, ocorreu durante seis meses, sendo que, nesse período, a escola movimentou-se em um processo transdisciplinar, aliando o currículo às necessidades demandadas da proatividade resultante do processo de pesquisa vivido pelos estudantes, em decorrência desse projeto. Ao todo, foram 13 trabalhos de temas variados e pertinentes para os estudantes, contemplando problemas relacionados ao meio do qual fazem parte. Tais trabalhos apresentaram, portanto, possíveis soluções para as questões levantadas pelos discentes, promovendo, assim, a autonomia, com vistas a uma educação emancipatória. Dessa forma, viu-se que, “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Morán, 2015, p. 18).

Resultados e discussões

A partir do desenvolvimento da Feira das Ciências, foi perceptível que a educação de qualidade é construída através da

proatividade dos estudantes e da valorização de suas vivências, como elementos favorecedores de uma construção coletiva e efetiva dos conhecimentos necessários para o crescimento emancipador dos sujeitos. Durante todo o processo de pesquisa, educandos e educadores basearam-se na relação horizontal evidenciada por Freire (2005, p. 95), por meio da qual “se opera a superação de um termo novo: não mais o educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”. A relação dialógica entre sujeitos e mundo resultou em crescimento e produtividade, provenientes do diálogo e da autonomia, pilares básicos para o desenvolvimento do projeto.

É possível considerar, portanto, que a experiência vivida por educandos, educadores e comunidade escolar corrobora com o objetivo educacional ao qual se destinou, uma vez que proporcionou aos envolvidos uma experiência inovadora, em que, ao partir de questões do cotidiano dos estudantes, valorizou as vivências destes, trazendo a pluralidade cultural como ferramenta importante de construção do conhecimento.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORÁN, José *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 527-550, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p527-550. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 03 jan. 2025

A diversidade do Brasil é o seu maior encanto

*Katiane Carlosso*⁸⁷

*Gabriele Zattera*⁸⁸

*Rafael Debastiani*⁸⁹

Introdução

O Brasil é um país de grandes dimensões e imensa diversidade cultural, geográfica e histórica. Com isso, torna-se essencial que os estudantes do 5º ano tenham a oportunidade de conhecer e valorizar as múltiplas riquezas que fazem do Brasil um país único e repleto de encantos. O projeto “Brasil e seus Encantos” tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma vivência prática e lúdica sobre as belezas naturais, as manifestações culturais, as tradições regionais e a diversidade do povo brasileiro. Ao abordar temas como as regiões brasileiras, biomas, folclore, festas típicas e culinária, o projeto busca ampliar o repertório cultural dos estudantes, promovendo o respeito e a valorização das diferenças, além de estimular o interesse pela história e pela geografia do Brasil.

Ademais, o projeto está alinhado às habilidades da BNCC de todos os componentes curriculares do 5º ano que abordam a múltipla diversidade do Brasil. Os documentos oficiais referentes à educação brasileira sugerem um ensino mais integrado e contextualizado dos componentes curriculares. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das ações importantes para a implementação dos currículos é “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes

⁸⁷ Especialista em Psicopedagogia/FAVENE. E-mail: katiane.carlosso@acad.saojosecaxias.com.br

⁸⁸ Mestranda em Ciências e Matemática/UCS. E-mail: gabriele.zattera@acad.saojosecaxias.com.br

⁸⁹ Especialista em Aprendizagens Ativas/FAMUR. E-mail: rafael.debastiani@acad.saojosecaxias.com.br

escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 16).

Dessa forma, o projeto “Brasil e seus Encantos” foi desenvolvido por meio de uma abordagem ativa e participativa, com metodologia ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos), promovendo o engajamento dos participantes em todas as etapas.

Metodologia

A metodologia adotada foi pautada em atividades práticas e de envolvimento ativo, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, criativas e sociais dos alunos.

Bender (2015) ressalta a importância da educação eficaz, quando afirma que o modelo de ensino Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) permite que os estudantes confrontem questões e problemas do mundo real significativos para eles, determinem a maneira de abordá-los e estabeleçam uma ação cooperativa em busca de soluções.

O uso da tecnologia sofre constante modificação com as inovações. Ainda segundo o autor, a ABP é uma abordagem metodológica recomendada para acomodar mudanças e atualizações tecnológicas que estão em andamento, servindo de interface para que os estudantes desenvolvam as habilidades nessas inovações que se dão constantemente (Bender, 2007).

O projeto foi desenvolvido em etapas integradas que buscaram promover uma aprendizagem significativa e interdisciplinar sobre o Brasil, envolvendo atividades interativas e culturais.

1. **Início Interativo:** foi utilizado o Kahoot para introduzir temas como as regiões, biomas e cultura do Brasil, despertando curiosidade e engajamento dos alunos.
2. **Leitura Compartilhada:** os estudantes leram o livro *Cadu descobre o Brasil*, discutindo aspectos culturais e geográficos das regiões brasileiras. A visita do autor ao colégio reforçou a importância da leitura.

3. Pesquisas e Produção Textual: grupos realizaram pesquisas sobre aspectos históricos, sociais e culturais das regiões, culminando na produção de pôsteres informativos.
4. Atividades Criativas: foram produzidos jogos educativos e maquetes representando biomas brasileiros, incentivando o aprendizado lúdico.
5. Resgate de Tradições: dramatizações de lendas populares estimularam a oralidade e a expressão cultural.
6. Culinária Típica: apresentações e degustações de pratos típicos das regiões brasileiras proporcionaram uma vivência sensorial e cultural.
7. Expressão Artística: representações das paisagens e danças típicas do Brasil permitiram explorar a diversidade cultural e natural de forma criativa.
8. Encerramento: a apresentação final incluiu danças regionais, exposições e lembrancinhas, destacando o caráter coletivo e lúdico do projeto.

O projeto integrou aprendizado teórico, prático e artístico, promovendo uma compreensão ampla e engajante sobre o Brasil.

Resultados e discussões

Dessa forma, o projeto “Brasil e seus Encantos” seguiu uma metodologia interdisciplinar, envolvendo atividades práticas e criativas, que não só promoveram o conhecimento sobre o Brasil, mas também estimularam a criatividade, a pesquisa, a expressão artística e a cooperação entre os estudantes. A metodologia adotada permitiu que os estudantes se tornassem protagonistas do próprio aprendizado, proporcionando uma experiência significativa e enriquecedora sobre a diversidade do Brasil.

A utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) colocou o estudante como protagonista, promovendo a aprendizagem por meio de problemas reais e desafiadores. No projeto “Brasil e seus Encantos”, o estudante foi responsável por investi-

gar, explorar e desenvolver soluções para problemas do cotidiano brasileiro, estabelecendo uma aprendizagem significativa.

Referências

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENDER, W. N.; SHORES, C. *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

Acessibilidade atitudinal construindo pontes: a jornada da inclusão na EMEF São José

Letícia Mayer Borges⁹⁰

Introdução

A sociedade brasileira ainda enfrenta o capacitismo, dificultando a inclusão de pessoas com deficiência, que muitas vezes são vistas como um fardo. A turma do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, de Bom Princípio, escolheu o tema da acessibilidade para um projeto, mas notou que, atualmente, não há colegas que necessitem de adaptações arquitetônicas. Isso revelou que o público da escola possui diferentes necessidades educacionais, exigindo novas estratégias de inclusão. O projeto visa ensinar os alunos sobre transtornos e dificuldades de aprendizagem, suas realidades, e a importância de um ambiente inclusivo. O objetivo é sensibilizá-los para que se tornem agentes de mudança, promovendo igualdade de oportunidades e respeito à diversidade, além de um ambiente educacional que apoie as necessidades individuais de cada aluno.

Referencial teórico

Para entender as atitudes da comunidade escolar necessárias à construção de um ambiente inclusivo, as pesquisas se concentraram no contexto da Educação no Brasil. As pesquisadoras Elisa Schlünzen, Renata Rinaldi e Danielle Santos (2011) definem inclusão como um processo de adaptação mútua entre a sociedade e pessoas com deficiência, visando à equiparação de oportunidades e à construção de uma sociedade para todos. Além disso, a inclusão requer a ação do Poder Público por meio

⁹⁰ Mestra em Processos e Manifestações Culturais/Feevale. Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. E-mail: leemayerborges@hotmail.com

de leis e políticas públicas, que são fundamentais para criar um cenário inclusivo no país.

O atendimento especializado é um serviço que apoia alunos com transtornos educacionais, abrangendo todos os níveis de ensino. Ele envolve a identificação de necessidades específicas, elaboração de planos de atendimento e produção de materiais adaptados às necessidades dos alunos.

O profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função de identificar e organizar recursos pedagógicos que eliminem barreiras para a participação plena dos alunos. Quando um professor identifica dificuldades em um aluno, deve consultar o professor de AEE e, se necessário, envolver psicólogos e outros especialistas. Além do apoio do Estado e da organização da escola, é fundamental que a comunidade escolar adote atitudes inclusivas. O site Instituto Inclusão Brasil (2019), em seu texto “Tipos de acessibilidade”, define a acessibilidade atitudinal como: “a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras”.

A importância da atitude da comunidade escolar também é citada na lei da inclusão, no item que menciona as barreiras para o processo, definindo barreiras atitudinais como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Metodologia

A pesquisa realizada é exploratória e aplicada, com uma abordagem quantitativa, focando na solução de problemas e na identificação de aplicações práticas. Incluiu uma pesquisa bibliográfica sobre inclusão escolar e legislação, seguida de discussões que esclareceram a realidade da EMEF São José. Em uma conversa com o professor Wagner, responsável pelo atendimento

educacional especializado, foram abordadas suas funções de apoio e a importância do respeito entre colegas.

Questionários foram aplicados aos alunos dos Anos Finais, para entender suas percepções sobre inclusão, revelando 14 casos de alunos com necessidades especiais em 2023 e 18 casos em 2024, principalmente dislexia e TDAH, indicando a necessidade de um ambiente educacional saudável. Devido à falta de conforto dos colegas do público-alvo para entrevistas, decidiu-se desenvolver atividades inclusivas para todos os alunos, como um jogo de RPG sobre a Segunda Guerra Mundial para História, um jogo de mímica sobre verbos para Língua Portuguesa e sugestões de plataformas como Duolingo para Língua Inglesa.

Considerações finais

A pesquisa sobre como os alunos dos Anos Finais da EMEF São José podem contribuir para a inclusão de pessoas com transtornos e dificuldades de aprendizagem revelou que a acessibilidade atitudinal é fundamental para essa inclusão. A atitude de acolher e incluir o diferente é o primeiro passo necessário.

A escola é vista como um espaço de formação para a vida em sociedade, em que os alunos constroem sua identidade por meio da convivência com as diferenças. É essencial ajudar, entender e não julgar os colegas com dificuldades, pois a atitude dos estudantes é crucial para que esses alunos tenham um aprendizado produtivo e se sintam bem. A inclusão deve ocorrer em sala de aula e em todo o ambiente escolar, promovendo interação, socialização e resgatando a autoestima dos alunos com dificuldades.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. Tipos de acessibilidade. *Instituto Inclusão Brasil*, 2019. disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/tipos-de-acessibilidade/>. Acesso em: 30 maio 2024.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Inclus%C3%A3o%20Escolar_marcos%20legais%20AEE%20sucesso%20escolar%20de%20PD.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

Medicalização de infâncias autistas: implicações para a prática pedagógica

Leonardo Celoto de Assis⁹¹

Jessica Prestes dos Santos⁹²

Introdução

A produção do fracasso escolar vem sendo debatida desde a década de 1990, com os estudos de Maria Helena Souza Patto. A pesquisadora ressalta como as populações mais vulneráveis e marginalizadas sofriam mais com o chamado fracasso escolar e como este se cerca por “preconceitos e estereótipos sociais” (Patto, 1990, p. 104). Em 2021, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) construiu um documento chamado “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, o qual destaca como cultura do “fracasso escolar” a combinação entre o abandono, a reprovação e a distorção de idade-série escolar. Ainda, traz dados relevantes sobre os estudantes entre os quais essa cultura prevalece: estudantes negros, indígenas e com deficiência, colocando em evidência os dados já trazidos por Patto.

Este trabalho concentra-se nos estudantes com deficiência, tendo como foco os estudantes autistas. Segundo os critérios médicos, o que, popularmente, denomina-se “autismo” é classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e caracterizado como uma condição do neurodesenvolvimento. As características são avaliadas a partir de dois eixos centrais: déficits na comunicação e interação social; e condutas repetitivas e restritas (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2023). Ainda, recentemente, entrou em vigor a Classificação Internacional de Doenças. A CID-11 traz pontos sobre o desenvolvimento da pessoa autista e a importância da escola para com o diagnóstico.

⁹¹ Mestrando em Educação/UFPR. E-mail: leonardo.celoto@ufpr.br

⁹² Mestranda em Educação/UFPR. E-mail: jessica.prestes@ufpr.br

Utilizando esses dados, faremos uma análise entrelaçada à educação inclusiva no Brasil e ao modo como esta se articula com a saúde, nas tentativas de inclusão de estudantes autistas. Cabe ressaltar que a reflexão sobre a medicalização e patologização da vida não visa a condenar as intervenções terapêuticas e médicas. É sabido que há benefícios na utilização de ambas. A análise que propomos busca refletir como a educação tem se utilizado de diagnósticos e narrativas médicas, para justificar a dificuldade em incluir de maneira efetiva estudantes autistas.

A Educação Especial e Inclusiva no Brasil: limites e possibilidades na articulação saúde-educação

A definição apresentada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2023) relacionada ao autismo usa uma linguagem predominantemente médica e bastante distante da realidade educacional. Expressões como *déficit*, limitação, prejuízo, distúrbio e transtorno são amplamente utilizadas como forma de caracterizar o autismo. Nessa perspectiva, constata-se a ênfase naquilo que é considerado como ausência ou excesso no desenvolvimento da criança. Em contrapartida, a educação, enquanto uma prática dedicada à formação integral do indivíduo, tem como princípio reconhecer as potencialidades e singularidades de cada educando. De fato, a educação especial no Brasil possui uma longa trajetória, a qual passou por períodos de exclusão, segregação e integração, até chegarmos à proposta de educação inclusiva com a promulgação da constituição federal de 1988. Ao enunciar a educação como um direito de todos e ao direcioná-la para os estudantes com deficiência, tal lei colocou que o atendimento destes deve ser ofertado “preferencialmente” na rede regular de ensino. Desde então, houve diversas leis, decretos e regulamentações com relação à educação especial, tendo como princípio garantir o acesso, a aprendizagem, a participação e a permanência na rede regular de ensino até os níveis mais elevados (Brasil, 1996).

Desse modo, em vez de pautar-se nas lacunas, a escola deve buscar compreender o aluno em sua totalidade, considerando sua história, valorizando o conhecimento que carrega consigo e suas possibilidades de aprendizagem (Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019; Moysés; Collares, 2021). Essa também é a proposta presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a qual propõe o desenvolvimento integral dos estudantes e que estes tenham aprendizagens essenciais dentre competências e habilidades desenvolvidas.

Apoiando-se nessa contextualização, entende-se por “medicalização de infâncias autistas” o processo de reduzir a criança a funções biológicas e individuais, desconsiderando aspectos sociopolíticos e relacionais. Nesse cenário, ao atribuir a dificuldade de aprendizagem a uma questão médica, a educação constrói um projeto de homogeneização dos educandos e contribui para a produção da anormalidade que coloca à margem todos aqueles que possuem a marca da diferença. A escola, portanto, muitas vezes não assume sua responsabilidade e favorece a reprodução de desigualdades, distanciando-se de uma prática verdadeiramente inclusiva, experiência que pode ser potencializada quando considerada a interseção entre diferentes sistemas de opressão, como infância, deficiência, raça, gênero e classe social (Scarin; Souza, 2020; Moysés; Collares, 2020; Potente; Felipe, 2024).

O comportamento humano não é biologicamente determinado, mas tramado no tempo e nos espaços geográficos e sociais, histórico enfim. [...] A naturalização dos padrões de comportamento, ao levar à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes, é um dos elementos fundantes da submissão, do não questionamento, da docilização de corpos e mentes, tão cara e necessária à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos (Moysés; Collares, 2020, p. 33).

Existe uma sobreposição do saber médico que, por diversas vezes, aparece de forma velada, até mesmo nas legislações brasileiras. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) traz em suas diretrizes a premissa da intersetorialidade como forma de melhor atender às necessidades da população autista. Partindo do

princípio de cooperação e horizontalidade, a articulação entre os campos da educação e da saúde busca estabelecer ações conjuntas que garantam direitos fundamentais e viabilizem a formulação e implementação de políticas públicas. Em contraponto, nessa mesma lei, encontramos o seguinte inciso: “VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País” (Brasil, 2012, n.p.).

Ao utilizar “problema”, podemos avaliar que o Transtorno do Espectro Autista foi e ainda é estigmatizado como um desvio da normalidade, dando prioridade a estudos que partem da área médica. Dentro do ambiente escolar, não raro, encontramos relatos de professores que consideram estudantes autistas como o “problema” da sala de aula, e esse estigma estende-se para diversos ambientes da sociedade. É notável que o diálogo com a área médica e terapêutica pode ampliar a compreensão sobre o sujeito, possibilitando uma análise mais aprofundada do desenvolvimento da pessoa autista. No entanto, a aplicação dessa abordagem no contexto educacional não deve ter como objetivo identificar para corrigir ou eliminar características consideradas “desviantes” ou “problemáticas”. Dentro da escola, é necessário reconhecer, a partir da individualidade de cada estudante, quais suportes são necessários para assegurar seu acesso, participação e permanência (Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019; Moysés; Collares, 2021). A partir dessa afirmação, compreende-se que há um enlace possível entre tais diferentes áreas, desde que respeitada a autonomia pedagógica dos profissionais da educação e seu papel emancipatório. Assim, isso não deve resultar na transformação da escola em um espaço clínico, desprovido de sua humanidade e das diferenças que constituem sua identidade.

Vale destacar que a legislação brasileira orientativa da educação inclusiva pauta-se no modelo social de compreensão da deficiência enquanto fundamento teórico-metodológico. Diferente do modelo médico, que isola a deficiência no sujeito como uma

tragédia pessoal, o modelo social centra-se em compreender a interação dos corpos, com suas características únicas e diversas, com o ambiente e os obstáculos socialmente impostos. Nessa mesma direção, o paradigma da neurodiversidade fortalece essa perspectiva, ao conceber o autismo como uma diferença neurocognitiva inerente à diversidade humana, o que não anula a experiência da deficiência. Esse conceito distancia-se da visão biologicista tradicional, que entende o autismo como um transtorno a ser tratado, visando suprimir condutas atípicas e adequar os comportamentos do indivíduo (Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019).

Considerações finais

Em suma, a medicalização das infâncias autistas e a tendência de rotular essas crianças como “problemas” na sala de aula revelam uma necessidade urgente de reavaliar as práticas educacionais e as políticas públicas que as sustentam. A intersectorialidade entre saúde e educação, para que seja de fato uma prática inclusiva, não deve pautar-se em um modelo médico reducionista. Esta deve utilizar uma abordagem que reconheça a diversidade neurocognitiva como uma riqueza, e não como um obstáculo. Somente através do reconhecimento das especificidades individuais e do fortalecimento da colaboração entre educação e saúde será possível criar um ambiente escolar efetivamente inclusivo.

Referências

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- 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. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 03 mar. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Estado Mundial da Infância 2021: Em minha mente – promover, proteger e cuidar da saúde mental da infância*. Outubro de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/pt-br/reports/estado-mundial-da-infancia-2021>.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, São Paulo, n. 57, p. 31-44, jan./dez. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Diferenças, desigualdades e direitos: raízes da medicalização/patologização da vida e na escola. In: CECCIM, R. B.; FREITAS, C. R. (Org.). *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?* Porto Alegre: Rede Unida, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POTENTE, Ronia Carla de Oliveira Lima; FELIPPE, Jonis Manhães Sales. Patologização e medicalização da vida escolar e o direito social à educação no Brasil. *Revista Exitus*, Santarém, v. 14, p. 1-20, 2024.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, p. 1-8, 2020.

WUO, Andrea Soares; YAEDU, Fabiana Batista; WAYZCZEYK, Sheila. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019.

O uso da mediação lúdica na Educação Inclusiva

*Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz*⁹³

Introdução

É interessante perceber que, mesmo que os serviços educacionais especializados sejam garantidos por lei em nosso país, hoje, em muitos lugares os indivíduos que dependem desses atendimentos ainda são negligenciados quanto a sua capacidade. Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa é entender como a Mediação Lúdica, por meio dos Artefatos Inclusivos⁹⁴, pode ser usada no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir da experiência no ambiente escolar, é possível identificar a carência de materiais pedagógicos e um déficit na formação de docentes em nosso país, em maior grau no que diz respeito aos estudantes com necessidades especiais. Nas palavras de Ropoli *et al.* (2010, p. 9), “como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos [...]?”.

Dessa forma, os objetivos específicos desta pesquisa são: entender o que são esses Artefatos Inclusivos, buscando compreender sua presença e abrangência; e investigar como essas ferramentas estão sendo integradas aos processos educacionais voltados para alunos da Educação Especial e Inclusiva, examinando suas contribuições para a promoção de um ensino mais acessível e inclusivo.

⁹³ Mestrando em Educação PPGEduc/UCS. E-mail: lsghruiz@ucs.br

⁹⁴ Alguns autores referem-se a esses elementos como Recursos Pedagógicos Adaptados. No entanto, proponho uma mudança na denominação visto que essa nova terminologia, Artefatos Inclusivos, melhor reflete a atual conjuntura social, histórica e educacional, marcada pela busca de equidade e acessibilidade.

Metodologia

A escolha do método de pesquisa está estreitamente vinculada ao problema a ser investigado, sendo que este servirá de orientação das possibilidades pertinentes a este estudo, por meio do método.

Este trabalho foi fundamentado com base em uma pesquisa bibliográfica, na qual reunimos informações e dados sobre uma questão de pesquisa com pouco ou nenhum estudo anterior. Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo principal analisar a contribuição dos Artefatos Inclusivos como recurso pedagógico na inclusão de estudantes que os utilizam, colaborando com os profissionais da Educação e sua prática e para com os processos de inclusão desses estudantes.

No contexto da Educação Inclusiva, além de constituírem aspecto relevante nas atuais políticas públicas educacionais que contemplam a diversidade, essas adaptações ainda melhoram a autonomia e independência de qualquer indivíduo que as utilize. Nesse contexto, uma maior produção de artigos e discussões sobre a Educação Especial e Inclusiva pode se tornar o início de um processo de transformação que se inicia dentro da academia e se estende para a realidade dos educandos.

Referencial teórico

A brincadeira não deve ser encarada como um ato individual, mas sim como uma relação cultural que é construída a partir da interação com o outro. O ato lúdico é exclusivamente humano, pois se constitui a partir da maneira como o sujeito percebe o mundo, os objetos e os eventos que encontra.

Em uma interpretação semelhante, Salles (1984) entende que é por meio do brinquedo que a criança faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca saciar sua curiosidade de tudo conhecer. Na brincadeira, as ações que surgem das interações são sempre concretas e sociais, possibilitando, assim, a assimilação da realidade humana.

Vigotski compreende que, conforme cresce, a criança é gradualmente confrontada com os limites que muitas vezes a impedem de satisfazer prontamente suas vontades. A brincadeira, então, torna-se um recurso para que o indivíduo lide com essas situações, permitindo-lhe envolver-se em um mundo de ilusão e imaginação, onde desejos inalcançáveis podem, simbolicamente, ser realizados. Vigotski (2007, p. 118) trata disso quando diz que “o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e nas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

A partir dessa perspectiva, o indivíduo assimila regras e valores sociais e culturais que são internalizados durante o processo lúdico, o que, muitas vezes, não aconteceria se dependesse apenas dos processos da realidade. Nesse sentido, o brincar surge como uma ação educativa e social que merece destaque e incentivo, de forma a repensar as práticas educacionais destinadas aos estudantes atendidos pela Educação Especial.

A confecção de cada Artefato Inclusivo deve ser feita de acordo com a necessidade de cada aluno e atender às metas e objetivos que o professor tem para o indivíduo. Esses artefatos são materiais e atividades, produzidos na escola, e atendem às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. São produzidos com materiais de baixo custo ou recicláveis, tendo como principal finalidade a de desenvolver habilidades específicas. A organização e produção de cada artefato também depende dos tipos de materiais disponíveis e dos mais apropriados às necessidades e aptidões de cada aluno, de forma que sejam eficazes no desenvolvimento dos processos educacionais esperados dessa criança.

O professor de sala de aula, juntamente com o do AEE e os outros profissionais que fazem seu atendimento, avaliam se seus serviços e recursos de atendimento estão garantindo a participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformadas as ações e estabelecidas novas estratégias e

recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno (Ropoli *et al.*, 2010, p. 26).

A Tecnologia Assistiva e, em especial, os Artefatos Inclusivos vêm exercendo, nos últimos anos, um importante papel na vida escolar de muitas pessoas com deficiência, e com resultados muito satisfatórios, pois aliam o fazer pedagógico à prática lúdica, ressignificando a aprendizagem.

Esse tipo de material tem uma didática única por oportunizar que o estudante construa o conhecimento através da ludicidade, possibilitando, ainda, a participação não só do aluno da Educação Especial, mas de todos que estiverem dispostos a se envolver no processo, tornando os Artefatos Inclusivos instrumentos de inclusão por excelência.

A partir do uso desses artefatos, o estudante tem potencial de tomar conhecimento de situações, ambientes e experiências capazes de viabilizar o fortalecimento dos processos cerebrais e cognitivos, que certamente serão usados na maturidade. O nível de dificuldade dos artefatos deve sempre levar em consideração os processos passados e a maneira como o aluno beneficiou-se das experiências que lhe foram apresentadas.

Resultados

A Tecnologia Assistiva, ou TA, é um termo relativamente novo, o qual diz respeito aos recursos e serviços utilizados que colaboram para adaptar ou ampliar habilidades, promovendo independência e inclusão.

Dispor de recursos de Tecnologia Assistiva, como os Artefatos Inclusivos, é uma solução real para compensar as limitações originadas pela deficiência e introduzir o indivíduo em ambientes estimulantes para o seu completo desenvolvimento. Bisol e Valentini (2021, p. 3030) são incisivas nesse aspecto: "O modo como a criança se apropria da TA significa e ressignifica suas vivências cotidianas e constitui sua relação com os objetos e com os outros (familiares, professores, colegas) o que será determinante para que a TA tenha sentido em sua vida concreta".

Os objetivos da Tecnologia Assistiva, portanto, geralmente envolvem recursos que promovem a autonomia pessoal e a vida independente do usuário. Em um sentido mais amplo, a finalidade da Tecnologia Assistiva é disponibilizar uma ampla gama de recursos destinados a apoiar as pessoas com deficiência, possibilitando que desempenhem seus papéis sociais de forma mais humanizada.

No âmbito da educação, a Tecnologia Assistiva tem se consolidado, progressivamente, como um recurso facilitador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes da Educação Inclusiva. Seu uso na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a “terminar” suas tarefas, uma vez que, a partir do uso da TA, descobrimos meios de o aluno atuar no seu próprio processo de desenvolvimento.

A Tecnologia Assistiva surge como uma orientação que incentiva a construção de novas experiências e possibilidades para o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. Ou seja, à medida que a TA se estabelece como uma forma de mediação na educação, ela também disponibiliza meios para a participação social dos envolvidos, permitindo que esse indivíduo possa se relacionar e se comunicar a partir do uso de recursos mais específicos para seu desenvolvimento. Nesse sentido, “o desenvolvimento e o uso da tecnologia assistiva fazem com que tenhamos de estudar, conhecer, observar, avaliar e propor novas modificações, tanto em termos dos materiais utilizados quanto em termos da nossa prática docente, que traz como consequência graduais melhorias no processo de ensino-aprendizagem” (Kleina, 2012, p. 40).

Deve-se oferecer recursos necessários para que esse estudante tenha a possibilidade de aprender e se desenvolver. Com o auxílio da Tecnologia Assistiva e dos Artefatos Inclusivos, pretende-se favorecer a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da criança com deficiência, permitindo que esse indivíduo tenha uma maior desenvoltura nas atividades de sua rotina, tanto na escola como em sua casa.

Referências

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Tecnologia Assistiva: mediação e autonomia em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3020-3033, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16065>.

KLEINA, Claudio. *Tecnologia Assistiva em educação especial e educação inclusiva*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al.. *A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALLES, Paulo de Oliveira. *O que é Brinquedo*. Brasília: Brasiliense, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Projeto Juventudes Negras Periféricas: um diálogo entre Cinema Negro e Educação Libertadora

*Manoela Freitas Gomes*⁹⁵

*Cícero Santiago de Oliveira*⁹⁶

*Mayara Menezes de Queiroz*⁹⁷

*Maria Rita Py Dutra*⁹⁸

*Nara Vieira Ramos*⁹⁹

Introdução

O projeto de extensão Documentário Paradidático Juventudes Negras Periféricas é fruto do coletivo: uma parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Houve uma cooperação técnica entre o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABI) – *campus* Canoinhas e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias (GEPIJUF/PPGE/CE). Assinado em 2022, objetivou a criação de um material paradidático a fim de fomentar a Lei nº 12.711/2012. O NEABI Canoinhas criou, como ferramenta pedagógica, o aplicativo Aquilombar, e o GEPIJUF empenhou-se em criar o documentário educacional Juventudes Negras Periféricas: entre as Cotas e os Mundos do Trabalho.

⁹⁵ Graduando em História/UFSM. E-mail: manoelafreitas.984@gmail.com

⁹⁶ Doutorando. Professor do curso de História/IFSC. E-mail: cicero.santiago@ifsc.edu.br

⁹⁷ Graduanda do curso Comunicação Social com Habilitação em Produção Editorial/UFSM. E-mail: mayaqmenezes@gmail.com

⁹⁸ Doutora Professora do Magistério Público Estadual do RS. E-mail: mrpy54@gmail.com

⁹⁹ Doutora em Educação/UFRGS. Professora do Centro de Educação/UFSM e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias (GEPIJUF). E-mail: naravieiramos@gmail.com

Objetivos

O projeto de extensão Documentário Paradidático Juventudes Negras Periféricas tem por objetivo geral produzir vídeos paradidáticos sobre as vivências de jovens negros periféricos e os dilemas vivenciados ao ingressarem como cotistas na UFSM, a partir da aprovação da política de cotas para acesso ao Ensino Superior. A metodologia utilizada faz conexão entre o Cinema Negro e a Educação Libertadora, por meio de métodos participativos, em que coloca o(a) negro(a) como protagonista em todos os momentos da produção.

Referencial teórico

Como referência teórica, lança-se mão dos achados da tese de Doutorado de Maria Rita Py Dutra (2018), cujo título *Cotistas negros da UFSM e o Mundo do Trabalho* analisa o acesso, a permanência e a conclusão de curso de universitários, aliado à temática Cinema Negro, que busca evidenciar protagonismos negros, e à Educação Libertadora, a qual propõe uma perspectiva emancipadora de ensino.

O Cinema Negro caracteriza-se por “produção majoritariamente composta por pessoas negras, representatividade de corpos negros, protagonismo de atores e atrizes negros e negras, personagens negros e negras com subjetividade densa, e personagens com características não estereotipadas”, afirmam Ventura, Oliveira e Borges (2020, p. 295). O Cinema Negro situa-se na perspectiva da liberdade, pois refuta representações que inferiorizam afro-brasileiros e busca “um reposicionamento do negro, em uma postura de afirmação estética e cultural, contrapondo-se à hegemonia eurocêntrica” (Prudente, 2006, p. 49). Entende-se que buscar o protagonismo negro em produção audiovisual é uma forma de valorizar narrativas negras, produzir referências que, além de servirem como material paradidático, poderão atuar positivamente nas subjetividades dos participantes.

Com referência à educação, Paulo Freire (2006) destaca que esta pode assumir duas funções: para a domesticação ou para a

liberdade. Na educação para a domesticação, o homem carrega as marcas da opressão que o esmaga, e somente será capaz de libertar-se pela conscientização, “uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Freire, 2006, p. 44). O autor esteve sempre à frente dos movimentos que queriam a transformação social. Os escritos e discursos de Freire, desde sempre, marcaram de forma indelével seus leitores, tanto militantes quanto educadores. Sua presença, a escuta atenta, a palavra lúcida e crítica de um educador, que, como narra Brandão (2005, p. 51):

Por toda a vida disse e repetiu que ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, pois o tempo todo somos educadores-educandos e educandos-educadores de nós mesmos e de nossos outros. [...] Paulo deixou o testemunho de uma vida de ações e de idéias dedicadas a difundir não apenas teorias, mas, entre elas e por meio delas, um ideal. O acreditar na pessoa humana e no que pessoas como você e eu podem fazer quando, juntas, resolvem estudar, pensar e compreender de maneira consciente a sociedade em que vivem. E quando, juntas, participam de maneira ativa e partilhada de sua transformação. Paulo sabia bem que por conta própria a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.

A educação pode acontecer em espaços formais ou não, podendo estar vinculada a projetos de sociedade, desde associações comunitárias, clubes de mães, grupos de dança, etc. Para “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político” (Freire, 1987, p. 25). Por ser ato político, é preciso ter a lucidez de definir a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos o ato de educar (Freire, 1989). A dialética “domesticação versus liberdade” descrita por Freire (2006) materializa-se também nas artes. Quanto à domesticação, ao problematizar a representação de negros(as) na história do audiovisual, Araújo (2000) observa que estes são apresentados em posições sociais subalternas e por meio de arquétipos racistas. A Educação Popular e o Cinema Negro rompem com paradigmas da dominação e do racismo, articulam-se às lutas por transformação social, na perspectiva dos oprimidos

e discriminados, privilegiando o protagonismo negro em todas as etapas da produção deste documentário.

Resultados

Espera-se que, com a exposição do documentário – no momento, ainda em produção –, em espaços formais e informais de ensino, seja possível realizar debates, trocas culturais e de experiência, em relação à presença do negro em universidades. Apesar da implementação da Lei de Cotas, em 2012, ter gerado, desde então, aumentos significativos da presença de negros e negras no Ensino Superior, em 2025 a presença destes ainda é a metade da presença de pessoas brancas nesses espaços de ensino. Logo, faz-se necessário, nos dias de hoje, apresentar aos estudantes da rede básica o audiovisual em questão, no intuito de demonstrar a futuros universitários que sua presença em espaços majoritariamente brancos é possível. Serão feitas exibições do filme em espaços formais e informais de ensino, além do compartilhamento gratuito nas redes sociais, possibilitando que educadores utilizem essa ferramenta paradidática em suas aulas.

Considerações finais

Observou-se que, através de edições anteriores do projeto, “Juventudes Negras Periféricas” (2012) e “Quando a universidade é a nossa casa” (2022), houve uma promoção étnico-racial, isto é, uma celebração de negros e negras presentes nas instituições de Ensino Superior. Sendo assim, com a presente edição em produção, “Juventudes Negras Periféricas: Entre as Cotas e os Mundos do Trabalho”, almejamos alcançar mais estudantes, fazendo com que a presença de pretos, pardos e indígenas seja celebrada e, com mais ênfase, enaltecida.

Referências

ABCINE. Publicação inédita que investiga a história do Cinema Negro no Brasil é lançado em São Paulo. *ABCINE*, 2 jul. 2024. Disponível em: <https://abcine.org.br/noticias/publicacao-inedita-que-investiga-a-historia-do-cinema-negro-no-brasil-e-lancado-em-sao-paulo/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil*. O Negro na telenovela brasileira. São Paulo: SENAC, 2000.

BRANDÃO, Carlos Domingos. *Paulo Freire: educar para transformar fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

DUTRA, Maria Rita Py. *Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PRUDENTE, Celso. Cinema negro: pontos reflexivos para a compreensão da II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora. *Revista Palmares: Cultura Afro-brasileira*, Brasília, n. 3, p. 48-50, 2006. Disponível em <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2025.

VENTURA, Hélio Lúcio dos Reis; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; BORGES, Roberto. Cinema Negro na Educação Antirracista: uma possibilidade de reeducação do olhar. *Revista TEIAS*, n. 62, Seção Temática Raça e Cultura, Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2020.

Literatura e maternidade: a leitura como fonte de vida

Manuela Teles da Roza¹⁰⁰

A oficina “Literatura e maternidade: a leitura como fonte de vida” foi realizada no Hospital Geral de Caxias do Sul durante os meses de outubro e novembro de 2024. Ao longo do referido período, promoveram-se seis encontros (de uma hora e meia cada um), semanalmente, para grupos distintos de mulheres (até seis participantes), internadas no setor obstétrico do local. A atuação justifica-se pela necessidade de tornar a literatura acessível para o grupo de trabalho, independentemente do grau de escolarização ou conhecimento prévio.

O objetivo geral da oficina fundamentou-se na promoção de encontros de leitura e discussão literária para as gestantes do Hospital Geral de Caxias do Sul, compreendendo a literatura como uma fonte possível de geração de vida, de conhecimento e de práticas culturais. A respeito dos objetivos específicos, as participantes deveriam ser capazes de: 1) compreender, sinteticamente, os textos lidos; 2) relacionar os textos lidos às próprias vivências; e 3) dialogar sobre a influência da literatura na constituição de identidades.

Como referenciais teóricos, alinhou-se o conceito de *Literatura e resistência*, de Alfredo Bosi (1995), ao *Direito à literatura*, de Antônio Cândido (2011), e ao conceito de *Educação não-formal*, de Maria da Glória Gohn (2006). A partir da tríade, foram elaboradas propostas de aproximação da literatura com a maternidade.

O encontro “Literatura e maternidade: um olhar para a poesia materna” ocorreu no dia 18 de outubro de 2024, marcando o início das atividades da oficina “Literatura e maternidade: a

¹⁰⁰ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras-Português/UCS. E-mail: mtelesda-roza@gmail.com

leitura como fonte de vida”. A proposta fundamentou-se na leitura de textos poéticos, visando a estimular reflexões sobre a experiência materna e promover o contato com textos literários em um espaço não formal de educação.

Inicialmente, a autora confessou estar ansiosa com a prática, afinal não havia como saber a reação das participantes quanto à proposta. Ao entrar no quarto designado, a estagiária deparou-se com cinco mulheres e, acompanhada pela supervisora, Camila, apresentou-se e solicitou que cada um dos presentes compartilhasse um pouco sobre sua história de vida e relação com a leitura. Essa abertura buscou criar um ambiente de confiança e acolhimento.

Figura 1 – Oficina “Literatura e maternidade”.



Fonte: arquivo pessoal.

Infelizmente, apenas uma das cinco participantes afirmou gostar de ler. Quando questionado qual era seu livro favorito, ela mencionou a Bíblia Sagrada. As demais mulheres comentaram que não tinham tempo para ler e que não se identificavam com a atividade. Essa resposta reforçou a ideia de que levar a literatura para espaços não formais de educação é um desafio, mas também uma oportunidade valiosa de democratizar o acesso ao ensino (e, em especial, à literatura).

No segundo momento da oficina, foram apresentados alguns poemas escolhidos para o encontro: entre eles, “Mãe”, de Carlos Drummond de Andrade, despertou maior interesse. Após a declamação do texto, questionaram-se as impressões sobre o poema, momento em que as opiniões foram divididas.

A participante que gostava de ler mostrou-se indignada com a obra. Em sua visão, “questionar a vontade de Deus” (como ela interpretou as palavras do autor) era inadmissível. Ao explicar que acreditava que Deus criou a morte como um instrumento de ensinamento sobre pecados, houve discordância no grupo. No entanto, outra mulher, uma jovem venezuelana, discordou da colega de quarto. Apesar de enfrentar dificuldades com o vocabulário, ela percebeu que o poema tratava mais da “vida” do que da “morte”. Essa troca de perspectivas foi breve, mas significativa, mostrando como o mesmo texto pode gerar interpretações tão diversas. As demais participantes preferiram não comentar, talvez por timidez ou pelo avançado horário de descanso.

O primeiro encontro da oficina pode ser considerado um sucesso. As participantes demonstraram atenção e se engajaram em reflexões sobre o poema, conectando-o às próprias experiências. Apesar das dificuldades iniciais e das diferenças de recepção, o objetivo de promover o contato com a literatura foi alcançado.

A experiência vivida durante a oficina reforça a relevância de iniciativas que busquem levar a literatura para espaços não tradicionais, sobretudo aqueles em que o hábito da leitura é pouco (ou nada) incentivado. A conexão entre literatura e transformação social é evidente, já que o acesso a textos literários permite a construção de um espaço de diálogo, identificação e empatia. Mesmo em contextos desafiadores, como o retratado, em que as barreiras culturais, sociais e até mesmo religiosas podem limitar a recepção inicial dos textos, a literatura desempenha um papel unificador, abrindo possibilidades para que diferentes perspectivas convivam e sejam respeitadas.

Referências

BOSI, Alfredo. Formações ideológicas na cultura brasileira. *Estudos avançados*, v. 9, n. 25, p. 275-293, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação no Brasil: a luta pela educação pública e democrática*. São Paulo: Cortez, 2006.

Letramento científico e inclusão: estratégias para alunos com deficiência no Ensino Médio

Marcelino Gomes de Araújo¹⁰¹

Introdução

O letramento científico surge como uma habilidade essencial para preparar indivíduos capazes de compreender, avaliar e aplicar conhecimentos científicos no enfrentamento de desafios cotidianos. Para alunos com deficiência, no entanto, o acesso a esse conjunto de competências encontra barreiras que exigem adaptações pedagógicas e estratégias inclusivas capazes de atender às suas necessidades específicas. Este trabalho objetiva contribuir para a ampliação das discussões sobre a importância de práticas inclusivas no Ensino Médio, com foco na participação de estudantes com deficiência em atividades científicas e laboratoriais.

Com base no estudo realizado, buscou-se compreender como as adaptações e os suportes específicos impactam o aprendizado de estudantes com deficiência em práticas científicas. Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a eficácia das adaptações pedagógicas implementadas para incluir esses alunos nas atividades científicas e laboratoriais. Os objetivos específicos incluíram: analisar as estratégias de inclusão utilizadas no contexto do Ensino Médio para alunos com diferentes tipos de deficiência; identificar o impacto das adaptações nas práticas laboratoriais e no engajamento dos estudantes; explorar como a criação de um ambiente acessível pode promover maior confiança e envolvimento nas atividades científicas.

¹⁰¹ Mestre em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental/UNEB. Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. E-mail: marcelino.araujo@adm.educacao.pe.gov.br

A relevância social e acadêmica deste estudo reside na necessidade urgente de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam o direito à educação inclusiva, conforme preconizado pela legislação brasileira e tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009). Além disso, ao apresentar os resultados, busca-se fomentar o diálogo entre pesquisadores e educadores sobre o papel da inclusão na formação científica e cidadã, promovendo avanços no campo da educação inclusiva.

Metodologicamente, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, caracterizada por seu caráter descritivo e exploratório. A coleta de dados foi realizada na EREM Carlos Rios, envolvendo uma amostra composta por oito estudantes com deficiências físicas, sensoriais e/ou cognitivas. A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem temática, buscando identificar padrões e categorias emergentes relacionados às práticas inclusivas e seus impactos no engajamento e aprendizado dos estudantes.

Referencial teórico

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em abordagens que dialogam com a inclusão educacional e o letramento científico no contexto escolar. Para Freire (1996), a prática pedagógica deve ser um ato político e inclusivo, pautado no respeito à diversidade e no compromisso com a formação de sujeitos críticos. O autor defende que a educação inclusiva é um direito humano e uma ferramenta de emancipação, essencial para superar as desigualdades educacionais e sociais.

Mamede e Zimmermann (2007) destacam que o ensino de ciências, ao proporcionar a contextualização do conhecimento científico, é um campo fértil para a inclusão de estudantes com deficiência. Segundo os autores, práticas laboratoriais adaptadas e uso de tecnologias assistivas potencializam o engajamento e a aprendizagem significativa desses estudantes. Além disso, apontam que a sensibilização e o preparo docente são indispensáveis para garantir o sucesso dessas práticas inclusivas.

De acordo com Santos e Mortimer (2001), o ensino de ciências deve valorizar o diálogo entre professores e estudantes, reconhecendo as contribuições individuais e promovendo a construção colaborativa do conhecimento. Esse processo requer planejamento cuidadoso e uso de metodologias ativas que integrem estudantes com deficiência em um ambiente de ensino acessível e desafiador. O trabalho em equipe e a mediação pedagógica são, para os autores, estratégias fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva.

Paulino (2024), ao estudar práticas inclusivas em escolas públicas, reforça que a formação continuada de professores é essencial para o desenvolvimento de estratégias que promovam a equidade educacional. Complementarmente, Santos (2024) enfatiza que políticas públicas voltadas à educação especial devem priorizar a formação docente, garantindo que os profissionais estejam preparados para atender às demandas dos estudantes com deficiência no ensino de Ciências.

Resultados e discussão

Os resultados preliminares indicam que as adaptações implementadas, aliadas à criação de um ambiente acessível, contribuíram significativamente para o engajamento dos alunos nas atividades científicas, evidenciando maior confiança e participação. Esses achados reforçam a importância de políticas e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, apontando caminhos para o aprimoramento da integração de estudantes com deficiência, em contextos educacionais diversos.

Os dados coletados por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas e questionários confirmaram que as adaptações pedagógicas e a implementação de práticas inclusivas geraram impactos positivos no aprendizado dos estudantes com deficiência. Essas adaptações, como o uso de materiais acessíveis, recursos tecnológicos e suporte individualizado, permitiram maior autonomia dos alunos durante as atividades científicas e laboratoriais, evidenciando a eficácia das estratégias inclusivas.

Freire (1996) destaca que práticas pedagógicas que valorizam o respeito às diferenças criam ambientes de aprendizagem colaborativos, o que foi corroborado pela observação de maior engajamento e interação dos estudantes nas atividades propostas.

Paulino (2024) aponta que o preparo contínuo dos educadores contribui para a superação de barreiras atitudinais e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. Isso também foi constatado nesta pesquisa, uma vez que os professores que participaram de formações específicas demonstraram maior confiança e habilidade ao adaptar atividades científicas às necessidades dos estudantes.

A análise temática dos dados revelou três categorias principais: (1) impacto das adaptações nas práticas científicas, destacando o aumento da confiança dos estudantes ao realizarem atividades práticas; (2) percepções de docentes e profissionais de apoio, que enfatizaram a importância de recursos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência; e (3) desafios estruturais e pedagógicos, incluindo limitações físicas dos espaços escolares e necessidade de ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão. Mamede e Zimmermann (2007) enfatizam que a inclusão no ensino de Ciências exige a adaptação do ambiente e dos recursos, o que foi um dos pontos críticos identificados na pesquisa.

Além disso, os resultados apontaram que os alunos com deficiência se sentem mais motivados e pertencentes ao contexto escolar quando suas necessidades são reconhecidas e atendidas. Essa motivação reflete-se na melhoria do desempenho acadêmico e no fortalecimento da autoestima, como descrito por Santos e Mortimer (2001), que destacam o papel das práticas dialógicas na construção de ambientes inclusivos e no estímulo à participação ativa. Portanto, os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de um compromisso contínuo com a formação docente, a implementação de políticas públicas que priorizem a inclusão e a adequação dos espaços escolares. A construção de ambientes acessíveis e adaptados é essencial para garantir que

todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar ativamente das atividades científicas, promovendo, assim, uma educação equitativa e inclusiva.

Considerações finais

A presente pesquisa destacou a relevância das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Ciências para promover a participação ativa de estudantes com deficiência. Os resultados evidenciaram que a implementação de adaptações específicas, aliada à criação de ambientes acessíveis, contribui significativamente para o engajamento, a confiança e o desempenho dos alunos em atividades científicas e laboratoriais.

Os dados coletados e analisados demonstraram que a formação continuada dos professores é um fator essencial para o sucesso dessas práticas. Educadores que receberam capacitação específica demonstraram maior sensibilidade e habilidade na adaptação de materiais, no uso de tecnologias assistivas e na mediação pedagógica. Além disso, foi evidenciado que, embora as práticas inclusivas tenham avançado, ainda há desafios significativos a serem enfrentados. Esses desafios incluem a necessidade de políticas públicas mais robustas, voltadas à acessibilidade dos espaços escolares e à disponibilização de recursos pedagógicos inclusivos.

Conclui-se que promover o letramento científico de forma inclusiva não é apenas um direito garantido pela legislação brasileira, mas também uma necessidade para assegurar a participação plena de todos os estudantes no processo educacional. Este estudo contribui para ampliar as discussões sobre inclusão no ensino de Ciências e aponta a necessidade de pesquisas futuras que explorem outros contextos educacionais e diferentes grupos de estudantes com deficiência.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: 2009. Disponível em <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/>

JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

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

MAMEDE, Simone; ZIMMERMANN, Ana Maria. *Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2007.

PAULINO, Ana Karoliny Barros. *Os desafios enfrentados pelos professores do Programa EDUCARE no processo de ensino-aprendizagem: reflexões sobre a inclusão de estudantes com distorção idade-série na educação básica*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2024. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/36506>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, Fernando; MORTIMER, Eduardo. Dialogicidade no ensino de ciências: contribuições para uma prática inclusiva. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 45-58, 2001.

SANTOS, Maria de Lourdes. *Educação inclusiva e formação de professores no ensino médio*. Recife: UFPE, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57009>. Acesso em: 12 jan. 2025.

“Zerando com o preconceito”: iniciação científica a partir da temática da discriminação de gênero nos *videogames* com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental

*Márcia Rohr Welter*¹⁰²

Introdução

A rede municipal de Bom Princípio incentiva a iniciação científica no Ensino Fundamental e divulga os trabalhos desenvolvidos durante o período letivo na Mostra MIP (Mostra de Incentivo à Pesquisa de Bom Princípio). No ano de 2024, a feira organizada pela Secretaria Municipal de Educação esteve em sua 10ª edição e contou com 95 trabalhos, inscritos em diversas categorias.

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência do projeto de pesquisa intitulado “Zerando com o preconceito: A discriminação de gênero em comunicações escritas no universo dos *videogames*”, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa com a turma do 6º ano da Escola Municipal São Marcos, do bairro Nova Colúmbia de Bom Princípio/RS. A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho ancorou-se no relato de experiências de alunas, que afirmaram terem sido discriminadas em partidas *online* de *videogame*, pelo fato de serem meninas; e tomou por base a afirmação da escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2015), segundo a qual a questão de gênero é relevante em qualquer parte do mundo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A metodologia utilizada foi de abordagem quantitativa e qualitativa, de natureza básica, pois visava gerar novos conhecimen-

¹⁰² Doutora em Processos e Manifestações Culturais/Feevale. Professora de Língua Portuguesa das Redes Municipais de Bom Princípio/RS e Harmonia/RS. E-mail: marciarw1995@gmail.com.

tos sobre a temática investigada, e explicativa, porque pretendia explicar um fenômeno em curso. As atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula sustentaram-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme a BNCC, no campo das práticas de estudo e de pesquisa do componente de Língua Portuguesa, tem-se o objetivo de

[...] ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” por meio de:

- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e
- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (Brasil, 2018, p. 150).

Nesse processo indicado pela BNCC, foram priorizadas as seguintes habilidades: (EF69LP30), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP38), (EF69LP39) e (EF69LP42) (Brasil, 2018). O foco dessas habilidades está na comparação de conteúdos, dados e informações de diferentes fontes; na seleção de informações e dados relevantes em fontes diversas; na articulação verbal com esquemas como infográficos, imagens e demais textos de divulgação científica; no grifo de partes essenciais de textos e na produção de sínteses; no planejamento de textos de divulgação científica e em sua revisão; na organização de dados coletados para apresentação; na elaboração de entrevistas e questionários; e na análise de textos pertencentes aos gêneros de divulgação científica (Brasil, 2018).

Desenvolvimento: a iniciação científica em sala de aula

Após a definição dos elementos norteadores de um projeto de pesquisa, como tema, justificativa, problema, hipóteses e objetivos, os alunos realizaram a construção da fundamentação teórica. Esse processo foi desenvolvido com o auxílio da pro-

fessora, que selecionou textos variados e levou o material para os estudantes, que realizaram a leitura do material em duplas, grifaram partes que julgaram relevantes, produziram sínteses e apresentaram oralmente o trabalho para os colegas.

Na sequência, os alunos realizaram uma entrevista com a jogadora profissional de *videogame*, Stephanie Santos (Teca), da equipe dinamarquesa Astralis, via *Google Meet*. Para isso, com a ajuda da docente, os estudantes elaboraram perguntas norteadoras que abordavam a temática do projeto. Na conversa, a entrevistada foi indagada a respeito dos seguintes temas: sua trajetória como jogadora; participação feminina no universo dos videogames; experiências de discriminação de gênero nos *video-games*; como ocorre a discriminação de gênero nos videogames; e o que é possível fazer diante de um episódio de discriminação de gênero.

Outro momento significativo do desenvolvimento do projeto foi a oficina com estudantes do IFRS Campus Feliz, do projeto Meninas *High-Tech*. Nesse momento de troca de aprendizagens, o foco foram as questões de gênero na sociedade e a participação feminina nos *videogames*.

Para a fase final do desenvolvimento do projeto de pesquisa, os alunos desenvolveram questionários a serem aplicados com as turmas de Anos Finais da Escola São Marcos. As perguntas estavam voltadas para os hábitos de jogo dos estudantes dos Anos Finais e para questões de gênero, como discriminação de gênero e interações entre jogadores. Também foi realizada a análise de dois jogos, *Roblox* e *Free Fire*, para identificar se as plataformas apresentam maneiras de relatar casos de discriminação de gênero.

Considerações finais

Durante as etapas de desenvolvimento do projeto de pesquisa, os estudantes do 6º ano da Escola São Marcos ampliaram suas práticas de pesquisa. Os alunos compararam fontes de pesquisa

e se posicionaram perante elas, tornando-se sujeitos mais críticos em relação às realidades que compõem suas vidas.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

Os textos literários dos livros didáticos de língua portuguesa da coleção “Pitangá Mais” – PNLD 2023 e a temática étnico-racial

*Márcia Tatiana Funke Dieter*¹⁰³

*Deisy Kariny Bamberg*¹⁰⁴

*Lovani Volmer*¹⁰⁵

Introdução

Este estudo, com vistas à educação plural e inclusiva, tem como problema a seguinte questão: “Os textos literários nos livros didáticos contemplam a temática étnico-racial?”. Como objetivo, buscou-se mapear e analisar a temática étnico-racial, mais especificamente a cultura afro-brasileira e a indígena, nos textos literários presentes em duas obras da coleção didática “Pitangá Mais” – Língua Portuguesa – dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – 1º e 5º ano do PNLD 2023, assim como a forma como essa temática é contemplada nesses textos literários. O estudo conta com contribuições teóricas de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), Eliana Debus (2007), Stuart Hall (2005) e Vicent Jouve (2002).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, partindo da leitura e análise de todos os textos literários dos livros didáticos do 1º e 5º anos da coleção “Pitangá Mais” do PNLD 2023, buscando verificar se as obras contemplam a diversidade, com um olhar para a cultura afro-brasileira e indígena em seu conteúdo. A leitura da literatura poderá contribuir para a constituição do sujeito, porque se tem uma oportunidade de escapar

¹⁰³ Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Bolsista CAPES. E-mail: escritora.marciafunkedieter@gmail.com

¹⁰⁴ Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: deisykb@gmail.com

¹⁰⁵ Doutora em Letras/UCS/Uniritter. Professora e pesquisadora no PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. E-mail: lovaniv@feevale.br

de si mesmo para viver a experiência do outro (Jouve, 2002). E, ao viver, mesmo que imageticamente, a experiência do outro, ter-se-á a oportunidade de refletir sobre si, sobre a vida e sobre o mundo.

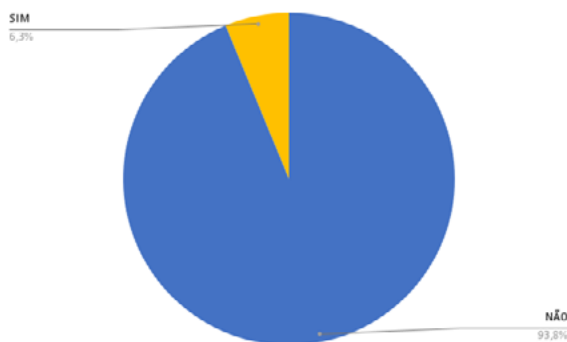
Posto isso, a seguir apresenta-se a pesquisa realizada com as duas obras da coleção “Pitangá Mais”.

1 Os textos literário na coleção didática “Pitangá Mais”, do PNLD 2023

A coleção “Pitangá Mais” de Língua Portuguesa dos anos iniciais foi organizada por Cristiane Buranello, publicada em 2021, pela editora Moderna, e é uma das coleções selecionadas e distribuídas pelo PNLD 2023. Nesta pesquisa, foram analisados os livros didáticos do 1º e 5º anos. O livro do 1º ano, por ser o primeiro livro didático a que muitas crianças têm acesso no início do Ensino Fundamental I, e o livro do 5º ano, por ser o último livro didático a que os estudantes têm acesso no fim do Ensino Fundamental I, já que, a partir do 6º ano, os estudantes iniciam a segunda fase do Ensino Fundamental.

No livro didático do 1º ano da coleção “Pitangá Mais” de Língua Portuguesa foram encontrados 87 textos, dos quais 63 são literários. Nesses 63 textos, encontrou-se a temática étnico-racial, como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 1: A temática étnico-racial nos textos literários da coleção “Pitangá Mais” do PNLD 2023 – 1º ano

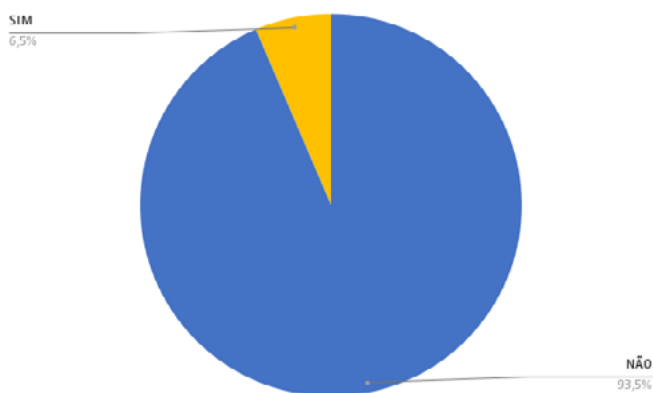


Fonte: elaborado pelas autoras.

Dos 63 textos literários encontrados no livro do 1º ano, 4 contemplam a temática, abordando a cultura afro-brasileira e indígena, um percentual de 6,3%. Um deles corresponde a um fragmento de texto.

No Gráfico 2, evidencia-se que os textos literários, nos livros didáticos do 5º ano da coleção “Pitangá Mais”, também contemplam a temática étnico-racial.

Gráfico 2: A temática étnico-racial nos textos literários da coleção “Pitangá Mais” do PNLD 2023 – 5º ano+



Fonte: elaborado pelas autoras.

No livro do 5º ano, entre os 31 textos literários, foram encontrados dois textos literários envolvendo a cultura afro-brasileira e indígena, sendo 6,5%. Um é uma capa de livro; o outro é uma biografia.

Se o livro didático deve, de acordo com os critérios de avaliação pedagógica dos livros didáticos do PNLD 2023, “Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, valorizar as matrizes culturais do Brasil – indígena, europeia e africana – incluindo as culturas das populações do campo, afro-brasileira e quilombola” (Edital PNLD 2023, p. 43) e “Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras, evidenciando a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil e suas

regiões” (Edital PNLD 2023, p. 43), fica evidente que é difícil ocorrer essa promoção e representação, pois não há como conhecer uma cultura de forma tão superficial, como percebemos a cultura afro-brasileira e indígena nos textos literários dos livros didáticos analisados. De acordo com Debus (2007, p. 1), a “identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica”. Com seis textos em dois livros didáticos de anos distintos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa reelaboração e reflexão ficam comprometidas, por se tratar de textos literários rasos que pouco exploram e aprofundam a cultura afro-brasileira e indígena. Para Hall (2005), a identidade não é algo fixo que nunca muda; ao contrário, pode mudar, e vai se formando ao longo do tempo, em um processo que está em constante andamento. Segundo o autor, as mídias contribuem para a construção identitária; logo, a representação na literatura também poderá contribuir para essa construção.

Conforme Debus (2018), a cultura afro-brasileira quase inexistia antes de 1970, e, quando aparecia, não era uma representação que valorizava e respeitava esses sujeitos, pelo contrário, era uma representação negativa que foi sendo transmitida ao longo do tempo por narrativas que circulavam nas escolas do país. Em nosso estudo, podemos perceber que os textos literários envolvendo a cultura afro-brasileira continuam quase inexistindo nesses dois livros didáticos analisados. E essa escassez de textos literários contemplando a cultura afro-brasileira e a cultura indígena nos livros didáticos que circulam nas escolas do Brasil poderá dificultar o reconhecimento das múltiplas culturas e da pluralidade humana e, conseqüentemente, dificultar a valorização e o respeito às diferenças.

Considerações finais

Nos dois livros didáticos que compõem a coleção “Pitangá Mais” analisados, fica evidente que a temática étnico-racial é pou-

co abordada nos textos literários e, quando abordada, nem todos os textos trazem temas que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena, oportunizando que se conheça mais sobre ela. Também há textos fragmentados, que tornam difícil a compreensão na sua totalidade, e textos rasos, pouco significativos, que não contribuem para a construção identitária e a equidade na sociedade.

A escola exerce uma influência muito grande no hábito de leitura dos estudantes, começando pela escolha dos livros didáticos que serão acessados pelos alunos. Escolher um livro para ser lido é uma ação de grande valor; quem pode escolher está exercendo poder, e o professor tem esse poder de fazer escolhas, boas escolhas para compartilhar com seus alunos (Chambers, 2023).

Nessa perspectiva, é urgente analisar com cautela os livros didáticos que serão escolhidos e oferecidos aos estudantes. Livros esses que acompanham a jornada de muitos deles, durante o início da vida escolar até o final do Ensino Médio, e que, muitas vezes, assumem o papel de currículo e de definidor de estratégias de ensino em sala de aula por muitos professores. E, nesse sentido, as crianças, independentemente da etnia, não terão a oportunidade de conhecer outras culturas e valorizar a diversidade humana, já que não enxergam isso nos textos lidos nos livros didáticos que receberam na escola.

Uma política pública tão importante como o PNLD pode vir a contribuir para uma sociedade mais equânime se oferecer, efetivamente, obras didáticas que contemplem a diversidade e valorizem as diferenças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNBE 2025*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 12 dez. 2021. Disponível em: [Edital_PNLD_2023___15__Retificacao_12_01_2024__1_.pdf](#). Acesso em: 15 abr. 2025.

BURANELLO, Cristiane. *Língua Portuguesa – 1º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2021. (Coleção Pintanguá Mais).

BURANELLO, Cristiane. *Língua Portuguesa – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2021. (Coleção Pintangá Mais).

CHAMBERS, Aidan. *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*. Tradução de Juliana Chiericato Pedro. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

DEBUS, Eliane. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL; SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 16., 2007. Anais [...]. 2007.

DEBUS, Eliane. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz. *Literafro*, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 8, 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoElianeDebus1culturaafricanaliteraturainfantil.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2024.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

A presença da literatura afro-brasileira nos acervos do PNLD – Ensino Médio¹⁰⁶

Maria Eduarda Argenton¹⁰⁷

Caroline de Moraes¹⁰⁸

Luísa Zamboni¹⁰⁹

André Tosin¹¹⁰

Introdução

Este grupo de pesquisa está engajado em um projeto que visa à promoção da leitura literária, com ênfase em obras afro-brasileiras para o Ensino Médio. O estudo realiza a análise dos paratextos literários, que podem ser responsáveis por auxiliar na contextualização, compreensão e aproximação do leitor com a obra literária.

O objetivo deste trabalho é analisar as obras de literatura afro-brasileira que pertencem aos acervos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), segmento Literário de 2018 e 2021, direcionado aos estudantes do Ensino Médio, quanto à composição paratextual, considerando essas informações como uma prerrogativa para atender ao proposto pela Lei nº

¹⁰⁶ Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho”, com desenvolvimento de atividades guiado pelo projeto de pesquisa “PNLD Literário: investigação paratextual em obras da literatura afro-brasileira”, contemplado no Edital FAPERGS 08/2023 (TO: 24/2551-0000634-6), executado em associação ao projeto de pesquisa “PNLD Literário: investigação paratextual em obras da literatura afro-brasileira selecionadas para o Ensino Médio”, que recebeu bolsas pelo Edital PROPI 10/2024 (IFRS), e ao projeto de pesquisa “PNLD literário na escola: da concepção à mediação”, contemplado pela Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023 – Universal.

¹⁰⁷ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras/IFRS Campus Feliz. E-mail: duda.argenton06@gmail.com

¹⁰⁸ Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) com dedicação exclusiva/IFRS Campus Farroupilha. E-mail: caroline.morais@farroupilha.ifrs.edu.br

¹⁰⁹ Discente do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio/IFRS Campus Farroupilha. E-mail: luisazamboni20@gmail.com

¹¹⁰ Graduando do curso de Bacharelado em História/Uninter. E-mail: oliveira.tosin@gmail.com

10.639 (Brasil, 2003). Nesse âmbito, destaca-se que esses estudos são necessários para avaliar a contribuição dos paratextos em relação à implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.

Para o estudo da cultura africana e afro-brasileira, tem-se como referencial teórico a pesquisa de Rufino (2021), que traz uma perspectiva decolonial e a relação com a educação, prestigiando valores tradicionais e culturais da cultura originária brasileira. A partir desse estudo, compreende-se como a literatura afro-brasileira pode atuar como instrumento de resistência e reconstrução identitária dentro do espaço escolar.

A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador (Rufino, 2021, p. 12).

Para o entendimento dos paratextos, ampara-se em Genette (2009). Segundo o pesquisador, os paratextos são essenciais na construção do sentido da obra, influenciando a recepção e a interpretação do leitor. Esses elementos são identificados como prefácio, posfácio, notas de rodapé, capa, contracapa, entre outros componentes adicionais ao texto principal. Nesse sentido, as informações presentes nessas seções são analisadas como forma de apropriação do contexto afro-brasileiro por meio da obra literária.

Diante do exposto, ressalta-se que este estudo trata da educação e da diversidade, reconhecendo o material literário como promissor para a inclusão da temática afro-brasileira no ambiente escolar e, por conseguinte, apreciando a diversidade cultural, oferecendo aos estudantes uma representação da sociedade ao contribuir para a construção de um ambiente plural e igualitário.

Percurso metodológico

Quanto ao percurso metodológico, esta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, desenvolvendo uma investigação de caráter analítico e descritivo, dividindo-se em três momentos. O primeiro está no reconhecimento do PNLD Literário, ao examinar os editais e os Guias do PNLD, trazendo a compreensão sobre o funcionamento da seleção dos materiais disponibilizados pelo programa. O segundo concentra-se em estudos teóricos permeados pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que trata da inserção da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, pelo reconhecimento dos paratextos em consonância com o estabelecido por Genette (2009) e pelo estudo de Rufino (2021), que discute a educação e a descolonização. O terceiro momento está centralizado no mapeamento dos acervos do PNLD 2018 e 2021, para localizar as obras literárias afro-brasileiras integrantes desses acervos e, posteriormente, realizar a leitura das obras e a análise quanto à composição dos paratextos. Para este trabalho, mostra-se uma pequena análise em duas obras literárias e seus paratextos.

Resultados e discussão

As únicas edições voltadas para o Ensino Médio do PNLD Literário concentram-se nos anos de 2018 e 2021. Por meio da investigação nos Guias, identificam-se informações sobre obras literárias que foram selecionadas para compor os acervos das escolas públicas brasileiras, especialmente, oportunizando a ampliação de acesso e de leitura dessas obras pelos estudantes.

O levantamento mostra que o PNLD de 2018 possui 190 obras literárias, sendo 184 em Língua Portuguesa e 6 em Língua Inglesa, todas organizadas em um único acervo. Com uma breve análise dos acervos, destacam-se títulos referentes às literaturas brasileira, africana, afro-brasileira e indígena. A edição do PNLD 2021 é composta por 21 acervos, cada um tendo a média de 25 obras. Esse material indica a diversidade fundamentada pela

literatura, permitindo ao leitor uma associação com inúmeras perspectivas culturais, sociais e artísticas.

Com base no mapeamento dos acervos do PNLD 2018, inicialmente, constatam-se algumas obras identificadas como literatura afro-brasileira. Para este estudo, evidenciam-se três obras: *Becos da memória*, de Conceição Evaristo; *Angola Janga*, de Marcelo de Salete; e *Carolina*, de João Pinheiro e Sirlene Barbosa. Contudo, em razão do curto espaço textual, optou-se por trazer a análise da última obra. *Carolina* é uma obra de história em quadrinhos que retrata a vida da escritora Carolina Maria de Jesus, exibindo nos paratextos das orelhas a citação de uma fala de Carolina e a sinopse da narrativa. A capa valoriza a imagem da escritora negra, assinando (autografando) um de seus livros. Além disso, ao final da obra está o texto de posfácio em que são apresentadas informações adicionais sobre a vida da escritora.

Para o PNLD de 2021, esta pesquisa traz, como exemplo, a obra afro-brasileira de Eliana Alves Cruz, *Nada digo de ti, que em ti não veja*, cuja capa traz ao fundo a imagem dos negros trabalhando diante de um casarão. Uma das orelhas registra informações sobre a autora, mostrando a carreira e os livros publicados. O paratexto da dedicatória é significativo por ser destinado para as pessoas que desejam honrar o tempo, por meio da honestidade e da coragem. Por meio dessa análise, observa-se que os elementos paratextuais contribuem para a discussão da temática afro-brasileira.

Os elementos paratextuais se caracterizam pelo texto e pelo contexto que circundam uma obra, ou seja, todo e qualquer elemento que acompanha, define e contextualiza direta ou indiretamente o enredo da obra (Genette, 2009). Diante disso, analisando essas obras de literatura afro-brasileira, os paratextos exercem papel essencial no entendimento do contexto e da história das obras. As informações veiculadas nos elementos paratextuais contribuem na divulgação para os diferentes públicos, de modo a valorizar o passado, significando as artes, as crenças, as

tradições e todo tipo de expressão cultural dos povos ancestrais africanos.

De acordo com a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), as instituições responsáveis pela Educação Básica devem promover a inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, indicando a Literatura como uma área propícia para o desenvolvimento desses estudos. Nesse ponto, a presente pesquisa reforça o potencial das obras literárias como instrumento para mediar a discussão acerca da contribuição do povo negro para a formação brasileira.

Considerações finais

O estudo do PNLD e da literatura afro-brasileira destaca a importância das obras literárias para abrir momentos de aprendizado e de discussão acerca de temas relevantes para a constituição social e cultural. Desse modo, a literatura afro-brasileira é uma expressão cultural do Brasil, refletindo a luta, a resistência, a história, a cultura e a identidade de um povo que, sofrendo todas as mudanças forçadas na colonização, contribuiu para a formação do país. As obras literárias trazem uma maneira de contar as histórias que muitas vezes foram silenciadas com o tempo. Essas obras oferecem uma perspectiva mais ampla e sensível da formação do Brasil, rompendo estereótipos e mostrando experiências do povo negro.

As obras literárias evidenciadas neste estudo retratam a diversidade da história e da cultura negra, permeadas pela história em quadrinhos, pela vida de personalidades negras e pelo romance histórico. Nesse sentido, constata-se que algumas obras que compõem os acervos do PNLD Literário do Ensino Médio proporcionam reflexões sobre questões culturais, sociais, raciais e artísticas, em que se registra a realidade dos negros no Brasil. De modo associativo, os elementos paratextuais reforçam características e informações acerca da formação do povo brasileiro, como pode ser observado na composição da capa, do texto do

posfácio, da dedicatória e das orelhas das obras literárias analisadas neste estudo.

Em face do exposto, compreende-se que esta pesquisa ainda está em desenvolvimento, considerando que há outras obras de literatura afro-brasileira na composição dos acervos do PNLD a analisar, no tocante aos elementos paratextuais. Dessa maneira, evidencia-se que, pelas obras já analisadas, a literatura afro-brasileira contribui para a construção de uma educação crítica, plural, descolonizadora e antirracista. Por fim, registra-se que o aspecto paratextual exerce papel fundamental no entendimento do contexto e da história das obras literárias, favorecendo a inclusão da diversidade racial e cultural no meio educacional.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

Abandono dos que são incapazes de nos abandonar

Maria Eduarda Ribeiro da Silva¹¹¹

Nilda Stecanela¹¹²

Introdução

A presente escrita objetiva trazer um relato de experiência, centralizando-se nas relações étnico-raciais nos espaços escolares. A escrita caracteriza-se como autobiográfica e se utiliza de escritivências (Remenche; Sippel, 2019) para uma reflexão sobre o ato de educar para relações étnico-raciais, no que diz respeito ao acolher e abraçar a diversidade, percebendo-se como educadora e professora por intermédio da empatia em nossa prática docente.

Certa feita (como diz um amigo meu), participei de uma palestra oriunda das programações do curso de Pedagogia. Palestra acerca da Síndrome de Down, e não me esqueci de uma frase dita por uma das participantes do documentário que, naquele momento, estava sendo transmitido e apresentado como projeto: **e quando você é impedido de amar? E de ser amado?** Essa frase ecoou e naturalmente ainda ecoa nos meus devaneios, quando a escrita me é parceria na solidão.

E quando sua condição, sua aparência, sua essência impedem-no de ser um indivíduo benquisto? Um indivíduo amado e desejado? Um indivíduo, sujeito almejado em sua essência e detalhes? Impedido de ser e estar no que tange às relações sociais de afeto, impedido de existir na sua identidade?

Recordei, então, que, ao conhecer uma pessoa racista com quem me relacionei após longos debates, após imensas reflexões

¹¹¹ Doutoranda em Educação/UCS. Professora da RME de Caxias do Sul. mersilva@ucs.br

¹¹² Doutora em Educação/UFRGS. Docente no PPGEdu-UCS. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS.

e o abandono por parte deste em relação à sua criação e cultura de eugenia, fiz esta mesma pergunta: como seria para ti se tu fosses impedido de amar? Ironicamente, essa pessoa tinha um irmão com Síndrome de Down. No fim, acredito que ele percebeu que todos temos teto de vidro e fragilidades particulares que não servem ao *status quo*¹¹³... Em suma, o homem converteu-se ao não racismo – aleluia, aplauda de pé, igreja.

Sarcasmos e ironias à parte... relaciono o exposto com o documentário *Olhos azuis* (Manini, 1996) (o qual sempre indico como uma pílula de “semancol” ou “pílula vermelha” de *Matrix*¹¹⁴). Documentário este que coloca adultos de olhos azuis em uma sala de aula. O experimento? Tratá-los como crianças negras são tratadas em sala de aula. Não será surpresa dizer que homens fortes, altos, adultos se despiram em lágrimas. Elliot¹¹⁵ então questiona: quer dizer que vocês não aguentam por duas horas o que uma criança negra aguenta a vida inteira?

Exato, não aguentaram. Pediram penico (como dizíamos nas aulas de Karatê que eu frequentava, quando alguém não dava conta). Eu não aguentei... na infância e muito menos hoje, em alguns momentos. Eu ainda não aguento quando olho para o meu filho e imagino que ele possa ser visto como um suspeito em sua vida adulta ou possa virar pandeiro de polícia (como dizem por aí). Somente por ser, somente por existir em sua essência negra. Não que, de forma geral, os agentes protetores da lei venham a ser os monstros sem sentimento e consciência (é até ingênuo pensar assim). Há um véu lúgubre que cega as partes contrárias, fazendo-as parecerem contrárias, opostas e duais: o bem e o mal. Mas, em suma? Dois lados da mesma moeda.

Voltando ao sofrimento infantil de crianças negras que ainda jazem em minha memória, recordo a infância. Quando peque-

¹¹³ *Status quo* é um latinismo que significa “no estado das coisas”.

¹¹⁴ A pílula vermelha e seu oposto, a pílula azul, são símbolos da cultura popular que representam a escolha entre abraçar a verdade, às vezes dolorosa (vermelha), e a ignorância abençoada (azul). Os termos, popularizados na cultura da ficção científica, vêm do filme *Matrix* (1999).

¹¹⁵ VERHAAG, Bertram (dir.). *Olhos azuis* (Blue Eyed). Direção de Bertram Verhaag; roteiro de Jane Elliott. 1996. 1 vídeo (86 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XUEAgbLIKeQ>. Acesso em: 11 set. 2025.

na, não era comum em mídias, propagandas, novelas (e quantos eteceteras você puder imaginar para essa menção) pessoas negras aparecerem em posições de prestígio. Lobato deu conta da lição de casa quando externalizou estereótipos que marcariam a sociedade negativamente, no que tange aos corpos negros em paralelo à lei *Jim Crow* (Husein, 2022).

Não eram comuns desenhos animados expressarem, por meio de seus traços, o fenótipo ao qual pertencço, não era comum as revistas *Capricho* e *Atrevida*¹¹⁶ apresentarem colírios¹¹⁷ negros. Não era comum. Um fato que também não era comum na minha infância era pentear meu cabelo na creche (caberia aqui um *emoji* sorrindo com aquela lágrima no canto do olho).

Recordo com perfeição intacta da memória o toque das costas do pente passando pelo meu cabelo sem penetrá-lo. Sem o usufruto de uma escova para adentrar os meus cachos mais emaranhados tipo 4C. Recordo-me das tentativas sem sucesso, por parte das tias da creche, de prender o meu cabelo. Não havia o que ser preso – nem no cabelo, nem na minha identidade. Pois então, posso até entrecruzar ao fato de que não era só meu cabelo que estava sofrendo uma tentativa de ser preso ali, eu também.

Eu também, a partir do engano, a partir da mentira que a professora contava para ela mesma, quando ela achava que estava me tratando de forma igualitária. Tenho uma foto de um desses dias: batom rosa choque, pequena e sorridente – com a arcada dentária digna de uma criança sapeca, claro, com alguns dentes em falta. Eu estava feliz no olhar, mas o paradoxo da minha memória com a fotografia me é perturbador, pois eu não estava feliz, não. Sabe quando você ri para fingir que estava *ok*? Para fazer de conta que nada aconteceu ali? Pois é. Mas aconteceu, acontece e ainda transborda.

Entendi o que aconteceu ali quando cresci, quando me tornei professora da mesma rede de ensino ou do mesmo convênio,

¹¹⁶ Revistas com público adolescente feminino dos anos 1990.

¹¹⁷ Homens jovens escolhidos para estampar a revista como colírio para os olhos, que, socialmente, eram vistos como bonitos.

como chamamos. Quando estive no lugar da professora, ouvi o lamento das pequenas meninas negras ao serem tratadas da mesma forma por colegas minhas.

Não adianta enaltecer a “*Menina bonita do laço de fita*” (Machado, 2000) se as fitas dos laços das nossas crianças negras são utilizadas para cerrá-las de si, ensurdecê-las com o grito interior de socorro (Silva, 2015). Afinal, dói, dói na cabeça, dói na raiz do cabelo, dói na alma. Diante disso, minha sala de aula tornou-se o refúgio de crianças de outras turmas, a saber, crianças negras com cabelos afro. Eu já tinha em minha turma de nível pré-escola um bom contingente de crianças cujo cabelo devia organizar... mas me sentia abraçada como nunca fui na infância quando eu fazia aquilo que não fizeram por mim: desatar nós, desatar cabelos, massageá-los com carinho, enrolar os meus cachinhos e dizer que sou uma princesa... e que meu crespo, como escreveu bell hooks (2018) é de rainha.

Referências

HOOKS, bell. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

HUSEIN, Vitória Miron. *Estereótipos raciais nas animações estadunidenses e as Leis Jim Crow (1932-1941)*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (História) – Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do laço de fita*. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

REMENCHE, M. de L. R.; SIPPEL, J. A escrivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 36-51, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015.

VERHAAG, Bertram (dir.). Olhos azuis (Blue Eyed). Direção de Bertram Verhaag; roteiro de Jane Elliott. 1996. 1 vídeo (86 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XUEAgbLIKeQ>. Acesso em: 11 set. 2025.

Pensamento contracolonial na escola

*Matheus Mello da Silva*¹¹⁸

*Matheus da Silva Martins*¹¹⁹

*Ana Luisa Teixeira de Menezes*¹²⁰

Introdução, objetivos e justificativa

O pensamento contracolonial na escola é fruto da atividade realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Kops, no município de Sinimbu/RS, com estudantes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, fazendo menção ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Nesse processo de educação, que aborda a diversidade, a pluralidade e a História, apresentamos para os estudantes o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023), conhecido como Nêgo Bispo. Este trabalho teve como objetivo refletir com os estudantes alusivamente ao Dia da Consciência Negra, trazendo pensadores e artistas negros e negras. Propomos abrir um espaço para o letramento de uma educação antirracista, valorando as práticas populares e ancestrais e o diálogo intercultural.

Os estudos que enfocam a História e práticas comunitárias que envolvem o protagonismo negro são invisibilizados na escola, o que gera um preconceito pelo não conhecimento e por distorções oriundas de visões preconceituosas. Acreditamos que o respeito surge de uma relação educativa e empática, que vai sendo construída a partir de reflexões e de um contato maior com intelectuais, artistas e pensadores negros. Nêgo Bispo abre este caminho, juntamente com outros autores e autoras que despertam na escola a consciência e o valor da reconciliação com a

¹¹⁸ Mestrando PPGEdu/UNISC. Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II. mello6@mx2.unisc.br

¹¹⁹ Doutorando PPGEdu/UNISC. Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade I. matheus-martins@mx2.unisc.br.

¹²⁰ Doutora em Educação/UFRGS. Vice-líder do grupo de pesquisa Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia/UNISC. Bolsista Produtividade CNPq. analuisatdm@gmail.com e luisa@unisc.br.

diversidade e a História do Brasil e da América, que coexiste nos mais diversos modos de vida, como a arte, a educação, a música e as lideranças comunitárias quilombolas. Desta reflexão, surge uma indagação: como podemos sistematizar e aprofundar essas discussões na escola, permitindo uma amplificação da linguagem e de estudos contracoloniais que trazem a presença dos quilombos e da negritude para a educação?

Referencial teórico

O pensador Nêgo Bispo é central na proposta de constituição de um conhecimento contracolonial. O autor nos convida a refletir sobre o povo quilombola e sobre a História vinculada à importância dos territórios negros, criticando o pensamento colonial como pensamento de utilidade e objetificação da terra. Ele nos convida a desenvolver um pensamento contracolonial, que valoriza e respeita a terra, escuta a terra e seus viventes.

O termo quilombo remete à ideia de negros que se refugiavam nas florestas para escapar da escravidão a que estavam sujeitos. No quilombo, as experiências simples, como contar histórias, estar em contato com a natureza e escutar os anciãos, são vivências ancestrais, não mercadorias. As mercadorias são vendidas nas cidades. As experiências viram mercadorias na cidade, no momento em que são vendidas, tornam-se objetos de comercialização (Bispo dos Santos, 2023).

O autor faz uma analogia entre o processo de adestramento dos animais e a domesticação que o colonizador fez para o colonizado, uma desterritorialização. O colonizador destrói a espiritualidade, os modos de vida, a memória, e impõe os seus modos de vida. A desterritorialização é uma ação que violenta o ser, isto é, uma ação colonizadora que não leva em consideração a história, a identidade daquele que é atacado e desterritorializado.

Metodologia

Nosso encontro ocorreu com alunos do Ensino Médio, totalizando oito turmas, sendo três do 1º ano, três do 2º ano e duas

do 3º ano. Em média, 200 pessoas participaram do encontro, entre discentes e profissionais da educação. Esses estudantes foram divididos em três grupos de reflexão, dois de manhã e um no turno da tarde. Como metodologia, optamos por uma proposta freiriana, utilizando o círculo de cultura como uma ferramenta de aprendizado de autonomia, proposta por Freire (2021), no qual a palavra de todos é circulada e amplificada. Baseados na leitura do Nêgo Bispo, que afirma a territorialidade do quilombo como um espaço contracolonizador, escolhemos a seguinte pergunta geradora: qual o espaço mais importante na casa em que moram? Assim, notamos a importância da troca de diálogos dos e das estudantes em torno da partilha de seus espaços de moradia. O ato de sentar em círculo permitiu que todos pudessem ser vistos, considerando os gestos que emanavam do rosto de cada participante. Trabalhamos no processo de perceber algumas palavras colonialistas e de trazer novas palavras para impulsionar novas ações e narrativas, baseadas num pensamento orgânico. Um pensar orgânico é circular e implica reconhecer uma diversidade de pensamentos e reflexões a respeito do mundo, da história e da valorização da terra e da vida.

Apresentamos algumas ideias do Nêgo Bispo e realizamos uma reflexão profunda e sensível acerca das relações dos povos quilombolas com a terra, a natureza, os seres vivos e os elementos espirituais que compõem o universo para um equilíbrio vital. Compartilhamos imagens de alguns intelectuais e influenciadores negros e quilombolas, como maneira de reconhecimento histórico, resistência cultural e valorização do negro na sociedade brasileira, e, ao mesmo tempo, demos visibilidade ao contexto histórico que frequentemente é taxado pela negação e marginalização. Antes de apresentar os pensadores e pensadoras negros e negras, questionamos se os estudantes conheciam algum pensador ou cantor negro. Apresentamos para eles alguns intelectuais e artistas negros e negras e suas trajetórias: Angela Davis, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo, Achille Mbembe, Milton Nascimento, Perla Santos, Antônio Bispo dos Santos (Nêgo

Bispo), Joelita David Bittencourt. Também trouxemos alguns cantores negros: Leandro Roque de Oliveira (Emicida), Sandra de Sá, Alcione e Milton Nascimento.

Solicitamos aos alunos que se manifestassem caso soubessem quem era a personalidade; ora havia reconhecimento, mas na maioria das vezes o silêncio tornou-se constante. Por um lado, tal silêncio oriundo do não reconhecimento reflete em conjunto o quanto setores da sociedade ainda têm dificuldade de compreender e lidar com o protagonismo da negritude. Nota-se, também, que existe um horizonte simbólico no inconsciente coletivo atrelado aos diversos estereótipos para as vidas negras, que estão relacionados à pobreza e ao não desenvolvimento, conforme reflete hooks (2022).

Resultados e discussões

Trabalhar com o pensamento do Nêgo Bispo e de outros intelectuais e artistas negros e negras, junto a estudantes do Ensino Médio, ampliou os horizontes dos estudantes em relação à História e aos modos de existência pautados numa ancestralidade negra, tanto do passado como do presente.

Atravessamos fronteiras de aprendizagem, que geralmente são negadas aos estudantes: a primeira é de falar de seus espaços da casa, de se escutarem; a segunda, de serem apresentados aos intelectuais negros e negras na escola. Isso remete ao pertencimento com relação à própria História e ao pensamento antirracista pautado na diversidade e no diálogo intercultural, tendo em vista a presença de estudantes brancos e negros, bem como dos professores negros e remanescentes de quilombo, que puderam realizar este trabalho.

Percebemos que houve um movimento de inquietude nos discentes, pois quando apresentamos a contribuição de cada pensador, cantor e ativista negro para a sociedade brasileira havia um vazio intercultural, conforme descreve Kusch (2012), uma inconsciência acerca dessas contribuições. Essa é uma das principais reflexões quanto ao nosso trabalho e aos seus resultados, o

que nos fez pensar em torno desse vazio, enquanto uma ausência do pensamento e da valoração da produção de intelectuais negros e negras.

Considerações finais

Conhecer os pensadores negros e negras é um convite para entender a história e pensar de forma contracolonial, refletindo e escrevendo com palavras encarnadas num solo negro, palavras contracoloniais, tais como biointeração, confluência, saber orgânico. Assim, somos seres de percursos e práticas, não indivíduos somente teóricos. Ao estarmos presentes e compartilharmos com os alunos do Ensino Médio, por meio de suas falas, questionamentos e inquietações sobre o tema abordado, reafirmamos a importância dessa temática no contexto escolar. O movimento realizado foi o de introduzir novas palavras na vida dos alunos e reafirmar a relevância das vozes e das memórias negras. Nossa História e nossa ancestralidade moldam quem somos, o que queremos construir e viver. O trabalho partilhado possibilitou um começo para um reconhecimento de nossos pensadores e pensadoras negras e para a superação do racismo, num processo de territorialização e pertencimento.

Referências

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu; PISEAGRAMA, 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.
- HOOKS, bell. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.
- KUSCH, Rodolfo. *Geocultura del hombre americano*. Rosário: Fundación Ross, 2012.

Proposições estéticas na Educação de Jovens e Adultos por meio da a/r/tografia e das sensibilidades

*Maura Maria Roth*¹²¹

*Rita de Cassia Fraga da Costa*¹²²

*Silvia Sell Duarte Pillotto*¹²³

Introdução

A pesquisa *Proposições estéticas no território da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da a/r/tografia e das sensibilidades* teve origem na seguinte inquietação: como a a/r/tografia por meio das proposições estéticas pode contribuir para potencializar sensibilidades e narrativas socioemocionais dos estudantes da EJA? A partir desse questionamento, o objetivo foi compreender as demandas socioemocionais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo a a/r/tografia e as proposições estéticas como potencializadoras de sensibilidades.

O campo de investigação aconteceu na Rede Municipal de Ensino de Joinville, em SC, na Escola Professora Laura Andrade, com 22 estudantes da EJA, do 5º ao 9º ano. A EJA caracteriza-se como um programa educacional voltado à inclusão de uma população que vivenciou, de algum modo, o fracasso escolar, não tendo acesso ou possibilidades de continuar os estudos no Ensino Fundamental ou Médio em idade regular. Esses estudantes são vistos como se estivessem à margem do processo educacional, devido às condições em que foram submetidos na

¹²¹ Doutoranda em Educação do PPGE/Univille. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Arte na Educação (NUPAE/Univille). Bolsista FAPESC. E-mail: mauraroth.adv@gmail.com

¹²² Pós-doutoranda em Educação PPGE/Univille. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Arte na Educação (NUPAE/Univille). Bolsista FAPESC. E-mail: ritadacosta08@gmail.com

¹²³ Pós-Doutora em Estudos da Criança na Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. Supervisora do estágio de pós-doutoramento, professora e pesquisadora no PPGE/Univille. Líder do Núcleo de Pesquisas em Arte na Educação (NUPAE/Univille). E-mail: silvia.sell@univille.br

sua trajetória escolar regular, seja por reprovações consecutivas, distorção idade/ano, lacunas no atendimento às suas especificidades, necessidade de trabalho precoce, entre outras situações que compõem esse território particular (Arroyo, 2007).

Diante dessas características, a EJA precisa ser vista como território de múltiplos olhares, incluindo as singularidades dos estudantes, que, somadas, integram o coletivo, visto que todos os sujeitos têm direito à educação e ao convívio social e devem ser tratados com respeito, independente da escolarização e idade.

No entanto, na EJA ainda prevalece “o olhar de reprovação e preconceito que lhes é dirigido [e] acaba por expulsá-los do espaço educativo. Qual julgamento de valor é imposto? Quais imagens sobre eles são construídas por educadores e educadoras?” (Arroyo, 2007, p. 06).

No desafio de pensar a EJA como território inclusivo, esta deve ser vista pelos educadores, pelos educandos e pela sociedade em geral como espaço dotado de possibilidades cognitivas e sensíveis, considerando que ali estão estudantes com grande potencial de aprendizagem, mesmo com suas fragilidades de vida, por vezes, expostas no espaço escolar.

É aqui que a presença de uma educação pelo sensível se fortifica, fazendo diferença na vida dos estudantes e professores. Ao promover ações educativas potencializadas pelo sensível/crítico, leva-se em conta as histórias de vida e as impressões captadas no mundo dos estudantes, os quais se sentirão partícipes do processo educacional (Meira; Pillotto, 2022).

Reiteramos, então, que a educação pelo sensível é capaz de fortalecer laços afetivos, colocando os estudantes em um lugar colaborativo e solidário, no qual todos se sintam integrados e partícipes, inclusive em suas demandas socioemocionais. A vida é feita de alegrias e tristezas, dúvidas e decisões, e a EJA pode contribuir para que a aprendizagem possa ser muito mais do que apenas mediação de conteúdos; pode ser, acima de tudo, superação de problemas trazidos diariamente pela existência humana (Arroyo, 2017).

Apoiadas no método a/r/tográfico, que, para Irwin (2013), privilegia tanto os processos de escrita narrativa como todo o entorno que envolve o verbal e o não verbal, as proposições estéticas criadas para o território da EJA possibilitaram às pesquisadoras e aos estudantes da EJA o desvelamento de si e do outro. As diversas linguagens/expressões das artes evidenciam um movimento de intersecção, instalado em um tempo/lugar, nutrindo-se da própria trajetória.

Discussão de dados

Os encontros no território da EJA, nomeados como proposições estéticas, potencializaram as sensibilidades não somente como campo reflexivo/filosófico e das artes, mas como experiência vivida. Foram percursos de uma pesquisa viva, possibilitando aos estudantes expressarem seus pensamentos e emoções.

Paulo Freire (1980), que vivenciou a EJA de modo crítico, compreendia que a melhor proposta educativa é aquela que se torna artefato tanto dos educadores como dos educandos, tornando os conceitos e conteúdos atraentes para ambos. Para isso, diante das condições que acometem o território da EJA, foram criadas cinco proposições estéticas, sendo elas: *A escrita de si; (Re)significando a poesia em mim e no outro; Impressões que se (re)novam em outros olhares; Modelando as sensibilidades; e Cartografias Afetivas*.

A a/r/tografia no território da EJA é compreendida como pesquisa viva, uma vez que articula os vários papéis de um pesquisador. A própria terminologia da palavra está evidente ao destacar o termo a/r/tografia como metáfora “Artist (artista), Researcher (pesquisa), Teacher (professor) e Graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia saber fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando linguagem mestiça, híbrida” (Dias, 2013, p. 25).

A experiência no território da EJA nos provocou a refletir sobre a importância da escuta às demandas socioemocionais dos estudantes, articulando-as às práticas educativas. Foi o que acon-

teceu nas proposições estéticas, que mobilizaram os estudantes a narrarem suas experiências, histórias, conflitos e contentamentos por meio das linguagens/expressões das artes, das narrativas e do diálogo. No distanciamento entre uma proposição estética e outra, as fragilidades surgem como um meio de amadurecimento. Nesse percurso, foi necessário identificar nossas vulnerabilidades para então superá-las, convertendo-as em potencialidades.

É imprescindível, na EJA, que se pense e se faça uma educação pelo sensível, pois, como afirma Morin (2021, p. 38), “uma das tarefas essenciais de uma política humanista é criar condições que deem não só possibilidade de sobreviver, mas também de viver”. A partir da compreensão das demandas socioemocionais, foi possível traçar modos de fazer/refletir por meio das proposições estéticas, caracterizadas pelo pertencimento ao território da EJA. Desse modo, as linguagens/expressões das artes foram potencializadas na pesquisa, pois contribuíram para que os estudantes pudessem expressar ideias, fragilidades e emoções em outros modos de comunicação.

Nesse caso, as proposições estéticas possibilitaram práticas educativas, nas quais o diálogo, a criação, a emoção e as ações colaborativas foram alicerces para uma educação humanizadora e sensível. Assim, as sensibilidades puderam ser o fio condutor das proposições estéticas, reafirmando a necessidade de ler/sentir o mundo em múltiplos pontos de vista, com respeito às diferenças e aprendendo com elas. A a/r/tografia foi essencial no contexto da pesquisa, uma vez que possibilitou criar percursos durante o processo de fazer investigação. Um rizoma que se faz fazendo, revisitando e trilhando caminhos conhecidos e desconhecidos.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília, DF: MEC, 2007.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-26.

FREIRE, Paulo. O homem e sua experiência/alfabetização e conscientização. In: FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. p. 13-50.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 27-35.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 51-62.

MORIN, Edgar. *Lições de um século de vida*. Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand, 2021.

“Nem de menino, nem de menina: é tudo coisa de criança!”: discutindo gênero e sexualidade com estudantes do curso normal de escolas da região do Vale do Taquari

*Rafael Padilha Ferreira*¹²⁴

*Tainã de Souza*¹²⁵

Este relato de experiência refere-se à oficina “Nem de menino, nem de menina: é tudo coisa de criança!”, realizada como parte do evento Transformação docente: experiências formativas para alunos do Curso Normal, promovido pela coordenação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras da Universidade do Vale do Taquari (Univates), em 23 de outubro de 2024. O evento teve como objetivo oferecer formações práticas e reflexivas, ministradas por discentes de Mestrado e de Doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Ambiente e Desenvolvimento a estudantes do Curso Normal de quatro escolas da região do Vale do Taquari/RS. Ao todo, foram oferecidas 11 oficinas, com foco em diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo comum de possibilitar diferentes perspectivas sobre a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A proposta dessa oficina foi refletir sobre questões de gênero e sexualidade de maneira inclusiva e respeitosa, utilizando alguns exemplos da literatura infantil e de documentos legais como ferramentas pedagógicas. Com vistas a discutir os deveres de docentes e os direitos de estudantes acerca das discussões sobre esse tema, fundamentamos as discussões em docu-

¹²⁴ Doutorande do PPG em Ensino/Univates. Bolsista. E-mail: rafael.ferreira1@universo.univates.br

¹²⁵ Mestrando do PPG em Ambiente e Desenvolvimento/Univates. E-mail: taina.souza4@universo.univates.br

mentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dessa forma, também por meio da literatura infantil, buscamos abordar estratégias que permitam aos professores em formação promover um ambiente acolhedor, enfrentando preconceitos e protegendo os direitos de crianças e adolescentes como um todo, e não apenas daqueles que se identificam como LGBTQ+.

O encontro foi planejado em três momentos, seguindo o formato de uma aula expositivo-dialogada (Anastasiou; Alves, 2003). Após nossa breve apresentação, em que mencionamos nossas identidades de gênero (uma pessoa não-binária e um homem trans) e os pronomes preferidos, iniciamos com uma dinâmica em que cada participante completava a frase: “Meu nome é ____ e estou aqui porque ____”. A atividade buscou promover integração e criar confiança para o debate de temas sensíveis. Planejamos realizar a oficina com dois grupos distintos, em sequência, durante a tarde, mas, ainda por conta dos reflexos das cheias que atingiram o estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024, em vez de recebermos 20 alunos no primeiro e 20 no segundo, tivemos 42 estudantes no início da tarde e 12 no grupo final, o que demandou mais tempo do que o planejado para a atividade de acolhimento.

Apresentamos os objetivos do encontro e exibimos um vídeo com a leitura de *Julián é uma sereia*, de Jessica Love (2021), convidando os participantes a refletirem sobre como acolher crianças como Julián em suas salas de aula e sobre como gostariam de ter sido acolhidos. Entre as impressões compartilhadas, destacamos a percepção de que a história não é apenas sobre sexualidade, mas sobre aceitação e respeito às diferenças. Apresentamos outros exemplos de literatura, cinema e música e convidamos os participantes a compartilharem suas referências. Ficou evidente que o tema está presente em seus cotidianos e no seu imaginário cultural. Esse contraste nos fez refletir sobre a maior disponibilidade de representações de gênero e sexualida-

de em relação ao nosso próprio período escolar, quando essas referências eram escassas. Além disso, alguns participantes, ao revisitar determinadas séries ou filmes mencionados, perceberam, pela primeira vez, a centralidade de questões de gênero e sexualidade, reforçando a importância de discutir o tema de maneira aberta e consciente, ampliando o olhar para narrativas que, muitas vezes, passam despercebidas.

No terceiro momento, apresentamos os conceitos de gênero, sexualidade e sexo biológico, enfatizando que estudos complementares são indispensáveis para quem deseja atuar na educação. Essa discussão nos pareceu imprescindível diante do contexto sócio-histórico, das diferenças presentes na sala de aula e das implicações da não compreensão desses conceitos no ambiente escolar. Durante o debate, surgiram dúvidas como “O que é interseccionalidade?” e “O que é clitóris?”, evidenciando tanto a criação de um ambiente seguro quanto lacunas na formação inicial de alguns participantes. Foi nesse momento também que apresentamos um breve apanhado de alguns artigos do ECA (Brasil, 1990), dos PCNs (Brasil, 1997) e da BNCC, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (Brasil, 2018), além de cartilhas sobre educação em sexualidade, cujas referências foram disponibilizadas em uma pasta no *Google Drive*.

A oficina “Nem de menino, nem de menina: experiências inclusivas para a formação docente no curso normal” gerou reflexões significativas entre os participantes, evidenciando que, apesar de uma maior representatividade e discussão sobre gênero e sexualidade na sociedade atual, essas temáticas ainda estão ausentes na formação de professores, como observado nas quatro escolas envolvidas e reforçado pelo depoimento de uma das professoras participantes, que relatou não saber como trabalhar a temática com os estudantes, por não ter formação prévia. O uso da literatura infantil foi especialmente bem recebido, sendo reconhecido como uma ferramenta eficaz para tratar temas sensíveis com crianças, de maneira acessível e empática. No entanto, a falta de formação inicial sobre educação em sexualidade, somada

à carência de formação continuada e à resistência de algumas famílias, foi apontada como um desafio, bem como a percepção de que a formação sobre diversidade ainda é insuficiente, dificultando sua abordagem em sala de aula. O *feedback* positivo dos participantes e as reflexões suscitadas confirmaram a relevância do tema, destacando a necessidade de ampliar essas discussões em formações docentes futuras, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de Ensino na Universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003. p. 67-98.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

LOVE, Jessica. *Julián é uma Sereia*. Tradução de Bruna Beber. São Paulo: Boitatá, 2021.

Ensino e diferenças: reflexões a partir da literatura infantil e juvenil

*Morgana Domênica Hattge*¹²⁶

*Suzana Feldens Schwertner*¹²⁷

O presente trabalho relata a experiência de duas docentes apaixonadas pela literatura infantil e juvenil e adoradoras da arte de escrever, em um minicurso oferecido durante um evento nacional de licenciatura, em 2023. Escritoras, têm se dedicado, nos últimos anos, à publicação de livros ilustrados, apostando na potência das perguntas e nos encontros entre crianças e adultos atentos. Elas são também pesquisadoras e estudiosas da área do Ensino e, nessa fusão, buscam pensar acerca das diferenças e suas repercussões no espaço escolar.

No formato presencial, e com a apresentação de livros ilustrados cuidadosamente selecionados para esse momento, o minicurso teve como objetivos discutir e refletir acerca do ensino e das diferenças a partir da literatura infantil e juvenil contemporânea (nacional e internacional), além de promover a ampliação de repertório de livros ilustrados para estudantes das licenciaturas, professoras, pesquisadoras e demais interessadas na temática. O minicurso teve a participação de 18 estudantes das áreas da Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas, que se mostraram bastante curiosas¹²⁸ com a quantidade de livros para as infâncias que tomam a diferença como mote principal. Vale ressaltar que o critério de seleção dos livros foi a presença da literariedade, em detrimento de livros com cunho didático e moralista. Silveira e Kirchof (2016, p. 48) chamam a atenção justamente ao fato de que, no afã de trabalhar as diferenças em sala de aula, têm sido publicados textos em que “raramente há narrativas, mas

¹²⁶ Professora do Curso de Pedagogia e do PPGEnsino/Univates. E-mail: mdhattge@univates.br

¹²⁷ Professora do Curso de Psicologia e do PPGEnsino/Univates. E-mail: suzifs@univates.br

¹²⁸ A maioria das participantes era de mulheres, estudantes de Licenciatura.

predomina um discurso de apresentação das peculiaridades das diferenças e das vantagens do convívio respeitoso e amigável entre os ‘diferentes’ e os ‘normais’. Pelos objetivos que presidem sua elaboração e publicação, tais obras, de forma geral, carecem de qualidades literárias”.

Os autores chamam atenção, ainda, para o fato de que existe uma “proliferação de títulos sobre a diferença nos livros para crianças publicados, em especial, nas duas últimas décadas” (Silveira; Kirchof, 2016, p. 50). Dentre esses muitos livros, há essa grande parcela que, infelizmente, carece de atributos literários, recorrendo ao “didatismo e aos clichês”.

Neste trabalho, porém, o desafio se deu em outro sentido: escolher justamente textos em que se verifique a presença da literariedade nas obras. Optamos por analisar livros destinados a crianças que, em nossa compreensão, para além de toda a sua beleza poética, de seu fim em si mesmo (que é o que mais importa na leitura literária), podem contribuir para o desenvolvimento da empatia, possibilitando aos leitores (crianças e adultos) deparar-se com um universo que foge ao que comumente vivenciam em seu cotidiano. De acordo com Volmer (2015, p. 24), “a experiência literária não só nos permite saber da vida pela experiência do outro, mas também vivenciar essa experiência, incorporando a nós aquilo que não somos, mas que temos a possibilidade de ser”.

Entre os livros selecionados, destacamos *O que aconteceu com você?* (James Catchpole; Karen George, 2022), *Cadê Cadê* (Xadalu Tupã Jekupé; Paula Taitelbaum, 2023) e *Os dengos da moringa de voinha* (Fátima; Rodrigues, 2023). No primeiro, destaca-se uma temática sensível, que é o modo como as crianças lidam com a questão da deficiência física. Na contramão da maioria das obras disponíveis no mercado editorial, entendemos que essa apresenta literariedade e oferece ao leitor uma experiência estética, desde o cuidado gráfico, as ilustrações, passando pelo uso das cores, da narrativa e das possibilidades de participação do leitor na construção de sentidos. Já a obra *Cadê*

cadê (Jekupé; Taitelbaum, 2023) busca denunciar o apagamento da cultura indígena. Trata-se de uma edição bilíngue (guarani e português) em que a personagem principal é uma indígena que apresenta seu entorno e o desaparecimento do verde, tomado pelo cinza da cidade. O texto é composto por frases curtas, simples e, ao mesmo tempo, pontuais e suficientes para indicar a força daquilo que quer contar. Uma história que leva à reflexão sobre a importância de preservar as culturas indígenas, seu cuidado com o meio ambiente, em contraste com o que, nas cidades, pouco fazemos e deixamos morrer. Já no livro *Os dengos da moringa de voinha*, escrito por Ana Fátima e ilustrado por Fernanda Rodrigues (2023), temos uma família negra que, em sua simplicidade, constrói uma série de memórias afetivas, as quais compõem o universo de uma garotinha feliz que celebra sua ancestralidade. A história traz elementos da cultura africana, com referência à dança da capoeira, à figura de Zumbi dos Palmares, do artesanato, ou da própria moringa, entre outros. Inclusive, ao final do livro, a autora explica que a moringa é um artefato bastante presente em territórios quilombolas habitados por afro-brasileiros e indígenas. Também o fato de ter sido escrito e ilustrado por duas mulheres negras traz outro elemento importante quando se trata de representatividade.

Chama a atenção o fato de que a maioria dos participantes do minicurso desconhecia os livros apresentados, indicando a escassez do trabalho com a literatura em sua formação e no cotidiano da escola. Admiraram-se com a quantidade de obras literárias de qualidade que abordam as temáticas de inclusão na literatura infantil e juvenil na contemporaneidade e registraram as indicações, por meio de anotações e produção de fotografias dos livros apresentados, que as ministrantes fizeram questão de expor no centro da sala, no início da atividade – onde permaneceram até o final do minicurso, para visualização e manipulação das participantes (Figura 1).

Figura 1 – Livros que fizeram parte da composição do minicurso.



Fonte: elaboração das autoras.

Na discussão, foi possível perceber que a literatura infantil e juvenil pode ser fonte de inspiração para o encontro com as diferenças, fundamental para sensibilizar, ampliar as possibilidades de se relacionar com as pessoas e com o mundo, abordar temas fraturantes, bem como produzir modos outros de ensinar e aprender.

Referências

CATCHPOLE, James. *O que aconteceu com você?* Ilustração de Karen George. Tradução de Caroline Chang. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2022.

FÁTIMA, Ana; RODRIGUES, Fernanda. *Os dengos da moringa de voinha*. São Paulo: Brinque-Book, 2023.

JEKUPÉ, Xadalu Tupã; TAITELBAUM, Paula. *Cadê cadê*. Tradução de Ara Poti (Maria Ortega). São Paulo: Editora Piu, 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; KIRCHOF, Edgar Roberto. Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 95, p. 41-52, jan./abr. 2016.

VOLMER, Lovani. *Mostrar? Esconder? Seduzir?* O papel do narrador em obras do PNBE 2010. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

Acessibilidade e inclusão: cuidando da diversidade no Ensino Superior

*Ruan Carlos Sansone*¹²⁹

*Angélica da Costa*¹³⁰

*Gabriel de Souza*¹³¹

Introdução

O presente estudo aprofunda a discussão sobre Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI) no Ensino Superior, com foco na acessibilidade atitudinal. Segundo Sassaki (2009), essa dimensão, que engloba linguagem, ética, estética, acontecimento e intervenção, é fundamental para a construção de ambientes educacionais inclusivos. A acessibilidade atitudinal serve como base para outras dimensões, como a arquitetônica e a metodológica, promovendo a sensibilização e a conscientização e eliminando barreiras atitudinais que impedem a plena participação de todos os estudantes.

A Educação Inclusiva no Ensino Superior, apesar dos avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), ainda enfrenta desafios para garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência. A implementação efetiva da LBI e dos Referenciais de Acessibilidade (Brasil, 2015) demanda modificações materiais, mas também mudanças atitudinais e comunicacionais. Nesse sentido, a incorporação do cuidado como prática pedagógica expande-se em potencial.

A prática de cuidado na educação inclusiva, segundo D'Ávila (2022), vai além da dimensão afetiva. Ao integrar razão e emoção, a Didática Sensível promove o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo o diálogo intercultural e a formação

¹²⁹ Mestrando em Diversidade e Inclusão Social/Feevale. Pedagogo do Núcleo de Atenção ao Estudante NAE/UNISINOS. E-mail: sansoneruancarlos@gmail.com

¹³⁰ Mestranda em Educação/UNISINOS. Assistente Social do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE). E-mail: angelcosta@unisinos.br

¹³¹ Professor da Educação Básica. Mestrando em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Especialista em Educação Especial Inclusiva. E-mail: gsouza1596@gmail.com

de cidadãos críticos. O cuidado, nesse contexto, não é apenas um ato de carinho, mas uma prática pedagógica que organiza as relações em sala de aula, criando espaços de pertencimento e respeito à diversidade.

Proposta por D'Ávila (2022), a Didática Sensível apresenta o cuidado como um elemento central na educação inclusiva. Ao integrar razão e emoção, essa abordagem promove o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo a interculturalidade e a construção de espaços de pertencimento. Ao valorizar as experiências e perspectivas de cada indivíduo, a Didática Sensível contribui para superar barreiras atitudinais e comunicacionais, tornando a escola um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Práticas que consideram emoções e experiências individuais dos estudantes, como o cuidado pedagógico, são fundamentais para a acessibilidade atitudinal e comunicacional. Ao acolher a diversidade e promover um ambiente inclusivo, essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral de todos os alunos, superando barreiras e fomentando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, o acesso de estudantes da Educação Básica no contexto da diversidade e deficiência é materializado no alcance das práticas inclusivas empenhadas no Ensino Superior.

Metodologia

Este estudo adotou a revisão narrativa como metodologia, conforme Minayo (2001), essa abordagem, por sua flexibilidade e abrangência, permitiu uma análise profunda e crítica do estado da arte sobre acessibilidade atitudinal e comunicacional no contexto da Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI). A revisão narrativa possibilitou uma compreensão aprofundada das inter-relações entre esses conceitos e suas implicações para a inclusão social, considerando também o contexto normativo e as influências teóricas.

Por meio de uma revisão narrativa, o estudo articulou as principais teorias sobre acessibilidade atitudinal e comunicacio-

nal com o marco legal brasileiro. A análise da legislação nacional permitiu identificar avanços e desafios na implementação de políticas inclusivas. Essa abordagem holística, proposta por Minayo (2001), possibilitou uma compreensão aprofundada do tema, considerando diferentes perspectivas e contextos. A revisão narrativa foi escolhida por integrar diversas fontes e construir uma narrativa abrangente, permitindo uma análise crítica e reflexiva das práticas atuais e futuras na área da inclusão para o Ensino Superior.

Pautado na perspectiva da Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI), este estudo investigou a importância da acessibilidade atitudinal e comunicacional no Ensino Superior. Ao analisar como esses conceitos se relacionam com os princípios da DEI, buscamos contribuir para o avanço das práticas inclusivas na educação superior, promovendo a participação plena e equitativa de todos os estudantes desde o acesso até a permanência.

Resultados e discussão

A acessibilidade atitudinal emerge como um fator crucial para a efetivação da inclusão, especialmente no contexto educacional. Ao promover uma mudança de paradigma, essa abordagem transcende as limitações, valorizando o potencial e as capacidades de cada indivíduo. Ao criar ambientes acolhedores e respeitosos, a acessibilidade atitudinal não apenas aceita as diferenças, mas as celebra, incentivando a participação ativa de todos os estudantes. Essa mudança de perspectiva é fundamental para construir uma educação inclusiva que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de cada aluno.

A acessibilidade comunicacional, como enfatiza D'Ávila (2022), é fundamental para a inclusão social. Além da linguagem verbal, ela engloba diversas formas de expressão, como a linguagem corporal e gestual, garantindo a participação de todos, inclusive de pessoas com deficiência. Para tanto, é preciso investir em tecnologias assistivas e criar ambientes que valorizem a diversidade de formas de comunicação. Nessa lógica, deve-se, igualmente,

reposicionar o direito linguístico das pessoas que não utilizam a língua portuguesa como primeira língua, caso das pessoas indígenas, surdas, entre outras.

A pesquisa evidenciou a importância das tecnologias assistivas como ferramentas cruciais para a inclusão no Ensino Superior. Ao proporcionar recursos como *softwares* de leitura e tradução, essas tecnologias garantem a autonomia dos estudantes com deficiência, permitindo-lhes acessar conteúdos e participar ativamente das atividades acadêmicas. No entanto, é fundamental destacar que a acessibilidade vai além das adaptações físicas. A integração de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas é essencial para que as pessoas com deficiência não apenas ingressem, mas também permaneçam no Ensino Superior.

A verdadeira inclusão envolve uma integração de múltiplas dimensões de acessibilidade, que englobam adaptações pedagógicas, metodológicas e comunicacionais. Isso significa que, para que a inclusão seja efetiva, as instituições de ensino precisam revisar e reformular seus métodos de ensino, suas estratégias de avaliação, suas práticas pedagógicas e sua comunicação institucional.

Assim, busca-se criar um ambiente que favoreça a autonomia dos estudantes com deficiência, permitindo-lhes desenvolver seu potencial acadêmico de forma plena. Essa abordagem mais holística da acessibilidade implica uma visão mais ampla e integrada da inclusão, que vai além da simples eliminação de barreiras físicas ou comunicacionais, abrangendo toda a experiência educacional e social do estudante. Conforme Rosolem e Vicentini (2020), a materialização efetiva das políticas públicas para inclusão exige transformações profundas. Nesse caminho, o cuidado se mostra fundamental para promover uma cultura inclusiva e garantir o bem-estar de todos os estudantes.

Por fim, os resultados evidenciam que a promoção de um ambiente educacional inclusivo exige um comprometimento coletivo e uma abordagem interinstitucional, que envolva as adaptações materiais e tecnológicas bem como a formação de

professores, funcionários e estudantes em questões relacionadas à diversidade e inclusão. Nesse sentido, a colaboração entre os diversos atores da comunidade acadêmica, incluindo gestores, docentes, técnicos e estudantes, é fundamental para criar uma cultura institucional que valorize a diversidade e promova práticas inclusivas, transformando o ambiente educacional em um espaço mais acessível, democrático e respeitoso para todos.

Conclusão

Este estudo conclui que a acessibilidade atitudinal representa a base essencial para a implementação de todas as demais dimensões de acessibilidade, uma vez que é ela que fundamenta a desconstrução de estigmas sociais e a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Ao transformar a forma como as pessoas percebem e se relacionam com as diferenças, a acessibilidade atitudinal, além de permitir a superação de preconceitos e barreiras simbólicas, abre caminho para a criação de espaços que acolham a diversidade.

A construção de ambientes educacionais inclusivos exige uma comunicação sensível e ética, entendida como uma prática de cuidado com o outro. Esse tipo de comunicação reflete um compromisso profundo com a dignidade e os direitos humanos de todas as pessoas, considerando suas especificidades e configurando-se como um instrumento fundamental para garantir que a diversidade seja não apenas respeitada, mas também celebrada.

A acessibilidade representa um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Trata-se de uma transformação social que exige a mudança de atitudes, práticas e políticas, visando à plena inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.

Assim, a acessibilidade não pode ser restrita ao registro burocrático ou a um grupo restrito de profissionais, mas deve ser entendida como um esforço de todos os membros da sociedade. As práticas inclusivas, especialmente no campo educacio-

nal, exigem a mobilização da comunidade acadêmica, em um processo contínuo de reflexão, capacitação e transformação. As Instituições de Ensino Superior têm grande responsabilidade por transformar a estrutura em contextos mais diversos, equitativos e inclusivos. Dessa forma, um compromisso coletivo e interinstitucional tornará possíveis espaços educacionais equitativos.

Referências

BRASIL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Senado Federal. 2015.

D'ÁVILA, Cristina. *Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

ROSOLEM, Loretta. VICENTINI, Cleverson. Flexibilização curricular e transtorno do espectro autista: NAPNE e codocência para a permanência e o êxito na educação profissional, científica e tecnológica. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 5, p. 1-17, 2020.

Educação em direitos humanos e antirracismo: aprendendo com a experiência

*Rúbia Hoffmann Ribeiro*¹³²

*Danilo Romeu Streck*¹³³

Introdução

A presente comunicação é um recorte da minha dissertação de Mestrado em andamento, a qual foi aprovada pela banca de qualificação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. O projeto de dissertação em questão foi motivado a partir das minhas experiências enquanto educadora, pesquisadora, militante e cidadã que nutre a utopia por uma sociedade socialmente justa, livre de opressões como as de classe, raça e gênero. A vivência nos espaços de educação não formal na cidade de Caxias do Sul, como os espaços museais, intensificou minha percepção sobre os limites educativos de uma cidade pautada pelo apagamento da diversidade étnica, materializado e narrado nesses espaços. Como bem apontou Mário Maestri (2002, p. 184), o Rio Grande do Sul guarda um “imaginário étnico-histórico gaúcho” dominante, que considera sua população fruto apenas de luso-brasileiros e ítalo-germânicos, negando a existência de uma pluralidade étnica, sobretudo de afro-brasileiros. Tratando-se das regiões de colonização italiana, esse apagamento é ainda maior. Assim, procuro investigar, por meio da pesquisa participante, como a experiência de mulheres negras na luta por direitos pode nos ensinar sobre a educação em direitos humanos.

¹³² Mestranda do PPGEdu/UCS. E-mail: rhribeiro1@ucs.br

¹³³ Doutor e professor do PPGEdu/UCS. E-mail: drstreck@ucs.br

Educação, cidade e movimentos sociais

Em sua tese de Doutorado, Itamar Ferretto Comaru (2020) problematiza o título de Caxias do Sul como cidade educadora¹³⁴, visto que essa mantém não só o apagamento de sua diversidade étnica como também práticas que interditam o pleno direito à cidade para alguns grupos sociais. Comaru (2020, p. 101) aborda a construção de uma narrativa que exclui a pluralidade étnica em detrimento de uma superioridade do imigrante italiano na cidade, processo em grande medida desenvolvido no contexto das comemorações do centenário da imigração italiana na região:

É nesse período que se desenvolve um movimento científico, artístico, filosófico e midiático que valoriza a região como uma grande construção italiana, calcada no trabalho e na fé. Ocorre que tal produção cultural, ao menos em parte significativa, confundiu as próprias tramas das memórias locais e regionais com ações panfletárias e centralizadoras de superioridade étnica.

Lucas Caregnato (2024, p. 21) empreende um esforço por desmistificar “a unanimidade demográfica dos imigrantes italianos na antiga Colônia Caxias”. E assim, demonstra que, embora os italianos tenham sido maioria populacional na constituição da antiga Colônia de Caxias do Sul, estes não foram os únicos a constituí-la. Caregnato (2010) e Loraine Giron (2009) abordam o modo como Caxias do Sul tornou-se uma possibilidade na busca de melhores oportunidades de vida para a população livre, liberta ou de escravizados fugidos da região conhecida como Campos de Cima de Serra, que, diferentemente da Região de Colonização Italiana, contava com a mão de obra escravizada. Os autores destacam, entre as contribuições dos afrodescendentes para Caxias do Sul, sua presença em trabalhos desenvolvidos, sobretudo, como tropeiros, no serviço urbano, com destaque à construção da estrada de ferro, na metalurgia e na agricultura, além da influência na religiosidade local, com a criação dos primeiros centros espíritas, kardecistas e terreiros de Umbanda, bem como a sua contribuição cultural, por meio dos clubes

¹³⁴ Em 2002, através da Lei nº 5.817, de 25 de abril de 2002, Caxias do Sul tornou-se integrante da Associação Internacional das Cidades Educadoras.

sociais e recreativos como o Clube das Margaridas¹³⁵, o Clube Gaúcho¹³⁶, com bandas de música na cidade, e, no esporte, por meio do Clube Esportivo Flamengo.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pelo compromisso ético e político de enfrentar tal invisibilidade e as opressões sofridas pela intersecção de gênero, raça e classe, ao ter como objetivo responder à seguinte questão: de que forma a sistematização das experiências de mulheres negras militantes pode contribuir para uma Educação em Direitos Humanos em Caxias do Sul? Em outras palavras, buscam-se alternativas para uma educação pautada nos direitos humanos, a partir da experiência de agentes que sonham e lutam por uma cidade que possibilite utopias realizáveis. Aqui, compreendem-se os movimentos sociais como importantes espaços de educação não formal, que têm papel fundamental na formação de sujeitos de direitos, aspecto intrínseco da educação em direitos humanos, visto que “aprende-se direitos humanos, assim como se aprende a ser livre, vivendo os direitos humanos, vivendo a liberdade” (Carbonari, 2016, p. 260-261). Porém, a própria concepção dos direitos humanos é problemática, visto que nasce no bojo da Modernidade e é pautada pela noção de igualdade e de sujeito universal dos direitos humanos, entendido como homem branco europeu cristão. Por isso, empreender uma pesquisa participante com a coautoria de mulheres negras possibilita pensar os limites não só de uma cidade que se quer educadora, mas os próprios limites dos direitos humanos, já que os corpos negros vivenciam uma experiência de desumanização, que é o racismo.

O método utilizado para essa pesquisa é a sistematização de experiência, a partir de Oscar Jara Holliday (2006, p. 232), que, no âmbito da pesquisa participante, compreende-a sendo mais que um método, ao considerá-la também uma postura epistemológica, em que é possível tirar ensinamentos da experiência para aprimorar a própria prática. As participantes são entendidas

¹³⁵ Agremiação formada em 1933 por mulheres negras para atividades de lazer e sociabilidade da comunidade negra em Caxias do Sul.

¹³⁶ Agremiação fundada em 1934 para e pela comunidade negra de Caxias do Sul.

como coautoras, porque estarão envolvidas nas diferentes etapas que a constituem. Em resumo, as etapas desta pesquisa envolvem uma compreensão aprofundada do campo, a partir do preenchimento de um questionário sobre o perfil das militantes, seguido de entrevistas individuais e coletivas que serão transcritas para a identificação dos temas geradores. Esses serão posteriormente debatidos coletivamente para a construção de análise, síntese e conclusão.

O referencial teórico utilizado para embasar essa pesquisa apoia-se em Fanon (2020), Neusa Santos Souza (2021) e Achille Mbembe (2022), para compreender como o Colonialismo criou e definiu o que se entende por negro e branco e o aspecto relacional entre esses dois significantes, assim como para refletir não somente sobre os impactos objetivos do racismo, mas também seus impactos subjetivos. Afinal “a civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial. [...] aquilo que é chamado de alma negra é uma construção do branco” (Fanon, 2020, p. 28). O processo de desumanização de que falam esses autores será articulado com os saberes da luta de mulheres negras militantes de dois movimentos sociais da cidade, Unegro e Marcha Mundial de Mulheres. Nesse sentido, busco em Nilma Lino Gomes (2020) compreender sobre os “saberes identitários”, “políticos” e “estéticos/corpóreos” do movimento negro, que têm contribuído para reeducar a sociedade e que podem potencializar a educação em direitos humanos, em uma perspectiva antirracista e antissexista.

Considerações finais

A presente pesquisa em andamento, ao desenvolver-se em coautoria com mulheres negras militantes, pode contribuir para alargar e redimensionar conceitos como movimentos sociais e direitos humanos, que são problematizados enquanto construções acadêmicas a partir de uma perspectiva única, do ponto de vista da experiência de pessoas brancas. Os saberes e as experiências de luta das mulheres negras militantes apresentam uma visão

que questiona a noção tradicional de direitos humanos, ao expor as profundas marcas da desumanização imposta pelo racismo. Essas mulheres representam os saberes da indignação (Gomes, 2020) e da “justa raiva” (Freire, 2002, p. 45), essenciais para a reinterpretação e reconstrução dos direitos humanos.

A experiência dessas mulheres pode, assim, servir como um parâmetro (Nunes, 2010) para a educação libertadora que buscamos construir. O aprofundamento das reflexões sobre as relações raciais no contexto local e sobre o papel educativo de espaços não formais de educação, como os próprios movimentos sociais e a cidade, exige uma análise das diferentes posições sociais – de privilégio e subalternização e o rechaço ao mito da democracia racial. Essas reflexões reforçam a convicção ética e política de que é necessário um pacto coletivo, no qual o antirracismo seja o eixo estruturante da ação-reflexão-ação na pesquisa e na educação em direitos humanos.

Referências

CARBONARI, Paulo César. Porque educação em direitos humanos bases para ação político-pedagógica. In: RODINO, Ana Maria et al. (Orgs.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: CCTA, 2016.

CAREGNATO, Lucas. Os negros: Contato entre ítalos e afrodescendentes. In: RECH, Gelson Leonardo et al. (Org.). *Serra Gaúcha: etnias e diversidade*. Caxias do Sul: Educs, 2024.

CAREGNATO, Lucas. *A outra face: a presença de afrodescendentes em Caxias do Sul 1900 a 1950*. Caxias do Sul: Maneco Liv. e Ed., 2010.

COMARU, Itamar Ferretto. *Cidades Rebeldes, Efervescentes e Educadoras: em Caxias do Sul/RS, quanto de passado existe em nosso presente?* 2020. 305 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIRON, Loraine Slomp. *Presença Africana na Serra Gaúcha: Subsídios*. Porto Alegre: Letra e Vida, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, Rio de Janeiro,

v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49715. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715>. Acesso em: 4 out. 2024.

HOLLIDAY, Jara Oscar. A sistematização das experiências: Algumas apreciações. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 229-246.

MAESTRI, Mário. *Deus é Grande, o mato é maior! Trabalho e resistência escrava no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2002.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 edições, 2022.

NUNES, Georgina Helena Lima. Mulheres negras em seus protagonismos: paradoxos em relação ao gênero. In: MICHELON, Francisca F.; SENNA, Nádia da Cruz; SILVA, Úrsula da (Org.). *Gênero, arte e memória, organização*. Pelotas: Ed. UFPel, 2010, p. 179-198. Disponível em: <http://www.quilombos.ufpel.edu.br/uploads/publicacoes/NziXDy.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Experiências com alunos com TEA na Serra Gaúcha

*Samile Franceschini Scomazzon*¹³⁷

*Fernanda de Barcellos Favero*¹³⁸

*Henri Luiz Fuchs*¹³⁹

Introdução

Refletir sobre a educação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, em especial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é o objetivo principal do texto. Essa reflexão parte da compreensão de que a escola é um espaço em que a diversidade se torna mais perceptível e requer uma prática educativa que a contemple. A reflexão emerge das experiências das artesãs em formação com estudantes com TEA, enquanto estudantes, monitoras e professoras, e tomando por base a investigação em produções acadêmicas relacionadas ao tema. Refletir sobre inclusão e diversidade, a partir das contribuições de Paulo Freire, exige uma compreensão crítica que vai além da mera coexistência de diferenças.

Com base nas experiências vivenciadas em escolas municipais de Ensino Fundamental, constatamos que os alunos com TEA enfrentam diversos desafios para ingressarem e permanecerem no ambiente escolar. Essas dificuldades envolvem questões relacionadas à adaptação ao espaço físico e às rotinas escolares, à interação social com colegas e professores e ao acesso a práticas pedagógicas inclusivas que atendam às suas necessidades específicas. Além disso, observa-se que algumas famílias enfrentam barreiras para matricular seus filhos, muitas vezes devido ao desconhecimento de seus direitos, à falta de acolhimento por parte

¹³⁷ Graduanda do Curso de Licenciatura/IFRS – Campus Bento Gonçalves. E-mail: samile.scomazzon@gmail.com

¹³⁸ Professora da Rede Municipal de Bento Gonçalves. Especialista em Neuropsicologia e Educação Inclusiva. Supervisora do PIBID. E-mail: fbfavero2020@gmail.com

¹³⁹ Doutor em Educação. Professor do IFRS, Campus Bento Gonçalves. Orientador do PIBID Alfabetização. E-mail: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

das instituições ou, em alguns casos, à resistência das próprias escolas em receber alunos com TEA. Essas questões refletem diretamente no ambiente escolar, impactando a construção de práticas inclusivas e afetivas.

A experiência com alunos com TEA

A experiência vivenciada de acompanhar o aluno de 6 anos diagnosticado com TEA moderado, em Escola Municipal de Ensino Fundamental ao longo do ano de 2024, no turno da tarde, durante seu primeiro ano do Ensino Fundamental, proporcionou vivências marcantes e aprendizagens significativas. As práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adaptadas que atendem às suas demandas acadêmicas, sociais e comportamentais, respeitando sua singularidade e promovendo sua autonomia são fundamentais. Ele não sabia lavar as mãos sozinho, sendo sempre acompanhado ao realizar essa tarefa. Comemoramos muito quando ele conseguiu executar essa tarefa com autonomia. Esses momentos podem passar despercebidos, mas, para nós, são algo prazeroso e satisfatório, que demonstra o desenvolvimento por meio da interação entre aluno e educadores.

Nos primeiros meses, o aluno apresentou desafios relacionados à comunicação, interação social e controle emocional, demonstrando dificuldades para se adaptar a novas situações fora de sua rotina. Durante as atividades escolares, manifestava resistência e frustração, que, por vezes, traduziam-se em comportamentos desafiadores, como gritos, birras e até tentativas de agressão, incluindo tapas e cuspidas na sua monitora. Cada situação foi abordada com paciência, empatia e muito acolhimento pelos profissionais, criando-se espaços que favoreciam sua regulação emocional e respeitavam seu tempo e singularidade. Para auxiliá-lo, foram estruturadas rotinas claras e previsíveis, que contribuíram para que ele compreendesse e antecipasse o que aconteceria durante o dia. As conversas antes das atividades e pequenos ajustes no ambiente escolar, como a criação de momentos de pausa e caminhadas pelos espaços da escola, em mo-

mentos de crise, foram essenciais para acalmá-lo e restabelecer sua tranquilidade. Os ambientes acolhedores e de reconhecimento do aluno em sua totalidade, respeitando suas emoções e dificuldades, foram sendo construídos. Inicialmente, tentávamos ficar o máximo possível fora da sala de aula, mas ele não conseguia acompanhar as atividades propostas pela professora. Após uma longa conversa com ele e a professora, compreendemos que a sala era o melhor ambiente naquele momento para o seu desenvolvimento.

No decorrer do ano, ele passou a demonstrar carinho e respeito pelos colegas, começando a construir vínculos afetivos e a participar mais ativamente das interações sociais. Durante o recreio e o lanche, sua alegria em estar junto aos outros alunos era evidente. Ele adorava brincar de pega-pega e de atividades que incluíssem sua paixão pelo seu personagem preferido, Homem Aranha, momentos que demonstram o impacto positivo de um ambiente inclusivo e de uma abordagem pedagógica amorosa.

O aluno revelou grande interesse por atividades criativas, como desenho e construção de narrativas, que foram incorporadas ao planejamento para estimular sua concentração e expressão emocional. Embora, inicialmente, enfrentasse dificuldades para manter o foco, especialmente em ambientes ruidosos, o uso de estratégias individualizadas ajudou a aumentar significativamente sua atenção e engajamento. As dificuldades de prestar atenção e se concentrar durante as horas do conto, aos poucos foram sendo superadas com estratégias que lhe possibilitaram permanecer concentrado por mais tempo nas histórias narradas. Esses pequenos avanços no cotidiano, como aprender a descascar uma banana ou organizar seus materiais na mochila, tornaram-se momentos de celebração e alegria. Sua felicidade ao realizar essas tarefas enchia nossos corações de orgulho e reforçava a certeza de que cada esforço valia a pena.

Com o aluno Miguel (nome fictício), de 11 anos, com diagnóstico de TEA leve, a experiência como monitora, sem possuir formação para acompanhá-lo, foi desafiadora. Com as palestras

oferecidas pela Secretaria de Educação, compreendemos melhor esse transtorno e, no convívio, fomos aprendendo a agir e a auxiliar no seu desenvolvimento, por meio de acolhimento e afeto.

Miguel ficava desapontado e agitado quando havia mudanças em sua rotina ou quando recebia um “não”, em situações que fugiam das regras estabelecidas pela professora, monitora e escola. Ao não aceitar a orientação e desrespeitar o meu auxílio, ele pedia desculpa e me abraçava, depois de se dar conta do que havia feito. Ao mesmo tempo, ele é uma criança curiosa, por exemplo, quando sua fita corretiva acabou, ele a desmontou para ver como eram as engrenagens. Mostrava capricho e interesse em realizar as atividades propostas, esforçava-se e demonstrava reconhecer suas emoções, pois, quando percebia que algo estava lhe incomodando, pedia se poderia dar uma volta no parquinho ou ler um gibi. Geralmente, conseguia manter o foco na maioria das atividades, embora se distraísse quando a sala de aula estava barulhenta, mas com o meu auxílio conseguia concentrar-se. Após o recreio, voltava mais agitado e desatento. Nesses momentos, uma intervenção mais firme contribuía para que realizasse as atividades.

Em algumas situações, surgiram conflitos devido a dificuldades de compreensão mútua entre a criança e os seus colegas. Nas atividades livres, gostava de brincar com os colegas, principalmente no recreio e na Educação Física, na qual se diverte muito. A interação social é muito importante para o avanço do desenvolvimento do Miguel. Os autores Piaget (1982, 2005) e Vigotski (2001, 2007) salientam que a interação social é considerada fundamental e determinante na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

O aluno Miguel apresenta uma habilidade notável de usar a imaginação nas brincadeiras, adora desenhar seus personagens favoritos em seu caderno de desenho e sempre busca incorporar esses personagens de livros e jogos nas atividades propostas pela professora. Além disso, a criança demonstra autonomia em várias

atividades cotidianas, como ir ao banheiro, encher sua garrafa de água, amarrar seu tênis sozinho e realizar seu lanche no refeitório com os colegas, sem necessidade de acompanhamento, precisando apenas de auxílio em atividades pedagógicas.

Ele prefere a Matemática à Língua Portuguesa, e apresenta dificuldades com cálculos mais complexos, como na multiplicação com dois números. Em Língua Portuguesa, não realiza as atividades sozinho, pois não consegue decifrar o que se pede, necessitando sempre de ajuda. Na Língua Inglesa, demonstra capacidade de memorizar e reproduzir o vocabulário. Nas demais disciplinas, recebe um pequeno resumo do conteúdo e reproduz em atividade diversificada.

Ao longo do ano, foi visível um avanço, pois ele conseguia representar a maioria das sílabas de forma completa, utilizando tanto vogais quanto consoantes, apresentando dificuldades ao encontrar duas consoantes ou gu, ce, qu, encontro dígrafo consonantal. Nos últimos meses do ano, realizava as atividades com mais autonomia. Começou a ler e a interpretar sozinho os textos e livros, utilizando jogos de alfabetização como forma diferenciada de atividades. Demonstrou uma melhora nos relacionamentos com os outros alunos.

As conquistas do aluno foram celebradas por todos: seus colegas, sua família e os profissionais da escola. Com essas experiências vividas, podemos concordar com a afirmação de Gauderer (1987), segundo o qual as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas, quando participam de um programa intenso de aulas, parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GAUDERER, E. Christian. *Autismo – Década de 80: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais*. 2. ed. São Paulo: Ed. Almed, 1987.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

VIGOTSKI, LS. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L, S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O impacto e o potencial de bonecos artesanais com deficiência física para crianças com e sem deficiência física

*Selma de Assis Russo*¹⁴⁰

*Isabel Orestes Silveira*¹⁴¹

Introdução

Uma experiência vivenciada há alguns anos trouxe-me interesse por esse tema, que me passou a ser muito precioso.

Devido a anóxia pós-parto, minha filha tornou-se uma pessoa com deficiência física, com sequelas que comprometeram sua coordenação motora geral. Por conta disso, ela precisou de acompanhamento médico multidisciplinar, que foi realizado na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), em São Paulo, local que frequentamos por muitos anos. Em uma dessas idas, enquanto aguardava-a realizar sessão de arteterapia, busquei uma revista para ler. Folheando essa revista, encontrei uma matéria bem pequena que mencionava a relevância de crianças negras brincarem com bonecas negras, pois isso as ajudaria no fortalecimento da autoestima e construção de identidade, entre outros benefícios. Diante dessa afirmação, ocorreu-me preocupação com relação às crianças com deficiência física e outras, tidas como minorias, que passavam por marginalização social por conta de suas características físicas.

Dessa inquietação, surgiu a ideia de fazer bonecos artesanais representando crianças com deficiência física. Valendo-me de conhecimento anterior na criação e produção de peças artesanais, foram confeccionados alguns bonecos com cadeira de rodas, muletas e andador. O intuito era que fossem usados como

¹⁴⁰ Mestranda em Educação Arte e História da Cultura/Mackenzie. E-mail: selma.russo@hotmail.com

¹⁴¹ Doutora, professora do curso de Educação, Arte e História da Cultura/Mackenzie. E-mail: isasilveira@mackenzie.br

mediadores em terapias, em que as crianças pudessem interagir com bonecos parecidos com elas, a fim de trabalhar e desenvolver suas potencialidades. Na época, início dos anos 2000, não havia mobilização e falas sobre esse assunto nem sobre esse tipo de representação lúdica, o que ainda não mudou muito.

A evidência de poucas pesquisas acadêmicas e produção industrial tímida desses brinquedos demonstra a necessidade de exploração do tema, o que nos levou a desenvolver esta pesquisa e a recorrer à produção artesanal de bonecos com deficiência, a fim de expor sua relevância. Considerando que a infância é parte importante na vida de uma pessoa e que, nessa fase, os princípios e valores aprendidos farão parte de sua vida, Santos (2020) argumenta que é necessário refletir sobre os espaços e oportunidades que estão sendo oferecidos às crianças, pois são pessoas de direitos, dignas de respeito durante seu curso de desenvolvimento. Nessa jornada cheia de aventuras num mundo a desbravar, temos o brincar como potente mediador. Segundo Vygotsky (1991, p. 67), o brinquedo tem muita influência no desenvolvimento da criança, pois “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real”.

Embora sejam considerados por alguns apenas um objeto de diversão para as crianças, os brinquedos “são repositórios de valores sociais que podem determinar o modo como a criança vê o mundo” (Caldas-Coulthard; Van Leuwen, 2004, p. 30). Brincar é experiência viva, repleta de potencial com alcance profundo na vida dos brincantes e campo rico de investigação. Dentro dessa seara, os bonecos estão presentes em muitas brincadeiras.

As dimensões do brinquedo boneco no mundo infantil apontam que, por meio dele, a criança rememora de forma simbólica a si mesma, assimilando seus múltiplos aspectos. Além disso, realiza desejos, resolve conflitos e alivia suas tensões (Piaget, 2010).

Os bonecos são brinquedos carregados de significados simbólicos, expressivos e interativos, sendo um elemento lúdico com trânsito fácil no universo infantil. São objetos tridimensionais,

tanto manipuláveis quanto passíveis de serem lidos como texto, conforme apontam Caldas-Coulthard e Van Leeuwen (2004).

Segundo a Dra. Siân Jones (2023, n.p., tradução nossa), é de extrema importância que as crianças brinquem com bonecos com aparências diversas, pois, se não houver a oportunidade de brincarem com personagens com deficiências

[...] ou as crianças não encontrarem pessoas deficientes fazendo coisas cotidianas em livros e filmes, estamos perdendo a oportunidade de ampliar a compreensão da próxima geração sobre o mundo e as pessoas nele. Há evidências crescentes de que brinquedos e recursos que representam a deficiência ajudam crianças sem deficiência a pensar em fazer amizade com crianças deficientes. [...] Nossa pesquisa mostrou apenas resultados positivos em bem-estar e aceitação quando a deficiência é retratada de forma mais proeminente.

Conforme argumenta Jones, o lúdico representativo ajuda as crianças a entrarem em contato com outras realidades, propiciando a assimilação e compreensão desse mundo em suas brincadeiras, preparando-as para viver em sociedade de forma mais consciente e humana.

A partir dessas reflexões, a questão central da pesquisa é: como os bonecos artesanais que representam crianças com deficiência física contribuem para a construção de sentidos sobre a deficiência e qual o seu potencial na promoção da inclusão e sensibilização no ambiente educacional?

Para responder a essa questão, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa exploratória, investigando as reações e interações de crianças da Educação Infantil de duas escolas particulares, denominadas “Escola A” e “Escola B”, com brinquedos que representam deficiência física.

Os procedimentos metodológicos incluíram:

1. confecção de três bonecos artesanais representando duas crianças em cadeira de rodas e uma usando muletas (Figura 1), brinquedos concebidos para refletir de forma simbólica e inclusiva a diversidade humana, possibilitando que as crian-

- ças tivessem contato com representações variadas e positivas da deficiência;
2. inserção dos bonecos com deficiência em sala de aula pelo professor da Escola A;
 3. inserção dos bonecos com deficiência em sala de aula pela pesquisadora na Escola B, em que o professor parceiro observou e interagiu ocasionalmente com as crianças durante a ação;
 4. os professores das Escolas A e B responderam ao questionário via *Google Forms*, o qual incluiu questões abertas que exploravam as observações do professor sobre a forma como as crianças reagiram aos brinquedos e interagiram com eles, eventuais conversas ou perguntas das crianças sobre deficiência e diversidade, percepções em relação à inclusão e aceitação de diferenças e reflexões sobre o impacto pedagógico dos brinquedos como recursos para a educação inclusiva (Quadro 1);
 5. a análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com o objetivo de identificar padrões e temas emergentes nas respostas dos professores, as categorias analisadas incluíram aceitação, curiosidade, inclusão e convivência, buscando compreender o impacto dos brinquedos nas interações das crianças e na sensibilização para a diversidade, e a abordagem foi complementada pelas observações e reflexões da pesquisadora durante a ação, garantindo uma triangulação dos dados para maior rigor analítico.

Os bonecos artesanais com representação de deficiências físicas, são objetos que carregam em si uma riqueza cultural e emocional que transcende a funcionalidade, tornando-se ferramentas poderosas para a construção de identidades, transmissão de valores e fortalecimento da autoestima.

Figura 1 – Bonecos artesanais com deficiência física.



Fonte: Elaborada pela autora.

Como ferramenta para trabalhar a inclusão e a quebra de preconceitos, esses bonecos podem ser feitos de maneira detalhada e personalizada, modelados a uma necessidade específica ou representar as mais variadas formas, revelando a pluralidade humana.

A análise dos resultados da ação de introdução dos bonecos representando crianças com deficiência física nas turmas revelou importantes *insights* sobre a maneira como as crianças perceberam e reagiram ao tema da deficiência e ao modo como esse tipo de brinquedo pode contribuir para a construção de uma visão mais inclusiva.

O processo foi realizado em três turmas de idades entre 4 e 6 anos, em duas escolas, e envolveu interações entre os alunos sobre como eles compreendiam e relacionavam-se com a deficiência representada pelos bonecos.

Quadro 1 – Respostas das professoras parceiras ao questionário.

PERGUNTA	ESCOLA A	ESCOLA B
1. Número de alunos na sala	13	15
2. Idade dos alunos	4/5 anos	5/6 anos
3. Há alunos com deficiência na sala?	Não	Sim
4. Se sim, quantos? E quais os tipos de deficiência?	Não se aplica	Duas crianças: microcefalia com dificuldade motora e intelectual, e autismo com dificuldade intelectual e de socialização
5. Como os alunos reagiram inicialmente ao ver os bonecos representando crianças com deficiência física?	De forma natural, começaram com perguntas para entender o que havia acontecido	Como a escola é muito inclusiva, não foi novidade, mas foi curioso para eles a representação com bonecos
6. As crianças interagiram com os bonecos? Como foi?	Sim, interagiram colocando os bonecos para brincar e inventando brincadeiras possíveis	Sim, interagiram muito e com naturalidade, levantaram hipóteses sobre as dificuldades de cada boneco
7. As crianças comentaram sobre as características físicas dos bonecos? Fale um pouco como isso se deu.	Tentaram relacionar com a realidade de suas famílias, mencionando cadeira de rodas e muletas.	Disseram que os bonecos se machucaram, quebraram a perna ou as costas, mas ninguém disse que nasceram com essas condições físicas. Para eles, era algo passageiro
8. Em sua opinião, a presença dos brinquedos ajudou as crianças a refletirem e questionarem sobre temas como diferença e inclusão? Pode descrever algum exemplo.	Sim, para tornar a diferença algo natural, ajudando as crianças a desenvolverem um olhar atento para as necessidades dos outros	Sim, muito. Pudemos problematizar questões como a inclusão de um cadeirante no parque e como as crianças brincaram com ele
9. Houve alguma situação em que as crianças discutiram sobre a aparência ou condição física dos brinquedos entre elas? Como foi essa conversa?	Falaram sobre o uso da cadeira de rodas e criaram teorias sobre como teria acontecido	Todos apontaram dois alunos da sala com deficiência, mencionaram como ajudavam e discutiram sobre a condição dos bonecos com naturalidade
10. Você observou algum impacto na forma como as crianças brincam ou interagem umas com as outras depois de terem contato com esses brinquedos?	Começaram a brincar imitando o uso de cadeira de rodas e muletas de maneira natural	A literatura e os brinquedos influenciam positivamente o comportamento das crianças, que agora se lembram dos bonecos durante a resolução de conflitos
11. Você acredita que esses brinquedos contribuíram para enriquecer as dinâmicas de aprendizagem na sala de aula? Se sim, de que maneira?	Sim, trabalharam a acessibilidade, empatia e respeito pelas diferenças	Sim, ajudaram as crianças a refletirem sobre o comportamento e as interações durante os conflitos
12. De que forma você acredita que esses brinquedos podem auxiliar na abordagem de temas como inclusão e diversidade em sala de aula, especialmente com crianças pequenas?	Trazendo a pauta de inclusão e estimulando um novo olhar para a brincadeira	Ajudam a ampliar a imaginação das crianças, comparando o que viveram com o que ainda viverão, influenciando as interações e aprendizagens
13. Como foi para você observar as crianças interagirem com os brinquedos? Houve algo que lhe surpreendeu?	Foi uma experiência tocante perceber a empatia das crianças tão pequenas	Surpreendeu-me a naturalidade com que as crianças lidam com as diferenças
14. Você recomendaria o uso de brinquedos que representem diversidade em turmas de crianças maiores? Por quê?	Sim, porque as crianças maiores teriam novas discussões sobre as diferenças	Sim, para que as crianças maiores também lidem com as diferenças durante jogos e brincadeiras simbólicas
15. Quais foram os principais desafios encontrados durante a aplicação das atividades?	Propor as atividades de forma livre, mas com ênfase na importância de abordar a questão da inclusão	Foi tranquilo, pois a turma é muito participativa e interagiu bem com os bonecos
16. Você já utilizou materiais ou brinquedos inclusivos em sua prática pedagógica? Em caso positivo, você poderia compartilhar sua experiência? Caso contrário, como imagina que esses materiais poderiam ser incorporados ao trabalho com crianças pequenas?	Já trabalhei com questões raciais, usando bonecas e livros. Agora, incorporarei o tema da deficiência no portfólio pedagógico	Trabalho muito com literatura inclusiva e o impacto no comportamento dos alunos é grande. Gostei da proposta dos bonecos e gostaria de aplicá-los no meu dia a dia

Fonte: elaborado pela autora.

Considerações finais

A presente pesquisa destacou a relevância dos bonecos artesanais que representam crianças com deficiência física como ferramentas inclusivas e pedagógicas, apontando seu impacto positivo na sensibilização e no desenvolvimento de atitudes empáticas em crianças com e sem deficiência. Ao abordar a lacuna existente na produção de brinquedos representativos pela indústria, o trabalho se alinha a um chamado mais amplo para a inclusão e a aceitação da diversidade como princípios fundamentais para uma sociedade mais equitativa. Dessa forma, a ampliação da disponibilidade desses brinquedos faz-se necessária, pois eles atuam como promotores de encontros significativos: o encontro de crianças com elas mesmas, por meio das representações com as quais se identificam, e o encontro com as diversidades que fazem parte da condição humana. A desnaturalização de preconceitos por meio dos bonecos representativos é uma estratégia potente para promover a inclusão e a empatia. Eles transcendem a esfera lúdica, funcionando como mediadores simbólicos que ampliam a percepção de mundo das crianças, fomentando valores como respeito, convivência e aceitação das singularidades humanas. A pesquisa também revelou a importância de uma abordagem intencional e sistemática no uso desses brinquedos, para consolidar sua eficácia como recurso educativo, reafirmando a necessidade de apoio institucional e da participação ativa de educadores nesse processo. Contudo, a limitada disponibilidade desses brinquedos no mercado evidencia desafios que vão além da criação de produtos inclusivos. Criar estratégias para ampliar a compreensão sobre a relevância da proposta e para a expansão da produção de bonecos artesanais que representam deficiência e a conscientização e o engajamento da indústria de brinquedos são alguns dos desafios encontrados. A escassez de pesquisas sobre o tema é uma das lacunas apontadas, que representa oportunidade para estudos futuros e ações práticas, os quais podem contribuir para a academia e para a sociedade em geral. É necessário fomentar uma mudança cultural e mercadológica que

priorize a representatividade e o compromisso ético com a diversidade. Essa mudança só será possível com a continuidade de estudos como o aqui exposto, que ampliem as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas e provoquem reflexões cruciais para a formação de uma geração mais consciente e engajada na construção de uma sociedade inclusiva. Assim, o trabalho contribui não apenas para o campo educacional, mas também para a transformação das dinâmicas sociais, propondo o brincar como um espaço potente de inclusão, aprendizado e humanização, essencial para a superação das barreiras atitudinais e para o fortalecimento de uma convivência respeitosa e solidária desde a infância.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; VAN LEEUWEN, Theo. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso, LemD*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 11-33, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/ees>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- JONES, Siân. Start with the toybox to broaden children's understanding of disability. *Dr. Siân Jones's Blog*, Queen Margaret University, Edinburgh, 2023. Disponível em: <https://www.qmu.ac.uk/campus-life/blogs/staff-dr-sian-jones/scotsman-friends-toys-representing-disability>. Acesso em: 25 out. 2023.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de CABRAL, A.; OITICICA, C. M. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda. (LTC), 2010. Disponível em: <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+formação+do+s%C3%ADmbolo+na+criança.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.
- SANTOS, D. G. O direito de brincar. *IPA Brasil*, 2020. Disponível em: <https://www.ipabrasil.org/post/o-direito-de-brincar>. Acesso em: 7 out. 2023.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

A leitura do texto literário com migrantes

*Simone Viapiana*¹⁴²

"Somos una especie en viaje, no tenemos pertenencias, sino equipaje"
(Jorge Drexler, "Movimiento", 2017).

A migração é um reflexo das dinâmicas econômicas, sociais e políticas que moldam a vida das pessoas, trazendo à tona questões de identidade, pertencimento e diversidade cultural. O processo migratório, que se apresenta como um fenômeno multifacetado e complexo, exige análise cuidadosa, que vai além das necessidades imediatas dos migrantes. Ao examiná-lo, é essencial considerar as implicações potenciais de sua presença na formação de uma sociedade mais diversificada e de uma educação mais humana. Como escreveu Drexler (2017), trazido na epígrafe, somos seres com memórias e experiências que são mais importantes que os bens materiais. É na jornada trilhada que nos construímos.

Nesse sentido, ao abordar o processo migratório sob a perspectiva educacional, torna-se fundamental integrar a visão de Freire (2023, p. 94), que enfatiza que a educação

[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes". [...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Assim, observar o fenômeno migratório com amorosidade implica construir um ambiente educacional que valorize a escuta e o diálogo e compreenda o ser humano em sua complexida-

¹⁴² Doutoranda do PPGEdu/UCS. E-mail: sviapian@ucs.br

de, fomentando uma compreensão mais profunda das relações sociais.

Diante disso, a leitura de textos literários oferece um convite a descobertas e ressignificações de experiências vividas ou por viver. Por meio da literatura, o leitor também pode confrontar diversidades, alegrias, desencantos e explorar a imaginação. Muitas vezes, ao mergulhar na narrativa, conseguimos nos colocar no lugar dos personagens, o que nos permite escutar a nós mesmos e, assim, descobrir o vasto universo que habita dentro de cada um de nós. A história lida pode também funcionar como uma metáfora de experiências vividas. Consequentemente, a leitura pode se tornar um espaço acolhedor, um refúgio para as pessoas, proporcionando alívio das dores e conexão com as emoções e vivências retratadas. A arte também pode ser uma forma de acolher o outro e, por meio dela, poder abrandar os sentimentos mais complexos que possam estar presentes em pessoas em situação de vulnerabilidade.

Neste relato, descrevo como a leitura de um texto literário em uma aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ampliou meus horizontes para uma prática educacional mais humanizadora. Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, discorro sobre a importância da acolhida no contexto migratório; em seguida, apresento a inserção da leitura do texto literário em uma aula de PLAc; por fim, explico de que maneira essa experiência influenciou a tese que estou desenvolvendo.

A acolhida dos educandos no curso de PLAc é primordial. Aliás, a acolhida de um estudante em uma sala de aula é uma ação singular. Desde o contato inicial, priorizo a criação de um ambiente que promova conforto e abertura, incentivando-os a se expressarem quando se sentirem prontos para falar e para contar um pouco de si. Muitos estudantes relatam que suas primeiras interações, geralmente, são facilitadas por outros migrantes que já se estabeleceram no país; outros relatam que não é tão simples assim chegar ao Brasil, principalmente na Região Sul, e ser

acolhido. Embora o Brasil seja visto como um país acolhedor, alegre e com muitas possibilidades de refazer a vida, alguns já sentiram o olhar de desaprovação e de exclusão, por serem diferentes: “não ser branco”. Portanto, falar da acolhida é mencionar dois lados: o que está no lugar e o que chega de fora – almejamos que seja. Não é um processo fácil, denota estar aberto para receber o desconhecido, o diferente. É um processo dialógico, de interação. Perazzolo, Santos e Pereira (2013, p. 146, tradução minha), na definição de acolhida, sustentam que, “na sua expressão genuína, não se efetiva sem a dimensão da interação, sem a experimentação do prazer e da afetividade, sem ocorrer alguma transformação em ambos os protagonistas do relacionamento”.

É um processo complexo e sofrível deixar o conhecido, mas a força para melhorar a situação de vida é mais forte que permanecer sofrendo. Dessa forma, momentos de leitura de textos literários se tornam janelas para a (re)construção da identidade e do autoconhecimento. A interação do leitor com o texto literário manifesta-se quando o texto “acolhe as vivências do leitor” (Ramos; Panozzo, 2015, p. 28). Essa acolhida emerge quando o leitor vê refletido no texto algo que já aconteceu consigo ou quando permite imaginar-se no lugar do outro.

Compartilho as reverberações de uma experiência de inserção do texto literário em uma aula de PLAc. Antes, porém, contextualizo o espaço social onde as aulas ocorreram, na cidade de Caxias do Sul, na Universidade de Caxias do Sul, no ano de 2024. Esse grupo, em que fiz a primeira inserção da leitura do texto literário, era formado por dez alunos, sendo quatro mulheres e seis homens, oriundos da Venezuela, de Cuba, da Mauritânia e da Guiné-Bissau. A maioria era jovem, com exceção de uma aluna de 73 anos, recém-chegada ao Brasil e inserida no grupo após o início das aulas. Os outros estavam no Brasil há, aproximadamente, quatro anos. Todos buscavam aprender o português para melhorar a comunicação e para o processo de naturalização. Após ter trabalhado o tema da rotina, pedi licença para ler um trecho do livro *Véspera*, da autora brasileira Carla Madeira (2022), em

que a narradora relata a rotina de um dia da personagem chamada Vedina Maria dos Santos. Transcrevo as passagens do texto que chamaram a atenção dos alunos: “Caminhou até o banheiro, sentou-se no vaso, os pés dois palmos separados, os cotovelos apoiados nos joelhos, a cabeça pendia para frente. Esvaziou a mente enquanto ouvia, do início ao fim, o som de seu mijo bater na água parada. Única meditação do dia” (Madeira, 2022, p. 13). Outra aluna, mãe de duas meninas, uma de três anos e outra de um ano e meio, também relatou de forma bem espontânea que era o banheiro um dos únicos momentos em que ela sentia “uma paz”. Esse poder de reconstrução da identidade, de ver-se refletido e reconhecido nas histórias de um texto literário, valoriza a essência e o sentimento de pertencimento a um grupo, a um local, como ocorreu nessa situação relatada. Ana Maria Machado (2006, p. 126) postula que “a ficção nos permite viver uma multiplicidade de vidas e experiências diversas, entender as emoções e razões alheias, e assim ilumina nossa própria realidade”. Assim, é possível que, se eu não tivesse inserido tal texto na aula, eu poderia ter perdido a possibilidade de oferecer-lhes esse espaço do reconhecimento de si, de compartilhamento de emoções e de uma prática de educação humanizadora. E foi a partir dessa experiência que surgiu o problema de pesquisa da tese que está em andamento.

Referências

- DREXLER, Jorge. Movimento. In: DREXLER, Jorge. *Salvavidas de Hielo*. Warner Music, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- MACHADO, Ana Maria. Pelo humanismo na Educação. *Revista PRELAC*, [S. l.], n. 2, p. 120-126, fev. 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145882_por. Acesso em: 20 jul. 2024.
- MADEIRA, Carla. *Véspera*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.
- PERAZZOLO, Olga Araújo; SANTOS, Marcia María Capellano dos; PEREIRA, Siloe. Dimensión relacional de la acogida. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 138-153, 2013.
- RAMOS, F.; PANOZZO, N.S. *P. Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil*. Caxias do Sul: Educs, 2015.

Inclusão e desigualdade racial: uma análise de “Enquanto os dentes”, pela perspectiva de Bronfenbrenner

*Taíze Gonçalves Goulart*¹⁴³

*Tânia Micheline Miorando*¹⁴⁴

Introdução

O texto “Enquanto os dentes”, de Carlos Eduardo Pereira (2018), tem em contraste a união de dois estigmas sociais, quais sejam inclusão e etnia. Neste trabalho, torna-se pertinente a discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelo protagonista enquanto homem negro e cadeirante. Ao discutirmos em relação à inclusão, sabemos que enfrentamos o infortúnio da acessibilidade precária para pessoas com deficiência, ainda as minorias que no Brasil, em população, são maioria, mas pequenas em oportunidades. São exemplos de minoria pessoas com deficiência, negros, etc. De acordo com Souza (2021, p. 27), o racismo com negros acontece na sociedade de forma multidimensional. O autor diz que

Todos os “racismos”, seja de gênero, de “raça”, de classe ou de “cultura” possuem um núcleo comum e devem ser tratados simultaneamente. Daí que o conjunto de opressões que cria a humilhação social deva ser percebido sob a chave de um racismo multidimensional, o qual assume máscaras diversas dependendo do contexto social (Souza, 2021, p. 27).

Na obra “Enquanto os Dentes”, deparamo-nos com um jovem negro cadeirante, homossexual, de classe média, que busca viver da arte, variando entre fotografia, pintura e produção cultural, enfrentando conflitos diários de readaptação não somente física e mental, mas também social. Aborda, por meio do tex-

¹⁴³ Graduanda do curso de Educação Especial e Inclusiva/UFSM. E-mail: goularttaize@gmail.com

¹⁴⁴ Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial/UFSM. E-mail: tania.miorando@ufsm.br

to literário, a dura realidade de muitos no Brasil. Desse modo, analisaremos a relação de algumas situações que o personagem Antônio sofre com racismo e falta de inclusão e acessibilidade, a partir do desenvolvimento bioecológico de Urie Bronfenbrenner (2005).

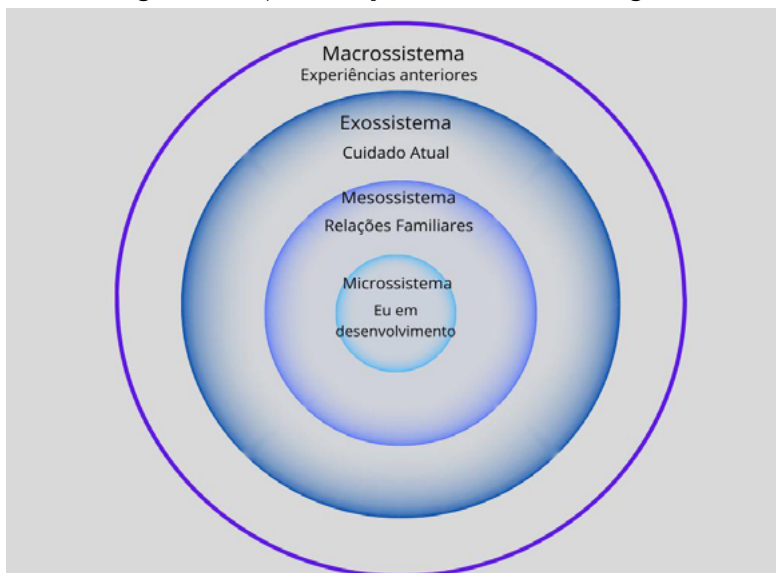
Tópicos da teoria de Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner, psicólogo nascido na Rússia e criado nos Estados Unidos da América (1917-2005), é conhecido por suas contribuições às áreas da Psicologia e Educação, assim como outras áreas do conhecimento, e pela teoria dos sistemas ecológicos, que, de acordo com o autor, consiste em estudar qual a influência de diferentes ambientes em relação ao desenvolvimento humano, de modo que os

[...] contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos dos recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo (Bronfenbrenner, 1999, p. 23).

Assim, o contexto no qual estamos inseridos é caracterizado por qualquer evento ou condições fora do organismo, de modo que pode induzir ou ser induzido pela pessoa que permanece em desenvolvimento (Bronfenbrenner; Crouter, 1983). Essa teoria divide-se em quatro partes – microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema –, e cada uma delas representa o padrão de interação social em que estamos inseridos, ou seja, o contexto. Podemos entender melhor essa relação a partir da figura a seguir.

Figura 1 – Representação da teoria bioecológica



Fonte: elaboração das autoras.

Análise de trechos: entrelaçando discussões

As diversas situações da vida de Antônio não são apenas vividas na ficção, a qual se passa numa cidade do Rio de Janeiro. A vida real, a correria do cotidiano, o estar vivo apresentam-nos surpresas ao longo dessa trajetória: todos temos infortúnios, cada um em sua medida, do modo que suportamos. A análise da vida de Antônio na perspectiva do macrossistema de Urie Bronfenbrenner (2005) nos levará a refletir sobre como as situações pelas quais o personagem passa se encaixam à teoria. O viver real não se apresenta diferente, pois quantos “Antônios” conhecemos, embora não tenhamos ideia dos obstáculos a serem enfrentados por eles, como medos e relações difíceis? Na maioria das vezes, desistir não é opção de pessoas que lutam para sobreviver, e podemos insinuar que a obra em discussão não poderia ser mais fiel à perspectiva de um escritor cadeirante e negro, assim como o personagem. A primeira situação vivida pelo personagem da narrativa, vale destacarmos, é a adaptação

a um novo modo de vida, como podemos identificar no seguinte trecho:

Foram só as primeiras modificações, as mais urgentes. Básico para que ele pudesse retornar para sua vida normal: no banheiro, o vidro do box (teve que ser trocado por uma cortina de florzinha), o chão desse banheiro (ganhou um caimento de alguns graus, alguns centímetros na direção do ralo, para conter algo da água que escorria para fora em cada banho sem a pedra de contenção), o gabinete (precisou sair para dar espaço para alguém apertado numa cadeira de rodas), as barras de metal chumbadas na parede de azulejos (apoios desnecessários, só depois é que Antônio foi descobrir), o piso antiderrapante (igualmente inútil), o vaso sanitário (acabou substituído por um no qual se encaixasse uma cadeira higiênica), o bidê (foi arrancado), a instalação da porta de correr no tal banheiro (e em todas as demais da casa), e a bancada da cozinha, e o armário do corredor, e as alturas das coisas, enfim, o mais urgente. Depois ainda viriam outras obrinhas. Mexeram em todos os cômodos. Só não tocaram no dente, na viga de sustentação (Pereira, 2018, p. 27).

Entendemos que toda essa adaptação tem a ver com o modelo bioecológico de desenvolvimento humano, pois tudo o que está a sua volta já não será mais como antes, claro. Nesse trecho da página 27, em específico, as mudanças ocorrem do lado de fora de Antônio, que deve se habituar à nova vida, dentro de um novo mundo que se apresenta. Nesse contexto, ele deve deixar apenas na memória as experiências anteriores que se encaixam no âmbito do macrosistema, mudando totalmente o padrão.

Isso mostra que o personagem deve olhar para a situação atual que seria o exossistema. Nessa definição, nosso herói não fica apenas no trecho analisado, porque o tempo todo na obra ele necessita viver momentos de sua vida como algo novo. Apesar disso, as lembranças de sua infância, como a reação que estabelecia com pais e amigos, não deixam de vir à tona, o que nos faz perceber o modelo bioecológico ocorrendo de forma simultânea, seja por meio da criança que o protagonista foi um dia, dos sentimentos que expressa em relação a isso ou a seu momento atual, e até mesmo do modo como se relaciona com os familiares e consigo mesmo.

O mundo à sua volta não é fácil. As vivências de Antônio ao sair de seu apartamento nos mostram problemas sociais, como, por exemplo, um banheiro interditado, o desnivelamento das ruas da cidade à moda portuguesa, a falta do acessível para um cadeirante, o lixo observado por ele na baía e, para completar, os olhares das pessoas. Na página 12, com ar de dúvida, o narrador diz que esse olhar pode ter acontecido por Antônio não estar acompanhado.

Na segunda vez em que esse olhar ocorre, vem de um homem cigano na área de embarque de barcos. Assim diz a narrativa: “o cigano o observa como quem confere um desastre de carro na rua” (Pereira, 2018, p. 17). Esse desprezo presente na narrativa nos faz pensar no estranhamento que Antônio causa nas pessoas ditas “normais”, e, para completar, existe o duplo estigma, que é o da cor. Talvez, aos olhos das pessoas, ser cadeirante já seria o bastante ou ser somente negro já seria o bastante; mas ser os dois dentro de uma multidimensionalidade que abarca tudo na vida de um sujeito faz com que Antônio, em toda a narrativa, apareça como um intruso, dentro de uma polissemia que enreda sua vida.

Concluindo o texto, podemos dizer que o livro em si e a teoria que escolhemos para discutir entrelaçam-se de modo que é possível abordar algumas temáticas sociais e, ao mesmo tempo, denúncias que a própria obra faz em relação a questões culturais, como o fato de não sabermos ajudar, compreender ou tratar as pessoas, independentemente de cor, orientação sexual, credo ou deficiência, o que parece ainda mais difícil dentro de uma cultura de não inclusão. Ao lermos a obra, podemos compreender que o racismo se apresenta na sutileza dos detalhes do dia a dia, permeado por uma série de “macroquestões” que são invisibilizadas na sociedade, beirando à constante subalternização. Ademais, refletindo sobre o segundo semestre do curso de Educação Especial, ao lermos a obra em discussão, entendemos a insuficiência do sistema em relação às minorias, mas isso somente

nos impulsiona a seguir adiante com uma melhor consciência de outras realidades.

Referências

BRONFENBRENNER, Urie; CROUTER, Ann C. The evolution of environmental models in developmental research. *In*: MUSSEN, P. H. (Ed.). *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*. 4. ed. New York: Wiley, 1983. p. 357-414. (History, theory, and methods; 1).

BRONFENBRENNER, U. Ambientes em perspectiva de desenvolvimento: modelos teóricos e operacionais. *In*: BRONFENBRENNER, U. *Medindo o ambiente ao longo da vida*. Washington DC: American Psychological Association, 1999, p. 3-28.

BRONFENBRENNER, U. Espaço Lewiniano e Substância Ecológica. *In*: BRONFENBRENNER, U. *Tornando os seres humanos humanos: Perspectivas bioecológicas sobre o desenvolvimento humano*. Califórnia: Sage Publications Ltda, 2005, p. 41-49.

PEREIRA, Marcelo Maluf. *A imensidão íntima dos carneiros*. São Paulo: Reformatório, 2018.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. São Paulo: LeYa, 2021.

A pedagogia crítica nas periferias: educação como instrumento de emancipação e resistência

Thaynara Fonseca Perez¹⁴⁵

Introdução

Este estudo parte de uma pesquisa no Mestrado *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, intitulada *A educação como processo transformador em bairros periféricos: uma análise freireana do trabalho de Irmã Dolores no Quarentenário*. O objetivo do estudo é analisar as práticas pedagógicas no Bairro Quarentenário, em São Vicente, e como essas práticas conectam-se aos princípios da pedagogia crítica, com ênfase em diversidade cultural, movimentos sociais e direitos humanos.

O presente estudo baseia-se nas contribuições de Miguel Arroyo e Paulo Freire, que aborda a educação popular e as condições periféricas, fornecendo uma base para a análise das práticas de inclusão social e fortalecimento da identidade, alinhando-se ao Grupo de Trabalho 2 – Educação e Diversidade: Intersecções Culturais e Inclusivas. A questão central do artigo é: como a educação nas periferias pode ser compreendida como um processo de resistência e fortalecimento da identidade cultural local?

A metodologia adotada foi a qualitativa. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica em obras de Arroyo e Freire, *Outros sujeitos, outras pedagogias* e *Pedagogia do oprimido*, respectivamente. A análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2015), foi utilizada para examinar os textos e identificar categorias e temas que indiquem princípios da pedagogia crítica

¹⁴⁵ Mestranda em Educação/Universidade Católica de Santos. E-mail: thaynara.perez@unisantos.br

fundamentais para a promoção da resistência e do fortalecimento da identidade nas periferias.

Contribuições de Freire

A pedagogia crítica, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, propõe uma educação emancipatória que desperte a conscientização crítica e promova a transformação social. Ela permite que os indivíduos reconheçam as desigualdades que enfrentam e identifiquem as possibilidades de ação para superá-las. Como Freire (2022, p. 52) afirma, a educação “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A pedagogia crítica se opõe à lógica domesticadora, opressora, disciplinadora e colonizadora, que Freire denomina de “educação bancária”, na qual o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos, sem que eles se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, “servindo à dominação, inibe a criatividade [...] nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se” (Freire, 2022, p. 101). Ao invés disso, a pedagogia crítica visa ao desenvolvimento de uma prática educativa que fomente o diálogo, a reflexão e a ação coletiva, tornando os educandos sujeitos ativos na construção de seu saber e de seu mundo.

Para Freire, a educação deixa de ser apenas um mecanismo de adaptação ao sistema dominante e passa a ser uma forma de resistência, um processo dinâmico que valoriza as narrativas e saberes das comunidades periféricas. Investir em uma pedagogia crítica nas periferias é fundamental para romper com as estruturas de desigualdade, permitindo que as pessoas reconheçam sua potência e possam atuar na transformação de suas realidades. Em vez de apenas assimilarem conteúdos impostos, os educandos tornam-se agentes conscientes de seu papel na luta por justiça social, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural local e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, pois “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os

homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 2022, p. 105).

Contribuições de Arroyo

Miguel Arroyo, em sua análise da educação em contextos periféricos, considera a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como uma ferramenta poderosa de resistência e fortalecimento da cidadania. Para ele, a educação nas periferias deve ser entendida como um meio de luta contra as desigualdades sociais, econômicas e culturais, desempenhando um papel essencial na promoção dos direitos humanos, pois “a força pedagógica do conhecimento sobretudo crítico como formadora de novos cidadãos, sujeitos críticos, conscientes, instruídos, racionais, participativos se defrontam com essas Outras Pedagogias” (Arroyo, 2014, p. 64).

Arroyo (2014, p. 63) destaca a importância de um modelo pedagógico que valorize as culturas locais, reconhecendo os saberes e as vivências das comunidades marginalizadas, e propõe que o processo educacional deve ser um reflexo das realidades e das experiências dos sujeitos, respeitando e incorporando suas perspectivas de mundo, “na medida em que os coletivos populares se fazem presentes, formando-se em Outras Pedagogias mais radicais, passa a exigir o repensar como foram pensados e em que pedagogias sacrificiais foram inferiorizados”.

Sua abordagem enfatiza a necessidade de uma educação que não apenas busque a inclusão, mas também atue de forma efetiva na emancipação das comunidades periféricas, fortalecendo sua identidade e autonomia. Ele defende que é fundamental que as culturas locais sejam reconhecidas dentro do processo educativo, permitindo que os saberes, as leituras de mundo e as experiências de vida dos indivíduos sejam integrados ao ensino, como um elemento essencial para a construção do conhecimento:

Reconhecer essas formas tão brutais e radicais de pensar, alo-cá-las como subalternas em nossa história traz exigências igualmente radicais para as teorias e práticas pedagógicas, para as políticas e diretrizes: o reconhecimento e a superação dessas

formas inferiorizantes, inexistentes de pensá-los e alocá-los na ordem social e política, cultural e pedagógica é precondição [...] para elaborar outras políticas, Outras Pedagogias mais igualitárias e humanizadoras (Arroyo, 2014, p. 60).

Como o autor afirma, “seus saberes, leituras de mundo e de si sejam reconhecidos na diversidade de processos pedagógicos, de ensino-aprendizagem” (Arroyo, 2014, p. 16). Essa valorização da diversidade cultural, para Arroyo, é um passo fundamental na construção de uma educação que seja realmente transformadora e libertadora, pois permite que os sujeitos reconheçam sua própria história e suas próprias lutas, ao mesmo tempo em que adquirem ferramentas para atuar criticamente na sociedade.

Além disso, Arroyo enfatiza a importância de um currículo que seja flexível e dinâmico, que se adapte às necessidades e desafios das comunidades periféricas, ao invés de impor uma educação padronizada e descolada da realidade dos alunos, ou seja, critica a educação bancária e apoia a pedagogia crítica, proposta por Freire. Ele propõe que a educação seja vista como um processo coletivo, em que todos os envolvidos – educadores, alunos e suas comunidades – possam compartilhar e construir o conhecimento de forma conjunta, valorizando as múltiplas dimensões da identidade social e cultural de cada um, “as políticas formadoras são pensadas a partir de um ponto zero de formação [...] para ir conduzindo os sub-humanos em níveis graduais de humanização, formação, desenvolvimento” (Arroyo, 2014, p. 55).

Para o autor, a educação, quando praticada de forma crítica e reflexiva, tem o potencial de ser um agente de transformação social, proporcionando aos indivíduos das periferias a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos plenos de direitos e capazes de agir para transformar as estruturas de opressão e exclusão. Essa abordagem se alinha aos princípios de uma pedagogia crítica, cujo foco está na construção de um conhecimento que não apenas ilumina as desigualdades, mas que também prepara os sujeitos para a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, pois, “na medida em que os grupos sociais subalternizados desconstróem as imagens em que foram pensados, abrem

o caminho para reconformar o próprio campo do conhecimento e das teorias pedagógicas socioeducativas” (Arroyo, 2014, p. 59).

Quadro Comparativo 1: Paulo Freire e Miguel Arroyo sobre a educação nas periferias

Aspectos	Paulo Freire	Miguel Arroyo
Concepção de educação	Educação como processo emancipatório, que desperta a consciência crítica e promove transformação social.	Educação como ferramenta de resistência e fortalecimento da cidadania, integrando saberes das comunidades marginalizadas.
Opressão e desigualdade	A educação deve combater a opressão e a “educação bancária”, promovendo a participação ativa dos educandos.	A educação nas periferias deve lutar contra desigualdades sociais, econômicas e culturais.
Valorização da cultura local	Os saberes das comunidades periféricas devem ser reconhecidos e valorizados no processo educativo.	A educação deve incorporar os saberes, vivências e perspectivas dos sujeitos das periferias.
Resistência e identidade	A educação é um ato de resistência, permitindo que os educandos sejam protagonistas na luta por direitos.	O fortalecimento da identidade cultural local é essencial para a emancipação das comunidades periféricas.
Currículo e prática pedagógica	Defende um currículo dialógico e problematizador, em que o conhecimento é construído coletivamente.	Propõe um currículo flexível e dinâmico, adaptado às realidades locais.
Papel do educador	O educador é mediador do conhecimento e fomenta o pensamento crítico e a autonomia do educando.	O educador deve reconhecer e respeitar os saberes e histórias das comunidades periféricas.
Impacto social	A educação tem papel transformador e é um instrumento de luta contra as estruturas de dominação.	A educação pode promover autonomia e empoderamento social, combatendo a marginalização.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerações finais

Como se pôde verificar, segundo Freire e Arroyo, a educação nas periferias pode ser entendida como um espaço fundamental de resistência às forças externas que buscam apagar ou desvalorizar as culturas locais e as identidades dessas comunidades. Ao incorporar as histórias, saberes e valores das populações periféricas, a educação se torna um meio de fortalecer a autoestima e o pertencimento, permitindo que os educandos se reconectem com suas raízes culturais. Esse processo não apenas reforça sua identidade, mas também os capacita a agir de maneira crítica diante das desigualdades estruturais que marcam suas realidades, oferecendo-lhes ferramentas para questionar, transformar e resistir a essas condições. A educação se torna um ato de empoderamento, em que os sujeitos podem se apropriar de seu próprio conhecimento, reafirmar suas culturas e lutar pela construção de um futuro mais justo e igualitário.

Espera-se que esta pesquisa contribua significativamente para a compreensão de como a educação nas periferias pode ser um instrumento poderoso de resistência e empoderamento. Ao destacar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e fortaleçam a diversidade cultural local, busca-se evidenciar a necessidade de transformar o processo educacional em um espaço de inclusão, onde experiências, histórias e valores das comunidades marginalizadas sejam valorizados. Além disso, pretende-se demonstrar como a pedagogia crítica, especialmente nas periferias, pode promover uma verdadeira transformação social, ao estimular a reflexão e a ação crítica contra as desigualdades e as opressões que as comunidades enfrentam. A pedagogia crítica, ao colocar os saberes e as vozes locais no centro do processo educativo, não só amplia as possibilidades de inclusão como também oferece um caminho para que as realidades periféricas sejam reconhecidas e respeitadas, promovendo a justiça social e o fortalecimento da cidadania.

Por fim, este trabalho busca destacar como a educação pode ser uma poderosa ferramenta de resistência cultural e so-

cial, fornecendo as bases para uma sociedade mais inclusiva, que valoriza a pluralidade e a diversidade em todos os seus aspectos. Ao transformar as realidades periféricas, a educação cria oportunidades e fortalece a luta das comunidades por seus direitos, ampliando as possibilidades de uma educação realmente emancipatória, que reflete as identidades e aspirações das populações marginalizadas.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

Das individualidades à identidade coletiva: o protagonismo de uma referência negra na escolha do nome da turma na Educação Infantil

*Vanessa de Souza Ferreira Dângelo*¹⁴⁶
*Karenina Milosevic*¹⁴⁷

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir a construção da identidade coletiva a partir das individualidades das crianças na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Educação Básica (ESEBA/Cap-UFU), uma unidade vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, que oferece ensino básico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além de ser um campo de estágio para alunos dos cursos de licenciatura da universidade (ESEBA, 2020).

A pesquisa sustenta-se por teorias de desenvolvimento infantil e formação de identidade de Vygotsky (2007), que destacam a relevância do ambiente escolar na formação do sujeito. Além disso, é incorporado ao referencial teórico o pensamento de Michel Foucault (2014), que problematiza como os discursos e as normas educacionais moldam as identidades dos indivíduos, e Lélia Gonzalez (2020), cujas reflexões sobre o racismo e a importância das referências culturais negras são fundamentais para a construção de uma identidade coletiva inclusiva e representativa. Essa combinação de abordagens teóricas proporciona uma compreensão abrangente do impacto das práticas pedagógicas da ESEBA na formação das identidades dos estudantes.

¹⁴⁶ Professora da área de Educação Infantil no Cap-UFU. E-mail: vanessa.dangelo@ufu.br

¹⁴⁷ Profissional de apoio ESEBA-Cap/UFU e professora da rede estadual de MG. E-mail: karenina.milosevic@ufu.br

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a observação participante, que combina a imersão no ambiente escolar com a reflexão teórica. Essa abordagem permite observar diretamente as interações e dinâmicas no cotidiano da escola, especialmente as relações entre as crianças, os educadores e as práticas pedagógicas, e como essas influenciam a construção da identidade coletiva. A observação prática, aliada ao referencial teórico, possibilita uma análise crítica das influências do discurso e das normas escolares na formação das identidades individuais e coletivas, revelando as maneiras pelas quais os estudantes internalizam e negociam esses discursos no contexto escolar. Dessa forma, a metodologia une teoria e prática, enriquecendo a análise e aprofundando a compreensão sobre as dinâmicas identitárias no ambiente educacional.

Na Educação Infantil do CAp/UFU, a escolha do nome da turma é realizada anualmente por meio de um processo de votação, no qual as sugestões são baseadas nas preferências individuais verbalizadas pelas crianças e organizadas em categorias: animais, cores, comidas, histórias e histórias preferidas. Em 2024, no entanto, um nome fugiu ao padrão habitual e se destacou: “Turma Carolina de Jesus”. A sugestão surgiu espontaneamente de um aluno que se lembrou da história de Carolina Maria de Jesus, compartilhada durante uma atividade na Semana do Dia Internacional da Mulher, em março.

Carolina Maria de Jesus, escritora e catadora de papel, nasceu em Sacramento, Minas Gerais, e viveu na favela Canindé, em São Paulo. Com pouca escolaridade, enfrentou grandes dificuldades de sobrevivência, que relatou com honestidade em seu livro *Quarto de despejo*. O diário de sua vida na favela, publicado após ser descoberto pelo jornalista Audálio Dantas, tornou-se um *best-seller* e segue sendo uma obra fundamental sobre as desigualdades no Brasil. A escolha do seu nome para a turma evidencia não apenas a potência das vivências escolares na formação das crianças, mas também como o contato com referên-

cias culturais pode despertar nelas uma consciência mais ampla sobre a sociedade.

Uma referência negra na escolha do nome da turma na Educação Infantil

A narrativa de Carolina Maria de Jesus impactou profundamente as crianças. Durante uma roda de conversa, ao serem questionadas sobre as histórias preferidas, uma delas mencionou a história de Carolina, referindo-se ao livro infantil *Carolina: Carolina Maria de Jesus*, de Orlando Nilha. O processo de decisão ocorreu por meio de uma votação, na qual as crianças puderam sugerir nomes que consideravam representativos para a turma. Entre as opções levantadas, como “Turma do Cachorro”, “Turma do Arco-Íris” e outras, “Turma Carolina de Jesus” recebeu o maior número de votos, demonstrando o impacto da história da escritora no imaginário das crianças.

A partir dessa escolha, as crianças passaram a inspirar-se na história, e os trabalhos pedagógicos foram desenvolvidos tendo esse tema como referência. Em atividades voltadas à reciclagem, foram estimuladas a refletir sobre como Carolina de Jesus reaproveitava materiais em sua realidade, promovendo uma conexão entre o cotidiano delas e o universo da escritora. Além disso, foi proposta a visita de uma escritora de livros infantis para discutir a produção literária de mulheres negras, ampliando o contato das crianças com narrativas que representam uma diversidade cultural significativa. Inspiradas na trajetória da escritora, as crianças também desenvolveram o projeto “Carolinas da ESEBA”, idealizado em conjunto com a professora, no qual assumiram o papel de jornalistas para entrevistar mulheres que atuam na escola. Essa iniciativa visava dar visibilidade às histórias dessas mulheres, promovendo um diálogo enriquecedor entre a experiência da escritora e as vivências do cotidiano escolar. Esse processo coletivo foi moldado pelas sugestões individuais das crianças, criando uma identidade de turma que une preferências pessoais à construção de um senso de pertencimento.

Este trabalho aborda a importância de incluir figuras negras, como Carolina de Jesus, na formação das identidades coletiva e individual no contexto escolar, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica. Ao colocar a escritora como protagonista, contrapõe-se a lógica dos textos tradicionalmente presentes nas escolas, que, como aponta Lélia Gonzalez (2020), contribuem para a invisibilização da população negra. A autora ressalta que, “em termos de educação, por exemplo, é importante enfatizar que uma visão depreciativa dos negros é transmitida nos textos escolares e perpetuada em uma estética racista constantemente transmitida pela mídia de massa” (Gonzalez, 2020, p. 160). Nesse sentido, trazer Carolina de Jesus como referência torna-se uma poderosa ferramenta para que as crianças se identifiquem e reflitam sobre questões sociais e raciais, promovendo um espaço de visibilidade e fortalecimento identitário.

Segundo Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, permitindo que as crianças internalizem conhecimentos e valores culturais (Vygotsky, 2005). Ao integrar a literatura de Carolina de Jesus no ambiente escolar, as crianças ampliam sua compreensão do mundo, internalizando a diversidade cultural e construindo identidades mais inclusivas e críticas (Vygotsky, 2007). Além disso, essa abordagem cria um espaço de diálogo e reflexão, fortalecendo a valorização da representatividade e promovendo um aprendizado mais significativo.

No entanto, essas interações não ocorrem de forma isolada ou sem influências externas. De acordo com Michel Foucault (2014), o discurso vai além do que é verbalmente articulado, manifestando-se nas práticas e nas relações de poder que estruturam a sociedade. Esse processo reflete as lutas sociais e atua como um mecanismo ativo de imposição de normas, frequentemente favorecendo certos grupos em detrimento de outros. Como ele aponta, “no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo; bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus in-

terstícios” (Foucault, 2014, p. 5), destacando que o discurso não é apenas o que é dito, mas é também formado por estruturas que o precedem e o atravessam. Por exemplo, em uma escola onde a maioria das pessoas negras ocupam funções de limpeza, esse arranjo, embora não explicitamente verbalizado, reflete um discurso que se expressa nas práticas cotidianas. Mesmo sem palavras, essa divisão de trabalho reforça e legitima uma hierarquia racial, marginalizando identidades que não se alinham aos padrões dominantes. Dessa forma, o discurso, além de moldar o que é considerado legítimo ou desviante, também perpetua práticas de exclusão, como o racismo internalizado.

A escolha do nome “Turma Carolina de Jesus” representa um rompimento com a exclusão, ao adotar uma figura negra de relevância, permitindo que as crianças se identifiquem com uma história de resistência e superação. Tal fato desafia os modelos tradicionais de representatividade, fortalecendo uma identidade coletiva da turma e oferecendo uma representação mais inclusiva.

Dessa forma, ao nomear a turma em homenagem a Carolina de Jesus, valorizou-se uma figura histórica fundamental e questionaram-se os discursos que tradicionalmente invisibilizam trajetórias negras. Essa escolha não é apenas simbólica, mas atua ativamente na construção de uma identidade coletiva que reconhece e legitima experiências historicamente marginalizadas. Além disso, ao abrir espaço para a participação ativa das crianças, a escola incentiva o pensamento crítico e a representatividade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis às questões sociais.

Referências

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (ESEBA). Unidade Acadêmica. ESEBA, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://eseba.ufu.br/unidades/unidade-academica/eseba>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flavia Rios e Márcia LimaRio de Janeiro: Zahar, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Michel Cole et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson L. Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GT3

.....
Processos de Ensino e
aprendizagem: uma perspectiva
sensível dos processos

Experiências com o literá(rio) amazônico¹⁴⁸

*Adriana de Sá Marques Cruz*¹⁴⁹

*Adair de Aguiar Neitzel*¹⁵⁰

Introdução

No fluxo dos movimentos literários da escritura *Vindo do mar* (2024), apresentaremos uma discussão sobre a função estética e artística da literatura – que impulsiona os campos do pensamento, da emoção e dos sentimentos. A arte da palavra, ao se tornar relevante para o sujeito, possibilita o acesso a dimensões que transpõem o cognitivo. São experiências resultantes dos elos entre o conhecer e o atuar, entre o experimentar e o raciocinar, ampliando os sentidos por meio da linguagem simbólica. É a potência de apresentar ambientes e vivências que a vida real não permite experimentar.

A literatura propicia interpretações múltiplas que contribuem significativamente para o desenvolvimento do intelecto e das emoções do ser humano. Diante da pluralidade da linguagem literária, Roland Barthes (1987) compara o texto literário a uma teia de significados com diversas entradas de interpretação ao desafiar o leitor a ultrapassar o sentido denotativo da palavra para buscar ressignificações.

Muito mais do que um texto de prazer, o autor afirma que, para ocorrer uma experiência estética, é importante provocar a ruptura, ou seja, desestabilizar o leitor por meio de um texto de fruição, “que põe em estado de perda, [...] que desconforta [...], faz vacilar as bases históricas, psicológicas do leitor, [...], faz entrar em crise em relação com a linguagem” (Barthes, 1987, p. 21).

¹⁴⁸ Pesquisa em andamento do Doutorado em Educação/Univali.

¹⁴⁹ Doutoranda em Educação/Univali. asamarques25@gmail.com

¹⁵⁰ Doutora e orientadora da pesquisa sobre Educação Estética na formação docente/Univali. neitzel@univali.br

Essa construção da re(existência) humana ocorre em decorrência das experiências e das significações advindas dos símbolos e dos signos estéticos do texto literário, que potencializa a criação de sentidos, por meio do âmbito sensível, concedido pelo corpo, e do âmbito inteligível, a partir da representação dos signos em cada consciência.

Os termos “pluralidade textual”, “prazer e fruição”, “texto legível” e “texto escrevível”, dentre outros, defendidos por Barthes, caracterizam a literatura como arte, tendo em vista que ela transforma e subverte a linguagem do dia a dia, ao construir práticas estéticas de liberdade; explorar dimensões sensoriais e intelectuais por meio da palavra; contrapor-se a interpretações únicas; ampliar as formas de ver e sentir o eu e o mundo.

Neste estudo, serão tecidas experiências de atravessamentos, sensibilidades e pensamentos resultantes da leitura de literatura de expressão amazônica. O intuito é apresentar per(cursos) que conduzem à imersão da experiência estética e artística do literá(rio) amazônico, a qual se configura como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova” (Bondía, 2015, p. 26).

Assim, a partir dessa travessia no rio-mar da literatura de expressão amazônica, a pesquisa será realizada a partir de um grupo focal, segundo Bauer e Gaskell (2007), denominado *Encontro nas águas amazônicas*, que se concretizará em quatro momentos coletivos com a participação de docentes atuantes na rede pública de Porto Velho/RO, com o intuito de promover vivências artísticas e estéticas a partir da mediação literária da obra *Vindo do mar* (2024), do autor paraense Daniel da Rocha Leite. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Univali, em 7 de novembro de 2024, conforme o número do Parecer nº 7.212.396.

Discutiremos como a estética e o artístico do literário de expressão amazônica corroboram a pluralidade de interpretações,

a abertura para novos sentidos na construção do conhecimento e dos territórios de subjetividades.

Mergulhos no imaginá(rio) amazônico

Vindo do mar (2024), do escritor paraense Daniel da Rocha Leite, apresenta mundos, atravessa vidas, narra mistérios e segredos dos ribeirinhos, moradores às margens de um rio, seres criativos e inventivos, que imaginam além de uma realidade sombria e perspicaz, cheia de grandes mistérios, desafios. O fluir da imaginação também é resultante de uma resistência que corrobora para a quebra de paradigmas.

A narrativa da chegada do personagem é tecida mediante múltiplos sentidos, conforme o excerto a seguir:

Ninguém sabe como ele chegou.
Apareceu em nossa porta. Era a manhã de um domingo.
Parecia muito velho quando veio até a gente.
Tenho a impressão, agora, de que ele foi renascendo perto do mar.
Virou criança, virou maré de lua nova.
E foi embora nas águas grandes.
[...]
Eu era muito menino ainda.
Ele parecia já muito velhinho.
Olhou para gente como quem olha pra uma gente, com aquele seu olhar de gente.
Tinha bigode. Era todo arrepiado. Pelo cinza emaranhado e parecia um náufrago.
Era um cachorro. (grifo nosso)
[...]
– Vai se chamar Água.
Disse minha avó em um sorriso.
[...]
– [...] Nome de milagre...
– Nome de peixe, nome de vida. Nome de água (Leite, 2024, p. 5, 16-17, 19).

O repentino aparecimento do cachorro reverbera a comparação poética e sensível da natureza às etapas da vida. Os sentidos de renovação da vida pelos ciclos das águas convertem-se em elementos de composição da narrativa. A presença da “palavra” “como elemento fundante, participa desse movimento cíclico de renovação pela referência às histórias contadas. Assim,

engendrada na narrativa, é possível identificar a descoberta do poder da palavra” (Molina, 2022, p. 77). As metáforas da vida, presentes na obra, demonstram o fazer poético e simbólico da linguagem literária na constituição dos elementos estéticos que constroem sentidos múltiplos a partir da criação de imagens, no momento da descrição do cachorro; por meio do lirismo na escolha dos vocábulos, reverenciando o cachorro a um ser misterioso; pelas anáforas “nome de milagre... Nome de peixe, nome de vida. Nome de água”, reforçando a humanização do cachorro; e, ainda, pela gradação.

No desfecho da obra, a partida do personagem é o encerramento de uma trajetória repleta de mistérios e simbologias que suscitam o imaginário do leitor. Será que realmente é uma despedida? Água não mais voltará ao seio daquela família? O menino-homem conclui sua narrativa: “Na tarde daquele domingo, eu aprendi um mundo. O meu avô, como quem liberta um segredo, disse para a minha vó: – O mar volta na praia todo dia, Maria” (Leite, 2024, p. 36), apresentando um final aberto e com múltiplos sentidos.

Dessa forma, os banzeiros dos literá(rios), ondas dos rios que vêm e vão, nos guiam a lugares cada vez mais distantes de onde partimos. Sua potência faz balançar a pequena canoa dos saberes, demonstrando a infinitude do verbo conhecer. As *aquopalavras* desse estudo-rio visam propiciar aos docentes mergulhos nas profundezas do ensino da literatura que, por vezes, encontra-se à margem do componente Língua Portuguesa.

A construção da re(existência) humana ocorre em decorrência das experiências e das significações advindas dos símbolos e dos signos estéticos do texto literário, que potencializa a criação de sentidos, por meio do âmbito sensível, concedido pelo corpo, e do âmbito inteligível, a partir da representação dos signos em cada consciência. Nesse processo de construção de sentidos, há deslocamentos, transformações, performances da linguagem literária, conduzindo à ilusão, à criação de novos universos, pois a interpretação é um constante movimento gerado pela intera-

ção com as figuras de linguagem, a duplicidade de significado, as simbologias.

Serão momentos de navegação sem rotas específicas, sem preocupação quanto ao lugar de chegada, mas sim quanto às vivências de cada percurso realizado. Não é uma leitura com fim específico, para informar, ensinar, doutrinar: ultrapassa as barreiras do didático para conduzir a rios-mares, doravante difíceis de navegar, mas possíveis a partir da experiência com a linguagem literária. Momentos de experienciar a linguagem poética do imaginário amazônico.

No barco da linguagem poética, somos conduzidos a escolher diversos rumos, conforme as experiências pessoais, as fissuras abertas, as percepções e as sensações, os territórios existenciais e suas dobraduras, tendo em vista que “o texto plural é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados; não há um começo: ele é reversível; acedemos ao texto por várias entradas, sem que nenhuma delas seja considerada principal” (Barthes, 1999, p. 13). Um rizoma de perspectivas, sem entradas ou saídas.

Considerações finais

A literatura cumpre sua função estética e artística por alinhar saber, sabores e prazer; por incitar a imaginação e a criação; por explorar o campo linguístico com um fim em si mesmo causando alvoroço, crise e surpresas no contato com a linguagem literária; por resistir aos conceitos pré-estabelecidos, rígidos. Assim, pode conduzir o leitor a profundas experiências estéticas, por meio do dinamismo e da abertura a múltiplos sentidos.

Dessa maneira, a literatura da/na Amazônia, em sua forma mais ampla, corrobora para a construção integral do ser e se constitui como potencializadora para uma experiência estética e artística, pois é um elemento relevante para a humanização e para a construção das subjetividades.

Referências

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, R. S/Z. Tradução de Maria de S. Cruz e Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LEITE, Daniel da Rocha. *Vindo do mar*. Ilustração de Maciste Costa. Belém: Paka-Tatu, 2024.
- MOLINA, Maria de Fátima. Uma dimensão estética da palavra criadora de mundos no cenário da literatura infantil/juvenil na Amazônia. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade*, Igarapé, v. 15, n. 2, p. 70-87, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/7057>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Trabalho de campo no curso de Geografia: paisagens, lugares e territórios nos processos formativos dos cursos EAD e presencial dos programas Segunda Licenciatura, Professor do Amanhã e PARFOR/UCS

Adriana Des Essarts Trinidad¹⁵¹

Filipe Aguiar Rocha¹⁵²

José Edimar Souza¹⁵³

A Geografia é a ciência que busca fazer uma leitura e compreensão do espaço em que a sociedade vive. Fazer a interpretação e análise das tramas que compõem o espaço geográfico é um exercício inerente à humanidade. Cada ação do homem sobre o espaço, desde muito tempo, transformou-o em um observador que embarca em uma aventura, explorando cada lugar à sua volta e garantindo sua sobrevivência. E assim a história foi evoluindo e a necessidade de explorar outros lugares foi se ampliando, conquistando novos territórios e estabelecendo relações de poder. Desse modo, conhecer o espaço geográfico e seus atributos físicos, culturais, ambientais e econômicos é uma possibilidade de percebermos os emaranhados da natureza e da sociedade, suas materializações e as intencionalidades de controle sobre os lugares e territórios. Observar, contemplar a paisagem, é inerente à Geografia, e enxergar além do que se vê integra a análise dos movimentos que compõem o espaço.

O trabalho de campo multidisciplinar ou viagem de estudos e/ou visita técnica tem por objetivo estabelecer relações entre

¹⁵¹ Doutoranda em Geografia. Professora e coordenadora do Curso de Geografia e do Programa Institucional do PARFOR/ UCS. adetrinidad@ucs.br

¹⁵² Doutorando em Geografia. Professor do Curso de Geografia/UCS. farocha2@ucs.br

¹⁵³ Doutor em Educação. Professor e pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História/UCS. Jesouza1@ucs.br

teoria e prática a partir dos estudos desenvolvidos nas unidades de disciplinas. A viagem possibilita contato com realidades diversas, sendo um valioso recurso para o entendimento do espaço geográfico e das diferentes escalas/recortes de análise. Os estudantes compartilham a atividade de campo, conjuntamente com os estudantes do PARFOR, Professor do Amanhã, Programa Segunda Licenciatura e EAD.

Em cada semestre, são selecionadas áreas na UCS, no seu entorno, na cidade e/ou no município de Caxias do Sul (ou outras áreas definidas pelo colegiado), e organizados projetos para o desenvolvimento das disciplinas em espaços reais. Três estratégias são fundamentais para a formação e o desenvolvimento de aprendizagens na área da Geografia, a saber: leitura de textos (clássicos e contemporâneos, básicos e aplicados) e sua reflexão coletiva; práticas pedagógicas que proponham a superação do *status quo* na Educação Superior a ser transposta para a Educação Básica; e trabalhos de campo multidisciplinares (TCM), propostos para diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul (desejável que haja também para destinos fora do RS). Essas estratégias ampliam os níveis de aprendizagem superiores, bem como o interesse pelo curso de Geografia.

Para Milton Santos (1999), “o lugar é único e nele cabe o mundo”. Assim, propomos que o curso de Licenciatura em Geografia inovasse na forma de desenvolvimento das disciplinas de Geografia, agregando, na medida do possível, rotas e práticas que envolvessem atividade de campo, para explorar o espaço em dimensões que aflorasse sentidos e sensibilidades, a partir da vivência e reflexão coletiva. Nesse sentido, os roteiros construídos compreendem regiões do Rio Grande do Sul para as quais estão propostos trabalhos de campo multidisciplinares para cada semestre do curso de Licenciatura em Geografia (Litoral, Campanha, Região Metropolitana de Porto Alegre e Caxias do Sul, Uruguai, Argentina e Foz do Iguaçu).

O trabalho de campo, desde sua acepção, é intrínseco à formação do profissional da Geografia, pois a observação é uma

ferramenta básica para a apreensão da realidade, permitindo demonstrar aos alunos as evidências espaciais da interação dos processos socioeconômicos e naturais bem como facilitando o entendimento do espaço geográfico. No sentido atribuído por Santos (1999, p. 51), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Na Universidade de Caxias do Sul (UCS), geralmente, os trabalhos de campo têm sido de um ou dois dias, o que permite fomentar discussões com e entre os alunos, promovendo a superação da memorização dos conhecimentos teóricos, de modo a favorecer a construção de outras habilidades e competências em relação a seus conhecimentos (Nascimento; Colvero, 1999), o que favorece ao acadêmico perceber, *in loco*, os conceitos e processos estudados em aula. Por essa razão, nessa atividade, estão sendo sempre confrontados os significados dados aos objetos observados (cotidianos e científicos). O foco do trabalho de campo deve estar no objeto de estudo da disciplina, de modo a possibilitar ao aluno, por meio da observação, da investigação e da pesquisa, uma visão real do espaço, seus processos e suas relações. Ele deve a) articular a teoria e prática científico-pedagógica; b) fomentar a discussão sobre a pesquisa de Geografia nos aspectos teóricos e práticos; c) possibilitar a reflexão interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar; d) proporcionar aos estudantes um espaço de discussão sobre questões de conteúdo; e) servir como recurso de pesquisa em Geografia; f) possibilitar experimentos de pesquisa; e g) contribuir para a preparação do aluno na sua prática profissional.

Como resultado, os trabalhos de campo geram relatórios, com reflexões que sustentam a empiria narrada e cotejada epistemologicamente. Nesse sentido, tais análises buscam ainda relacionar e sintetizar os objetos de estudo da viagem, assim como a sua transposição para a pesquisa geográfica, podendo, inclusive, ser elaborados artigos para publicações e exposições fotográfi-

cas. Além disso, a “seleção” do que é vivenciado na atividade de campo passa a ser um instrumento mediador dos sujeitos para operar intelectualmente com a realidade e, nesse sentido, depende dos conceitos formados teoricamente, aproximando-os com relação à realidade percebida.

Referências

NASCIMENTO, P. S. R.; COLVERO, A. A. Atividades de campo na formação de professores de Geografia. *In: SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA*, 8., 1999, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 1999. p. 279-280.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.

A importância da formação acadêmica na trajetória da Educação Básica brasileira

Adriana Santiago¹⁵⁴

São extraordinários os esforços que estão sendo feitos para fazer com que nossas linhas de montagem chamadas escolas fiquem tão boas quanto as japonesas. Mas o que eu gostaria mesmo é de acabar com elas. Sonho com uma escola retrógrada, artesanal... (Rubem Alves).

O congresso Artesanias no Educar proporcionou excelentes oportunidades de reflexão sobre práticas pedagógicas, por meio das diversas propostas ofertadas ao longo do evento, como palestras, apresentações culturais, relatos de experiências, visitas a escolas, mesas, entre outras.

A mesa de que tive o privilégio de participar realizou uma discussão sobre como ser um profissional da Educação atuante em redes de ensino e, ao mesmo tempo, um pesquisador. Por meio de um diálogo com profissionais de quatro diferentes regiões do Brasil (a saber: Norte, Nordeste, Sul e Sudeste), foi possível verificar quais foram os diferenciais que a formação da pós-graduação *stricto sensu* proporcionou no trabalho junto aos estudantes.

Minha fala, iniciada a partir do excerto mencionado na epígrafe, retomou a ideia de refletir acerca de uma escola possível, que gaste tempo em significar suas práticas e ações. Com vistas a enfatizar a importância de uma escola reflexiva, foram problematizadas situações do cotidiano escolar em que, sob um olhar menos minucioso, poderiam passar despercebidas, contudo, a partir da formação continuada e o acesso a leituras que ajudam

¹⁵⁴ Mestre e doutoranda em Educação/UNIFESP, linha de pesquisa História da Educação, diretora escolar no município de São Bernardo do Campo/SP, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Cultura e História (GEPICH). adriana.santiago@unifesp.br

a repensar a escola e seu papel, foi possível perceber avanços em práticas pedagógicas. Na obra *Gestão da Escola Pública: questões atuais*, há a seguinte citação na apresentação: “somente por meio da reflexão sobre as práticas é que nós educadores poderemos concretizar uma escola verdadeiramente prazerosa e atrativa” (Oliveira, 2013, p. 2), o que vem ao encontro da abordagem realizada em minha fala sobre a necessidade constante de reflexão no cotidiano escolar.

A partir de experiências pessoais, foi possível revelar ao público minha trajetória profissional na Educação, iniciando como professora de Língua Portuguesa até o cargo atual de diretora escolar, bem como pude expressar as dificuldades encontradas ao longo da trajetória, sendo que algumas delas estão sendo superadas por meio da formação continuada, com a segunda graduação em Pedagogia, seguida de duas pós-graduações, sendo uma em Neuropsicopedagogia e outra em Docência do Ensino Superior, mais adiante no Mestrado e atualmente no Doutorado em Educação, na linha de História.

Foi um privilégio compartilhar a minha motivação frente aos desafios postos à Educação, que se baseia em vislumbrar que há formas diferentes de se fazer e pensar seus conteúdos e formas, e, apesar de se organizar em um sistema que enxerga nas repetições um *modus operandi* de sucesso, o estudo da Educação na perspectiva histórica dá pistas de sucessos e insucessos já trilhados no campo, o que baliza melhor as ações, objetivando não cometer os mesmos insucessos, bem como observar nuances da política pública educacional, nem sempre visando a um ensino de qualidade. Nesse sentido, trago a pergunta outrora realizada por Lopes et al. (2016, p. 15): “Que passado autorizou este – agora – presente?”.

Ademais, falar sobre o direito de aprendizagens implica ter profissionais que tenham condições de exercer a profissão docente de modo competente e crítico, desmistificando a ideia do professor enquanto “sacerdote vocacionado”, mas sim de um profissional que possua conhecimentos necessários no campo

educacional, garantindo o acesso a uma formação de qualidade, que de fato reverbere em avanços em uma proposta cidadã no tocante à garantia de direitos, equidade e igualdade. Para Duarte (2010, p. 148), “A questão central da pedagogia não reside nas relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos uns com os outros, mas nas relações que professor e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da práxis humana em sua totalidade”.

Dessa forma, urge que a formação esteja cada vez mais presente na vida docente, com vistas a uma Educação que considere a escola como lócus privilegiado do saber e, para tanto, a necessidade de se ter nessa escola profissionais com clareza de seu papel docente e a sua responsabilidade implicada nessa atribuição. O aprofundamento teórico cada vez mais contribui para uma educação reflexiva, contudo nem sempre é considerado, por não ser visto como necessidade imediata para a sobrevivência humana, como bem assevera Mello (2000, p. 40):

A ciência, a arte, a filosofia, a política – as objetificações mais complexas da sociedade, as objetivações – para si – não participam do rol das necessidades imediatas para a sobrevivência humana. Construíram-se num momento posterior do desenvolvimento humano – resultado da expansão das atividades humanas, quando o homem ampliou seu domínio sobre a natureza e sobre o conhecimento de sua própria natureza – e expressaram as possibilidades máximas de apropriação, de livre desenvolvimento das capacidades humanas e de identificação dos homens com os valores mais elevados desenvolvidos pela sociedade. [...] Para constituição dessas objetivações não cotidianas, é necessária uma atitude intencional, baseada na utilização intencional da consciência e do conhecimento.

Oportunidades como essa proporcionada no congresso Artesanias no Educar são ímpar, sobremodo pela forma ela como foi organizada, uma vez que transcorreu de forma fluida, com interação com o público presente e *online*, com um diálogo que propôs caminhos possíveis para rever práticas escolares por meio de estudos e pesquisas, alinhando, assim, teoria e prática, de forma a contribuir não apenas em melhorias efetivas de aprendizagens, mas também como uma forma permanente de reflexão

sobre o próprio papel dos profissionais da Educação frente aos desafios escolares cotidianos.

Referências

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2012.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra. Soares. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MELLO, Suely Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Gestão da Escola Pública: questões atuais*. São Paulo: FEUSP/FAFE, 2013.

Educação menor: diversidade e inclusão

*Alcione Moraes Jacques*¹⁵⁵

*Michele Doris Castro*¹⁵⁶

Introdução

Com base nas concepções de Sílvio Gallo (2016), sobre a educação menor e suas potencialidades, este trabalho propõe uma reflexão sobre uma prática realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), no Campus Veranópolis. Tal ação alinha-se à visão de educação defendida pelo autor e se apresenta como possibilidade de invenção e transformação dos sujeitos por meio da educação. Para isso, estabelecemos paralelos entre as dinâmicas desenvolvidas e as produções conceituais que orientam nossa análise.

O objetivo geral da proposta era o de rediscutir a formulação teórica sobre o movimento LGBTQIAPN+, ao propor o desenvolvimento das reportagens por parte dos estudantes. Já os objetivos específicos eram: a) contribuir, por meio da informação e disseminação do conhecimento, para a diminuição da desigualdade e do preconceito; b) dar voz à população LGBTQIAPN+ por meio de entrevistas e relatos de trajetórias e histórias de vida, para a produção de reportagens sobre o assunto; c) fomentar o olhar científico e a construção não ideológica de narrativas.

A organização da atividade contou, na primeira etapa metodológica, com a formação de grupos do 2º ano do curso Técnico em Administração para a elaboração das reportagens. Em seguida, ocorreu o sorteio dos temas e a organização de materiais e entrevistas relacionadas. A partir desse momento, as professoras

¹⁵⁵ Doutoranda em Educação/PPGEdu UCS, professora dos cursos técnicos e tecnológicos/IFRS – Campus Veranópolis. alcione.jacques@veranopolis.ifrs.edu.br.

¹⁵⁶ Doutoranda em Educação/PPGEdu UFRGS, professora dos cursos técnicos e tecnológicos do IFRS – Campus Veranópolis. michele.castro@veranopolis.ifrs.edu.br

de Língua Portuguesa e Sociologia orientaram os estudantes, com sugestões e acompanhamento do trabalho de estruturação das reportagens que os grupos realizaram. Em dois dias selecionados pelas docentes e em acordo com os grupos, foram feitas as apresentações. A proposta, cuja primeira versão ocorreu entre abril e maio de 2022, era uma ação temática relativa ao Dia Internacional da Luta Contra a Homofobia (17 de maio).

Para Foucault (2009), a subjetivação e a construção do corpo na sociedade ocidental obedeceram ao processo de parametrização e designação artificial do normal. Assim, o corpo e as ações do sujeito moderno foram classificados conforme esse modelo de racionalidade e as relações de poder que o acompanham, processo pelo qual o homem branco heterossexual tornou-se modelo de sujeito idealizado. Como consequência, tornou desviantes todos aqueles encontrados fora desse arquétipo, os quais passaram a ser classificados como “anormais” e “descartáveis”. Desconstruir essa representação permite ressignificar o discurso e a própria lógica subjacente a essas formulações, abrindo o leque para uma maior diversidade possível.

Educação menor: um processo de invenção diário

A concepção de “educação menor” pode ser entendida como a “prática cotidiana” do professor em sala de aula, onde ele interage com seus alunos de forma coletiva, independentemente das diretrizes impostas pelas políticas educacionais ou por qualquer plano pedagógico preestabelecido. Essa perspectiva baseia-se na ideia de que o ato pedagógico é um processo de “invenção” diário, que ocorre no fazer docente (Gallo, 2016).

Por outro lado, a educação maior está vinculada às políticas institucionalizadas, ou seja, àquelas implementadas nas diversas instâncias e legislações. Mesmo com alterações e direitos legais, muitas mudanças não ocorrem na prática, sendo dificultadas pelos agentes educacionais que, imbuídos de preconceitos, não aceitam direitos conquistados pelas minorias. Para o autor, não são os documentos educacionais formulados, as palavras de or-

dem e relações hierárquicas entre comando e obediência que forjam mudanças, pois é nas ações de uma educação *menor* que elas de fato acontecem. Ou seja, por mais que estejam previstos nas diretrizes dos Institutos Federais, a valorização e o respeito à diversidade dependem das pessoas que estão na ponta do fazer pedagógico para que se tornem práticas diárias.

A ação alinhou-se à natureza e à finalidade do Núcleo de Ações Afirmativas do Campus, ao promover a reflexão e a discussão acerca das temáticas de corpo, gênero e sexualidade e seus atravessamentos no campo educacional. Além de problematizar essas temáticas, intencionamos promover uma experiência escolar significativa para a formação do sujeito. O que pode ser compreendido, ao considerar o cotidiano escolar como um espaço heterotópico, ou seja, um “outro lugar” em relação à estrutura educacional formal. O campus se situa entre a educação maior, que representa a instituição segmentadora do MEC, e a educação menor, ao operar como uma força inovadora e produtora de novas possibilidades. Dessa forma, promovemos experiências de desterritorialização dentro do espaço escolar instituído, abrindo caminhos para novas trajetórias, conforme prevê Gallo (2016).

Carlos Skliar (2003, p. 20) afirma que, para se falar em mudanças na educação, é necessário abandonar a “homodidática” para “heterorrelacionar-se”. É preciso deixar-se vibrar pelo outro, olhar mais para o “inominável do que para o nominado”. Ou seja, antes de mais nada, humanizar, aos nossos olhos, aquele que nos aparenta diferente.

Considerações finais

Este trabalho pedagógico foi realizado como uma ação do cotidiano preocupado com o aprendizado dos alunos para melhorar as relações entre colegas e servidores que fazem parte desse grupo minorizado. A ideia era proporcionar novas possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo experiências que fossem além de modelos predefinidos. Dessa forma, professoras e estudantes inventaram coletivamente modos de ensinar e apren-

der que, embora possam ser seguidos, não são simplesmente reproduzidos. Essa educação menor, mesmo existindo dentro da escola, desafia seus padrões instituídos (Gallo, 2016). Todos os grupos apresentaram profícuas reportagens, com destaque para uma entrevista com um dos estudantes trans, que emocionou a todos contanto a sua história e luta para ser respeitado.

Referências

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 13. ed. São Paulo: Edições Graal, 2009.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: GALLO, Sílvio; BRITO, Maria dos Remédios de. *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 15-46.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Um relato de experiência do projeto de pesquisa criança cidadã: com a cachola a pensar, descobertas a encontrar!

*Alexsandra Minuzzo Xavier*¹⁵⁷

*Danielle Corso Feijó*¹⁵⁸

*Edilhane Borba*¹⁵⁹

*Indiana Oliveira do Monte*¹⁶⁰

*Tatiane Elise Engroff*¹⁶¹

Introdução

O presente estudo de caso visa relatar e refletir sobre pesquisa realizada com crianças, em turmas de Pré-Escola (Pré II), na Educação Infantil, durante o período de setembro e outubro do ano de 2024, em uma escola privada que se utiliza da metodologia de projetos, na cidade de Caxias do Sul/RS. O projeto de pesquisa intitulado “Criança Cidadã” propõe-se, como objetivo geral, a despertar a pesquisa para evidenciar as indagações e curiosidades que emergem da bagagem prévia das crianças, a fim de reforçar a autonomia e criticidade e fomentar a busca da criança como construtora da sua aprendizagem. A elaboração desse projeto justifica-se, levando em consideração a necessidade de adequar-se ao cenário atual de educação e seguir em constante aperfeiçoamento, visto que a etapa da Educação Infantil vem passando por um longo processo de transformação. No ano de 2016, a nova Base Nacional Comum Curricular estruturou um novo currículo para essa etapa da Educação Básica, permeado de conceitos que trazem a Educação Infantil como provedora de experiências, já que a nomenclatura “conteúdos” foi substituída

¹⁵⁷ E-mail: alexsandraxavierm@gmail.com

¹⁵⁸ E-mail: danielle.corso@acad.saojosecaxias.com.br

¹⁵⁹ E-mail: edi.borba@acad.saojosecaxias.com.br

¹⁶⁰ E-mail: indiana.oliveira@acad.saojosecaxias.com.br

¹⁶¹ E-mail: tatiane.engroff@acad.saojosecaxias.com.br

por “campos de experiência” (Brasil, 2017). A pesquisa promove o caráter de liberdade de expressão no ambiente, favorecendo o diálogo, a construção de hipóteses e a explanação de diversas opiniões. E, para isso, é preciso enxergar a criança como uma “parceira de trabalho”, pois ela é o sujeito do processo e não o objeto de ensino, visto que o professor aprende e busca junto, colocando-se também como pesquisador e investigador, juntamente com as crianças.

Metodologia

A metodologia do projeto apresentada neste relato de experiência, segundo Barbosa e Horn (2008), é fundamentada em uma abordagem participativa e crítica, que valoriza o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de planejamento e execução. Barbosa e Horn destacam a importância de uma visão holística do projeto, considerando não apenas os aspectos técnicos, mas também os contextos sociais, culturais e políticos nos quais ele está inserido. Nesse sentido, a metodologia preconiza a construção coletiva de diagnósticos e a definição de objetivos e estratégias, promovendo a articulação entre crianças e a construção do conhecimento por meio da investigação e da experimentação.

As técnicas utilizadas pelos docentes foram a observação participativa e a escuta atenta, de forma intencional e casual, durante as experiências proporcionadas no cotidiano escolar, especialmente no que tange às ações do brincar. Marconi e Lakatos (2002) destacam que essa técnica de observação informal permite que o professor/pesquisador registre fatos da realidade de forma ocasional, sem a necessidade de ter um planejamento ou controle previamente elaborados.

Os procedimentos metodológicos elaborados pelos docentes para delimitar o percurso de exploração da pesquisa com as crianças tiveram seis passos em sua trajetória. Em seguida, apresentaremos cada um deles.

- Passo 1 – Motivação da pesquisa por meio de um personagem: ao instigar a curiosidade pelo processo da pesquisa, questionamos as crianças sobre a definição acerca “do que é pesquisar”. Após seus apontamentos e com base nisso, ilustramos essa definição com a ajuda do personagem “Gatola da Cartola”, cuja mente aguçada e pensamento ágil consegue ajudar as crianças a encontrar respostas para as suas mais curiosas indagações.
- Passo 2 – Escolha da pergunta norteadora: em uma roda de conversa, as mais diversas perguntas começaram a aparecer, então, com base no interesse das crianças, delimitamos a quantidade de perguntas para que fosse possível realizar uma escolha democrática, por meio de uma votação.
- Passo 3 – Crianças criam suas hipóteses: após escolhida a problemática da pesquisa, cada criança elabora suas hipóteses para responder ao questionamento norteador.
- Passo 4 – Terceirização da pesquisa: saída de campo para coletar hipóteses de terceiros, outras turmas, professores e funcionários do colégio são convidados a relatar suas hipóteses, para que possamos comparar e ampliar a construção de hipóteses.
- Passo 5 – Motivação da pesquisa em casa, com envolvimento das famílias: convidamos as famílias a discutir as hipóteses em casa e, além disso, procurar imagens de referência sobre a temática da pesquisa, objetos que auxiliem na investigação e curiosidades acerca da temática.
- Passo 6 – Construção do conhecimento: a partir das imagens, objetos e curiosidades coletadas pelas crianças e suas famílias, os docentes traçam rotas para o desenvolvimento de ações e experiências que promovam a pesquisa ativa no ambiente escolar. Posteriormente, o passo também foi desenvolvido nas aulas do projeto bilíngue.

Resultados e discussão

Acreditamos que os projetos que envolvem a pesquisa na infância vêm sendo cada vez mais necessários no ambiente de ensino, visto que a criança participa de uma trajetória de aprendizagem mais complexa e significativa, a qual permitirá que ela se sinta acolhida para explanar suas opiniões e suas indagações, contribuindo e motivando para ajudar o grupo. Cabe ao educador nortear, mediar e incentivar a participação das crianças durante todo o processo, ressaltando a verdadeira construção do conhecimento (Vasconcellos, 2002). Fortunati (2016, p. 12) afirma que “a escuta das narrativas infantis coloca o conhecimento em diálogo, se preocupa em atrelar a intencionalidade do professor com a experiência prévia, dando sentido e significado ao ato de aprender”.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- FORTUNATO, Ivan. Ensinando futuros professores sobre literatura infantil: relato de experiência. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 18, n. 3, p. 1-12, 2016.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso do S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

Com.Par.Trilhando: uma experiência possível

*Aline Schuck*¹⁶²

Introdução

O presente relato foi conferido na mesa redonda Experiências e vivências na Educação Básica – Diálogos com quem é professor/pesquisador na Educação Básica, no dia 11 de março de 2025. Nesse encontro, tive a oportunidade de compartilhar um pouco da minha trajetória profissional e como pesquisadora da Educação Infantil.

Percorri diversos caminhos até chegar à Universidade de Caxias do Sul em 2011, quando cursei Pedagogia. Antes disso, me formei no Magistério, também chamado de Curso Normal, nível médio. Comecei na Educação como auxiliar de ensino em 2009. De lá para cá, não parei de estudar. Andei por outras universidades e por outros cursos, mas voltei a essa casa, onde sempre fui tão bem recebida e acolhida.

Em 2015, me formei na Licenciatura em Pedagogia e fui nomeada como professora efetiva da rede municipal de Feliz, onde permaneço até hoje. Nesse mesmo ano, iniciei a Especialização em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz (IFRS). No ano seguinte, fui convidada a ser vice-diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Sorriso Feliz, onde atuava e permaneci no cargo por quatro anos. Nesse período, tentei conciliar meus estudos com a prática, identificando desafios às práticas de todas as ordens: financeiros, administrativos, de gestão de recursos humanos. Passados esses quatro anos, eu sentia que precisa

¹⁶² Assessora Pedagógica da Rede Municipal de Feliz/ RS. Mestre em Educação/ UFRGS, especialista em Gestão escolar/IFRS e em Psicopedagogia/UCS, licenciada em Pedagogia/UCS, estudante do curso de Especialização em Pedagogia das Infâncias/UCS. E-mail: aschuck@feliz.rs.gov.br

estudar para buscar mais informações e superar alguns desses desafios. Naquele ano, fiquei em dúvida entre dois cursos, a Psicopedagogia e as Pedagogias das Infâncias. Acabei escolhendo a Psicopedagogia, com esperança de contribuir nos processos de aprendizagem, um dos desafios que também vinham emergindo na escola.

Em 2021, fui convidada a ser a diretora, e os desafios só aumentavam. Ano de pandemia, recursos escassos, muitas ideias na cabeça e muitas restrições. No mesmo ano, mais um sonho realizado: ingressar no curso de Mestrado. Fiz o Mestrado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e lá tive a oportunidade de continuar a pesquisa iniciada na Especialização em Gestão Escolar, em que analisei as condições de acesso e permanência das crianças de 4 e 5 anos na Pré-Escola, no que diz respeito à qualidade do atendimento oferecido às crianças.

E por que eu conto tudo isso? Porque, quanto mais estudava, mais dilemas eu encontrava na prática. A teoria e a prática não podem ser entendidas separadamente, elas acontecem uma concomitante à outra, há uma relação entre elas. Na minha pesquisa de Mestrado, as temáticas do respeito à infância e da formação de professores emergiram fortemente. Além disso, em meio a tudo isso, pedi redução de carga horária para me dedicar à pesquisa. Diante disso, assumi a função de assessora pedagógica. As questões que emergiram no Mestrado me convidaram a pesquisar mais sobre as infâncias, que são a inspiração do meu trabalho e da minha pesquisa. Senti que precisava conhecer e aprofundar os estudos sobre elas.

Ainda na busca por mais conhecimento para proporcionar práticas de respeito às infâncias e às crianças, cheguei novamente à UCS, na Especialização de Pedagogias das Infâncias. Estou na metade do curso, as aulas retornam na semana e quem escrevo este texto, e posso dizer que aqui encontrei muito do que precisava e que quero compartilhar com vocês.

Para iniciar esta conversa, trago o termo COM.PAR.TRILHAR, explorado por Maria Alice Proença, que escova a palavra e nos traz que

A palavra remete à relação entre pares e percursos que se unem na diversidade a favor de objetivos comum: aprendizagens significativas para adultos e crianças de um grupo na singularidade de cada sujeito que a ele pertence.

COM: fazer junto, dividir fazeres e saberes em uma construção que, mesmo na diversidade do humano, possa se organizar em seu processo de pesquisa e produzir algo com sentido para seus representantes, criando vínculos entre os sujeitos;

PAR: conjunto, re-união, aproximação de dois ou mais sujeitos que se acolhem e se unem por uma causa/sentimento/percepção/valor em comum; a escuta atenta ao que o outro tem a narrar;

Trilhar: “jogo” de percurso, O jogo de trilha, como uma metáfora do trabalho pedagógico, remete a se por em relação ao(s) outro(s), o que cada “jogada” provoca em mim, às inquietações de cada um, ao contexto de investigação, às possibilidades de ações a partir da realidade, mas sempre com ludicidade, da mesma forma que as crianças mergulham em suas brincadeiras para conhecer e se apropriar do mundo ao seu redor (Proença, 2022, p. 1).

Dessa forma, acredito nesse fazer conjunto, em uma equipe que se alinha enquanto metodologias e formas de trabalho, que divide e constrói concepções de educação, que anda em uma mesma direção.

Antonio Nóvoa (2019), em seus estudos sobre a metamorfose da escola, faz menção à criação de um terceiro lugar, a uma casa comum, juntando uma nova institucionalidade em uma espécie de triângulo para pensar a formação docente, as universidades, a profissão docente e as escolas, e penso que é isso que fazemos hoje aqui. Nos reunirmos aqui, para fazer acontecer um diálogo sobre a pesquisa, a prática, a educação de estudantes e professores, fazendo uma troca construtiva e partilhando saberes. Pois entendo que vamos constituindo nossa profissionalidade docente a cada dia, articulando teoria e prática do estudo, da pesquisa, com nosso fazer diário, com a troca que estabelecemos com o outro.

O primeiro componente da Especialização em Pedagogias da Infâncias era a pedagogia da escuta, que foi conduzida pela professora Patrícia Giuriatti com maestria, apresentando essa escuta como metáfora para pensar as crianças e suas vivências cotidianas.

Nesse componente, a professora Patrícia apresentou a metáfora da bicicleta de Lóris Malaguzzi, em que ele apresenta que os pedais da bicicleta são como a teoria e prática, ambas se mantém, assim como a bicicleta que precisa dos dois pedais em movimento para mantê-la em movimento e equilíbrio.

Considero importante o respeito às infâncias, às crianças, para que possamos fazer uma escuta sensível. O que é uma criança? Pergunta complexa, não é? E é justamente isto que Malaguzzi nos traz: a criança é feita de cem linguagens, e nós, enquanto educadores, precisamos estar atentos a elas. Pensar sobre as infâncias implica pensar sobre o espaço que elas ocupam na sociedade. Todas as infâncias são vistas? Onde estão as crianças que estão fora dos espaços escolares? Onde estão as crianças refugiadas, as crianças migrantes, as vítimas de guerra?

Acredito que precisamos transgredir discursos e práticas dominantes. As pedagogias das infâncias querem tirar a criança da invisibilidade, para isso precisamos olhar para os modelos pedagógicos instituídos e refletir sobre o lugar da criança. É preciso pensar como as pedagogias participativas podem contribuir nesse processo, fazer a docência com as crianças, ter uma postura de autoria docente, com base no estudo e na pesquisa. A escola precisa conversar com a universidade e assim vice-versa. A própria temática do congresso faz alusão às artesanias do educar, um fazer docente que vamos constituindo a partir da prática, do nosso estudo, da troca. O professor não é um gerente de corpos que autoriza ou não ir ao banheiro, a tomar água. Volto a perguntar: qual a imagem de criança que temos?

A criança é uma pessoa capaz, competente, acompanhada, apoiada, sujeito ativo e participativo. Para aprofundarmos e fortalecermos essas concepções, é preciso formação permanente: di-

álogo! Pensar os tempos de viver a Educação Infantil, o cotidiano, a estética dos espaços, das propostas, enfim, pensar tudo que faz parte do cotidiano infantil. Para finalizar minha fala, gostaria de compartilhar uma metáfora que elaborei durante o componente mencionado, que ilustra um pouco dessa minha caminhada na educação.

Sempre que organizo os encontros pedagógicos com meu grupo de professores, penso em promover conversas com pequenos grupos, ou individualmente, penso formas de provocar reflexões em busca de uma educação respeitosa que compreenda a criança como um ser potente, criativo e capaz. Então, vejo todas essas pessoas (professores, auxiliares de ensino, auxiliares de serviços gerais e monitores) em uma estrada comigo.

Durante a caminhada para chegarmos aonde almejamos (busca por uma prática democrática, empática e respeitosa), temos pessoas em diferentes pontos da estrada. Preciso respeitar o percurso de cada um nessa caminhada. Passos lentos, passos rápidos. Marchas de diferentes ritmos. Inquietações. Pausas. Apreciações. Caminhadas em companhia. Caminhadas solitárias.

Há os que correm com sede ao pote. Loucos para desbravarem e conquistarem os tesouros ou recompensas. Há os que seguem caminhando. Há os que se deparam com grandes desafios e frustrações. Há os que seguem caminhando. Há aqueles que caminham ajudando e apoiando os demais caminhantes. Ah, tem aqueles que param para apreciar o belo caminho percorrido. Como se fosse uma luz nessa estrada, uma luz que vem lá de dentro, quase que um caminho interior para observar a vida com mais leveza e menos pressa.

Assim vejo esse caminho. O caminho de cada um. Vamos trilhando esse caminho que, embora coletivo, tem sujeitos de histórias únicas. Como assessora, me identifico com todos os caminhantes e, mais que isso, estou apontando direções possíveis para que todos cheguem ao “fim” dessa caminhada. Entendo o fim não como a finalização da jornada, mas como o meio, o

objetivo comum da caminhada, a qual não finda. Uma caminhada constante.

Me vejo como a pessoa que está à frente, liderando e apontando possibilidades, ora estou apreciando a vista e o percurso, ora apoiando os colegas, ora me questionando sobre determinadas situações. Sigo o percurso, às vezes correndo motivada, às vezes desviando dos obstáculos, enfim, sigo vivendo a minha caminhada ao mesmo tempo que me esforço para caminhar na coletividade e na colaboração. Já dizia a letra da canção de Almir Sater e Paulo Teixeira: “Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente...”

Referências

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 11 fev. 2025.

PROENÇA, Maria Alice. *Caderno Palavra Diálogos – Compartilhar – com texto exclusivo produzido por Maria Alice Proença*. 2022.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. *Tocando em frente*. Interpretação de Maria Bethânia. Gravadora: Philips. 1990.

O papel de projetos investigativos na formação científica escolar: relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Amanda Karoline das Neves¹⁶³

Camila Greff Passos¹⁶⁴

Introdução

O presente trabalho relata a experiência realizada na disciplina Projetos Investigativos (PI), na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no âmbito do subprojeto Interdisciplinar Biologia e Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo Azevedo (2004), a aprendizagem por investigação parte de uma questão norteadora que instiga o aluno a refletir, pesquisar e argumentar. Conforme pontuam Trivelato e Tonidandel (2015), no processo investigativo, o ensino deixa de ser concentrado na aquisição fragmentada de conceitos e passa a desenvolver habilidades e competências utilizadas no fazer científico. Tal característica alinha-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o processo investigativo como “elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem” (Brasil, 2017, p. 321). Desse modo, o ensino por investigação desempenha um importante papel em promover o engajamento da turma por meio da resolução de problemas, observação de

¹⁶³ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFRGS. amandaneves502@gmail.com

¹⁶⁴ Professora do curso de Química, coordenadora de área PIBID Química/UFRGS. camilagpassos@gmail.com

fenômenos naturais e desenvolvimento de habilidades científicas, como proposição de hipóteses, questões de pesquisa, comparação, análise e avaliação de resultados (Sasseron; Carvalho, 2015).

Metodologia

Assim, a atuação na disciplina teve como objetivo estimular o pensamento crítico dos estudantes, auxiliando na resolução de problemas e no desenvolvimento de competências investigativas, possibilitando, também, um espaço de troca com os alunos. A intervenção na disciplina ocorreu entre junho de 2024 e maio de 2025, contemplando os semestres 2023/1, 2023/2 e 2024/1. Inicialmente, os estudantes escolheram seus temas de interesse e, em seguida, foram direcionados ao bloco correspondente, que, nesse caso, abrangeu Ciências Exatas e da Natureza. Durante esse período, a autora auxiliou os estudantes no esclarecimento de dúvidas, na escrita de seus projetos e na compreensão do método científico, fomentando o pensamento investigativo. Ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, foi possível observar como os alunos incorporaram experiências pessoais na escolha do tema e desenvolvimento dos trabalhos, cujos dados foram registrados no diário de campo da bolsista e analisados de forma descritiva e qualitativa. Uma estudante, por exemplo, mencionou seu interesse por programas sobre natureza e, ao longo dos semestres 2023/1, 2023/2 e 2024/1, dedicou seus Projetos Investigativos ao estudo de borboletas, da árvore Mulungu (*Erythrina mulungu*) e da ave Bico-de-Sapato (*Balaeniceps rex*). Outra aluna pesquisou sobre hortas agroecológicas, ressaltando a atuação de seu filho em projetos voltados para a agroecologia. Assim, foi possível perceber como as vivências individuais dos alunos refletiram-se em seus trabalhos, tornando o aprendizado mais contextualizado e conectado às suas realidades. Esse aspecto converge para a perspectiva de Hernández (1998), que afirma que as atividades relacionadas à vida e ao cotidiano dos estudantes devem ser norteadoras no processo educativo.

Considerações finais

Todo o percurso da disciplina foi marcado pela interdisciplinaridade, descrita como a integração de diferentes áreas do conhecimento, a qual deve transcender o paralelismo e promover a combinação simultânea e colaborativa de diferentes pontos de vista na sala de aula (Pombo, 2008). Tal característica deu-se pela atuação conjunta de quatro professores das áreas de Química, Biologia, Física e Matemática, integrando diferentes esferas do conhecimento. Portanto, conclui-se que o objetivo proposto foi plenamente alcançado, ao favorecer a alfabetização por meio da construção ativa de projetos investigativos. Dessa forma, a atuação na disciplina promoveu um aprendizado significativo para os estudantes, além de contribuir para a formação docente da autora enquanto bolsista do PIBID, por vivenciar experiências docentes interdisciplinares no contexto da EJA.

Referências

- AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. *Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula*. Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning 3, 2004, p. 19-33.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras*, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. O que é ensino por investigação? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 17, n. especial, p. 47-63, 2015. Acesso em: 17 fev. 2025.
- TRIVELATO, Sílvia L. Frateschi; TONIDANDEL, Sandra M. Rudella. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, p. 97-114, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/VcyLdKDwhT4t6WdWJ8kV9Px/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

Do brincar ao saber: a educação como experiência emocional e sensível

Ana Cláudia Barin¹⁶⁵

Introdução

Este relato de experiência apresenta proposições acerca de um projeto de estágio do curso de Pedagogia do Centro Universitário Internacional (UNINTER), realizado no ano de 2024, na cidade de Farroupilha/RS. Desenvolvi este estudo a partir de processos de aprendizagem com crianças de 6 e 7 anos, do 1º ano do Ensino Fundamental 1, tendo como tema central a literatura como forma de compreender as cores associadas às emoções.

O projeto teve como objetivo explorar o campo das linguagens, tanto oral quanto escrita e visual, para ampliar o repertório imagético e estimular a apreciação de diferentes formas artísticas, permitindo às crianças cultivarem a percepção do imaginário. A partir das literaturas *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2020), e *Emocionário*, de Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel (2018), foi possível construir um mundo mágico, no qual os processos de aprendizagem tiveram como foco o ato de brincar, assim como as experiências que emergiram das brincadeiras, a partir das materialidades utilizadas, produzindo, assim, importantes espaços de sensações e emoções (Leite, 2011).

A oralidade e a leitura foram fomentadas por meio da contação de histórias, enquanto as vivências com a temática possibilitaram a expressão e o reconhecimento das próprias emoções, além de promover a empatia no reconhecimento do outro. Como destaca Stela Barbieri (2021, p. 16), “as crianças carregam

¹⁶⁵ Doutora em Educação/UFSM, professora da Rede Municipal de Farroupilha/RS. anaclaudiabarin@hotmail.com

em si a possibilidade de invenção de mundos”, evidenciando a importância de um ambiente propício para essa descoberta.

Nesse contexto, busquei promover o autoconhecimento e a compreensão das emoções, utilizando abordagens lúdicas e sensoriais para identificar e nomear diferentes sentimentos, como felicidade, tristeza, medo, raiva e calma. Jorge Larrosa (2015) argumenta que a educação não se restringe à transmissão de conhecimento, mas se configura como um processo de descoberta e reinvenção, no qual o sujeito se produz e se transforma por meio das experiências culturais e vivências compartilhadas. Para Larrosa (2015), o professor tem o papel de apresentar o texto aos alunos como um presente, convidando-os à leitura e à reflexão. Ao selecionar e abrir um livro na sala de aula, como educadora, não apenas transmiti conhecimento, mas também possibilitei a experiência significativa de um aprendizado sensível. A arte, nesse contexto, apresentou-se como instrumento para que a aprendizagem ocorresse pelo encantamento e pela ludicidade, promovendo o reconhecimento e a expressão de si, atentando-se, assim, aos processos sensíveis do aprender.

Para Teixeira (2019), a relevância do brincar no desenvolvimento infantil se dá a partir do conceito de ludicidade e do modo como as brincadeiras favorecem significativamente a inteligência, a socialização e as habilidades psicomotoras das crianças. Segundo a autora, as atividades lúdicas permitem que as crianças se distanciem das normas rígidas do ensino tradicional, proporcionando um espaço de liberdade e experimentação. Teixeira (2019, p. 131) questiona “o papel do educador no espaço escolar no que diz respeito às oportunidades que o faz de conta apresenta”, reforçando a necessidade de criar ambientes que favoreçam a expressão individual e coletiva.

Ações metodológicas

O ato de brincar esteve presente na metodologia utilizada para a construção das aulas, propondo a criação de brinquedos a partir de dobraduras, que envolviam percepções das cores,

rodas de conversas a partir dos livros apresentados e convites destinados às famílias. Com a aproximação de cada fragmento das literaturas, os encontros foram encaixando-se como um quebra-cabeça que envolvia as emoções, lembranças de acontecimentos, associações e partilhas, que possibilitaram às crianças a expressão de alegrias, tristezas e momentos de descontentamento. Entender que cada dobradura ou “brinquedo” montado em sala de aula transformou-se em barquinhos de papel que navegam em mundos distantes, origamis de passarinhos que criaram uma comunidade no pátio da escola ou aviões que só saíam voando com a ação coletiva da família, ao repassar o desafio aos pais, para a construção de um avião em casa. Podemos pensar que está na ação o ato que cria rupturas (Leite, 2011) e que transforma tais objetos em potentes agentes de aprendizados.

Dessa maneira, o projeto articulou os pressupostos teóricos, a fim de integrar práticas lúdicas e artísticas que promoveram a compreensão das emoções e o desenvolvimento da expressão criativa, fundamentais para o autoconhecimento das crianças no ambiente escolar. A utilização de livros, recursos táteis e atividades interativas enriqueceu essa proposta, tornando a aprendizagem mais dinâmica e conectada à experiência sensorial e afetiva/sensível das crianças, além de favorecer a construção de um espaço acolhedor e estimulante para o desenvolvimento dos saberes.

Considerações finais

Esta experiência com as emoções permitiu ampliar mais ainda a visão sobre acreditar em uma educação sensível, uma educação que preza pelo cuidado e que respeita o tempo da/na escola e as individualidades de quem habita esse tempo escolar. Fazer convites nos quais, muitas vezes sem perceber, eu estava inserida e tão envolvida no retorno generoso desses estudantes, com os quais aprendi muito mais do que ensinei e compreendi da forma mais singela que os saberes se fazem por laços afetivos e coletivos.

Trabalhar com as literaturas escolhidas proporcionaram-me ferramentas para acessar um mundo mágico, “brincante”, que se movimenta pela produção de arte, de contação de histórias, pelo ler e escrever. Acredito que essa vivência de estágio, no curso de Pedagogia, venha como uma renovação, como uma reinvenção de possibilidades e motivação para seguir trabalhando com/pela educação.

Referências

BARBIERI, Stela. *Territórios da Invenção: ateliê em movimento*. São Paulo: Jujuba, 2021.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2015.

LEITE, César D. P. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LLENAS, Anna. *O monstro das cores*. Ilustrado por Anna Llenas. Jandira: Ciranda Cultural, 2020.

PEREIRA, Cristina Núñez; VALCÁRCEL, Rafael R. *Emocionário: diga o que você sente*. Tradução de Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

TEIXEIRA, Karyn Liane. *O universo lúdico no contexto pedagógico*. Curitiba: Intersaberes, 2019.

Uma viagem à lua: gesto poético de linguagem em uma experiência com o cinema na Educação Infantil

*Andressa Elisa Kruger*¹⁶⁶

*Inara Moraes dos Santos*¹⁶⁷

*Ruth Steyer Araujo*¹⁶⁸

Introdução

Este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida com um grupo de crianças de 5 anos, do denominado Infantil 5, última etapa da Educação Infantil da Escola Dinâmica, rede privada de Florianópolis, Santa Catarina.

Apoia-se na documentação pedagógica desenvolvida como cerne do trabalho na instituição. A partir do instrumento chamado processo documental, no qual a professora toma nota das impressões das crianças sobre o que vivem e experimentam na escola e, por isso, suas teorias sobre o mundo, foi possível planejar sessões que dialogassem de maneira sensível com esse interesse das crianças pelas grandes coisas e mistérios do planeta. Embarcando num devaneio cósmico (Bachelard, 1988), que é esse sonhar acordado, uma “viagem à Lua” foi planejada.

Fochi (2018, p.13) sublinha que

[...] processos documentais tem sido utilizado para nomear os documentos que são construídos a partir da coleção de materiais observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) e que servem de guias que auxiliam o professor a se movimentar dentro das investigações que realiza com seu grupo.

¹⁶⁶ Pós-graduanda em Metodologia de Ensino da língua inglesa e Coordenação Pedagógica com ênfase em Gestão de Pessoas/Uniasselvi. andressa.kruger@prof.escoladinamica.com.br

¹⁶⁷ Mestra em Educação/Unisc, integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem CNPq. inara.moraes@gmail.com

¹⁶⁸ Bacharel em Artes Visuais/UDESC. ruh.araujo@prof.escoladinamica.com.br

Ao escutar as impressões das crianças sobre a vida na lua e o espaço sideral, mediante exploração de livros sobre o tema, na sala de referência, a professora organizou sessões sobre a lua, a fim de valorar o interesse delas. Ao registrar uma conversa na qual as crianças falam e brincam que a Lua era um tipo de queijo, por exemplo, uma degustação de queijos de diferentes tipos foi organizada. Na obra *A poética do devaneio*, o filósofo Bachelard (1988, p. 93) pondera que o germe de um poema nasce de um “excesso de infância”, que a criança conhece uma existência sem limites, e que imagina grandes paisagens diante das coisas do mundo: “Zombaríamos de um pai que por amor ao filho fosse ‘apanhar a lua’. Mas o poeta não recua diante desse gesto cósmico. Ele sabe, em sua ardente memória, que esse é um gesto de infância. A criança sabe que a lua, esse grande pássaro louro, tem seu ninho nalguma parte da floresta”.

A partir de referências da história do cinema, as crianças ainda desenvolveram, com o apoio da atelierista (profissional das artes visuais que atua na escola) e da professora, um roteiro para um curta-metragem que foi gravado no Beco da Lua, localizado entre as Dunas da Conceição e a Praia da Joaquina, no leste da Ilha de Florianópolis. O local possui uma formação geológica especial, pelas piscinas naturais formadas entre as dunas com a água da chuva.

Poderíamos dizer que o pedagogo que trabalha com a primeira infância também não recua diante de um gesto cósmico da criança, diante de um excesso de infância. Ele valoriza o interesse e o relança em sessões de trabalho, para que as crianças vivenciem suas hipóteses sobre o mundo e seus devaneios. E se a “lua” está ao alcance para um passeio escolar, como não o colocar no planejamento?

Assim, a produção do filme *Viagem à Lua* seguiu um processo colaborativo, no qual as crianças foram protagonistas, desde a elaboração das ideias até a gravação das cenas. Antes da produção do curta-metragem, elas vivenciaram propostas lúdicas, como a observação do céu, investigações sobre a Lua e a simula-

ção de missões espaciais, para viverem a imaginação e pensarem sobre a vida no espaço.

Perguntas como “O que deveria estar na bolsa de um astronauta em uma missão para a Lua?” ou, ainda, “Como seriam os trajes espaciais?” foram realizadas para as crianças se engajarem na construção dos elementos do filme. Como referência audiovisual, foi exibido o clássico *Viagem à Lua*, de Georges Méliès, considerado o primeiro filme de ficção científica da história do cinema. Um filme em preto e branco, mudo e de 1902, exibido para crianças de 5 anos dentro de uma escola com acesso a novas tecnologias, para além de ampliar o repertório sensorial das crianças, possibilita o que Fresquet (2013, p. 19) chama de um “gesto de criação”, ao afirmar que “Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas”.

Partilha-se, assim, um mundo de ontem com a infância e a própria infância do cinema. A ideia de uma viagem à Lua partiu de um gesto de infância, desse encantamento pelo desconhecido, e, ao narrarem para as educadoras o que precisavam levar para a Lua enquanto astronautas, as crianças contribuíram com o roteiro e puderam identificar toda a construção no produto final, curta-metragem produzido com elas e para elas.

Exibir *Viagem à Lua*, de Méliès, foi um desses momentos de expansão. As crianças, que vivem cercadas por telas de alta definição e imagens velozes, encontraram ali algo novo e, ao mesmo tempo, antigo – um cinema sem palavras, que convidava ao encantamento pelo movimento, pelo detalhe, pela invenção.

Um projeto que acreditou que os “sonhos” infantis podem ser concretizados, que uma conversa sobre a Lua pode virar uma experiência estética, que o pensamento da infância merece tempo, espaço e registros. Se a infância nos ensina algo, talvez seja isto: que sempre há espaço para mais um passo, mais uma pergunta, mais um olhar para um céu inventado.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FOCHI, Paulo Sérgio. *Documentação pedagógica: uma possibilidade metodológica*. Brasília: MEC; Unesco, 2018.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELIÈS, George. *Viagem à lua (Le Voyage Dans La Lune)*, 1902.

Dilemas teórico-práticos acerca do protagonismo infantil

*Ani Karoline Dias Clzianoski*¹⁶⁹

*Daiana Camargo*¹⁷⁰

*Reinaldo Luiz Miranda Matias*¹⁷¹

Introdução

Falar em protagonismo infantil vai além de dar voz às crianças, é compreender que cada criança é constituída de uma história, que é um sujeito de direitos e que seu jeito de ser precisa ser respeitado e considerado no planejamento e no encaminhamento das propostas pedagógicas. A criança é um sujeito potente. A interação, as brincadeiras livres, as trocas de experiências precisam ser levadas em conta na organização dos espaços escolares, indo além do que é escrito somente em documentos normativos. É importante que tenhamos consciência de que “a organização do ambiente da instituição de educação infantil nunca é neutra, mas reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 72). Assim, olhamos para o cotidiano, para os desafios enfrentados por dois professores, e indagamos acerca de algumas das vivências, ao iniciarmos a atuação como docentes em um centro municipal de Educação Infantil.

¹⁶⁹ Mestranda em Educação/UEPG, pós-graduada em Educação Infantil/UEPG, professora de Educação Infantil, membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPEEDI) (CNPq-UEPG). anikaroline1@gmail.com

¹⁷⁰ Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad Nacional de La Plata, Argentina, professora no Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG, membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI) (CNPq-UEPG). camargo.daiana@hotmail.com

¹⁷¹ Pós-graduado em Alfabetização e Letramento/UEPG, professor de Educação Infantil, membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPEEDI) (CNPq-UEPG). reilui98@gmail.com

A criança e seu protagonismo: reflexões

A concepção de criança e infância foi ressignificada a partir dos anos 1970, especialmente com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação Infantil como um direito para crianças de 0 a 6 anos, obrigatória a partir dos 4 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, rompendo com a visão assistencialista e reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

O artigo 29 da LDB determina que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A formação docente adequada é essencial para garantir essa abordagem, sendo desejável a licenciatura plena, embora ainda se aceite a formação de nível médio na modalidade normal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5/2009) reforçam que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos, sem visar apenas à preparação para o Ensino Fundamental. O artigo 8º assegura o direito das crianças a diversas aprendizagens e experiências, incluindo proteção, liberdade, respeito e convivência. Assim, a Educação Infantil deve se estruturar com base nas interações e brincadeiras, o que representa um desafio para os professores na prática pedagógica.

Os professores, ao iniciarem sua trajetória profissional em uma instituição de Educação Infantil, em um município paranaense, tendo um intervalo de um ano de diferença de ingresso, depararam-se com os mesmos conflitos e indagações acerca do protagonismo defendido e conceituado por essa rede de ensino. Num curto espaço de tempo, as horas-atividades tornaram-se momentos de amplos debates sobre a relação teórico-prática, fato que desencadeou o interesse de participarem de um grupo de pesquisa, a fim de ampliar os saberes sobre a educação infantil.

Tendo assumido sua primeira turma de Educação Infantil, o professor deparou-se com questionamentos vindos de colegas de trabalho acerca da sua prática, principalmente sobre as habilidades manuais exigidas, pelo fato de ser homem, já que ingressou com um grupo de outras professoras que não recebiam tais questionamentos. Nesse fato, percebe-se a preocupação com a estética dos trabalhos, ação que reflete, inclusive, na melhoria dos trabalhos feitos pelas crianças, nos quais o professor sempre precisa dar seu “toque final” para que sejam aceitos e expostos.

A professora, por sua vez, já possuía experiência nessa etapa, porém na rede privada. Ao assumir a classe em escola pública, deparou-se com uma metodologia que era desconexa com a realidade abordada pelo referencial do município, fato que lhe gerou conflito, ao enxergar as crianças como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

No referencial curricular da rede municipal em que atuamos (que conta com mais de duzentas páginas), estruturado com a base teórica de Celestin Freinet, a palavra “protagonismo” é encontrada somente uma vez, mostrando a fragilidade em conceituar um termo tão importante, já que ter crianças protagonistas requer uma visão atenta por parte do professor de Educação Infantil. Nesse sentido, Edwards (1999, p. 160) destaca que as crianças “são protagonistas ativas e competentes, que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva, das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia”.

Dessa forma, o início nos causou impacto, pois nunca havíamos trabalhado com os símbolos (metodologia empregada pela rede, na qual cada criança escolhe um objeto de apego que o representará durante o ano letivo, e, a partir deste, o professor montará seu plano de trabalho, pautado nas habilidades e competências exigidas pelo referencial). Cabe ressaltar que os professores não tiveram formação específica fornecida pela rede.

As salas são divididas por espaços de interesse (em uma adaptação dos espaços freinetianos), nos quais cada grupo de

crianças realiza uma atividade diferente, seguindo a temática principal (símbolo da criança) e em sistema de rodízio. O fato é que, por vezes, as atividades são limitantes e resumem-se a pareamento de letras, atividades plastificadas e apagáveis, pouquíssima interação entre os pares e manutenção do foco no professor. A rotina também é engessada, com horários pré-estabelecidos. Há falta de autonomia nos momentos de refeição, onde são servidos com o prato pronto, sem oportunidade de escolha, tendo que se alimentar em cerca de 15 minutos, com os professores sempre cobrando silêncio, indo na contramão dos princípios freinetianos. Caímos aqui em um grande conflito conjunto: não é essa uma prática tradicional velada?

Dessa maneira, os professores entram em profundo conflito, já que visualizam em sua prática corpos engessados, filas, limitações criativas, e o belo sempre está atrelado ao conceito do adulto, desvalorizando a criação própria da criança. De acordo com Camargo (2014, p. 66), o “corpo e movimento muitas vezes são considerados no cotidiano escolar como instrumentos de ações docilizantes e disciplinadoras”.

Novamente surgem questionamentos: devemos nos conformar com essa realidade ou insistir na transformação?

Considerações finais

Com base nos apontamentos anteriores, há uma grande preocupação por parte dos professores em romper com modelos que priorizam a disciplina, a estética e a padronização, em detrimento da livre expressão e da interação entre as crianças. Apesar do discurso teórico que valoriza a criança como sujeito ativo e competente, a realidade encontrada na escola revela uma rotina engessada, atividades limitantes e uma visão adultocêntrica que desvaloriza a autonomia e a criatividade das crianças.

A falta de formação específica e a fragilidade na conceituação do protagonismo no referencial da rede reforçam os desafios enfrentados pelos professores, que se veem presos entre as prá-

ticas tradicionais e a busca por uma educação mais significativa e alinhada às necessidades infantis.

A transformação dessas práticas exige não apenas reflexão crítica, mas também formação continuada e apoio institucional, para que os professores possam efetivamente garantir o protagonismo infantil, respeitando a criança como sujeito histórico, cultural e potente em seu processo de aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Resolução CEB/CNE nº 05/09*, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2009.

CAMARGO, D. *O brincar corporal na Educação Infantil*: reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CARVALHO, R.S. de; FOCHI, P.S. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. INEP. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais Curriculares da Educação Infantil*. Ponta Grossa: SME, 2021.

Experiências com o gênero *press release* na formação de graduandos no Ensino Superior¹⁷²

*Bárbara Amaral da Silva*¹⁷³

*Daniervelin Renata Marques Pereira*¹⁷⁴

Introdução e referencial teórico

Objetivamos relatar uma experiência didática de letramento acadêmico ocorrida em 2023, em duas disciplinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo produto final foi a publicação de *press releases* no blog *SciELO em Perspectiva*. A proposta insere-se no modelo de letramentos acadêmicos, conforme Lea e Street (1998, 2014). Nesse sentido, entendemos a produção textual na universidade como uma prática social e deixamos de lado um ensino focado apenas nas normas gramaticais e na estrutura dos gêneros discursivos. Inserir os alunos em um contexto real de produção textual é fundamental para que ela tenha uma função efetiva no mundo. Além disso, propomo-nos a descrever a constituição do gênero *press release*, bastante explorado por editoras, mas ainda pouco trabalhado.

Lea e Street (1998) argumentam que, de modo geral, as escritas de estudantes no Ensino Superior são estruturadas em três modelos, não mutuamente exclusivos. Pelo contrário, cada modelo encapsula os outros. O “modelo de habilidades de estudo” tem seu foco, conforme Lea e Street (1998, 2014), em aspectos da superfície da língua, que poderiam ser aprendidos e transpostos a outros contextos sem dificuldades. No “modelo de socialização acadêmica”, cabe ao professor introduzir os estudantes na cultura acadêmica, levando em conta, por exemplo, os

¹⁷² Esta comunicação é um recorte de um artigo completo: Silva e Pereira (2025, no prelo).

¹⁷³ Doutora/UFMG. barbara.amaral87@gmail.com

¹⁷⁴ Doutora/professora do curso de Letras/UFMG. Recebeu financiamento da CAPES (Código de Financiamento 001) para a pesquisa em 2024. drenata@ufmg.br

gêneros textuais/discursivos utilizados nessa esfera. O “modelo dos letramentos acadêmicos”, por fim, concebe os letramentos como práticas sociais, abarcando aspectos que são inerentes a elas, como discursos, identidades e poderes. A proposta de produção/descrição do *press release* fundamenta-se na perspectiva dialógica, de Bakhtin (2003), principalmente nos três elementos que constituem os gêneros (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo verbal). Ainda, a abordagem sociointerativa, de Bazerman (2020), nos permitirá refletir, principalmente, sobre a função do *press release*.

Resultados

A proposta foi desenvolvida tendo em vista a demanda de formação sensível de educandos para gêneros da contemporaneidade, como os *press releases*. Buscando uma construção mais ativa por parte dos estudantes, criamos uma atividade inicial para contato com o gênero, a partir de exemplos já existentes, como apresentamos a seguir.

1. Acesse o blog *SciELO em Perspectiva*.
2. Observe a organização desse site, especialmente a distribuição dos *press releases* por “áreas temáticas”.
3. O *press release* do blog *SciELO em Perspectiva* é um texto de divulgação de um artigo científico publicado em uma das revistas científicas indexadas na plataforma SciELO. Selecione um *press release* do *blog* citado, leia o texto e responda às perguntas a seguir:
 - a. Qual o título do *press release* escolhido? O título do *press release* é atraente/convidativo/polêmico/crítico para incentivar a leitura?
 - b. Qual é o artigo divulgado? É citada referência completa do artigo ao final? Se sim, copie e cole aqui.

- c. Qual é(são) o(s) autor(es) do *press release* que você selecionou? A autoria é a mesma do artigo que está sendo divulgado?
- d. Identifique a ideia principal de cada parágrafo no texto do *press release* escolhido.
- e. Como se trata de divulgar um artigo, é esperado que sejam usadas citações diretas e/ou indiretas. Acontece isso no *press release* que você selecionou? Se sim, quais são os tipos? Cite um exemplo.
- f. São apresentados resultados de pesquisa obtidos no artigo? Se sim, cite um exemplo.
- g. Você identificou no *press release* alguma avaliação positiva e/ou negativa do artigo?
- h. São usadas imagens no *press release*? Qual o objetivo delas?
- i. Estão presentes *links* de redes sociais? Qual sua relação com o artigo e a revista?
- j. Algum outro recurso de linguagem é usado no *press release*? Se sim, indique qual e como é usado.

Na aula seguinte, organizamos uma exposição em *slides* pedindo a interação oral dos estudantes, a partir do que aprenderam na análise inicial do *press release* que escolheram. Questionamos, inicialmente: 1) O que é um *press release*? Qual é sua função?; 2) Qual é a importância do *press release*?; e 3) Levando em conta o que Bakhtin fala sobre os três elementos que compõem um gênero discursivo, o que você pode afirmar sobre o gênero, a partir da análise feita na última aula? Explicamos, então, que o *press release*, designado como lançamento ou comunicado de imprensa, serve como uma ferramenta de relações públicas para divulgar informações de interesse público e obter cobertura da mídia, o que foi exemplificado com um *press release* de um livro publicado pela editora Parábola. No caso do blog *SciELO em Perspectiva*, que usamos como exemplo de site de divulgação de *press releases*, a função é promover as revistas e divulgar resultados dos artigos em uma linguagem mais acessível, despertando

o interesse pela leitura do texto completo. Conversamos, em seguida, sobre o fato de que, com o avanço da internet e das redes sociais, os *press releases* podem ser divulgados diretamente em *sites*, *blogs* e mídias sociais, ampliando o alcance e facilitando o compartilhamento. Terminamos o encontro mostrando um *press release* publicado no *blog* e comentando, com a ajuda dos estudantes, seus elementos constituintes.

Os estudantes receberam, após essa aula expositivo-dialógica, orientações para escolher um artigo recente da revista que editamos, a fim de escreverem um *press release* a partir dele. A escrita dos textos deu-se em pequenos grupos. Para a produção textual dos estudantes, usamos o próprio material que o blog *SciELO em Perspectiva* divulga em seu *site* para orientar a escrita dos textos submetidos para publicação (*SciELO em Perspectiva*, 2022). Após a produção, revisão por pares, realizada pelos colegas, e reescrita, do total de 44 *press releases* produzidos nas duas disciplinas, 10 foram publicados no *blog*, entre o final de 2023 e início de 2024¹⁷⁵. Realizamos, por fim, a análise desses três textos, visando à descrição do gênero, como mostrado, de forma simplificada, no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Tabela simplificada da constituição do gênero *press release*.¹⁷⁶

Estrutura composicional	Título (sem subtítulo); texto curto, 8-9 parágrafos, tendo cada um de 4 a 8 linhas; presença de citação direta/ indireta; imagens; links externos.
Conteúdo temático	Em geral: divulgação de uma pesquisa científica para um público amplo; cada parágrafo adquire conteúdos específicos prototípicos.

¹⁷⁵ São dois exemplos dessa produção os *posts* disponíveis nos seguintes links: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2023/12/22/estudo-defende-uso-critico-da-inteligencia-artificial-como-ferramenta-no-ensino-de-humanidades/> e <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2024/02/27/contribuicoes-das-narrativas-digitais-para-o-ensino-de-lingua-portuguesa/>.

¹⁷⁶ Com esse quadro, não queremos dar a impressão de que o *press release* é um gênero engessado, nem que os três textos analisados apresentam exatamente as mesmas características. A relativa estabilidade do gênero foi destacada na análise que realizamos e pode ser encontrada no artigo completo, contando, inclusive, com o detalhamento temático dos parágrafos.

Estilo verbal	Objetividade; aparente neutralidade; coloquialidade; ordem direta e concisão das frases; uso de conectores, de perguntas e de paráfrase.
Função	Informar o público sobre o artigo publicado e sobre a pesquisa feita; divulgar a pesquisa, a revista acadêmica onde o artigo foi publicado, os pesquisadores envolvidos no estudo, suas respectivas instituições e as agências de fomento envolvidas; persuadir o público sobre a relevância da pesquisa e convidá-lo a ler o artigo completo etc.

Fonte: as autoras.

Discussão

Lea e Street (2014) afirmam que os modelos de habilidades e de socialização acadêmica prevalecem no ensino, tornando relevante essa proposta por abranger, também, aspectos do modelo de letramentos acadêmicos. Em nossa proposta, as questões abordadas no primeiro modelo são encapsuladas pelo segundo e pelo terceiro, isto é, os aspectos da superfície da língua não são tratados de forma isolada, como meros “erros” gramaticais que precisam ser consertados, mas como inadequações ao contexto acadêmico. Tratam-se de inadequações em relação à identidade de cientistas que os alunos constroem quando escrevem o *press release* acadêmico, refletindo, também, naquilo que é mais ou menos valorizado nessa esfera e nas relações de poder inerentes na escrita e publicação do texto, uma vez que o blog *SciELO em Perspectiva* poderia não aceitar a publicação ou indicar alterações. Para não deixar de lado o contexto, as identidades e relações de poder, explicamos aos alunos a importância do uso da norma-padrão no *press release*, de modo que essas questões fizessem sentido para eles.

A descrição e a análise do gênero evidenciaram como o *press release* aproxima-se ora do discurso científico, a exemplo do artigo acadêmico, ora do discurso jornalístico, especialmente da notícia, e como ele se adapta ao público geral ao qual se dirige. Como exemplos do diálogo com o discurso jornalístico, destacamos: títulos, parágrafos e tamanho do texto, que, sendo

curtos e simples, são mais acessíveis a um número maior de leitores; tratam de assuntos/acontecimentos recentes e relevantes para a sociedade; incluem uma imagem ilustrativa do tema, ajudando o leitor a compreendê-lo e tornando a leitura mais leve; fazem uso da ordem direta e da concisão das frases etc. Já a presença de citações e a atualização do conteúdo temático em temas científicos mostram o diálogo do gênero com o discurso científico. A suposta neutralidade/impessoalidade e o efeito de objetividade contribuem para a ideia de um texto inquestionável, para a construção de um efeito de verdade, em diálogo tanto com o discurso jornalístico quanto com o científico.

Considerações finais

Em vez de propormos uma atividade que levasse em conta apenas aspectos da gramática ou a estrutura do gênero, restringindo-nos aos primeiro e ao segundo modelos dos letramentos acadêmicos e inserimos os alunos em uma prática social, em que alguns dos textos produzidos foram publicados pelo *blog SciELO em Perspectiva*, o que nos aproximou, em alguma medida, do modelo de letramentos acadêmicos. Além disso, procedemos à descrição do gênero *press release* a partir de três textos escritos pelos estudantes e publicados pelo blog. Nesse sentido, percebemos como a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo verbal dialogam tanto com o discurso acadêmico quanto com o discurso jornalístico, para se adequar ao público majoritariamente não especializado do *release*. Verificamos, ainda, que o gênero pretende realizar ações como informar, divulgar, persuadir, etc., influenciando as formas de agir e de pensar das pessoas. Os alunos cumpriram, com sucesso, a produção do gênero. As diferenças encontradas nos textos dos estudantes quanto à constituição do gênero refletem sua instabilidade, possivelmente por ser pouco institucionalizado e pouco praticado.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades. In: Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. v.1, 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFPG, 2020, p. 33-76.

LEA, M. R.; STREET, B. V.. O modelo de 'letramentos acadêmicos': teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. v. 16, n. 2, 2014, p. 477-493. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>.

LEA, M. R.; STREET, B. V.. Student writing in higher education: an academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, 1998, p. 157-172. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.

SCIELO EM PERSPECTIVA. *Normas para publicação*. 2022. Disponível em: <https://pressreleases.scielo.org/sobre/normas-para-publicacao/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, B. A.; PEREIRA, D. R. M.. O gênero *press release* em práticas de letramento acadêmico no ensino superior. *Fórum Linguístico*, 2025, no prelo.

Salas temáticas: uma proposta inovadora

Bárbara Cassini Oss Emmer¹⁷⁷

Anderson Boppsin da Silva¹⁷⁸

Introdução

A educação brasileira é um assunto que sempre gerou pautas na sociedade. Torná-la mais abrangente, mais interessante e mais acolhedora é um desafio diário nas escolas. Podemos citar inúmeras metodologias a serem aplicadas para o ensino, mas sempre haverá controvérsias.

No ano de 2024, a equipe diretiva, a coordenação e o grupo docente da Escola de Ensino Médio Edificare, que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, colocaram em prática o projeto de dois professores intitulado *Salas Temáticas*. Seguindo essa proposta, cada componente curricular apresentava uma sala específica, sendo assim, ao final do período do componente, o educando deslocava-se para a sala do próximo componente. Cada sala foi organizada e decorada pelo professor regente, sendo utilizados os mais diversos materiais para que o ambiente se tornasse educativo e os educandos pudessem realizar as associações com os conteúdos estudados.

Para Silva, Vieira e Alves ([202-]), os artifícios de ensino são tão cruciais e importantes quanto os atores de aprendizagem, ou seja, o ambiente temático proporciona uma maior eficiência no ensino e na aprendizagem. Durante todo o ano letivo de 2024, vivenciou-se esse modelo de funcionamento. Nesse período, procurou-se observar o quanto esse modelo impactava na aprendizagem dos educandos, seus pontos positivos e negativos. Essas observações foram realizadas pelos autores deste trabalho,

¹⁷⁷ Pós-graduada em Docência do Ensino Básico e Superior/Faculdade Estratego e em Educação Ambiental/Faculdade Cruzeiro do Sul. bcoemmer@ucs.br

¹⁷⁸ Graduado em História/UCS. absilva18@ucs.br

docentes da escola, e, mediante conversas informais, tais observações foram compartilhadas. Além disso, para respostas mais conclusivas, realizou-se um breve questionário anônimo com os educandos a respeito da proposta.

Metodologias

A implementação da metodologia de salas temáticas foi proposta ao fim do ano letivo de 2023, quando alguns docentes discutiam sobre formas mais assertivas na aprendizagem dos educandos. Dessa forma, a proposta levou em consideração as características da instituição. Os valores pregados por ela referem-se a uma educação humanizada, ou seja, a avaliação do educando é contínua, analisando-o em suas particularidades, com incentivo à aprendizagem por projetos, que, como Alves ([20--]) nos traz, permite mais autonomia ao educador para gerar um ambiente de trocas mútuas de aprendizado com o educando. Além disso, visava ampliar a interação dos estudantes com o espaço, o que, segundo Moreira (2006), é aspecto fundamental para uma educação significativa. Cada ano/série possui apenas uma turma, priorizando-se turmas pequenas para que os educadores possam garantir o aprendizado. Inicialmente, o educador que propôs a metodologia organizou, junto aos seus apoiadores, a viabilidade e a aplicação do projeto, pensando em quantas salas seriam necessárias e nos horários dos educadores, visto que muitos mesclam suas aulas entre as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio.

Após a etapa inicial, no início do ano letivo de 2024, a proposta foi apresentada aos demais educadores, demonstrando as vantagens da metodologia e algumas regras de aplicabilidade (organização dos alunos na troca de salas). Em seguida, cada educador iniciou pesquisas e organização de ideias e materiais para decorar sua sala de acordo com seu componente curricular, organizando pôsteres, painéis e cartazes atrelados aos conteúdos trabalhados ao longo do ano. Assim, o objetivo foi tornar a sala

um ambiente acolhedor e aprimorar a construção do conhecimento aliado à fala do educador.

Resultados e discussões

Após o primeiro ano de implementação da metodologia, a equipe diretiva da escola optou por torná-la fixa, ampliando o número de espaços utilizados para sua aplicação. Essa aprovação emergiu dos relatos dos educadores sobre os benefícios trazidos pela mudança. Os fatores mais citados pelos profissionais durante a experiência realizada foram a facilidade de uso de recursos pedagógicos mais variados (mapas, cartazes, painéis) e uma maior possibilidade de autonomia na configuração da sala, para melhor aplicação de propostas de determinada disciplina, como a distribuição das mesas em filas, ou semicírculos, os lugares de cada estudante de acordo com as suas necessidades em cada disciplina e até a organização de materiais para trabalhos práticos que envolvem produção de maquetes, cartazes ou experimentos.

Para compreender melhor os resultados na perspectiva dos estudantes, foi aplicado um breve questionário, apenas com as turmas que tiveram contato com as duas formas de organização no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (do 8º ano do EF em diante). As respostas dos estudantes trouxeram uma ampla aprovação, com 88% dos estudantes preferindo a organização por salas temáticas, em detrimento das salas por turmas. Esse dado se manifestou de forma homogênea, tanto entre os estudantes do EF (86%, entre 13 e 14 anos) quanto do EM (89%, entre 15 e 17 anos). Quando solicitados a avaliarem o método com uma nota de 0 a 10, as respostas também indicaram uma grande aprovação, com uma nota média de 7,93. Para além de números, buscamos entender o que os estudantes tiraram de benefícios e quais os problemas mais relevantes durante o processo. As respostas nos indicam que boa parte da aprovação dos estudantes vem do fato de o método movimentá-los mais. Muitos relataram, como principais pontos positivos, o fato de não ficarem na mesma sala durante a manhã toda, de as salas

terem configurações diferentes e de que os recursos ali disponíveis facilitam seu aprendizado e tornam o processo mais atrativo. Quanto aos aspectos negativos e situações a serem melhoradas, também foi perceptível um padrão entre os relatos dos estudantes. A organização durante a troca das salas foi a reclamação mais registrada, com muitos apontando para o barulho gerado pelas turmas que estão em deslocamento, a falta de tempo para organizar os materiais e até o espaço reduzido dos corredores, o que causa dificuldade quando turmas se encontram no trajeto. Também foi colocada em questão a parte estrutural e os recursos, ainda que isso não se aplique exclusivamente à metodologia das salas temáticas. É importante registrar também que, para 85% dos estudantes, foi a primeira vez que tiveram a experiência com as salas temáticas, ainda que 74% já soubessem da existência desse método de outras formas, seja por filmes, livros ou até relatos de conhecidos de escolas que já aplicam tal organização.

Percebe-se que o modelo, por si só, não resolve os desafios diários de uma educação inserida em um mundo onde os jovens são, cada vez mais cedo, inundados pelo digital. Porém, ela se torna uma boa aliada em tornar a escola mais atrativa para os estudantes, estimulando sua autonomia. Para os educadores, o modelo auxilia na elaboração e diversificação das aulas, o que é tão necessário para a realidade atual da profissão. Por fim, as barreiras para uma aplicação ainda mais efetiva do método referem-se aos problemas da Educação, de modo geral: mais investimento em estrutura física e equipamentos.

Referências

ALVES, Carmem Lúcia Ferreira. A escola de hoje não pode ser mais a de ontem. Nem a escola de educação profissional! *Fundação ROGE*, [20--]. Disponível em: <https://www.fundacaoroge.org.br/blog/a-escola-de-hoje-nao-pode-ser-mais-a-escola-de-ontem-nem-a-escola-tecnica> s.d. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, Márcia Belarminio da; VIEIRA, Yasmim da Silva; ALVES, Márcia de Albuquerque. A eficácia das metodologias ativas no ensino aprendizagem. *UNIESP*, [202-]. Disponível em: <https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/a-eficacia-das-metodologias-ativas-no-ensino->

aprendizagem-autor-silva-marcia-belarminio-da-.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

From mud to oven: os processos da infância

*Bárbara Luísa Ballardin*¹⁷⁹

*Mariana Pedó*¹⁸⁰

*Bianca Reis*¹⁸¹

*Andrezza Garcia*¹⁸²

Introdução

O trabalho descrito retrata uma experiência vivida durante o período letivo de 2024, conduzido, elaborado, registrado e documentado pelas educadoras Bárbara Ballardin e Mariana Pedó, sob supervisão e orientação da coordenadora pedagógica Bianca Reis. A Escola Global Village é uma instituição de Educação Infantil, focada no desenvolvimento das crianças conectando abordagens pedagógicas vinculadas às Pré-Escolas públicas italianas de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 1998)¹⁸³ e contribuições de Montessori (Lillard, 2011)¹⁸⁴, sendo fundamentada pelo currículo Australiano (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009)¹⁸⁵ e pela BNCC (Brasil, 2017)¹⁸⁶.

¹⁷⁹ Graduada em Pedagogia/UCS, com especializações nas áreas de Metodologias Ativas de Aprendizagem, Educação bilíngue e Neurociência. babiballardin@gmail.com

¹⁸⁰ Graduada em Pedagogia/Universidade Regional Integrada. marianapedo@hotmail.com

¹⁸¹ Graduada em Pedagogia/UCS, com especialização na área da educação bilíngue. bcreis24@gmail.com

¹⁸² Graduada em Arquitetura e Urbanismo/UCS. andrezza@gmail.com

¹⁸³ A Abordagem Reggio Emilia, originária da Itália, coloca a criança como protagonista do seu aprendizado, utilizando o ambiente como um “terceiro educador” e promovendo o desenvolvimento da criatividade e da expressão por meio das artes.

¹⁸⁴ O Método Montessori, desenvolvido por Maria Montessori, enfatiza a autonomia da criança e a aprendizagem prática em um ambiente cuidadosamente preparado, com materiais concretos que estimulam o aprendizado sensorial e cognitivo.

¹⁸⁵ *Belonging, Being & Becoming* é o currículo nacional da Austrália para a Educação Infantil, que orienta práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento holístico da criança, enfatizando a importância do senso de pertencimento, identidade e bem-estar, além do estímulo à aprendizagem contínua e ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas desde os primeiros anos.

¹⁸⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as diretrizes e as aprendizagens essenciais para a Educação Básica no Brasil, promovendo a equidade e a qualidade do ensino.

A escola cumpre um compromisso com a agenda sustentável da ONU, associada à rede PEA-Unesco¹⁸⁷, propondo a educação bilíngue por imersão na língua inglesa.

O relato de experiência expressa o projeto de construção de um forno de barro ou *mud oven*. Esse projeto surgiu como uma extensão do projeto inicial “As cem linguagens da Terra”, conectando a terra, a arte, os recursos naturais, a alimentação, a vida, os princípios humanos e suas necessidades evolutivas.

O projeto surgiu a partir das ideias da educadora Nádia Medina¹⁸⁸ e permeou diálogos de conscientização, incluindo as manutenções da horta da escola e a participação do projeto “Cultive Hortas”, conduzido pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Caxias do Sul/RS (Caxias do Sul, 2023). As crianças participaram ativamente na ampliação de suas perspectivas acerca dos processos, aprimorando a compreensão de tempo e a relação com o alimento, desmistificando o pensamento de que o alimento vem do mercado/comércio, mas que passa por um longo processo de plantio, cuidados e colheita.

Durante o projeto, as crianças investigaram a terra como matéria-prima de expressão artística e construção e, nesse contexto, começaram a elencar possibilidades de construção com a terra/argila, como cabanas, moradias, utensílios de cozinha e fogão. Contando com a colaboração de Andrezza Garcia, mãe de um dos estudantes, cuja área de atuação é a arquitetura, o projeto teve continuidade, com pesquisa e esboços; as crianças desenharam suas ideias, e juntos decidimos o caminho para iniciar a construção, criando uma lista de materiais. Após, confeccionamos o fogão com tijolos para sustentação, argamassa feita de terra e água, texturizada através de um exercício parecido com o de vindimar, pisando, esmagando e misturando os materiais.

¹⁸⁷ A Rede PEA-Unesco reúne escolas ao redor do mundo com o compromisso de promover a educação de qualidade, a sustentabilidade e a cidadania global, com foco em práticas educativas inovadoras e colaborativas.

¹⁸⁸ Professora auxiliar que compõe a equipe de professores da turma em foco da escola Global Village.

O percurso de criação do fogão foi marcado por tentativas, falhas e criação de novas hipóteses, até que conseguíssemos chegar ao ponto ideal para sua realização. Nossa argamassa passou por diversas modificações, sendo desenvolvida juntamente com as crianças, procurando-se identificar qual o ponto ideal, quais materiais e técnicas eram necessárias para a finalização do projeto. A caminhada ao longo desses erros e novas tentativas proporcionou, não só às crianças, mas a todos os envolvidos no projeto, a ressignificação e a importância do entendimento dos processos.

Por fim, as crianças foram intercalando os tijolos com camadas de argamassa, esta feita com areia, terra vermelha e água. Foram incluídos pedaços de tiras de ferro ao meio para fazer a sustentação das formas (grelha) e um cano/chaminé para saída da fumaça. Concluída a obra, a turma preparou pão para assar no forno, apresentando excelentes resultados de funcionamento. O forno funciona com lenha na parte inferior, a grelha ao meio, e possui um formato arredondado na parte de cima.

As propostas de culinária fazem parte da rotina, sendo o pão um símbolo da partilha e troca entre a comunidade escolar. As combinações químicas dos ingredientes geram aprendizados motores, cognitivos e sensoriais, mas o verdadeiro significado desse momento está na construção de uma comunidade ativamente consciente e participativa. Quando convidamos as crianças para o preparo do pão para ser assado no forno artesanal construído por elas, seu empenho era notável, repleto de dedicação e cuidado com o alimento.

Como forma de celebração e de finalização do nosso projeto, a comunidade escolar foi convidada a participar de um momento de integração e compartilhamento. Foram assados diversos pães e, com a utilização dos produtos cultivados em nossa horta, como a alface, cebolinha e salsa, sanduíches foram montados para degustação de todos, vivenciando todo o processo de construção e junção das pesquisas desenvolvidas com a turma.

O trabalho coletivo e a interação com a comunidade escolar são aspectos centrais na Educação Infantil. O projeto que envolve a construção do forno de barro, o preparo do pão e a participação nas atividades de horta exemplifica a criação de uma comunidade ativa, onde todos contribuem para o processo de aprendizagem. O conceito de comunidade, como destaca Freire (1996, p. 25), é essencial na educação, pois “a verdadeira educação é aquela que promove a participação ativa e o engajamento de todos os envolvidos”. No relato, as crianças não apenas aprendem sobre o processo de produção de alimentos e a importância da terra, mas também vivenciam o trabalho em grupo, aprendendo a importância da colaboração e da partilha dentro de uma comunidade.

O projeto aqui descrito ilustra a importância de práticas pedagógicas que integram a aprendizagem sensorial, a conscientização ambiental e a construção de uma comunidade escolar ativa e participativa. Ao conectar as abordagens de Reggio Emilia e Montessori com a educação ambiental e a culinária, ele reflete um modelo de educação integral, que considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e propõe uma aprendizagem por meio da experiência direta e do envolvimento com o mundo ao redor.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CAXIAS DO SUL. Educação ambiental da SEMMA apresenta trabalhos do projeto ‘Cultive Hortas’. *Prefeitura de Caxias do Sul*, Caxias/RS, 2023. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2023/11/educacao-ambiental-da-semma-apresenta-trabalhos-do-projeto-cultive-hortas>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DEPARTMENT OF EDUCATION, EMPLOYMENT AND WORKPLACE RELATIONS. *Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Commonwealth of Australia, 2009. Disponível em: <https://www.education.gov.au/australian-curriculum>

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LILLARD, A. S. *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Programa de Escolas Associadas da UNESCO (PEA)*. [20--]. Disponível em: <https://pea.unesco.org>

A pedagogia Freinet na rede municipal: desafios e práticas

Bianca de Almeida Chaves¹⁸⁹

Thais Caroline de Freitas Negrello¹⁹⁰

Daiana Camargo¹⁹¹

Introdução

O presente texto apresenta um relato de experiência de duas professoras da Educação Infantil que ingressaram em um concurso público, nos anos de 2023 e 2024, como professoras efetivas na rede municipal de ensino do Município de Ponta Grossa/PR. Durante o processo formativo na universidade e nos estágios, as professoras tiveram os primeiros contatos com a proposta pedagógica municipal (referenciais curriculares), pautados na abordagem teórica de Célestin Freinet. Durante a inserção enquanto docentes, depararam-se com uma realidade dissociada do referencial curricular que norteia a prática de ensino.

Logo, o objetivo deste relato de experiência é discorrer se/ como a pedagogia Freinet está presente nas práticas pedagógicas da rede municipal de ensino, uma vez que as autoras estão imersas nesse cotidiano. Para alcançar esse objetivo, recorreram aos escritos do próprio teórico, assim como ao referencial curricular da rede municipal de ensino.

Reflexões

Preocupado em transformar as realidades das classes trabalhadoras e influenciado por pensadores socialistas, Célestin Freinet dedicou sua vida a defender a emancipação dos sujeitos para uma vida mais digna e humana. Porém, esse educador percebeu que somente “conselhos” não eram suficientes para

¹⁸⁹ Mestranda do PPG em Educação/UEPG. biazitak3@hotmail.com

¹⁹⁰ Mestranda do PPG em Educação/UEPG. thaisionaak@gmail.com

¹⁹¹ Doutora em Educação. Professora efetiva/UEPG. camargo.daiana@hotmail.com

transmitir seus conhecimentos. Logo, para encorajar professores iniciantes, Freinet (1969, p. 164) desenvolveu um código pedagógico que consistia em princípios e concepções acerca da educação, que representavam “uma nova gama de valores escolares, sem outra preocupação que não seja a busca da verdade, a luz da experiência e do bom senso”. Nessa mesma direção, Caetano e Bortolanza (2018, p. 34) destacam que Freinet se contrapunha à pedagogia tradicional e considerava as necessidades individuais da criança, para formar um cidadão responsável, capaz de transformar a sociedade.

Já no Referencial Curricular do município, encontram-se menções a respeito dos quatro eixos em que se fundamenta a pedagogia de Freinet. São eles: “a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo e divulgá-lo), a documentação, como livro da vida (para registro diário dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento)” (2018, p. 56). Além disso, há exemplos de algumas técnicas freinetianas, como, por exemplo, *O Jornal Escolar*, *O Livro da Vida*, *Correspondência Interescolar*, *Aula-Passeio*, *Os Cantos das Atividades*, entre outros.

Acerca do papel do professor, o Referencial Curricular de Ponta Grossa enfatiza que

Uma das funções do professor para Freinet é criar um ambiente de trabalho na escola, de modo a estimular as crianças a fazerem experiências, procurarem respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho (2018, p. 56)

Tomando como base essa afirmação, os professores que ingressam nesta rede municipal de ensino deveriam receber formação para que se efetive a pedagogia freinetiana, visto que como o próprio documento salienta que

As técnicas Freinet não fazem sentido se vistas isoladamente, compartimentalizadas. Elas devem ser vistas como estratégias e formas de ação que, em conjunto, permitem atingir o objetivo proposto. Cada uma das atividades têm sentido se desenvolvidas

a partir de uma concepção cooperativa de produção (2018, p. 56).

Entretanto, a partir de suas vivências e experiências como docentes desse município, as autoras enfatizam que há uma lacuna no preparo das professoras iniciantes, que acabam recorrendo às experiências de suas colegas de profissão, as quais, muitas vezes, também não têm conhecimento do aporte teórico necessário para auxiliá-las no decorrer de sua prática e desempenham uma pedagogia tradicional de ensino. Em relação a isso, Caetano e Bortolanza (2018, p. 35) inspiram-se em Freinet ao criticarem a educação tradicional, salientando que esta

[...] não oferece a oportunidade de a criança se aventurar, de superar desafios, como também não vincula a sua aprendizagem às exigências e necessidades impostas pela vida. Segundo o autor, tem somente a pretensão de evitar acidentes e transmitir conteúdos artificiais que jamais contribuirão para o desenvolvimento do ser humano.

Em suma, analisando as realidades das professoras imersas em duas escolas diferentes, mas pertencentes à mesma rede municipal, observa-se que, embora a Pedagogia de Freinet esteja presente no currículo do município, suas técnicas não são colocadas em prática no cotidiano escolar e professoras iniciantes não recebem formação adequada para tal, o que as leva a recorrer a métodos tradicionais ou a reproduzir práticas/modelos aprendidos com as colegas.

Considerações finais

As experiências das autoras revelam um quadro em que a presença da Pedagogia de Freinet é mais simbólica do que efetiva. Apesar de ser mencionada nos documentos orientadores, as práticas associadas a essa pedagogia não são implementadas de forma concreta nas escolas. Isso se dá porque, apesar de a carga teórica sobre Freinet ser apontada e discutida no referencial curricular do Município, os docentes não recebem nenhuma formação específica que os capacite a aplicar as técnicas propostas pelo pedagogo francês. Consequentemente, distantes

de um embasamento teórico sobre a pedagogia de Freinet, as professoras acabam por utilizar estratégias e métodos convencionais ou, ainda, reproduzem práticas observadas em colegas mais experientes, que também carecem da formação necessária.

Essa desconexão entre a proposta curricular e a realidade da sala de aula gera uma reflexão importante sobre os desafios enfrentados pelos professores que ingressam nessa rede de ensino. Eles se veem imersos em uma prática pedagógica que, embora teoricamente fundamentada em um pensamento inovador como o de Freinet, limita-se à falta de suporte formativo adequado. A experiência das autoras confirma que, para que a pedagogia freinetiana se concretize nas escolas municipais de Ponta Grossa, é imprescindível que os docentes recebam uma formação continuada, que contemple tanto os princípios teóricos como as técnicas práticas dessa abordagem, promovendo, assim, uma verdadeira transformação no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Referências

CAETANO, Cláudia Aparecida; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Pedagogia Freinet: Educar a criança para a vida e pela vida na educação infantil. *Teoria e Prática da Educação*, [s. l], v. 21, n. 1, p. 29-41, 2018.

FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

PONTA GROSSA (Município). *Referencial Curricular Municipal de Ponta Grossa*. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

O encontro entre criança e natureza: reflexões, pesquisas e caminhos para o desemparedamento

*Bianca Polli Rodrigues*¹⁹²

*Daiana Camargo*¹⁹³

Introdução

A relação da criança com a natureza evidencia mudanças relevantes, uma vez que “para as crianças de hoje, o quão diferente é a experiência delas com a natureza em relação à que os adultos tiveram. E quão diferente é a definição atual de vida em relação à que logo mais vai ser” (Louv, 2016, p. 43).

Com base nisso, investigamos estudos que elucidam a relação entre criança, natureza e reflexões sobre a importância para a infância, propiciando discutir abordagens que envolvem um novo olhar sobre a criança, a natureza e o desemparedamento (Tiriba, 2018).

Diante disso, questionamos: como os estudos abordam a relação entre crianças e natureza, na Educação Infantil, e suas implicações para a ampliação do brincar na natureza? Para responder a essa problemática, este estudo teve como objetivo analisar a relação entre a criança e a natureza na Educação Infantil, investigando pesquisas e caminhos para o desemparedamento, a fim de refletir sobre a importância de infâncias naturalizadas.

Neste trabalho, abordamos aspectos sobre a natureza, a criança e o necessário desemparedamento infantil, em uma perspectiva sensível dos processos, visto que buscamos promover reflexões sobre as práticas pedagógicas, destacando a abordagem sensível no educar e no aprender.

¹⁹² Graduanda do curso Pedagogia/UEPG. biancapollirodrigues@gmail.com.

¹⁹³ Doutora em Ciencias de la Educación/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. dcamargo@gmail.com.

Metodologia

Partindo da revisão literária e do estado do conhecimento elaborado, buscamos estabelecer diálogos em relação à natureza e à criança. A abordagem metodológica adotada neste trabalho caracteriza-se como qualitativa (Gil, 2002). Nessa perspectiva, o estado do conhecimento é definido por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Assim, delimitamos como base de dados o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma organização sem fins lucrativos que conta com Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*.

Referencial teórico: a criança e a natureza

A criança, sendo naturalmente curiosa e exploradora, encontra na natureza oportunidades para descobrir novas possibilidades e reinterpretar suas fantasias, contribuindo para a independência e o autoconhecimento. Horn e Barbosa (2022) enfatizam que estar em contato com a natureza e suas bonitezas configura-se como uma experiência única e incomparável. Por conseguinte, enfatizamos que experiências livres ou conscientes, como investigar um parque ou brincar em um jardim, contribuem para a construção de aprendizagens complexas, em suas múltiplas linguagens, principalmente nos aspectos sensoriais.

A falta desses estímulos pode prejudicar a capacidade de aprender e relacionar-se, visto que o contato com espaços naturais oferece oportunidades para relaxamento, sendo benéfico para os desafios emocionais enfrentados durante o crescimento. O “transtorno do déficit de natureza”, expressão criada por Louv (2016, p. 58), evidencia os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais.

Tiriba (2018, p. 146) destaca outro aspecto a se considerar: “compondo o conjunto de crenças e valores que mantêm as crianças distanciadas da natureza, impõe-se uma espécie de ‘cultura da limpeza’ que, invariavelmente, relaciona os elementos do mundo natural à sujeira”. Essa cultura de limpeza imposta afasta a criança da natureza e carrega uma visão estereotipada que se infiltra nos ambientes escolares.

Desse modo, as creches e pré-escolas são espaços que podem incluir práticas brincantes na natureza, pautadas no desemparedamento. Frente a essa realidade, deparamo-nos com o “desemparedamento”, conceito criado por Tiriba (2018) que revela um fenômeno multifacetado característico da infância na sociedade contemporânea. O termo remete a um processo gradual e histórico que priva a criança de seu desenvolvimento pleno no brincar ao ar livre, voltando-se para o incentivo do contato com a natureza.

Nessa perspectiva da aproximação à natureza, as crianças são exploradoras do mundo naturalmente, uma vez que tal atitude é intrínseca ao seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Em contrapartida, é preocupante saber que, em muitas instituições de Educação Infantil, prevalece o emparedamento e a privação dessas vivências.

Resultados e discussões

Com base na metodologia descrita, inicialmente, recorreremos aos Anais das Reuniões Regionais da ANPEd Sul, em um recorte de cinco anos, de 2018 a 2023. Usaram-se como títulos-chave de busca “brincar”, “natureza” e “desemparedamento”, nos grupos temáticos (GT) Educação e Infância (05) e Educação Ambiental (17). A fim de compreendermos a contribuição das publicações e a base teórica desses estudos, dedicamo-nos à leitura flutuante dos resumos.

Ao realizar a busca de pesquisa sobre o tema na base de dados na Reunião Científica Regional da ANPEd XII (ANPEd-Sul), de 23 a 26 de julho de 2018, foi encontrado, na busca por título

“brincar”, no GT5, um trabalho, sendo “O brincar na Educação Infantil como direito e possibilidade de vivenciar a diversidade”, de autoria de Puerari e Dresch (2018), que não apresenta considerações relevantes relacionadas a este estudo.

No mesmo GT, na busca pelo termo “natureza”, não encontramos registros. Na busca pelo termo “natureza”, no GT17, foi encontrado um trabalho, sendo “Mulheres e natureza na trama da Educação Ambiental: tensionando verdades”, de autoria de Schlee (2018), que não se relaciona ao estudo, por não tratar da temática natureza e EI. Assim, seguimos a busca no referido eixo, recorrendo ao descritor “brincar”, e não localizamos publicações. Na busca pelo termo “desemparedamento”, em ambos os GT, não foram encontrados trabalhos sobre a temática.

Na XIII Reunião Científica Regional Sul, realizada de 22 a 24 de março de 2021, na procura pelo termo “brincar”, nos GTs 5 e 17, não foram encontrados registros. Em “natureza”, no GT5, encontramos o trabalho “Concepções de Infância e Criança no Jardim de Infância do Século XIX: Entre a Natureza Infantil e a Educação Moral”, com autoria de Schlee, Henning e Ribeiro (2020). Já na busca por “natureza”, no GT17, foi encontrado o trabalho intitulado “Um Olhar para a Educação Ambiental: Mulheres Infames e Natureza no Pampa Gaúcho”, assinado por Schlee, Henning e Ribeiro (2020). Ambos os trabalhos não atendem às temáticas abordadas.

Com o termo “desemparedamento”, não foram encontrados trabalhos sobre a temática, nos GT analisados.

Por fim, na busca pela ANPEd Regional Sul XIV, realizada de forma remota em 17 a 20 de outubro de 2022, utilizando o termo “brincar” no GT5, não foram encontrados trabalhos. Na busca por “natureza”, nos GTs 5 e 17, não foi encontrado nenhum trabalho relacionado. No termo “desemparedamento” não foram encontrados trabalhos em ambos os GT.

Devido ao número reduzido de estudos, ampliamos a busca para os registros das publicações realizadas nos anais das reuni-

ões nacionais da ANPEd, no mesmo tempo delimitado anteriormente, considerando um recorte de 2018 a 2023.

Quanto aos registros do ano de 2019, ao realizar a busca pelo termo “brincar”, foram encontrados dois trabalhos: o primeiro intitulado “Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos”, de autoria de Costa (2019), e o segundo “Ateliês catadores do brincar: Espaço de produção de sentidos e formação sensível de docentes do ensino fundamental I”, de autoria Cardoso (2019). Porém, ambos não atendem às temáticas abordadas neste estudo.

Na busca pelo termo “natureza”, foi encontrado um trabalho denominado “Uma discussão sobre a natureza das pesquisas sobre conhecimento profissional do Professor: o caso do Bolema”, de autoria de Caldato, Policastro e Ribeiro (2019), que trata sobre educação matemática, temática que não abrange esta pesquisa. Por fim, na busca pelo termo “desemparedamento”, não foram encontrados trabalhos sobre a temática.

Nos anais do encontro de 2021, na busca do termo “natureza”, foram encontrados dois trabalhos, sendo: “Relações seres humanos-natureza: trabalho, cultura e produção de saberes”, de auditoria de Fischer (2021), e “Natureza, mulheres e reprodução social”, de autoria de Podewils e Pedruzzi (2021). Entretanto, não abrangem a temática.

Na pesquisa com o termo “brincar”, foram encontrados seis trabalhos.

Em “Saberes, Fazeres e experiências lúdicas infantis no brincar com as tecnologias digitais móveis”, de autoria de Souza e Bonilla (2021), destaca-se o brincar de crianças com tecnologias digitais móveis em ambientes domésticos revela saberes, que não se relaciona com a pesquisa. Também “Eu quero brincar! Reflexões acerca do brincar no 1º ano do ensino fundamental em tempos de pandemia”, com autoria de Almeida, Souza e Zen (2021), não abrange a pesquisa. Além disso, “Mirando o olhar à rotina do brincar da criança em casa: Pensar a infância saudável e com experiências”, de autoria de Cardoso e Silva (2021), se refere

ao brincar durante a pandemia de Covid-19, evidenciando considerações relevantes para a pesquisa, essencialmente no que tange às condições e aos desafios da rotina das crianças, brinquedos, brincadeiras e lugares em que elas brincam, em casa.

O trabalho intitulado “O brincar livre no ciclo de alfabetização: um estudo sobre experiência de formação sensível para professores”, de Souza (2021), sobre a inclusão do brincar nas experiências formativas de professores do ciclo de alfabetização, não se relaciona com a pesquisa.

“Brincar na luta por reconhecimento da Educação Infantil: a ‘voz’ das mulheres”, de autoria de Garcia (2021), analisa como memórias e narrativas de profissionais na EI refletem-se sobre as práticas e como essas reflexões contribuem para o reconhecimento da infância, destacando a importância da voz das mulheres nesse processo. Por fim, “Na contramão da BNCC: do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas”, de autoria Souza *et al.* (2021), elucida questões sobre o emparedamento e o brincar livre, no que diz respeito à temática das relações entre seres humanos e natureza.

Na busca do termo “desemparedamento”, foi encontrado um trabalho intitulado “Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infâncias, biofilia e desemparedamento”, de autoria de Tiriba, Alves e Thomaz (2021), que abrange o tema de pedagogias do desemparedamento e biofílica, contribuindo para a pesquisa.

Nos anais do encontro de 2023, na busca do termo “natureza”, foram encontrados dois trabalhos, a saber: “Currículo e Natureza: O Confinamento Ecológico dos Animais no Ensino de Biologia”, de autoria de Santos e Gomes (2023), que não abrange a temática investigada, e “Cartografia Corporal com Bebês: A Potência nos Encontros entre Corpos Natureza”, de Albuquerque e Guimarães (2023), que abrange o tema da pesquisa devido a seu objetivo de compreender os afetos que expressam os corpos bebês nas relações que nascem nos encontros entre eles e os outros modos da natureza.

Na pesquisa com o termo “brincar” foram encontrados três trabalhos, a saber: “O Brincar como Prática Pedagógica numa Escola Indígena de Dourados, MS”, de autoria de Cordeiro e Troquez (2023), trabalho relevante devido à perspectiva de verificar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas para crianças indígenas entre cinco a dez anos, evidenciando uma nova perspectiva; “O Brincar da Criança com o Transtorno do Espectro do Autismo: Reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural”, de autoria Proença e Freitas (2023), que não abrange o tema pesquisado; e “Baú Brincante: Um Estudo sobre o Brincar em uma Escola do Campo na Comunidade Indígena Tupinambá – Ilhéus-Bahia”, de Cassimiro e Teixeira (2023), que também não contempla a temática da pesquisa.

Quanto à pesquisa com o termo “desemparedamento”, não foi encontrado nenhum trabalho correspondente.

A análise dos trabalhos ao longo do tempo nos permitiu apontar que existem mais trabalhos em relação ao brincar e à natureza no ano de 2021. Dentre os referenciais teóricos que se destacam nos trabalhos analisados, estão: Foucault, Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet, além de conceitos como biofilia, brincar e infância, que contribuíram para fundamentar as discussões.

Cabe considerar que autoras como Schlee, Cardoso e Tiriba são algumas das mais recorrentes na lista de trabalhos encontrados. No mais, as palavras-chave que merecem destaque, com base nos trabalhos analisados, incluem: “brincar”, “Educação Infantil”, “natureza”, “mulheres”, “formação docente”, “experiências lúdicas”, “pandemia”, “biofilia” e “desemparedamento”, pois refletem temas essenciais abordados nesta pesquisa.

Considerações finais

Constatamos, ao revisitar o questionamento inicial, que existe uma trajetória de estudos que elucidam a relação entre criança e natureza. Destacamos que, por meio desta análise, obtivemos

uma visão detalhada sobre a temática, sendo 21 pesquisas encontradas, das quais apenas 5 se relacionavam ao tema. Os trabalhos encontrados foram essenciais, ao possibilitarem ampliar as abordagens. Fica evidente que, apesar do número reduzido de estudos acerca do tema, alguns autores evidenciam preocupações relevantes. Entretanto, é importante salientar a necessidade desta pesquisa, devido a essa defasagem no país. Nesse sentido, o desemparelhamento carrega potencialidades em seu processo de organização e atuação docente, como facilitador da relação criança e natureza, como formação de um sujeito em sua integralidade, na valorização das relações humanas e entre o homem e o mundo.

Referências

- GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- HORN, M.; BARBOSA, M. *Abrindo as portas da escola infantil: Viver e aprender nos espaços externos*. Porto Alegre: Penso, 2022. v. XXI.
- LOUV, R. *A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 5, ed. 2, p. 154-164, 10 dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/188>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- TIRIBA, L. *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308.

***Um lençol de infinitos fios*, de Susana Ventura (2019): leitura, interpretação, escrita e reescrita com alunos de 6º ano**

*Bruna Bembom Costa*¹⁹⁴

Introdução

Esta comunicação é o resultado de sequência de atividades realizadas a partir de leitura de livro sorteado no XX Passaporte da Leitura, *Um lençol de infinitos fios*, de Susana Ventura (2019). Trabalhou-se com essa obra porque representa a vida de imigrantes estudantes da Educação Básica em São Paulo, por isso optei por trabalhá-la com os alunos do 6º ano da EMEF Érico Cavinato, já que havia quatro alunos imigrantes venezuelanos. As atividades foram realizadas com o objetivo de dialogar com a pluralidade cultural presentes no livro e no cotidiano dos alunos, além de aperfeiçoar o processo de leitura individual e coletiva, escrita e reescrita textos, a partir de debates e elaboração de questões em aula. Essas atividades fundamentam-se a partir das habilidades EF69LP07, EF69LP13 e EF69LP47 da BNCC (Brasil, 2017), bem como estudos de Vigotsky (1999), numa perspectiva sociointeracionista, pois o diálogo e intercâmbio de ideias foi essencial na troca, correção e reescrita das produções textuais entre os alunos. A interação foi significativa, pois o texto não terminou quando foi avaliado e quando lhe foi atribuída uma nota, mas quando o colega leu, acrescentou e sugeriu ideias e correções.

Iniciar o ano letivo com turmas de 6º ano, em Língua Portuguesa, geralmente, é um desafio, porque há de se dar conta das habilidades propostas pela BNCC, da coordenação e de projetos sugeridos. Percebendo a dificuldade de interpretar textos,

¹⁹⁴ Mestra em Letras e Cultura/UCS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. bruna.bembom.costa@edu.caxias.rs.gov.br

organizar o pensamento ao produzir um texto e respeitar convenções textuais, participei, com duas turmas de 6º ano do turno da manhã da EMEF Érico Cavinato, do XX Passaporte da Leitura, pois a leitura sorteada seria o ponto de partida para a realização e avaliação de produção textual.

No início de agosto de 2024, iniciei rapidamente a leitura de *Um lençol de infinitos fios* (2019), da autora Susana Ventura, pois, no início de outubro, os alunos realizariam a visitação à Feira do Livro e conheceriam a autora. Portanto, a leitura e alguma produção avaliativa deveriam estar prontas. Trabalhei com essa obra porque representa a história de uma criança imigrante boliviana, Maria, que conhece outra adolescente haitiana, Ludmi, na biblioteca de São Paulo, juntamente com outros imigrantes. Portanto, a ficção enredou-se com a realidade da turma, pois nas turmas do 6º ano dessa escola houve muitas transferências, principalmente a chegada de quatro alunos estrangeiros e outros vindos de diversas regiões do Brasil.

Inicialmente em trios, os estudantes pesquisaram, resumiram, compartilharam e complementaram informações sobre a biografia da autora. Após manusearem os livros, comentei sobre a importância do Passaporte da Leitura para a sociedade e livrarias caxienses. Vários deles enriqueceram a conversa, depondo que retiravam livros na biblioteca da praça do bairro Cidade Nova.

A parte mais desafiadora foi realizar a leitura coletiva e atenta em sala de aula com um número limitado de exemplares do mesmo livro. Formavam-se dez duplas com o livro físico e os demais liam junto comigo o e-book de *Um lençol de infinitos fios* (2019), numa versão do Kindle no Chromebook projetado na televisão. Em cada aula, havia retomada da história, e questões sobre elementos da narrativa eram levantadas, já que a personagem Ludmi narrava em primeira pessoa e Maria em terceira. Também recebeu atenção a não linearidade do enredo, o tempo diegético e o espaço onde a história acontecia. Mesclaram-se a leitura oral e a silenciosa, e terminamos de ler a obra em duas semanas de aulas. Foi válida a experiência, porque os estudantes conseguiram

realizar a tarefa e se sentiram capazes de ler um “livro grande” integralmente.

Durante o debate sobre o livro, a partir das experiências das personagens, falamos das dificuldades de aculturação de quem chega em um novo país e cidade. Alguns relataram experiências semelhantes de familiares que chegaram em Caxias do Sul; apenas dois alunos venezuelanos deram seu depoimento. Para motivar a escrita, formulei quatro perguntas destinadas a familiares não nascidos nesta cidade: a) Onde você nasceu e quais boas memórias você tem da infância?; b) Por que e quando você se mudou? Quais foram as dificuldades enfrentadas?; c) Como a situação familiar melhorou?; d) Quais os planos para o futuro?

A partir das respostas da entrevista, os alunos iniciaram a produção textual, na qual, em cada parágrafo, deveriam contar as respostas de cada pergunta, tal como a personagem Ludmi narrava. Retomei conceitos de formatação, observando margem, esquematização de parágrafo, número de linhas e caligrafia. Após a primeira escrita, eles releam seu próprio texto e trocaram o caderno com algum colega, para que este apontasse defeitos. Realizaram a reescrita para então passarem a limpo numa folha de almaço para avaliação trimestral. Com a avaliação e atribuição de nota, devolvi o texto e eles digitaram nos computadores da escola nos documentos do *Drive* e compartilharam comigo.

Concluimos que a interação favoreceu os processos de leitura oral e coletiva, na entrevista e reescrita, e ainda se percebeu a importância do projeto Passaporte da Leitura, possibilitando que alunos lessem a mesma história. Aqueles estudantes foram capazes de: realizar a leitura integral de um livro sem imagens, a partir de mediação e questionamentos; produzir um texto, a partir da retomada de conceitos de formatação de texto no caderno e da esquematização no quadro da divisão do texto em parágrafos; digitar em formato de documento um texto; corrigir o texto do colega, percebendo que a sua história e a do outro (assim como a das personagens) são semelhantes. Conforme Almeida (2001), as produções textuais, apesar de parecidas na estrutura, con-

templam a subjetividade dos alunos, não sendo semelhantes no conteúdo nem homogêneos, pois utilizaram expressões, lugares e pensamentos diversos, conforme a realidade de cada aluno, como se viu no desenvolvimento do projeto aqui enfocado.

Referências

ALMEIDA, M. S. R. O. de. *Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?* 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Unicamp, Campinas, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

VENTURA, S. *Um lençol de infinitos fios*. São Paulo: Gaivota, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Entre palavras e sentimentos: a literatura como caminho sensível para a aprendizagem em *O tempo escapou do relógio e outros poemas*

*Camila De Cesero*¹⁹⁵

Um chamado à imaginação

A literatura tem um papel fundamental na educação, proporcionando espaços de reflexão, sensibilidade e expressão criativa. Diante desse contexto, este relato de experiência apresenta um projeto literário desenvolvido para o 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Caxias do Sul, fundamentado na leitura do livro *O tempo escapou do relógio e outros poemas*, de Marcos Bagno. O projeto teve como objetivo promover a expressão literária e estimular a criatividade dos alunos, por meio da produção coletiva de poemas, aliando a escrita às artes visuais e à oralidade.

A justificativa para a realização do projeto reside na necessidade de tornar o ensino da literatura mais dinâmico e envolvente, permitindo que os alunos vivenciem a poesia de maneira ativa. Além disso, a atividade buscou desenvolver habilidades de leitura, escrita e oralidade, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo.

Tecendo palavras, engarrafando sentimentos

A poesia tem o poder de nos transportar para outros tempos, outros ritmos, outras sensações. Foi com essa premissa que iniciamos nosso projeto, desejando que cada aluno se tornasse um artesão de palavras, costurando versos e bordando sentimentos em cada linha. O ponto de partida foi a leitura compartilhada

¹⁹⁵ Mestra em Letras e Cultura/UCS. Professora de Língua Portuguesa na rede pública municipal de ensino de Farroupilha/RS. cdcesero@gmail.com

de *O tempo escapou do relógio e outros poemas*. Os alunos foram convidados a imergir nas entrelinhas dos versos, sentindo o pulsar das palavras, deixando que os significados lhes escapassem e retornassem como memórias.

Para estimular a produção autoral, realizamos uma dinâmica de “Tempestade de Ideias”, um vendaval de pensamentos e emoções no qual cada estudante depositou no papel palavras soltas, fragmentos de recordações e sonhos. Aos poucos, os temas dos poemas foram surgindo como constelações em um céu de possibilidades.

Com os temas desenhados no horizonte, os alunos, organizados em duplas ou trios, dedicaram-se à produção dos poemas. Cada verso construído era como um fio de uma tapeçaria literária, entrelaçando experiências e vozes. Alguns arriscavam-se com a musicalidade das rimas; outros, com a leveza do verso livre. O silêncio da sala, por vezes, era interrompido por risos, por leituras experimentais em voz alta, por tentativas e ajustes que revelavam a construção conjunta do conhecimento.

Ao final da escrita, cada dupla decorou uma garrafa PET inspirada na essência de seu poema. O que antes era apenas um recipiente vazio tornou-se um abrigo de palavras, um relicário poético, carregando sentimentos engarrafados, que logo seriam compartilhados. Assim nasceu a exposição “Poema Engarrafado”, instalada na biblioteca escolar como um convite silencioso para que outros leitores abrissem as tampas e se deixassem inundar pelas emoções contidas ali.

A culminância do projeto foi um sarau, um palco de afetos e coragens. Os alunos, com olhos brilhantes e corações acelerados, declamaram suas criações e poemas escolhidos de Marcos Bagno. Cada declamação era um suspiro de arte, um momento de autoexpressão e pertencimento. A atividade era um canal de empoderamento, onde cada aluno experimentava a força de sua própria palavra ecoando pelo espaço.

Quando a poesia ganha voz, o voo

O impacto do projeto não se mediu apenas em atividades concluídas, mas nos sorrisos que nasceram a cada verso compartilhado, nas mãos que tremiam de expectativa ao segurar as folhas preenchidas com palavras que, antes, pareciam distantes. A poesia tornou-se morada, refúgio, espaço de encontro entre a criatividade e a expressão mais autêntica dos alunos.

A possibilidade de ver seus poemas engarrafados e expostos foi como cristalizar emoções em pequenos universos poéticos, permitindo que cada estudante se enxergasse naquilo que produziu. Mais do que simples textos, os poemas transformaram-se em extensões de suas vivências, ecos de suas inquietações e esperanças.

O sarau, momento de culminância, não foi apenas um evento, mas uma celebração da coragem de se expor, de emprestar a própria voz para dar vida às palavras. Era possível perceber que ali, no palco improvisado da biblioteca, nascia algo maior: a confiança, o pertencimento, a certeza de que a literatura é também um abrigo.

O projeto “Poema Engarrafado” mostrou que o ensino da literatura vai muito além das regras gramaticais e da análise de texto. Ele revelou que a poesia pode ser uma janela para dentro, um convite para escutar a própria voz e reconhecer a beleza de sua singularidade. Ao integrar diferentes linguagens, como a escrita, a arte e a oralidade, o projeto construiu uma ponte entre o aprendizado e a emoção, entre o conteúdo curricular e a experiência vivida.

Assim, mais do que um relato sobre atividades realizadas, este texto é um testemunho do poder transformador da literatura, um registro de como palavras, quando bem cuidadas, podem florescer e se tornar caminho, abrigo e horizonte para aqueles que as escrevem e para aqueles que as leem.

Referências

BAGNO, Marcos. *O tempo escapou do relógio e outros poemas*. São Paulo: Maralto, 2022.

A professora do outro mundo

*Carla Tatiana Flores Carvalho*¹⁹⁶

*Angela Cristina Curcino Garcia*¹⁹⁷

*Tania Micheline Miorando*¹⁹⁸

No ano de 2014, começou uma parceria entre uma instituição de educação no Japão e outra aqui no Brasil. Iniciou-se então o Curso Técnico em Administração EAD, no qual as aulas eram ministradas de forma virtual, parte síncrona e parte assíncrona, e com momentos presenciais no Japão. Na época, eu desenvolvia o módulo de Gestão de Pessoas com a turma, e abriu o processo de inscrição para seleção do professor que ministraria as aulas presenciais no Japão. Inscrevi-me e fui selecionada. Em setembro de 2015, viajei para lá para trabalhar com os alunos, na Escola Alegria do Saber, situada na cidade de Hamamatsu. Os alunos eram descendentes de japoneses, na faixa etária de 16 a 40 anos de idade. Eles trabalhavam na cidade referida ou arredores, como Toyota e Toyorachi. A principal atividade dessas cidades é fabril, com algumas exceções, que atuavam na área administrativa e no comércio.

Com o objetivo de proporcionar qualificação para esses estudantes, do outro lado do mundo, o projeto proporcionou a oportunidade de eles investirem no conhecimento e no desenvolvimento de suas habilidades profissionais, elevando o grau de competência profissional. O curso oferecia um instrumental teórico-prático para um bom desempenho das atividades de trabalho, ampliando o autoconhecimento nas questões do cotidiano, promovendo a autoestima e reforçando suas potencialidades. A interação do aluno em diferentes grupos era objetivo também, para desenvolver habilidades como liderança, comprometimento

¹⁹⁶ Graduanda do curso Educação Especial Inclusiva/UFSM. angelacurcino@gmail.com

¹⁹⁷ Graduanda do curso Educação Especial Inclusiva/UFSM. carla.carvalho@acad.ufsm.br

¹⁹⁸ Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial/UFSM. tania.miorando@ufsm.br

e motivação, orientando sobre postura, comportamento, apresentação e comunicação pessoal e profissional. O relacionamento inter e intrapessoal foi foco de estudo, a fim de levar o estudante a obter melhores oportunidades de trabalho.

Para que o exposto acima se concretizasse, foram ministradas aulas de Psicologia Organizacional, Legislação Trabalhista e Previdenciária, Gestão de Pessoas, Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Comunicação Empresarial e Gestão da Qualidade. Os estudantes, de início, mostravam-se retraídos, tímidos, o que, por vezes, remetia-me a um sentimento de que eram ou tinham sido tolhidos em algum momento.

Tomamos por orientador Freire, que, comprometido com a vida, valorizava a existência e entendia a educação como processo de humanização. Para ele, a educação é libertadora, sendo capaz de promover aos indivíduos condições de se reconhecerem como sujeitos autores de sua própria história. Embora o mundo moderno promova propostas educacionais para fins de seus próprios interesses, acredita-se que a escola pode promover caminhos que sejam capazes de despertar os educandos e as educandas para a reflexão e transformação (Freire, 1987).

Busquei trabalhar todas as disciplinas, sempre que possível, de forma vivencial, por meio de jogos e dinâmicas de grupo, pois dessa forma promovia a descontração e trazia uma leveza para o aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades pessoais e profissionais dos estudantes. A afetividade na relação professor-aluno também foi muito importante para o desenvolvimento dos estudantes, pois sentiam-se em um ambiente seguro para realizarem questionamentos sobre o que era exposto e participarem de forma ativa dos encontros.

Segundo Wallon, a afetividade é fator determinante para o desenvolvimento integral do ser humano. Para o autor, desde o nascimento, somos envolvidos pela afetividade. Ele também defende que o afeto desempenha um papel fundamental no estabelecimento das relações sociais, inicialmente, no seu círculo

familiar e, posteriormente, no meio escolar. O afeto seria a base, o fundamento para a construção do sujeito.

No início da vida, a emoção tem a missão de garantir a sobrevivência da espécie, já que assumem a função de instrumentos que possibilitam a satisfação das necessidades básicas. Entretanto, é relevante ressaltar que a emoção assume a função de adaptação do indivíduo ao meio social. "O efeito da emoção é provocar identidade de reações e comunhão de sensibilidade entre todos" (Wallon, 1989, p. 106).

O professor não poderá deixar de exercer seu papel de autoridade, que dará continuidade à formação do aluno. Porém, ao exercer sua autoridade, expressará seu afeto de maneira que o respeito será conquistado e auxiliará na motivação, para que se efetive a aprendizagem. A experiência de fazer parte do Projeto Japão proporcionou-me vivências riquíssimas e inesquecíveis, tanto como docente quanto como pessoa, pois pude vivenciar uma cultura bastante diversa, a qual valoriza, e muito, o professor.

Referências

FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

Entre sonhos e desafios: construção do imaginário ideal e críticas à realidade no contexto escolar

*Cármem Cilene Lacerda Moreira*¹⁹⁹

*Vania Elisabeth Barlette*²⁰⁰

Introdução

Este estudo insere-se no contexto de um mestrado profissional em ensino de Ciências, que se propõe a descrever, acompanhar e avaliar os processos de imaginar e criar, coletivamente, “um planeta para bem viver”, em aulas de Ciências, por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto aprendem sobre sistema solar e classificação de seres vivos. Essa proposta abre possibilidades de questionar as condições do mundo atual e de imaginar alternativas que promovam a convivência pacífica, a sustentabilidade e a justiça social. Neste estudo, o foco centra-se na análise de questões apresentadas aos alunos, na primeira fase da pesquisa, a partir da situação “E se você tivesse o poder de inventar um planeta, como você o construiria?”, incluindo também uma análise da reflexão final dos alunos sobre os elementos positivos e negativos que caracterizam suas realidades e a projetar um mundo ideal, onde seus anseios e críticas se transformam em possibilidades de um futuro melhor.

O referencial teórico que sustenta este trabalho articula a biologia do conhecer de Maturana e Varela (1995), a qual enfatiza a construção do conhecimento por meio das interações e relações vivenciadas; o método da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016), que possibilita mapear os processos de criação e problematização ocorridos na sala de aula; e a metodologia pedagógica de invenção de

¹⁹⁹ Mestranda do PPG em Ensino de Ciência/Unipampa. carmencilene05@gmail.com

²⁰⁰ Doutora em Física/UFSCar. Professora Associada/Unipampa. vaniabartlette@unipampa.edu.br

mundos, que estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos (Martins; Hartmann, 2023; Axt, 2004). Complementarmente, a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e a análise temática (Braun; Clarke, 2006) fornecem os pressupostos metodológicos para a interpretação dos dados coletados.

Ao propor uma reflexão que transita entre o que os alunos desejam e o que rejeitam na configuração do seu mundo ideal, esta pesquisa não apenas evidencia as críticas à realidade atual, mas também contribui para o realinhamento do campo pedagógico, preparando o terreno para a construção coletiva de alternativas transformadoras nas fases seguintes da pesquisa. Assim, o estudo se configura como um espaço de diálogo entre teoria e prática, onde a imaginação dos alunos se torna instrumento de questionamento e transformação, abrindo caminho para a criação de um futuro mais justo e sustentável.

Referencial teórico

A pesquisa fundamenta-se em três pilares: a biologia do conhecer, de Humberto Maturana e Varela (1995), o método da cartografia descrito por Passos, Kastrup e Escóssia (2020) e Passos, Kastrup e Tedesco (2016), e a metodologia pedagógica da invenção de mundos (Martins; Hartmann, 2023; Axt, 2004).

A partir da perspectiva da biologia do conhecer, o conhecimento não é visto como um acúmulo de informações isoladas, mas como um fenômeno emergente das interações e das relações vividas. Essa abordagem sustenta que as percepções, crenças e entendimentos dos indivíduos constroem-se por meio de suas experiências e das relações com o outro e com o ambiente. No contexto desta pesquisa, ao imaginar um planeta ideal, os alunos não apenas reproduzem seus desejos e medos, mas reconstróem suas realidades por meio do diálogo e da interação com seus colegas, evidenciando o caráter relacional do conhecimento. Essa concepção favorece a transição do conhecimento individual para um imaginário coletivo, em que cada idealização pessoal contribui para a construção de uma visão compartilhada de mundo.

O método da cartografia, aplicado nesta pesquisa para mapear os eventos e as interações ocorridas na sala de aula, é uma ferramenta metodológica que permite visualizar e registrar os processos de construção do conhecimento e as dinâmicas dos sentidos. As cinco cartografias, com destaque para as três últimas descritas na metodologia, constituem registros visuais e conceituais dos momentos de problematização e imaginação da fase inicial da pesquisa. Por meio delas, é possível identificar pontos de convergência (como os desejos por sustentabilidade, paz e igualdade) e de tensão (como as críticas à violência, desigualdade e degradação ambiental), facilitando a compreensão dos elementos que os alunos consideram essenciais para a criação de um novo mundo.

A proposta de invenção de mundos, central na pesquisa, parte da ideia de que a criação de cenários alternativos estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. A partir da pergunta “Em que planeta eu quero viver?”, os alunos foram desafiados a imaginar e projetar um mundo que supera as carências e as injustiças da realidade atual. Essa metodologia pedagógica valoriza a participação ativa dos alunos na construção de soluções e alternativas, integrando saberes de diversas áreas, como ciências, ética, arte e cidadania, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação e diálogo. Dessa forma, a invenção de mundos atua não somente como estratégia de ensino, mas também como instrumento de empoderamento, permitindo que os alunos se vejam como agentes de transformação capazes de repensar e reconfigurar suas realidades.

Metodologia

O caráter da pesquisa é de intervenção, conduzida com o método da cartografia, em uma sala de aula de Ciências do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado do Rio Grande do Sul/RS. Participaram da pesquisa 12 alunos, com idades entre 12 e 14 anos, que, voluntariamente, aceitaram o convite e cujos pais/responsáveis concederam auto-

rização por escrito. A direção da escola concedeu anuência por escrito para a realização da pesquisa.

As fases da pesquisa assim se constituíram:

1. Reconhecimento do Campo Problemático e seu Realinhamento, e Primeiras Idealizações dos Planetas (14 horas-aula, agosto de 2024) – Fase 1;
2. Conhecimento do Sistema Solar e Classificação dos Seres Vivos (24 horas-aula, setembro a novembro de 2024) – Fase 2;
3. Idealização Coletiva do Planeta e sua Materialização (16 horas-aula, novembro e dezembro de 2024) – Fase 3;
4. Avaliação do processo Imaginativo e Criativo em Roda de Conversa (2 horas-aula, 18 de dezembro de 2024) – Fase 4.

Este trabalho foca na apresentação e discussão de resultados da Fase 1, que contemplou cinco cartografias da professora/pesquisadora, com base na situação “E se você tivesse o poder de inventar um planeta, como você o construiria?”. As duas primeiras cartografias concentraram-se na identificação do campo problemático e na sua reorganização. As três últimas focaram na imaginação e registro do mundo imaginado e registrado nos diários de bordo dos alunos e num desenho reflexivo sobre “O que quero e o que não quero no meu planeta”. Os registros das idealizações dos planetas foram feitos a partir de oito perguntas, das quais quatro delas serão analisadas e discutidas neste trabalho: “3. Quem você levaria para um novo planeta?”, “4. Como seria esse planeta novo após sua chegada?”, “5. Do que você precisaria para viver nesse novo mundo?”, e “6. Quais poderes queres ter?”. Também foram analisadas as reflexões dos alunos sobre “O que quero e o que não quero no meu planeta”.

Para a interpretação dos dados registrados nas atividades, recorreu-se à análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2016), e à análise temática, fundamentada na abordagem de Braun e Clarke (2006). A análise de conteúdo possibilitou a sistematização das respostas dos alunos, identificando categorias

recorrentes relacionadas a elementos desejados (como sustentabilidade, saúde, convivência e empoderamento) e àqueles rejeitados (como violência, desigualdade e abusos). Complementarmente, a análise temática permitiu mapear padrões e relações entre os diversos temas, evidenciando a dualidade entre o que os alunos querem e o que não querem no mundo. Essas duas perspectivas metodológicas integradas revelaram a complexidade do imaginário coletivo, no qual os desejos utópicos dialogam com críticas à realidade contemporânea. Dessa integração, surgiu a estruturação dos temas, de forma ampla, enfatizando as seguintes etapas: 1) familiarização com os dados, a partir de leitura atenta das respostas, para captar os significados implícitos; 2) geração de códigos iniciais, a partir da identificação de unidades de significado; 3) busca por temas, agrupando os códigos em categorias temáticas mais amplas, que representam diferentes dimensões das respostas; e, 4) revisão e definição dos temas, para refinar as categorias temáticas e melhor refletir os padrões e nuances das respostas, de forma a representar de maneira clara os desejos e perspectivas dos alunos.

Resultados e discussão: “E se você tivesse o poder de inventar um planeta, como você o construiria?”

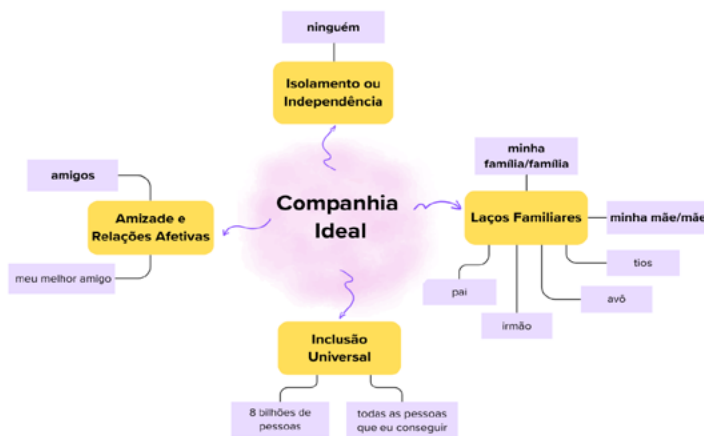
A análise conjunta dos dados provenientes das quatro perguntas revela uma visão bastante utópica e multifacetada do “novo mundo”, refletindo as aspirações individuais dos alunos. Essa discussão integra os resultados das respostas, utilizando uma abordagem combinando análise de conteúdo e análise temática, para identificar padrões e construir categorias temáticas que dialogam entre si.

Laços Afetivos e Coletividade

A análise das respostas para a pergunta “3. Quem você levaria para um novo planeta?” revela padrões que permitiram identificar quatro dimensões ou temas principais: Laços Familiares, Amizades e Relações Afetivas, Inclusão Universal e Desejo por Isolamento ou Independência, que refletem as diversas pers-

pectivas dos alunos sobre quem seria fundamental em um novo planeta. A Figura 1 apresenta um mapa que permite visualizar os padrões captados nas respostas dos alunos. Nessa figura, os principais temas são organizados como ramificações em torno do tema central “Companhia ideal para o novo mundo”, e cada tema detalha, em torno de si, as respostas dos alunos. As respostas destacadas em negrito, na figura, apareceram de forma recorrente. Essa estrutura ajuda a compreender a centralidade familiar, a diversidade e a tensão entre proximidade e isolamento. A prioridade para os vínculos familiares pode ser observada na Figura 1. A forte recorrência das palavras *minha família/família* e *suas especificações* (mãe, pai, irmão, avô, tios) enfatiza a importância dos laços sanguíneos e do sentimento de pertencimento. Esse resultado destaca os laços familiares como base para a segurança e o afeto em um novo ambiente. Apesar da predominância da família, também aparecem referências a amigos e ao melhor amigo, o que indica que os vínculos afetivos construídos fora do núcleo familiar também são essenciais para o bem-estar em um novo mundo. Ademais, respostas que mencionam a inclusão de 8 bilhões de pessoas ou todas as pessoas que eu conseguir apontam para uma visão ampliada e inclusiva, em que o ideal é compartilhar esse novo mundo com o máximo de indivíduos possível. Por outro lado, a resposta “ninguém” traz uma perspectiva de isolamento ou até mesmo de autonomia extrema, sugerindo que alguns alunos podem imaginar a possibilidade de um recomeço solitário ou de uma ruptura com as relações atuais.

Figura 1 – Categorias temáticas para o tema central “Companhia Ideal”



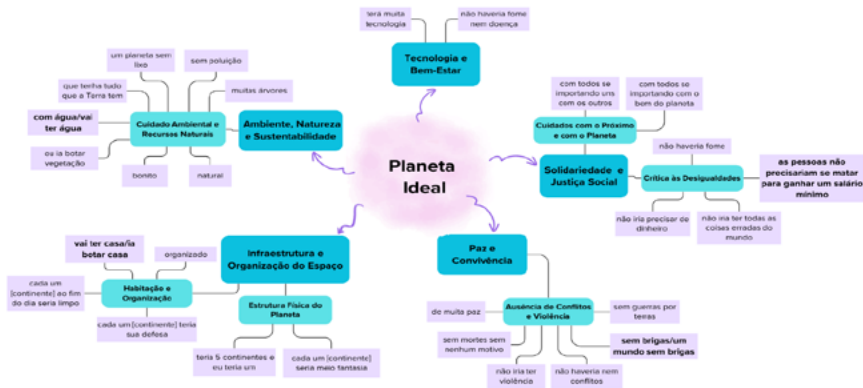
Fonte: a pesquisa.

Visão de um Mundo Ideal

A análise das respostas à pergunta “4. Como seria esse planeta novo após sua chegada?” foi estruturada para representar as ideias dos alunos, por meio de um mapa com o tema central “Planeta Ideal” e ramificações para cada um dos temas identificados: Paz e Convivência, Solidariedade e Justiça Social, Infraestrutura e Organização do Espaço, Ambiente, Natureza e Sustentabilidade e Tecnologia e Bem-Estar. A Figura 2 apresenta essas categorias temáticas em torno do tema central e cada ramo detalha as ideias apontadas pelos alunos, facilitando a visualização dos principais desejos e preocupações. Nota-se um forte desejo dos alunos de afastar o que é percebido como negativo na realidade atual. Os alunos enfatizam a ausência de violência, conflitos, desigualdades e injustiças por meio de termos como “um mundo sem brigas”, “sem mortes por nenhum motivo”, “sem guerras por terras”, “não iria ter violência”. Essa construção negativa, baseada na negação de aspectos problemáticos, demonstra uma crítica às condições existentes e uma aspiração por um ambiente de paz e harmonia. Ao mesmo tempo, há uma preocupação com a natureza e a preservação ambiental. Termos como “ao fim do

dia o planeta será limpo”, “um planeta sem lixo”, “sem poluição”, “com água”, “muitas árvores” e “eu ia botar vegetação” evidenciam que o idealizado não é apenas um mundo sem violência, mas também um espaço onde a sustentabilidade e o equilíbrio ecológico são prioridades. Essa visão pode ser interpretada como uma resposta às crises ambientais contemporâneas. A menção a elementos estruturais, como “vai ter casa”, “teria 5 continentes” e “organizado”, combinada com a presença de “tecnologia”, indica que os alunos imaginam um planeta onde a ordem e o progresso tecnológico coexistam com a natureza. Essa articulação sugere que o mundo idealizado não rejeita as inovações, mas reinventá-las, de forma que promovam o bem-estar coletivo.

Figura 2 – Categorias temáticas para o tema central “Planeta Ideal”



Fonte: a pesquisa.

Necessidades e Ações para a Vida no Novo Mundo

A análise das respostas à pergunta “5. Do que você precisaria para viver nesse novo mundo?” identificou quatro categorias temáticas que refletem tanto as necessidades essenciais para a sobrevivência como os aspectos sociais, culturais e de transformação para viver no novo mundo idealizado. A Figura 3 apresenta visualmente essa estrutura em um mapa, em que o tema central “Viver no Novo Mundo” se ramifica nas categorias principais Necessidades Físicas e Básicas, Sustentabilidade e Produção,

Aspectos Sociais e Culturais e Ação e Transformação, cada uma detalhando as necessidades e desejos apontados pelos alunos. As necessidades e ações no novo mundo estão representadas pela dimensão Necessidades Físicas e Básicas. Essa categoria engloba respostas fortemente vinculadas às necessidades básicas, como “alimento”, “água”, “roupas”, reiteradas vezes (em negrito na Figura 3). Essa repetição indica que, independentemente da idealização do ambiente, os alunos reconhecem a importância dos recursos físicos para a sobrevivência.

Figura 3 – Categorias temáticas para o tema central “Viver no Novo Mundo”



Fonte: a pesquisa.

Além dos itens de subsistência, surgem elementos que demonstram a importância das relações e da cultura: “amigos”, “futebol”, “educação” e até mesmo a referência a “a si mesmo” reforçam a ideia de que viver bem envolve interação social, lazer e desenvolvimento pessoal. Essa dimensão “Aspectos Sociais e Culturais” revela a percepção de que o bem-estar não é apenas material, mas também relacional e cultural. Na categoria “Ação e Transformação”, aparecem termos como “tempo para fazer a mudança” e “precisaria de trabalho”, os quais evidenciam que, mesmo em um mundo idealizado, há o reconhecimento da necessidade de empenho e participação ativa para a construção e manutenção desse novo ambiente. Essa dimensão mostra que os

alunos imaginam um cenário onde a transformação exige dedicação e colaboração. Por fim, a menção à agricultura na categoria temática “Sustentabilidade e Produção” destaca a preocupação com a forma de produzir e manter os recursos naturais necessários para a alimentação, reforçando uma visão sustentável do novo mundo.

Desejos de Poder e Transformação Pessoal

A análise das respostas à pergunta “6. Quais poderes que- res ter?” apresenta uma diversidade de desejos que vão desde poderes físicos e sobrenaturais até habilidades que transformam a realidade. A Figura 4 apresenta uma estrutura de seis dimen- sões ou temas que emergiram da análise com o tema central “Poderes Desejados”, além das ramificações para cada uma das categorias temáticas, com as respostas dos alunos agrupadas em cada categoria. Respostas em negrito aparecem repetidamente. Essa pluralidade de desejos aponta para uma busca por empo- deramento pessoal e coletivo, de modo que o ser humano não apenas supera seus limites, mas também transforma o mundo ao seu redor.

Figura 4 – Categorias temáticas para o tema central “Poderes Desejados”



Fonte: a pesquisa

Reflexão final: “O que eu quero e o que eu não quero no meu mundo?”

Na reflexão final dos alunos, identificaram-se padrões e temas recorrentes: temas positivos ou o que se quer (inclusão, sustentabilidade, saúde, educação, convivência pacífica e empoderamento pessoal); e temas negativos ou o que não se quer (violência, desigualdades, abusos e desordem social).

“O que eu quero no meu planeta?”

Os desejos expressos apontam para a construção de um mundo ideal, onde os alunos imaginam condições de vida que atendam necessidades básicas e promovam o bem-estar coletivo. Entre os principais temas, destacam-se:

- a. Sustentabilidade e Qualidade Ambiental, em que referências a “mais campos verdes”, “rios limpos”, “cidade limpa”, “natureza cuidada” e a um planeta “sem poluição” demonstram uma preocupação com o meio ambiente, elementos que evidenciam a percepção dos alunos de que um ambiente saudável é fundamental para a qualidade de vida e para a manutenção dos recursos naturais;
- b. Saúde e Bem-Estar, em que desejos por “saúde para todos”, acesso a “remédios”, “doutores em todos os hospitais” e “cuidados” refletem a importância de um sistema de saúde eficiente e acessível, e a presença de referências como “mais oportunidades” e “dinheiro para gastar, guardar, investir” também indica a preocupação com a estabilidade e o bem-estar material;
- c. Harmonia Social e Justiça, em que a construção de um mundo “feliz”, onde “todos se amem e se ajudem” e onde há “oportunidade para todos” revela uma visão de sociedade pautada na solidariedade e na igualdade;
- d. Educação e Cultura, em que referências como “estudo e educação”, “melhorar as escolas” e “crianças estudando”

sugerem que os alunos veem a educação como pilar para o desenvolvimento de um mundo melhor.

“O que eu não quero no meu planeta?”

Na dimensão negativa, os alunos rejeitam aspectos que consideram prejudiciais para a convivência e para o desenvolvimento humano. Os principais temas incluem:

- a.* Violência e Abusos, em que termos como “brigas”, “roubo”, “assalto” e “violência” estão presentes, evidenciando um forte repúdio à violência em suas diversas formas;
- b.* Desigualdades e Discriminações, em que palavras como “racismo”, “preconceito” e “desigualdade” apontam para a rejeição a sistemas que promovem a exclusão e a marginalização social;
- c.* Criminalidade e Falta de Ordem, em que a rejeição a delitos como “roubo”, “tráfico de drogas”, “falsidade” e “mentiras” indica a necessidade de um ambiente seguro e baseado em valores éticos, e algumas respostas também enfatizam a ausência de crises, como a falta de luz, de dinheiro, de comida e de água, que estão diretamente associadas à instabilidade e ao sofrimento social;
- d.* Governança e Regras Injustas, em que, em alguns casos, a crítica é direcionada a aspectos políticos e à ausência de regras eficazes, demonstrando a importância da organização social para evitar a violência e garantir o bem comum.

Considerações finais

A análise conjunta das respostas dos alunos às quatro perguntas e a reflexão sobre o que querem e o que não querem nos seus planetas revela uma narrativa complexa e integrada acerca do que significa um mundo ideal para os alunos, que manifestam um desejo por um mundo livre de violência, desigualdades e degradação ambiental. Esse posicionamento crítico em relação ao mundo atual é evidente, tanto na descrição do novo planeta

quanto na seleção dos elementos que o compõem (respostas à pergunta 4). A necessidade de recursos básicos (alimento, água, roupas), combinada com a valorização dos vínculos sociais (família, amigos) e dos elementos culturais (futebol, educação), demonstra que, para esses alunos, um ambiente ideal deve suprir tanto as necessidades materiais quanto as afetivas e culturais (respostas às perguntas 3 e 5). Os desejos por poderes extraordinários (pergunta 6) podem ser interpretados como uma resposta ao sentimento de impotência perante as limitações e desafios da realidade atual. A busca por controle do tempo, mobilidade, transformação física e capacidades sobrenaturais sugere uma aspiração por um empoderamento que transcenda as condições humanas cotidianas. É interessante notar que, embora haja uma forte crítica ao que é negativo (violência, desigualdades, degradação ambiental), os alunos também reconhecem a necessidade de ação, trabalho e relações interpessoais ativas para construir esse novo mundo. Essa dualidade reflete uma compreensão de que a utopia exige tanto a rejeição dos aspectos negativos quanto a construção consciente de uma realidade mais justa e sustentável. Em síntese, os resultados apontam para uma visão de mundo onde a harmonia, a sustentabilidade, os laços afetivos e o empoderamento pessoal se articulam para formar um ambiente ideal. Essa perspectiva utópica, fundamentada em princípios da análise de conteúdo e análise temática, evidencia como os alunos interpretam e projetam as possibilidades de um mundo melhor, onde os desafios do presente são enfrentados por meio de uma combinação de crítica, criatividade e ação transformadora.

A análise da reflexão final “O que eu quero e o que eu não quero no meu mundo” revela que os alunos constroem uma utopia pautada em valores positivos, como sustentabilidade, saúde, justiça, educação e harmonia, enquanto rejeitam aspectos da realidade que consideram injustos ou violentos. Essa polaridade reflete não só um anseio por um mundo ideal, mas também uma crítica implícita à sociedade atual. Os desejos por um planeta com “mais paz”, “mais oportunidades” e “respeito” sugerem que,

mesmo que o mundo ideal seja concebido como um espaço transformado, ele parte do reconhecimento dos problemas reais, como violência, desigualdade e degradação ambiental. Por outro lado, a ênfase em valores como amor, respeito e cuidado com a natureza aponta para a construção de uma identidade ética que se opõe às práticas negativas observadas no cotidiano.

Essa fase inicial da pesquisa oportunizou uma experiência aos alunos para imaginar e construir um futuro melhor, estimulando o pensamento criativo e a construção de narrativas próprias, além de exemplificar uma prática de ensino que valoriza a aprendizagem ativa. Os temas identificados, desde a crítica às desigualdades até o desejo por poderes transformadores, refletem preocupações contemporâneas que devem ser debatidas no espaço escolar como possibilidades na criação de sociedades mais seguras e igualitárias, promovendo integração entre ciência, ética e cidadania.

Referências

- AXT, Margarete. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço acontecimento-invenção na escola. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 2, p. 219-235, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25404>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p.77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- MARTINS, Márcio A. R.; HARTMANN, Ângela M. (org.). *Dispositivos para aprender e criar em ciências e matemática*. São Paulo: Dialética, 2023.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Campinas: Editora Psy, 1995.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 5. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2020 [2009].
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da cartografia e o plano comum*. 1. reimpr. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016 [2014].

O (des)costurar das trajetórias: uma proposta de mediação leitora com *A moça tecelã*, de Marina Colasanti

*Catharine Isadora Nonemacher Ledur*²⁰¹

*Izandra Alves*²⁰²

*Tatiane Kaspari*²⁰³

*Vanessa Petro*²⁰⁴

*Caroline Luiza Heck*²⁰⁵

Os fazeres e saberes artesanais, em diálogo com as necessidades do aprender contemporâneo, têm desafiado educadores a repensarem suas práticas, até então voltadas, quase que majoritariamente, para as tecnologias digitais. A escola conectada com o mundo globalizado é uma realidade para a grande maioria, e os estudantes, capacitados em seus multiletramentos, depositam no digital suas maiores expectativas de aprender e de construir significados. É inegável o quanto temos evoluído com relação ao alcance dessas ferramentas e de sua contribuição na educação. Contudo, o contato com as subjetividades e com a alteridade, no que diz respeito ao fazer com, ao construir junto, tem deixado lacunas que reverberam nos comportamentos e adoecimentos da nossa juventude, muitas vezes isolada em seus silêncios sem teias, fios e linhas de conexões reais.

Nesse sentido, este relato de experiência procura compartilhar uma ação de mediação de leitura realizada pelos projetos “Experiências de leitura compartilhada”, “Artistando ceramicando e muito mais” e “Meninas *High-tech*”, do Campus Feliz, do IFRS, que teve a artesanaria manual do bordado como ferramenta de co-

²⁰¹ Estudante bolsista do projeto Experiências de leitura compartilhadas/IFRS. catharine.ledur@aluno.feliz.ifrs.edu.br

²⁰² Professora EBTT/IFRS. Grupo de Pesquisa CELinA. izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

²⁰³ Professora EBTT/IFRS. Grupo de Pesquisa CELinA. tatiane.kaspari@feliz.ifrs.edu.br

²⁰⁴ Professora EBTT/IFRS. Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Análises Educacionais. vanessa.petro@feliz.ifrs.edu.br

²⁰⁵ Professora no Colégio Estadual Professor Jacob Milton Bennemann. carolineheck.prof@gmail.com

nexão entre adolescentes, autora e obra, com o intuito de provocar reflexões acerca das trajetórias projetadas para as mulheres ao longo dos tempos e suas implicações na vida das adolescentes do século XXI. Como suporte teórico metodológico para este trabalho, nos valem, principalmente, dos estudos de Antonio Candido (1995) e seu direito à literatura, Rildo Cosson (2021) e o letramento literário e os círculos de leitura, Maria Amélia Dalvi (2019) e o educar literariamente, a partir da experiência com os textos, e Letícia Lazzari, Izandra Alves e Viviane Diehl (2022), que discutem a relação entre textos e têxteis nas aprendizagens significativas.

Assim, a proposta de mediação voltou-se para a leitura integral do texto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, que foi realizada com estudantes do Ensino Médio da escola Santa Catarina, de Novo Hamburgo, parceira da ação. Algumas provocações foram feitas ao grupo acerca das diferentes trajetórias que são construídas para e pelas mulheres, destacando as que foram apagadas ao longo do tempo, principalmente as cientistas. Enquanto liam o texto, eles iam desfazendo uma colcha de tricô, simbolizando a possibilidade de descosturar a trajetória, quando não corresponde mais aos anseios de quem percorre o caminho. Visitamos rapidamente algumas obras como *Odisséia*, de Homero, *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, até *O conto da Aia*, de Margaret Atwood, e fomos discutindo, em grande grupo, como a tessitura dos textos se enreda nos têxteis e com eles entrelaça significado e possibilidades. Por fim, com linha e agulha em mãos, cada estudante costurou com linhas coloridas, em um pedaço de pano, algo que representou a ação.

A partir dessas expressões, as integrantes dos projetos interferiram nos bordados, unindo-os um ao outro e bordando suas percepções, com o intuito de metaforizar a tessitura das trajetórias individuais que sofrem a interferência do coletivo. Assim, constatamos que é na circularidade e na disposição irregular de cada pano que estão as trajetórias (des)costuradas de adolescentes e de oficinas, que se encontram nas tramas das apren-

dizagens significativas que precisam voltar seus olhares para os saberes tradicionais e artesanais, não como forma de fuga da globalização e da hiperexposição, mas como possibilidade de reconexão consigo mesmos.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 8 jan. 2025.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em: 08 jan. 2025.

LAZZARI, Letícia; ALVES, Izandra; DIEHL, Viviane. As tramas dos textos e dos têxteis: Uma experiência com a literatura e a arte. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 82-94, 2022. DOI: 10.5965/24471267832022082. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22880>. Acesso em: 8 jan. 2025.

A sensibilidade como caminho para uma educação emancipatória, ética e estética

Claudia Maria Mendes de Sá
Guadalupe Corrêa Mota

Introdução

A questão das dificuldades e transtornos de aprendizagem tem sido uma preocupação na minha prática docente, de modo que se tornou o objeto do meu projeto de pesquisa no Mestrado em Educação. Sabe-se que a compreensão sobre dificuldade ou transtornos de aprendizagens está ligada à ideia de sucesso ou de fracasso do sujeito no processo de desenvolvimento ao longo de sua vida. No período que estive em sala de aula, deparei-me com situações inquietantes no processo de ensino-aprendizagem de dificuldades e transtornos de aprendizagens, e tinha claro que mudanças deveriam acontecer em meu fazer prático pedagógico. Mas, por muitas vezes, deparei-me com resistências por parte da equipe gestora e, principalmente, das famílias.

Este texto é um recorte da pesquisa em andamento a nível de mestrado *stricto sensu*, em uma instituição comunitária no litoral de São Paulo, intitulada *Dificuldades e transtornos de Aprendizagem: quais são os impactos na prática pedagógica do professor?* Impulsionando esta investigação, tem-se a seguinte indagação: a sensibilidade é o caminho para uma educação emancipatória, ética e estética? Entende-se como objetivo identificar, problematizar e analisar práticas pedagógicas em sala de aula, a partir de referenciais teóricos dos autores Paulo Freire e bell hooks. Nesse sentido, pretende-se trazer reflexões que contribuam para a interlocução, no que se refere às demandas da contemporaneidade, com ênfase em uma perspectiva sensível

do educar e do aprender, visando a uma educação emancipatória, ética e estética das crianças dos Anos Iniciais.

A metodologia de pesquisa elencada é o materialismo histórico-dialético sob uma abordagem qualitativa, que será iniciada com uma pesquisa bibliográfica em documentos acadêmicos, institucionais e legais; posteriormente, serão utilizados os procedimentos de questionários exploratórios, grupo focal e entrevistas individuais e observação participante. Este trabalho usou a análise de conteúdo temática, segundo Bardin (2016), para identificar e discutir os conceitos-chave em Freire e hooks sobre perspectiva sensível dos processos de ensino e aprendizagem, nas obras *Educação como Prática de liberdade* (Freire) e *Ensinando a transgredir* (bell hooks).

De acordo com Freire (1996), é fundamental que exista uma abordagem educacional na escola, capaz de promover um ensino-aprendizagem que inclua as dimensões ética, estética e emancipatória dos estudantes. Nesse contexto, Freire propõe uma filosofia, ou melhor, um inédito viável da educação como meio prático da liberdade, isto é, práticas de ensino-aprendizado e o conceito “educação como prática de liberdade” como ato de ensinar além da transmissão de conteúdo. Para alcançar esse objetivo, o diálogo se torna essencial, permitindo que educadores e educandos desenvolvam conhecimentos que ofereçam uma perspectiva mais humanizada, sobre toda a comunidade escolar sensível às vivências de cada um.

No pensamento de hooks (2013), a educação sensível é apresentada como um espaço de transgressão. Nesse contexto, tanto educadores quanto alunos têm a oportunidade de questionar normas, ultrapassar os obstáculos impostos pelas desigualdades sociais e fomentar transformações no âmbito pessoal e social. É fundamental ressaltar a necessidade de reavaliar modelos educacionais excessivamente rígidos que desconsideram as múltiplas formas de aprender, contribuindo para a exclusão. Para isso, é imprescindível que haja educadores comprometidos a criar ambientes que sejam acolhedores, onde o cuidado e a comunicação

sejam recursos adequados para superar as limitações de qualquer currículo e os condicionamentos sociais, econômicos, culturais dos interlocutores envolvidos.

Diante disso, entende-se que esse trabalho pode contribuir com reflexões para uma formação integral e crítica, aprimorando a educação e entendendo-a como um processo que incorpora a ética, a estética e a educação sensível do ser, desde suas bases teóricas até sua prática cotidiana no contexto escolar.

A educação como prática de liberdade: a contribuição de Paulo Freire

Paulo Freire é um dos principais pensadores da educação crítica e emancipatória. Em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), enfatiza que o ensino não deve ser um ato de mera transmissão de conhecimento, mas sim um processo dialógico e libertador. Segundo Freire, a educação deve possibilitar que os sujeitos desenvolvam consciência crítica, problematizando e compreendendo sua realidade, tornando-se agentes de transformação social.

Nesse contexto, a sensibilidade é materializada na relação dialógica entre professores, estudantes e realidade. Em Freire, o diálogo perfaz-se na palavra-ação na coerência entre o que se diz e o que se faz e, sobretudo, na escuta sensível, na qual há a postura de empatia e leitura certa do mundo. É essencial para a prática pedagógica que professores mostrem capacidade de empatia, vejam as dificuldades individuais dos estudantes e sugiram linhas de atuação baseadas na sua trajetória de vida e ritmo de aprendizagem. Para Freire, a escola não é um local de opressão, mas sim um ambiente criador de autonomia e de pensamento crítico.

Além disso, Freire (1996, p. 15) defende que “a prática educativa deve incluir as dimensões ética, estética e emancipatória”. A educação estética não se refere apenas ao ensino das artes, mas à construção de um ambiente de aprendizado que valorize a criatividade, a expressão e o respeito à diversidade.

A educação como espaço de transgressão: a perspectiva de bell hooks

Em seu livro de 2013, *Ensinando a transgredir*, bell hooks argumenta que a sala de aula, na verdade, é um local de luta contra a discriminação e opressão, proporcionando a estudantes e professores que questionem quaisquer normas estabelecidas. Na visão de hooks, a transgressão não é caos, mas sim um processo de libertação. A autora enfatiza que o aprendizado deve ser baseado no afeto, na escuta e na valorização das experiências dos alunos. Quando adotam uma postura sensível, professores criam um ambiente seguro e estimulante, no qual os estudantes se sentem encorajados a expressar suas ideias e superar desafios: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

No contexto das dificuldades de aprendizagem, hooks reforça a necessidade de um ensino que respeite a diversidade dos alunos. Em vez de impor um currículo rígido e excludente, é essencial adotar metodologias que permitam que cada estudante construa seu próprio percurso de aprendizado: “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do mais profundo e íntimo” (hooks, 2013, p. 21).

Considerações finais

A sensibilidade na educação parece ser crucial para o desenvolvimento de uma experiência de ensino mais humana, inclusiva e transformadora. Nas ideias e conceitos de Paulo Freire e bell hooks, é possível reconhecer que uma prática pedagógica poderosa deve procurar ir além da simples transmissão de informações, envolvendo diálogo, escuta ativa e valorização das próprias experiências de vida e conhecimentos dos alunos.

Portanto, os educadores que defendem, como postura política, a educação emancipatória, ética e estética assumem a revisão dos modelos rígidos de ensino, que não consideram essas

dimensões como inerentes ao processo educativo e que optam pela concepção instrumental pragmática de educação, em vista ou de lucro ou de formação de sujeitos, mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Os professores devem levar em consideração as dificuldades de seus educandos para desenvolver abordagens pedagógicas que possam garantir a participação ativa, a independência e o pensamento crítico. A esse respeito, é extremamente importante que professores, diretores e tomadores de decisão (gestores públicos) percebam a sensibilidade como condição *sine qua non* para proporcionar a educação inclusiva, dialógica e libertadora.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

O rizoma das lexias na sociopoética literária²⁰⁶

*Cleuci Ozorio*²⁰⁷

*Adair de Aguiar Neitzel*²⁰⁸

Introdução: desabrochar e repousar

[...] coração não envelhece só vai ficando estorvado.
Como o ipê: volta a flor antes da folha (Rosa, 2021, p. 169).

Guimarães nos convida a refletir sobre o ciclo do ipê, junto à personagem do conto “A estória de Lélío e Lina”, Dona Rosalina. A árvore passa por um ciclo atípico, floresce em épocas distintas e depois entra em um período de repouso. Neste artigo, sinalizamos que a literatura desabrocha como o ipê, antes mesmo da folha. É um jogo que se aprende jogando, fazendo conexões, sem uma linearidade determinada, produzindo experiências únicas e incomparáveis. Quando escolarizada de modo adequado, a literatura permite uma leitura pelas “dobras” da arte e o acesso do leitor às camadas do texto, haja vista sua pluralidade. Ademais, oportuniza um momento de fruição e de se educar esteticamente, tanto aos professores quanto aos alunos.

O exercício interpretativo é um desafio em sala de aula, e as estratégias para torná-lo dinâmico e atrativo têm sido a motivação para a pesquisa de muitos profissionais da educação. A fim de fornecer aos professores mais um instrumento de análise literária e contribuir para que a Literatura tenha a visibilidade e o reconhecimento que merece, como arte complexa e rica que é, dentro e fora da sala de aula, dedicamo-nos a produzir um método de análise do texto literário que contemple a educação estética do leitor.

²⁰⁶ A presente pesquisa foi, parcialmente, viabilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

²⁰⁷ Mestranda em Educação. Professora do Curso de Letras/Univali. cleuci@univali.br.

²⁰⁸ Doutora em Literatura. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora/Univali. neitzel@univali.br

Para tanto, propomos o uso da Sociopoética Literária, que se configura como um método de análise fundamentado nos postulados de Barthes (1974) e Gauthier (2012). Esse método considera o texto literário como um objeto artístico e estético, que educa esteticamente o leitor a fim de torná-lo capaz de conectar o texto literário a outras obras de arte e expandir sua interpretação em diferentes direções, sem um centro fixo ou uma hierarquia pré-estabelecida, tal qual um rizoma. Valendo-se desse método, o leitor cria uma rede complexa de significados e interpretações, aqui denominadas lexias, e pode fazer uma experiência estética e artística ao explorar o texto por meio da Proposição Artística e Estética Percursos-Sentidos, atrelada às lexias propostas pela Sociopoética Literária. Ao mobilizar os cinco sentidos, o leitor também se conecta a saberes sensíveis e inteligíveis na leitura e, nesse movimento, cria autonomia e joga com o texto. Nesse jogo, educa-se esteticamente.

Percurso metodológico: polinizar e nutrir

O termo Sociopoética foi introduzido na área da metodologia científica pelo pesquisador Gauthier, na obra *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. O autor desenhou esse método inspirado nos fundamentos de Morin (1986), especialmente ao desenvolver suas pesquisas junto aos povos indígenas. Gauthier (2012, p. 7) compartilhou as vivências e lutas dos indígenas a fim de compreender melhor o que ele chama de “reflexão epistemológica intercultural/transcultural”, na qual “cada um lança um olhar crítico sobre o outro e, neste mesmo movimento, se transforma”. Nesse jogo com o outro, com a obra, com a literatura, entendemos que o homem passa a se mobilizar com o que vê, cheira, ouve, toca ou saboreia. Assim, ao lançar o olhar sobre o outro, lança também sobre si e amplia sua visão sobre essas relações de troca e de aprendizado. Poliniza ao mesmo tempo que se nutre.

O texto é comparado às plantas rizomáticas, que emitem raízes e brotos em diferentes direções, nas suas mais variadas

formas, e se agrupam ou se dispersam de maneira desordenada. Nessa estrutura, não há mais começo, meio e fim. Portanto, o leitor pode explorar a leitura fazendo conexões e saltos e torná-la mais expansiva e aberta.

Outro conceito essencial que fundamenta a Sociopoética Literária está pautado em Barthes (1992). Em sua obra *S/Z*, o autor afirma que

A lexia compreenderá: por vezes, poucas palavras; outras vezes, algumas frases; isto por questões de comodidade: bastará que seja o melhor espaço onde possam observar os sentidos; A sua dimensão, determinada empiricamente, aproximativamente dependerá da densidade das conotações, que varia segundo os momentos do texto; pretendemos simplesmente que em cada lexia não haja mais de três ou quatro sentidos a enumerar (Barthes, 1992, p. 18).

Assim, as lexias não constituem um significado fixo e definitivo, mas sim múltiplos significados que são produzidos de maneira individual, dependendo de cada leitor. Dessa forma, as lexias barthesianas propõem uma abordagem mais aberta e fluida da leitura, que norteia um esmiuçar do texto e que vai além do que está escrito. É como um tecido de significações que se desdobram segundo a interação entre leitor e obra.

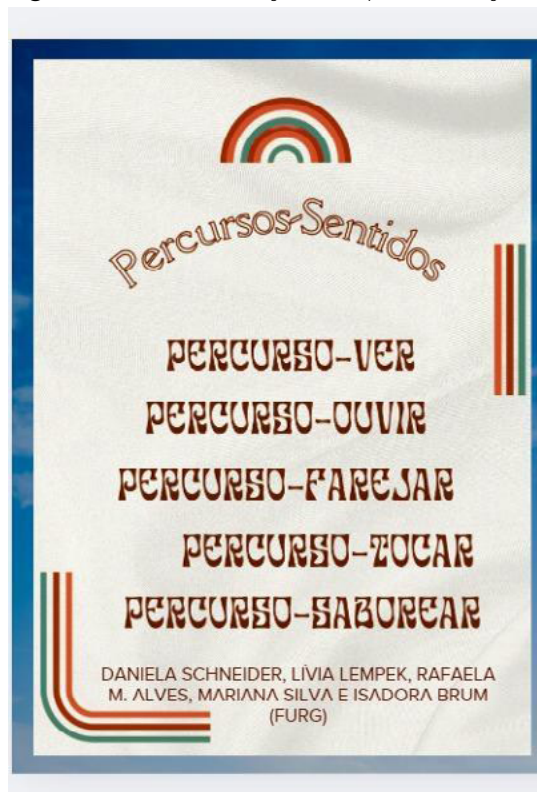
Barthes (1992) considera a lexia como uma unidade de leitura suscinta, um fragmento de um texto, um parágrafo e até mesmo uma frase, constituída por múltiplos significados e possibilidades. Quando analisou o conto “Sarrasine”²⁰⁹ (1830), de Honoré de Balzac, Barthes dividiu o texto em 561 lexias, revelando várias camadas de significados presentes nelas, sem deixar se perder o sentido geral do conto. Se lidas isoladamente, permitem a compreensão do sentido, permitindo que uma unidade traga uma análise mais detalhada da obra, esmiuçada. A multivocidade das lexias cria uma rede de significados e desconstrói a estrutura

²⁰⁹ “Sarrasine” é uma obra-prima da literatura francesa e parte da série “Comédia Humana”. A história trata do jovem artista François Sarrazine, que se apaixona por uma cantora de ópera italiana, Zambinella. Porém, na verdade, descobre que Zambinella é um homem castrado para preservar sua voz soprano e se chama Giovanni.

tradicional do texto, pois o leitor pode fazer associações a outros textos, outras obras de arte.

Assim, a Proposição Percursos-Sentidos, criada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE (Arte, Formação e Experimentações Estéticas), foi aplicada no Seminário Interinstitucional no PPGE da Univali, no segundo semestre de 2023.

Figura 1 – Arte, Formação e Experimentações



Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE.

Adaptou-se essa proposição para uma Proposição Artística e Estética Percursos-Sentidos efetuada na leitura da obra *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior (2019). As acadêmicas, a cada semana, realizavam um dos percursos.

Nesta pesquisa, ao criar a Sociopoética Literária, associamos as lexias à Proposição Artística e Estética Percursos-Sentidos,

desdobramos a obra *A estória de Lélío e Lina* e fizemos lexias, conforme o exemplo a seguir (Figura 2):

Figura 2 – Percurso – tocar

Percurso – tocar:

Por aquele sério, num momento Lélío dóidamente pensou no possível de qualquer coisa, como se de repente ela fosse capaz de trazer ali a Sinhá-Linda, gostando dele, estória de sonho – foi só o que ela por fim disse. E ele estava satisfeito. Meante quando se despediu, ela o beijou na testa. Dali, Lélío voltou direto à casa das Tias. Aquele seu bem-estar, de espírito e de corpo, ele precisava de gastar, modo urgente. (Rosa, 2021, p. 173).

Lexia 1 - A esfera de sedução. As dimensões da escrita literária criam um jogo entre os personagens que contagia o leitor. As sensações da pulsão masculina de Lélío afetam o leitor.

Lexia 2 – O encontro de Riobaldo com Otacília - Beijo na testa. A virilidade de vaqueiro Lélío é domada pela pureza do gesto de Rosalina, o beijo na testa. As relações podem ser nobres e sensíveis, assim como o encontro entre Riobaldo e Otacília, na obra *Grande Sertão: Veredas*.

Lexia 3 - Vazão ao desejo erótico. A necessidade física de dar vazão ao desejo para voltar a sentir o bem-estar, o sexo com poder revitalizante e energizador.

Lexia 4 – O Voo da Guará Vermelha - A linguagem como cura. Dona Rosalina tem o poder de tornar possível, por meio da sua linguagem, um sonho do vaqueiro. Irene, personagem da obra de Maria Valéria Rezende, *O Voo da Guará Veermelha*, também proporciona a Rosário o contato com o mundo das letras e cura-o de uma certa ignorância.

Fonte: acervo da pesquisa.

Resultados e considerações finais: produzir e reproduzir

A produção de lexias diante do texto literário é um exercício de interpretação. Cada leitor faz um percurso diferente do outro, pois as intertextualidades que cada um produz depende de seu contexto e conhecimento prévio.

Na educação, jogar com a obra e trabalhar as lexias apresentadas pela Sociopoética Literária são estratégias capazes de preparar o estudante para analisar e compreender textos de maneira mais autônoma e fluida, aprimorando suas competências linguísticas e, especialmente, desenvolvendo o gosto pela leitura e pela cultura como um todo. O aluno passa a reconhecer o texto literário como obra de arte que é e, compreendendo que sua

construção foi concebida em um dado momento, evoca marcas sociais e tensões vividas na sociedade naquele período.

Referências

BALZAC, Honoré de. Sarrasine. *Revue de Paris*, (Tomo II), 1830.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 1974.

BARTHES, R. *S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

GAUTHIER, J. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Curitiba: CRV, 2012.

MORIN, Edgar. *La méthode*. 3. La connaissance de la connaissance. Paris: Seuil, 1986.

ROSA, J. G. *No Urubuquaquá, no Pinhém*. São Paulo: Global, 2021.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

Educação integral e a transformação do Ensino Médio: desafios, teorias e práticas

*Cristiane Mello*²¹⁰

*Alexandre Saul*²¹¹

*Thais Morgado*²¹²

Introdução

Este texto é proveniente de uma pesquisa em desenvolvimento, a nível de doutorado, que tem por objetivo analisar as práticas curriculares do Programa de Ensino Integral (PEI) no Ensino Médio do Estado de São Paulo, acerca dos saberes que são construídos em direção à emancipação dos jovens nessa etapa final da Educação Básica. Essa pesquisa articula-se com os resultados de uma investigação realizada a nível de mestrado (Mello, 2022), a qual buscou conhecer e entender os sentidos e significados atribuídos pelos jovens cursantes do Ensino Médio acerca dos conhecimentos construídos nessa fase.

Resultados desvelaram desafios como a ausência de diálogos com os estudantes, insuficiência de material e estrutura escolar e deficiência na formação docente, agravadas por imposição de currículo que pouco pronuncia a realidade dos estudantes. Ademais, existem diversas legislações com significativas mudanças e investimentos muito baixos.

O currículo do Ensino Médio no Brasil é cunhado por disputas entre grupos empresariais neoliberais que anseiam por mão de obra barata e flexível, grupos conservadores que visam ao controle social e progressistas (Krawczyk; Ferretti, 2017).

²¹⁰ Mestra em Educação/UniSantos. Membro da Cátedra Paulo Freire/UniSantos. Cristianemellosilva13@gmail.com

²¹¹ Doutora em Educação/PUC-SP. Professor permanente do PPG em Educação/UniSantos. Coordenador da Cátedra Paulo Freire/UniSantos. asaul@unisantos.br

²¹² Mestra em Educação/UniSantos. Membro da Cátedra Paulo Freire/UniSantos. thais.morgados@gmail.com

Em meio a essa disputa, a Educação Integral distancia-se da formação plena dos jovens, que não deve estar limitada à ampliação do tempo escolar, mas sim comprometida com a formação humanizada e emancipatória (Paro, 2009).

Metodologia

Esta pesquisa será um estudo de caso (Yin, 2001) sob a abordagem qualitativa (Chizzotti, 2008), que visa identificar, analisar e aprofundar conhecimentos sobre o objeto de pesquisa desde as práticas em seu contexto concreto, buscando compreender os processos que impulsionam o currículo. Os procedimentos metodológicos serão: análise de documentos, aplicação de questionário exploratório, observação participante, círculo de diálogo e entrevistas.

Os sujeitos serão profissionais e pessoas que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na consecução do currículo e são responsáveis pela implementação do PEI na escola, vivenciando a rotina dessa política. Destacamos que os dados coletados serão analisados sob a luz do pensamento de Paulo Freire (1981, 2018).

Resultados e discussões

Legislações que desenham o Ensino Médio no Brasil limitam, segregam e inviabilizam a formação integral dos estudantes dessa última fase, frente a diversos desafios que se impõem, como a diminuição significativa dos investimentos na educação brasileira, a formação insuficiente dos docentes para lidar com a diversidade humana, a falta de materiais indispensáveis à educação, o currículo não compatível com a realidade dos jovens, entre outros.

A MP nº 746/2016, chancelada pela Lei nº 13.415/2017, alterou a LDB e o currículo do Ensino Médio, flexibilizando-o e acelerando o processo de privatização da educação. Inseriu itinerários formativos que demandaram mais investimentos. Em contradição, houve o limite de investimento imposto pela Emenda Constitucional nº 95/2016, agravando a dualização do Ensino Médio em estudos propedêuticos voltados para a formação e

estudos profissionalizantes direcionados ao treinamento de mão de obra (Kuenzer, 2007).

Conclusão

A educação tem a função primordial de situar as pessoas na realidade, com todas as variantes que compõem a vida. Destarte, não é só um espaço para difundir conhecimento sistematizado, mas, igualmente, um lugar de formação de vínculos sociais, onde se criam e recriam possibilidades de bem viver social. Mister é o movimento para uma escuta sensível e a construção de conhecimento multicultural e decolonial, no qual se evidenciem os saberes e os sujeitos históricos (Freire, 1981).

Assim, o currículo do Ensino Médio e o conhecimento devem ser dinâmicos, crítico-reflexivos e fundamentados na curiosidade e criatividade (Arroyo, 2014).

É necessário um movimento de superação da consciência ingênua em direção à epistemológica, mediante a leitura do mundo (Freire, 1979). Doravante, é dever do Estado, sociedade e família construir uma educação que viabilize o gozo da vocação do “Ser Mais” freireano, por meio de educação integral.

Referências

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 53-73.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para que? Meias verdades da "reforma". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: do discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.153-1.178, out. 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para modernidade. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências*. Rio de Janeiro: DP et ali, 2009, parte 01, p. 13-20.

YIN, Robert K.. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Challenge Day: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades em um circuito dinâmico

*Cristina Benedetti*²¹³

*Daniela Fracasso*²¹⁴

*Emanuele Freitas*²¹⁵

*Ezequiel Capeletti*²¹⁶

*Francine Censi Vergani*²¹⁷

*Gabriel Anselmo Britto*²¹⁸

Introdução

No contexto educacional contemporâneo, há uma busca constante por inovação nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se essencial repensar as estratégias pedagógicas para garantir um ensino mais dinâmico e interdisciplinar. Atividades que integram diferentes áreas do conhecimento e promovem o desenvolvimento de múltiplas habilidades são fundamentais para preparar os estudantes para os desafios futuros. Nesse contexto, o *Challenge Day* foi concebido como uma experiência pedagógica inovadora, unindo conhecimentos acadêmicos, competências socioemocionais e prática bilíngue em um circuito dinâmico. A proposta visou não apenas à transmissão de conteúdos formais, mas também o desenvolvimento da autonomia, criatividade,

²¹³ Doutoranda do PPGEdu/UCS. Professora de Língua Inglesa/CETEC Fundamental. cbenedetti1@ucs.br

²¹⁴ Mestranda do programa Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/UCS. Professora de Criação Digital do CETEC Fundamental. dfracasso@ucs.br

²¹⁵ Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade/UCS. Professora de Língua Inglesa/CETEC Fundamental. emfreitas@ucs.br

²¹⁶ Mestre em Ambiente e Sustentabilidade/UERGS. Professor de Ciências da Natureza/CETEC Fundamental. ecapeletti1@ucs.br

²¹⁷ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática/UCS. Professora de Matemática/CETEC Fundamental e Vice-Diretora da Escola Municipal Giuseppe Garibaldi. fcensi1@ucs.br

²¹⁸ Graduado em Educação Física – Licenciatura. Professor/CETEC Ensino Fundamental e CETEC Ensino Médio. gabritto@ucs.br

colaboração e pensamento crítico dos estudantes. Este estudo apresenta a estrutura e os resultados dessa atividade, destacando seus impactos no aprendizado e na formação integral dos alunos.

O principal objetivo foi estimular a interação entre os alunos, promovendo a cooperação, a resolução de problemas e a aplicação dos conteúdos escolares em situações práticas. Conforme Fazenda (2002, p. 73), a interdisciplinaridade é caracterizada por “uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo”, o que corrobora com nossos objetivos. Pombo (2005) e Lenoir (1998) também destacam que a interdisciplinaridade exige tanto o compartilhamento do conhecimento e a disposição para explorar novas áreas sem apropriação exclusiva como a eliminação de hierarquizações entre as disciplinas, promovendo colaboração em termos de igualdade, complementaridade e interdependência. Além disso, a imersão na língua inglesa proporcionou uma experiência diferenciada de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da comunicação ativa em um segundo idioma. Outro aspecto importante foi a promoção do aprendizado interdisciplinar. A integração de disciplinas em um único evento permitiu aos alunos estabelecerem conexões entre diferentes áreas do conhecimento, relacionando melhor a teoria e a prática.

Metodologia e estrutura da atividade

O *Challenge Day* foi realizado com os alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental na Escola de Ensino Fundamental da Universidade de Caxias do Sul (CETEC Fundamental), envolvendo aproximadamente 90 estudantes. Para garantir um ambiente colaborativo e diverso, os alunos foram organizados aleatoriamente em seis grupos de aproximadamente 15 participantes cada. Essa distribuição permitiu a interação entre estudantes de diferentes perfis, fomentando a troca de experiências e o fortalecimento das relações interpessoais. A atividade foi estruturada em um circuito de quatro etapas, combinando desafios físicos e cognitivos. Os temas abordados incluíram *Ciências da Natureza*, *Matemática*,

Educação Física, Inglês e Criação Digital. Para avançar no percurso, os grupos precisavam realizar tarefas motoras e responder corretamente às perguntas, unindo habilidades intelectuais e físicas, em um ambiente competitivo e colaborativo. A dinâmica foi planejada para desafiar os estudantes, incentivando o pensamento rápido, a colaboração e a tomada de decisão sob pressão.

Resultados e impactos no aprendizado

Os estudantes demonstraram engajamento e motivação durante o circuito, evidenciando a eficácia do formato dinâmico e interativo. A necessidade de trabalho em equipe foi um fator determinante para o sucesso da atividade, promovendo o fortalecimento das relações interpessoais e incentivando o espírito colaborativo. A interdisciplinaridade favoreceu uma aprendizagem significativa, permitindo que os alunos estabelecessem conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Além de reforçar conteúdos acadêmicos, a experiência possibilitou o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, tomada de decisões, resolução de problemas e resiliência.

A utilização do inglês como língua de instrução representou um desafio inicial para os alunos, mas também uma oportunidade valiosa para praticarem a comunicação em um contexto autêntico. Ao longo da atividade, observou-se um aumento na confiança dos estudantes no uso do idioma, superando dificuldades e aprimorando sua fluência. Além disso, a experiência mostrou-se uma ferramenta pedagógica eficaz ao integrar teoria e prática, promovendo um aprendizado dinâmico, colaborativo e significativo.

Considerações finais

A interdisciplinaridade e a imersão linguística mostraram-se estratégias eficazes para potencializar o aprendizado, tornando-o mais envolvente e conectado à realidade dos estudantes. Por meio do *Challenge Day*, foi possível criar um ambiente dinâmico e estimulante, onde os alunos pudessem aplicar os conheci-

tos adquiridos de forma concreta e significativa. O sucesso da ação demonstra que a educação pode e deve ser repensada continuamente, para melhor atender às demandas do século XXI, preparando os estudantes para serem protagonistas de seu aprendizado e de suas trajetórias futuras.

Referências

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

Considerações acerca da construção de uma cultura científica desde a Educação Básica por meio da pesquisa como princípio educativo

*Cristina Benedetti*²¹⁹

*Nilda Stecanela*²²⁰

Introdução

A pesquisa tem sido cada vez mais reconhecida como um princípio educativo fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma cultura científica na Educação Básica. No entanto, sua presença no cotidiano escolar nem sempre ocorre de maneira intencional ou estruturada, sendo muitas vezes percebida de forma implícita nas práticas pedagógicas. Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, dentro do Grupo de Pesquisa *Futures Literacy* para a Educação Básica. A investigação teve como objetivo compreender como a pesquisa se manifesta no cotidiano escolar e quais são suas relações com a construção de uma cultura científica no ensino fundamental.

De forma mais específica, buscou-se analisar como a pesquisa aparece na proposta de ensino do Centro Tecnológico Universidade de Caxias do Sul (CETEC Fundamental) e sua relação com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de identificar as percepções de professores e estudantes sobre essa prática. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nos estudos de Pedro Demo, Roque Moraes, Nilda Stecanela, Guillermo Williamson e Márcia Spequen de Quadros Piccoli, bem como em documentos da Organização das Nações

²¹⁹ Doutoranda do PPGEduc/UCS. cbenedetti1@ucs.br

²²⁰ Doutora em Educação/UFRGS. nstecane@ucs.br

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021, 2022, 2004), da BNCC (2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013).

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. A construção dos dados ocorreu por meio de múltiplas estratégias metodológicas, incluindo a construção de um Estado do Conhecimento, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), observação participante, análise documental, entrevistas com estudantes, aplicação de questionários para professores e registros etnográficos. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilitou a identificação de padrões e significados atribuídos à pesquisa como princípio educativo.

A escolha da abordagem qualitativa permitiu um olhar aprofundado sobre as práticas de pesquisa no contexto escolar, levando em consideração tanto as intenções dos docentes quanto as percepções dos estudantes. Além disso, a utilização de diferentes fontes de dados contribuiu para a triangulação das informações, aumentando a validade da análise.

Resultados e discussão

Os resultados evidenciaram que a pesquisa está presente nas práticas educativas do CETEC Fundamental, embora, na maioria das vezes, de maneira não intencional. Isso significa que, mesmo quando a pesquisa está inserida no cotidiano escolar, sua presença não é necessariamente reconhecida como tal, o que aponta para a necessidade de maior conscientização e aprofundamento conceitual por parte dos docentes.

Outro aspecto relevante identificado foi a necessidade de os professores ampliarem sua compreensão sobre a pesquisa como ferramenta pedagógica e sua relação com a construção de uma cultura científica. Embora a pesquisa apareça em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, nem sempre há

um planejamento estruturado que a integre de maneira efetiva ao desenvolvimento das competências gerais da BNCC. A ausência dessa intencionalidade pode impactar o potencial transformador da pesquisa na formação dos estudantes.

Por outro lado, a interdisciplinaridade surgiu como uma característica marcante no CETEC Fundamental, sendo trabalhada de forma ativa e planejada. A flexibilidade dos planejamentos permitiu que diferentes áreas do conhecimento dialogassem entre si, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Esse aspecto é fundamental para a consolidação da pesquisa como um princípio educativo, pois amplia as possibilidades de exploração do conhecimento de maneira integrada e significativa.

As percepções dos estudantes sobre a pesquisa na escola também foram analisadas, revelando que, quando envolvidos em processos investigativos, eles demonstram maior engajamento e interesse pelo aprendizado. No entanto, muitos relataram que não associavam essas atividades à ideia de “pesquisa”, reforçando a ideia de que a presença da pesquisa na escola ainda carece de maior explicitação e reconhecimento.

Considerações finais

Este estudo contribuiu para o avanço do conhecimento sobre a pesquisa como princípio educativo, evidenciando sua importância na construção de uma cultura científica na Educação Básica. Os resultados indicam que, embora a pesquisa esteja presente no cotidiano escolar, há uma lacuna na sua intencionalidade e no reconhecimento de seu papel pedagógico. Dessa forma, torna-se essencial investir na formação docente para ampliar a compreensão sobre a pesquisa e suas possibilidades na educação.

Além disso, a interdisciplinaridade demonstrou-se uma estratégia eficaz para integrar a pesquisa ao ensino de forma significativa, promovendo o desenvolvimento das competências da BNCC. Por fim, as percepções dos estudantes apontam para a necessidade de tornar a pesquisa mais visível e compreendida no

contexto escolar, garantindo que seu potencial seja plenamente explorado.

Dessa maneira, os achados desta investigação podem subsidiar futuras reflexões e práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento da pesquisa como um princípio educativo, contribuindo para a qualificação do ensino e para a formação de cidadãos mais críticos e cientificamente alfabetizados.

Referências

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 10. ed. São Paulo: Autores associados, 2015.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: Crv, 2021.
- PICCOLI, Marcia Speguen de Quadros. *A popularização da ciência em uma universidade comunitária: as reverberações dos projetos de pesquisa na ótica do pesquisador*. 2022. 216 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11716?locale-attribute=es>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- STECANELA, Nilda; WILLIAMSON, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. *Acta Scientiarum. Education*, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 283-292, 16 out. 2013. Universidade Estadual de Maringá. DOI: 10.4025/actascieduc.v35i2.20649. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20649>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038111>. Acesso em: 28 set. 2024.
- UNESCO. *Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação*. Brasília: Unesco, 2021. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503?posInSet=1&queryId=37dc1283-db42-4dbd-82bf-68f579cc7457>. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNESCO. *Cultura científica: um direito de todos*. Brasília: Unesco, 2004.
Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133538>.
Acesso em: 19 jan. 2024.

Inventário das fontes históricas da edificação antiga das Irmãs de São José, atual Escola Municipal de Flores da Cunha/RS

*Daiane Dala Zen*²²¹

Introdução

Este relato apresenta a prática docente realizada com um grupo de quatro estudantes do Ensino Fundamental da Escola Municipal São José, de Flores da Cunha/RS. O foco da prática foi a elaboração de um inventário de fontes históricas relacionadas à escola, que envolveu a identificação, categorização e descrição de diversos documentos, fotografias e patrimônio arquitetônico da escola, construída em 1914 pela Congregação das Irmãs de São José. O trabalho foi orientado por mim e teve como objetivo proporcionar às estudantes uma experiência de pesquisa histórica, explorando a memória e a história local, por meio do contato direto com as fontes históricas²²².

Desenvolvimento

A proposta pedagógica baseou-se na ideia de que as fontes históricas podem assumir diversas formas, como documentos oficiais, fotografias, objetos e até mesmo o ambiente arquitetônico, que carrega consigo a memória de uma época. Como menciona Seffner (2017), o uso de fontes no ensino de História amplia as possibilidades de formação dos estudantes, pois proporciona uma compreensão mais profunda sobre o mundo em que vivem e sobre o passado que moldou sua realidade.

²²¹ Professora de História da Rede Municipal de Flores da Cunha. daiane.dala@edu.floresdacunha.rs.gov.br

²²² Para Aróstegui (2006), Fonte histórica é o conjunto de materiais, instrumentos, ferramentas, símbolos e discurso resultado da criatividade humana, podendo-se, enquanto historiador(a) inferir questionamentos por meio de métodos pré-elaborados e, assim, a partir de seu tempo, elaborar uma interpretação possível.

As fontes históricas sobre a história da escola não estavam presentes apenas nos documentos escritos e nas fotografias, mas também no patrimônio material, como o prédio original (de 1914) e o mobiliário, que são testemunhos vivos do passado. Esses elementos não se limitam ao espaço físico, mas também perpassam a história das gerações que passaram pela escola ao longo do tempo.

As estudantes participaram ativamente do processo de pesquisa, realizando entrevistas com membros da comunidade escolar e explorando o prédio de 1914. Durante essas atividades, foram identificadas diversas fontes, incluindo fotografias de eventos cívicos, religiosos e comemorativos da escola, que ajudaram a construir uma narrativa histórica sobre a trajetória da instituição. Também foram inventariados materiais produzidos em outros períodos, como um trabalho acadêmico sobre a escola, de 2001; exemplares de um livreto comemorativo dos 15 anos de municipalização da escola, de 2006; e cópias de fotografias da escola, da década de 1970.

Ademais, foram encontrados 18 quadros de formandos, distribuídos entre o primeiro e o segundo andar do prédio construído em 1983. Esses quadros são montagens de fotografias feitas manualmente e apresentam os nomes dos formandos, professores e paraninfos, datando dos anos de 1941, 1942, 1946 a 1954, 1956 e 1957. Também há quadros menores, de 1983 e 1988, que retratam turmas de estudantes junto a suas professoras, em função da inauguração do novo prédio da escola, em 1983. A Banda Marcial da escola também aparece em fotografias que foram transformadas em quadros, datando de 1962. As fotografias encontradas, como destaca Correa (2017), revelam a importância dos lugares de memória, pois materializam a relação entre memória e história, despertando reflexões importantes para o ensino da História.

A partir da perspectiva de Aróstegui (2006), as fotografias não apenas documentam o passado, mas eternizam momentos deixando vestígios do passado, tendo em vista que nosso olhar

nunca é inocente, e sim resultado da produção de sentidos e significados que aprendemos a dar a elas.

Além disso, as estudantes produziram novas fontes, como diários de bordo, cópias de atas, vídeos e fotografias, criando um acervo próprio de fontes históricas. Essas produções reforçaram a ideia de que, ao se envolverem diretamente na pesquisa, as estudantes não apenas interpretam fontes existentes, mas também se tornam produtoras de novas fontes, como defendido por Seffner (2017). Esse processo, que envolveu a coleta e interpretação de dados históricos, é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos conscientes de sua história e agentes no contexto em que vivem.

Avaliação

O inventário de fontes históricas realizado pelas estudantes da Escola Municipal São José de Flores da Cunha foi uma experiência significativa, proporcionando a apropriação da história local e o reconhecimento da importância da Escola São José para elas, suas famílias e amigos. Esse processo também deu início a um movimento com o propósito de engajar a comunidade escolar em ações para preservar o patrimônio arquitetônico e cultural da escola.

A ação de inventariar não apenas as fontes históricas existentes, mas também as criadas pelas próprias estudantes, contribuiu para o fortalecimento da memória histórica da escola e da cidade, evidenciando conceitos relacionados à História da Educação e à Educação Patrimonial. Além disso, o trabalho com fontes históricas ampliou as possibilidades de ensino de História ao integrar pesquisa, interpretação e produção de conhecimento. A valorização do prédio histórico, embora ainda careça de ações concretas para sua preservação, representou um passo importante para conscientizar a comunidade escolar sobre a relevância de preservar a história local.

Ao refletir sobre a prática docente, percebo que o ensino de História vai além da simples transmissão de conteúdos; ele deve

proporcionar experiências que conectem os estudantes com o passado, permitindo-lhes compreender o significado de suas histórias de vida. O contato com as fontes históricas e a elaboração do inventário foram metodologias de pesquisa histórica que se revelaram oportunidades para as estudantes e a professora desenvolverem competências de pesquisa, tornando-se, assim, agentes ativas na construção da memória histórica.

Referências

ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006.

CORREIA, Sílvia. O monumento para uma história da guerra. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (Org.). *Possibilidades de pesquisa em História*. São Paulo: Contexto, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO JOSÉ. Alguém semeou... Nós colhemos! Escola Municipal de Ensino Fundamental São José – 15 Anos de Municipalização. Flores da Cunha, 2006.

SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino da História. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (Org.). *Possibilidades de pesquisa em História*. São Paulo: Contexto, 2017.

Educação estética nas infâncias como contributo na constituição humana

*Daiane de Melo Gava*²²³

*Paula Carina Kornatzki*²²⁴

*Silvia Sell Duarte Pillotto*²²⁵

Introdução

A experiência, quando atravessada pela Educação Estética, amplia as possibilidades de formação sensível e (re)significação do mundo. As infâncias, por sua vez, são tempos de criação, de experimentação e de descoberta em que a Educação Estética se torna fundamental na constituição humana.

A presente pesquisa busca, então, tematizar a Educação Estética nas infâncias mobilizada pelas memórias e experiências pedagógicas, a fim de contribuir na constituição humana. O referencial teórico dialoga com a Educação Estética, as infâncias e as sensibilidades como contributo da constituição humana, sustentando-se no método narrativo (auto)biográfico. Os instrumentos estão pautados em uma mostra educativa: *Memórias Vivas* e em uma entrevista narrativa coletiva, realizadas com oito crianças do Ensino Fundamental de uma Rede Pública Municipal. Os resultados parciais fomentam novas formas de aprender, sentir e se relacionar com o mundo e as pessoas, potencializando a constituição humana.

²²³ Doutoranda no PPGE/Univille. Pesquisadora membro do Núcleo de Pesquisas em Arte na Educação (NUPAE/Univille). Bolsista PICPG/Univille. E-mail: daianedemelo1712@gmail.com

²²⁴ Doutoranda no PPGE/Univille. Pesquisadora membro do Núcleo de Pesquisas em Arte na Educação (NUPAE/Univille). E-mail: kornatzkipaula@gmail.com

²²⁵ Pós-doutora em Estudos da Criança/UMINHO, Braga, Portugal. Supervisora do estágio de pós-doutoramento, professora e pesquisadora no PPGE/Univille. Líder do Núcleo de Pesquisas em Arte na Educação (NUPAE/Univille). E-mail: pillotto0@gmail.com

Referencial teórico

A pesquisa, portanto, propõe ações que levam em conta a dimensão sensível, destacando a Educação Estética e as sensibilidades, articuladas às linguagens/expressões das artes como fundamentais às experiências pedagógicas, em especial nas infâncias. Para Duarte Jr. (2010), a Educação Estética é um movimento que desafia as formas convencionais de ensino, pois coloca em primeiro plano a experiência, deslocando o aprendizado de um processo somente intelectual para uma relação que envolve afetos e subjetividades. Na mesma direção, Meira e Pillotto (2022) argumentam que a Educação Estética é também espaço de criação e de invenção, no qual crianças e professores constroem conhecimento, a partir de experiências estéticas.

Portanto, a Educação Estética na escola não pode ser reduzida a técnicas ou produtos finais, mas, sobretudo, estar ancorada na experiência e na sensibilidade. Dessa forma, configura-se com o cotidiano escolar, promovendo encontros e diálogos que (re) significam a aprendizagem. Para Rancière (2009), a Educação Estética é espaço de emancipação, no qual as crianças assumem a autoria de seus percursos formativos, rompendo com modelos educativos que as colocam em posição de passividade e recepção.

As infâncias estão na dimensão da experimentação, na qual crianças constroem sentidos a partir do que as afeta. Portanto, é preciso considerar as infâncias como um espaço de mudanças e possibilidades de invenção. Kohan (2003) compreende-as como devir, tempo que não está a serviço de um futuro, mas que se faz no presente.

Assim, a Educação Estética apresenta-se como um meio de potencializar narrativas, criando espaços onde a sensibilidade e a experiência pedagógica na escola sejam valorizadas como formas legítimas de aprendizado. Madalena Freire (2023) reforça a importância da escuta sensível no cotidiano escolar, defendendo que a escola deve ser um lugar de participação social das crianças. Se a Educação Estética e as infâncias se (entre)laçam na

construção de experiências que (re)significam o aprendizado, é na constituição humana que esses processos encontram um solo fértil para ser cultivado.

Sobre essa questão, Han (2022) adverte que vivemos em um tempo marcado pelo excesso de estímulos e pela superficialidade das relações, no qual a profundidade da experiência está sendo gradativamente substituída por uma cultura da rapidez e do consumo imediato. Aponta que, ao perdermos a conexão com a Educação Estética, perdemos também parte da nossa humanidade, pois é na relação sensível com o mundo que construímos significados e estabelecemos vínculos. Também Larrosa (2014) reforça essa perspectiva, ao afirmar que a experiência estética não é apenas algo que acontece conosco, mas algo que nos atravessa e nos modifica. Portanto, educar é criar condições, mobilizando o sentir e o pensar, ambos indissociáveis.

A pesquisa, ao destacar a Educação Estética articulada às experiências pedagógicas, reafirma a importância de uma educação do encontro, enfatizando as sensibilidades como dispositivo para a constituição humana.

Caminhos metodológicos e dispositivos de investigação

A pesquisa adota o método narrativo (auto)biográfico, compreendendo as experiências individuais e coletivas como fontes de conhecimento e fundamentais na constituição humana. Essa abordagem permite que as crianças/partícipes sejam (re)conhecidas não apenas como parte da investigação, mas como coautoras na construção do saber, destacando a Educação Estética e as sensibilidades como aspectos centrais na formação.

O método privilegia a escuta sensível e a valorização das trajetórias narradas, possibilitando que as crianças (re)signifiquem suas experiências estéticas. Conforme Bertaux (2010), os processos narrativos são também processos formativos, nos quais a experiência, a memória e a subjetividade se (entre)laçam.

Nesse percurso, optamos por dois instrumentos de pesquisa: mostra educativa, intitulada *Memórias Vivas*, e entrevista narrativa coletiva. A mostra foi carregada de significados, possibilitando um ambiente acolhedor para a (re)memoração das crianças com relação ao tempo em que estivemos juntas na pesquisa de campo de Mestrado (2020). Foram expostos registros da pesquisa anterior, incluindo fotografias, cartas, portfólios, objetos e edição de dois vídeos. Durante esse momento, ficamos atentas às reações (falas e gestos) e interações das crianças, registrando em fotos e vídeos todo o processo.

Na sequência, realizamos a entrevista narrativa coletiva, em formato de roda de conversa. Foi um espaço de diálogo entre pesquisadoras e crianças, provocando reflexões sobre a passagem delas do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e a quase ausência da Educação Estética e sensibilidades nas experiências pedagógicas, uma lacuna preocupante.

A entrevista oportunizou momentos de interação entre o grupo de crianças, que puderam narrar suas experiências, angústias, dúvidas e outros sentimentos. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015), as narrativas são formas de organizar e dar sentido à experiência, possibilitando que, ao compartilhar suas trajetórias, as crianças não apenas memorizem, mas (re)signifiquem o que experienciaram.

Discussão dos resultados preliminares e considerações finais

Os resultados preliminares evidenciam que a Educação Estética não se encerra no momento da experiência pedagógica, reverberando a percepção sobre si e o mundo, o que contribui na constituição humana contínua. A mostra educativa *Memórias Vivas* possibilitou um (re)encontro com registros materiais e afetivos, acionando memórias que destacaram as linguagens/expressões das artes como espaço de liberdade, criação e pertencimento.

No entanto, a entrevista narrativa coletiva revelou a fragilidade na continuidade das experiências no cotidiano escolar, reforçando o argumento de que a Educação Estética ainda não ocupa lugar consolidado nos currículos e nas práticas educativas. Isso se deve à falta de continuidade de experiências pedagógicas e a uma desconexão entre a Educação Estética e o sistema educacional vigente, que ainda prioriza modelos pedagógicos baseados apenas na transmissão e/ou mediação de conteúdos.

Além disso, as crianças indicam que, no avanço do percurso escolar, a Educação Estética se torna menos potente, o que nos leva a (re)pensar o seu papel no currículo como direito fundamental das infâncias. Compreendemos a Educação Estética na escola como dimensão sensível e fundamental na constituição humana, especialmente em uma sociedade que tende ao empobrecimento da experiência.

Referências

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. 22 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HAN, Byung-Chul. *Não-coisas: reviravoltas do mundo da vida*. Tradução de Rafael Rodrigues Garcia. Petrópolis: Vozes, 2022.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2014. (Coleção: Experiência e Sentido).

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do Sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

Relato de experiência no programa Crescer Melhor – Feliz/RS do ano de 2024

*Daiane Ribas Ramos*²²⁶

Introdução

A experiência no Programa Crescer Melhor justifica-se pela importância de iniciativas educacionais que promovam o desenvolvimento integral das crianças. A participação nesse projeto proporcionou a oportunidade de aplicar metodologias pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física. Ademais, a proposta deste relato é discutir como as atividades implementadas contribuem para a autonomia, identidade e socialização dos estudantes, alinhando-se à perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2024, tive a oportunidade de atuar como Professora de Educação Física do Programa Crescer Melhor, contraturno escolar, da Secretaria de Educação do Município de Feliz/RS. Esse programa atende cerca de 300 crianças²²⁷ e tem como objetivo, segundo Decreto Executivo nº 5.696, de 05 de fevereiro de 2025:

Parágrafo Único. O Programa Crescer Melhor tem como objetivo oferecer atividades extracurriculares no turno oposto ao das aulas regulares, a fim de promover o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos da Pré-escola ao 3º ano do Ensino Fundamental, contribuindo no processo educacional, construção da autonomia, identidade e transformação do sujeito enquanto ser social (Feliz, 2025, p. 1).

Durante esse período, lecionei a disciplina para turmas do jardim ao 3º ano utilizando intervenções inovadoras no âmbito da Educação Física voltadas para o aprendizado ativo e experiências práticas, que Fensterseifer e Silva (2011) caracterizaram como

²²⁶ Mestranda do PPGEdu/UCS. drramos@ucs.br

²²⁷ Informação obtida no site institucional da Prefeitura de Feliz. Disponível em: <https://www.feliz.rs.gov.br/site/>.

prática inovadora, aquela que materializa na intervenção a cultura corporal do movimento. Já para Richter (2011), a intervenção inovadora vai além da motricidade, ela consegue manifestar, por intermédio do movimento, temas de dimensão cultural, tais como gênero, etnia e classe.

Resultados e discussão

Desde o início do ano, houve a percepção de que o envolvimento dos alunos nas atividades dependia de estratégias diferenciadas e adaptadas às suas especificidades. Para isso, ocorreu a implementação de práticas que combinavam Educação Física, exploração da natureza, exploração de locais públicos como academias comunitárias e parques e atividades lúdicas, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Trabalhar ao ar livre foi um grande diferencial, pois proporcionou momentos de descoberta e interação entre os estudantes.

Essa abordagem fundamenta-se em Kishimoto (2010), que defende a importância do brincar, pois, a partir das brincadeiras, as crianças aprendem a tomar decisões, conhecem a si mesmas e aos outros, expressam seus sentimentos, valores e individualidade e solucionam problemas utilizando diferentes linguagens. Desse modo, ainda podem explorar o mundo (objetos, pessoas, natureza, cultura), a fim de compreendê-lo.

Os desafios não foram poucos. Algumas crianças demonstravam resistência à participação em atividades físicas, principalmente o espectro feminino, enquanto outras tinham dificuldades em trabalhar em equipe. Além disso, no mês de abril de 2024, uma enchente de proporções gigantescas atingiu a cidade, destruindo casas, comércio, pontes e escolas, deixando os alunos sem acesso à educação por mais de 15 dias.

Para contornar essas adversidades, utilizei metodologias que incentivaram a cooperação, criando um ambiente acolhedor e empático. Um dos momentos mais marcantes foi a realização de uma aula após a reinauguração do Parque Municipal, em que os alunos aprenderam sobre as práticas corporais de aventura,

já que o local conta com uma pista de Skate e a maior tirolesa urbana do mundo²²⁸. A experiência foi transformadora, pois despertou neles a possibilidade de explorar novos movimentos corporais.

Considerações finais

A experiência de lecionar no Programa Crescer Melhor propiciou um enorme crescimento pessoal e profissional, aprimorando a capacidade de adaptação e inovação no ensino da Educação Física Escolar, reforçando a importância de metodologias ativas. O educar vai além da transmissão de conteúdos, visto que, como educadores, temos de garantir que todos os educandos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento. O afeto pelas crianças reafirmou a paixão pelo ensino e o compromisso em criar ambientes de aprendizagens equitativos e inclusivos.

Referências

FELIZ. Decreto Executivo nº 5.696, de 05 de fevereiro de 2025. Regulamenta o Programa Crescer Melhor para o exercício de 2025. Feliz, RS, 2025. Disponível em: <https://atos.feliz.rs.gov.br/editor/assinatura/validar>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 33, p. 119-134, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, n. 90, p. 4-7, 2010.

RICHTER, Ana Cristina et al. Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre/RS, 2011.

²²⁸ Segundo o site institucional da Empresa Happy Valen, responsável pela atração. Disponível em: <https://happyvalen.com.br/#atracoes>.

Mobilizando a LGPD na escola: uma proposta de ensino através do júri simulado

*Daniela Fracasso*²²⁹

*Carine G. Webber*²³⁰

Introdução

A crescente digitalização exige um ensino que vá além do domínio técnico, abordando aspectos legais e éticos da segurança digital. No entanto, a BNCC ainda não fornece diretrizes claras para um ensino aprofundado nessa área, resultando em lacunas na formação dos estudantes sobre o uso responsável da tecnologia. Embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) sejam consideradas um eixo transversal essencial para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2018), sua implementação enfrenta desafios como a falta de infraestrutura e a capacitação insuficiente dos professores. Estratégias alternativas, como atividades desconectadas, têm sido propostas para tornar o ensino mais acessível (Coutinho; Lisboa, 2011). Além disso, enquanto *fake news* e *cyberbullying* já são amplamente discutidos no ambiente escolar, temas como privacidade digital ainda carecem de atenção (NIC.br, 2023). Para suprir essas lacunas, Abreu, Einstein e Estefenon (2013) defendem a capacitação docente e a inclusão da ética digital nos currículos escolares.

A escola, portanto, deve assumir um papel essencial na formação de cidadãos digitais conscientes, promovendo um ensino significativo, que valorize a participação ativa dos alunos e rela-

²²⁹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/UCS. Professora/Criação Digital do CETEC Fundamental. dfracasso@ucs.br

²³⁰ Doutora na École Doctorale Mathématiques et Informatiques/Université Joseph Fourier – Grenoble I, UJF, França. cgwebber@ucs.br

cione o aprendizado ao seu contexto social. Segundo Ausubel (1980), a aprendizagem é mais eficaz quando os novos conhecimentos são ligados aos saberes prévios dos estudantes, permitindo conexões mais profundas e duradouras. Isso implica o fato de que a familiaridade dos alunos com tecnologias pode servir como ponto de partida para a introdução de conceitos como “ética digital”, “proteção de dados” e “privacidade *online*”. No entanto, para que esse aprendizado seja significativo, é fundamental utilizar metodologias que estimulem o pensamento crítico e a argumentação estruturada, possibilitando que os alunos compreendam a legislação digital de forma prática e contextualizada.

Nesse sentido, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2020) apresenta-se como um tema relevante para ser trabalhado no ambiente escolar, pois está diretamente relacionado à segurança digital e ao uso responsável da internet. A abordagem dessa temática pode ser potencializada através do júri simulado, uma estratégia didática ativa que permite aos alunos assumirem papéis e debaterem casos jurídicos fictícios, promovendo o desenvolvimento da argumentação e da análise crítica. Estudos como os de Anastasiou e Alves (2009) indicam que essa metodologia dinamiza o ensino e fortalece a construção do conhecimento. Além disso, Stumpf e Oliveira (2016) destacam que a argumentação no júri simulado auxilia os estudantes a questionarem informações, analisarem evidências e aplicarem conceitos jurídicos e científicos, preparando-os para uma participação mais crítica na sociedade.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca analisar a eficácia do júri simulado como uma estratégia ativa para o ensino da cidadania digital e da legislação aplicável ao ambiente *online*. A proposta visa promover uma abordagem interdisciplinar, unindo conteúdos jurídicos e tecnológicos em língua inglesa, além de avaliar o impacto dessa metodologia no desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação dos estudantes. Para garantir que o ensino seja significativo, serão utilizados os mapas conceituais, que auxiliam na organização e estruturação dos saberes

prévios e adquiridos ao longo da sequência didática (Moreira, 2010). Espera-se que, ao integrar desde cedo a educação digital, os estudantes estejam mais preparados para enfrentar desafios relacionados à privacidade, segurança e ética *online*, contribuindo para a construção de uma cultura digital mais consciente e responsável.

Metodologia

A pesquisa foi organizada como uma atividade interdisciplinar para o 9º ano do Ensino Fundamental, integrando as disciplinas de Criação Digital e Língua Inglesa, na Escola de Ensino Fundamental da Universidade de Caxias do Sul (CETEC Fundamental). Ambas as turmas selecionadas para a aplicação da sequência didática apresentavam um número reduzido de participantes, tornando o ambiente propício para a realização das atividades e para o desenvolvimento das competências digitais e linguísticas propostas. A escolha da língua inglesa está alinhada ao fato de a cultura digital global ser amplamente expressa nesse idioma, proporcionando uma experiência mais contextualizada e significativa aos alunos.

A sequência foi estruturada em sete etapas. A descrição das etapas e as atividades podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Etapas da aplicação do júri simulado.

Etapa	Descrição
1 Análise dos conhecimentos prévios	Explicação da atividade e processos avaliativos seguida pela construção do mapa conceitual inicial. Nesta etapa, os alunos devem criar um mapa inicial com base nos seus conhecimentos prévios sobre o conceito de cidadania digital. O objetivo é identificar as lacunas e preparar o material de apoio para as próximas etapas.
2 Preenchimento das lacunas	Etapa destinada à apresentação dos conceitos e objetos de estudos para preencher as lacunas identificadas por meio dos mapas conceituais.
3 Definição da situação problema	Apresentação das situações-problema e personagens que poderão ser trabalhadas no júri, com a escolha efetuada pelos alunos.

4	Mobilização crítica dos conhecimentos	Construção de argumentos, provas e histórias relativos à situação-problema por parte dos alunos para ser apresentado durante o júri.
5	Socialização	Realização do júri simulado.
6	Avaliação	Discussão sobre resultados, autoavaliações e avaliações por pares.
7	Ressignificação dos conceitos	O primeiro mapa conceitual é devolvido para os alunos, que, a partir dele, ressignificam conceitos e estabelecem as novas relações aprendidas na situação de aprendizagem que foi desenvolvida.

Fonte: Autoras.

A análise dos dados foi conduzida por meio de três estratégias principais: a Análise Textual Discursiva (ATD), baseada em Moraes (2003), que possibilita uma interpretação aprofundada das produções textuais; a avaliação de mapas conceituais segundo os critérios de Ausubel (1980), analisando a relação entre conceitos novos e preexistentes; e a síntese dos registros do diário de campo do professor, permitindo uma visão integrada das observações feitas durante a atividade. Essa abordagem metodológica favorece a compreensão do impacto do júri simulado no ensino da cidadania digital, possibilitando avaliar a construção do conhecimento dos alunos sobre ética e segurança digital e identificar avanços no pensamento crítico e na argumentação, ao longo da sequência didática.

Análise dos resultados

O júri simulado demonstrou-se uma estratégia eficaz para o ensino da cidadania digital e da conscientização sobre segurança *online* entre alunos do 9º ano. Os estudantes desenvolveram habilidades argumentativas, pensamento crítico e uma compreensão mais aprofundada das implicações legais, especialmente no que se refere à LGPD. A necessidade de fundamentar seus argumentos em leis e evidências contribuiu para um aprendizado significativo e um ambiente de ensino mais interativo e desafiador.

A evolução do conhecimento dos alunos foi evidenciada na comparação entre os mapas conceituais iniciais e finais, os

quais mostraram uma maior compreensão sobre segurança digital e proteção de dados. Entretanto, temas como *fake news* e *cyberbullying* foram menos explorados, indicando oportunidades para aprimoramento em futuras edições da sequência didática. As diferenças no nível de engajamento entre os grupos também chamaram atenção, evidenciando a necessidade de adaptação das metodologias de ensino para atender às particularidades de cada turma, garantindo um melhor aproveitamento da atividade.

A interdisciplinaridade da proposta, integrando Criação Digital e Língua Inglesa, tornou o ensino mais dinâmico e contextualizado, além de abrir possibilidades para sua expansão a outras áreas do conhecimento. No entanto, a experiência destacou a importância do acompanhamento docente para evitar argumentações baseadas em falácias e informações não verificadas.

Considerações finais

O estudo reforça a relevância de metodologias ativas na educação contemporânea, estimulando o protagonismo dos alunos e preparando-os para os desafios do mundo digital. A abordagem do júri simulado proporcionou um ambiente de aprendizado inovador, permitindo que os alunos se apropriassem de conhecimentos sobre cidadania digital, de maneira prática e engajadora.

Apesar dos desafios encontrados, a experiência foi amplamente positiva, servindo como um modelo replicável para diferentes contextos educacionais. A continuidade e o aprimoramento dessa metodologia podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais críticos e responsáveis no ambiente digital. Assim, espera-se que este estudo incentive educadores a adotar estratégias inovadoras para o ensino da cidadania digital e da ética, no uso da tecnologia.

Referências

ABREU, A.; EINSTEIN, A.; ESTEFENON, R. *Educação digital: princípios e práticas*. São Paulo: Editora Ciência e Sociedade, 2013.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensino e aprendizagem e o desafio da mediação pedagógica*. Joinville: Editora Univille, 2009.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, [S. l.], v. XVIII, n. 1, p. 5-22, out. 2011.

MORAES, R. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: teoria e prática*. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

NIC.br (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR). *TIC Educação 2022: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

STUMPF, A.; OLIVEIRA, L. D. de. Júri simulado: o uso da argumentação na discussão de questões sociocientíficas envolvendo radioatividade. *Experiências em ensino de ciências*, Mato Grosso, v. 11, n. 2, p. 176-189, 2016.

Práticas pedagógicas no ensino de música nos anos iniciais: criação de partituras não convencionais

*Dario Cristian Andino*²³¹

*Yára Christina Cesário Pereira*²³²

Introdução

Este estudo é resultado de experiências pedagógicas vivenciadas em cinco turmas do 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade do Vale do Itajaí (CAU), no município de Itajaí/SC. A partir da dimensão humanizadora da música, tanto como linguagem que tem sua gênese nas relações sociais quanto como instrumento de mediação que se constrói nas relações entre professor-aluno-aluno, nos espaços educativos formais, delineou-se o objetivo geral: investigar como a música descritiva focada na exploração da sonoridade dos nomes dos alunos, por meio da criação de Partituras Não Convencionais (PNC), pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental dos alunos.

Parti do pressuposto de que a música tem a potência de afetar os sujeitos pela via do sensível – deleite e fruição – e, ao mesmo tempo, apresentar conteúdos e formas da cultura, contribuindo para a atribuição de novos significados e sentidos em relação ao vivido (Ruud, 1998). Para Bruscia (1998, p. 9), as canções (ou músicas)

[...] são maneiras pelas quais o ser humano explora emoções. Elas expressam quem nós somos e como nos sentimos; nos aproximam dos outros, nos fazem companhia quando estamos sós. Elas articulam nossas crenças e valores. [...] Elas possibilitam reviver o passado, examinar o presente e expressar nossos sonhos para o futuro. [...] narram nossas alegrias e tristezas, revelam nossos segredos mais íntimos e expressam esperanças e desa-

²³¹ Pós-graduando em Musicoterapia/FURB. darioandino@edu.univali.br

²³² Pós-doutora em Educação Ambiental. Docente/UNIVALI. yara@univali.br

pontamentos, medos e triunfos. [...] Elas são os sons do nosso desenvolvimento pessoal.

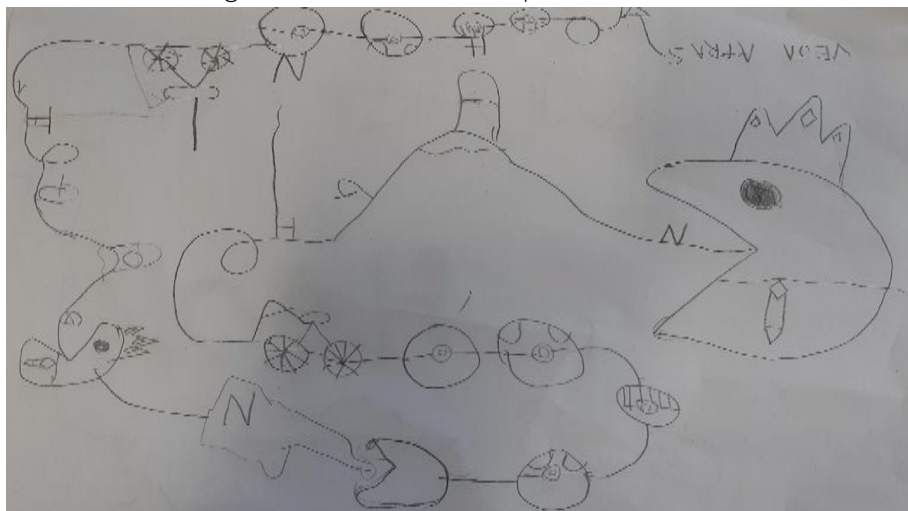
Nesse sentido, a educação musical não apenas desenvolve a criatividade dos alunos, mas também incentiva uma escuta consciente do ambiente sonoro e integra as diversas formas de arte em um diálogo harmonioso (Schafer, 2011). Para o autor em referência, as PNCs são representações alternativas da música que utilizam elementos visuais variados, como símbolos, desenhos, formas geométricas, cores, linhas etc. Outro conceito fundante para Schafer (2011) é a Música Descritiva, que busca transmitir narrativas e sensações específicas aos ouvintes, tendo como inspiração elementos da natureza, eventos históricos ou experiências pessoais, desenvolvendo habilidades, tais como: transmitir imagens sonoras que transcendem as palavras e desafiam os limites da expressão musical, potencializar a improvisação e a expressão criativa dos alunos.

A partir dos pressupostos apresentados, foi delineado o percurso metodológico, caracterizando o presente estudo como de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, enfatizando a importância da criatividade, expressão pessoal, inclusão da educação musical no processo de ensino e de aprendizagem musical para, quem sabe, aplicar as PNC no processo de alfabetização e de letramento científico. A coleta de dados foi realizada por meio de: observações diretas e intervenções em sala de aula (20hs/a); análise das PNC criadas pelos alunos. Durante o Estágio Supervisionado III no Ensino Fundamental I, tive a oportunidade de vivenciar uma série de experiências e desafios que me permitiram refletir sobre a minha prática pedagógica e a realidade educacional dos alunos do 3º ano. Ao longo do estágio, observei de perto as dificuldades enfrentadas por alguns alunos, especialmente nas áreas de leitura, escrita, interpretação, além de problemas comportamentais e emocionais.

As dificuldades na alfabetização e compreensão das tarefas diárias são amplamente documentadas na literatura educacional, no que diz respeito às fragilidades no processo de apropriação

dos signos culturais no processo de alfabetização. Ficou evidente para mim que uma abordagem padronizada não seria eficaz para atender às diversas habilidades e desafios apresentados pelos educandos. A necessidade de adaptação constante, a capacidade de lidar com a diversidade em sala de aula e a importância da comunicação eficaz foram lições valiosas aprendidas ao longo do estágio. Além disso, a reflexão contínua sobre minhas práticas pedagógicas e a busca por estratégias de aprimoramento foram aspectos fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional como futuro educador em música. A metodologia proposta por Koellreutter (*apud* Brito, 2015) e Shaffer (2011) foi aplicada em cinco turmas com o objetivo de compreender o significado da sonoridade contida nas letras que compõem o nome de cada aluno(a), por meio da PNC (Figura 1).

Figura 1 – Meu nome tem qual sonoridade?



Fonte: acervo do autor.

Explorar com as crianças a sonoridade dos nomes fez-me perceber o impacto da música como ferramenta de inclusão e escuta, tendo acesso a histórias de vida. A percepção dos sons, a musicalidade e a expressão musical articulando a teoria à prática geraram, inicialmente, um clima de estranhamento, seguido de uma leveza criativa e expressiva. Além de inserir o(a) aluno(a) no

universo da música, foi possível compreender que a organização da escuta e a representação dos sons do próprio nome com desenhos, cores, traços, símbolos e signos na criação e recriação das PNCs estimulam as habilidades criativas, possibilitando a exploração do mundo natural e cultural nas suas dimensões concretas, simbólicas, poéticas e estéticas, transcendendo o aprendizado musical.

Entendo que se faz necessário aprofundar pesquisas interdisciplinares que contemplem as contribuições de Koellreutter (*apud* Brito, 2015), Schafer (2011), Ruud (1998), Bruscia (1998) e outros educadores musicais, tanto na formação inicial de professores de música quanto em experiências estético-musicais com alunos da Educação Básica. Quem sabe pode ser esse um caminho para alcançar o lugar de encantamento da educação musical?

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://eca.usp.br/acervo/producao-academica/002738771.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRUSCIA, K. E. *Definindo Musicoterapia*. Barcelona Publishers, 1998.

RUUD, Evann. *Music Therapy: Improvisation. Communication, and culture*. Gilsum: Barcelona Publishers, 1998.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench. Fonterrada. 2. ed. atual. São Paulo: UNESP, 2011.

As aprendizagens do lado de fora: uma escuta sensível dos desejos das crianças

Débora Salvador Bizotto²³³

Marieli Paim de Lima²³⁴

Patricia Ferreira Moreira²³⁵

Introdução

Estudar sobre a infância, inevitavelmente, leva-nos a resgatar as memórias de nossas próprias infâncias. Esse tempo reside em nós, mesmo com o passar dos anos, pois revivemos a infância diariamente quando observamos as crianças que encontramos na escola.

Ao olharmos nos olhos das crianças e as observarmos com atenção e sensibilidade, percebemos que o desejo de brincar e estar ao ar livre é o mesmo que tínhamos quando crianças. No entanto, esse desejo, nos dias de hoje, muitas vezes se limita à vontade, pois não há tempo para estar ao ar livre. O lado de fora é visto como sujo e perigoso. Acredita-se que é dentro da sala de aula que a criança aprende, onde está segura e controlada.

Partindo dessa premissa, o trabalho tem como objetivo principal investigar a aprendizagem de um grupo de crianças da Educação Infantil “no lado de fora”, compreendido, neste texto, como os espaços que se estendem além das paredes da sala de referência da escola. O cenário desta investigação é uma escola pública de Educação Infantil no município de Vacaria/RS, tendo como interlocutores empíricos crianças entre três e quatro anos de idade.

²³³ Doutoranda/PPGEdu-UCS. Bolsista CAPES. Professora da rede pública municipal de Vacaria/RS. deborasbizotto@gmail.com

²³⁴ Doutoranda/PPGEdu-UCS. Bolsista CAPES. Professora da rede pública municipal de Vacaria/RS. marieillimap@gmail.com

²³⁵ Doutoranda/PPGEdu-UCS. Bolsista CAPES. Professora da rede pública municipal e estadual de Vacaria/RS. patriciaferreiramoreira@gmail.com

Metodologia

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, aliada à observação sistemática das pesquisadoras/professoras, constituída tanto pelo planejamento e organização de espaço brincante ao ar livre quanto pela observação das interações e brincadeiras espontâneas das crianças no cotidiano escolar. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas anotações em diários de bordo, fotografias, vídeos e gravações das falas das crianças.

Referencial teórico

Os referenciais teóricos que amparam as discussões realizadas acerca da temática do estudo partem das reflexões de Horn e Barbosa (2022). As autoras defendem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil ainda estão alinhadas ao modelo tradicional de Educação. Nesse contexto, o cotidiano escolar prioriza a organização do espaço com mesas, berços e cadeiras, confinando as crianças em ambientes fechados e limitando suas experiências. Essa abordagem passiva de aprendizado contrasta com a natureza infantil, que demanda movimento, interação com a natureza e exploração do mundo.

No mesmo sentido, Fochi (2018) defende que uma escola que acolhe e escuta a criança é aquela que supera o modelo tradicional das “liçõezinhas”. Esse modelo, centralizado em ensinar pequenas tarefas, tem a criança como aluno(a) desde muito cedo, e a aprisiona em paredes que renunciam à sua curiosidade e negam seus direitos.

Montessori (2017, p. 79) vai além e atribui a nós, adultos, a responsabilidade de reparar os danos causados às crianças por um modelo escolar aprisionador e doutrinador: “Cumpre-nos curar essas feridas inconscientes, essas enfermidades morais já incubadas no íntimo desses pequenos prisioneiros de um ambiente artificial”.

Análise dos dados e resultados

O estudo analisou o aprendizado infantil em um espaço externo, dividindo a análise em duas fases: a primeira focou na preparação do espaço pelas professoras; a segunda, nas interações espontâneas durante um lanche compartilhado. O espaço previamente organizado na primeira fase da análise está representado na Figura 1.

Figura 1 – Organização do espaço



Fonte: Acervo das autoras.

A observação inicial revelou a individualidade das crianças por meio da escolha de materiais: algumas exploraram misturas, outras somente a água ou a areia, e uma criança em especial preferiu brincar sozinha, longe do grupo, para não correr o risco de ser molhada pelos colegas. O espaço estava organizado de forma que todos tivessem liberdade para escolher como e com o que gostariam de brincar. Fizemos isso porque acreditamos que forçar uma criança que ainda não se sente confortável a se molhar ou se sujar é tão inadequado quanto forçar uma criança não alfabetizada a ler e escrever.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a iniciativa das crianças em encher os baldes e outros recipientes de água, quando já haviam utilizado todo o líquido previamente disponibilizado pela professora. Havia uma torneira próxima ao espaço onde brincavam. Duas crianças dirigiram-se à torneira e olharam

para a professora, buscando um sinal de aprovação ou reprovação para abri-la. A professora manteve uma postura observadora, sem intervir. Uma criança tentou girar a torneira para um lado, sem sucesso, e a outra sugeriu: *“Acho que não é para esse lado, tenta de novo”*. Após algumas tentativas, abriram a torneira e começaram as negociações: *“Eu encho meu balde primeiro, depois você enche o seu”*; *“Agora eu abro a torneira e você segura o balde”*. Essas falas revelaram aprendizados importantes para a faixa etária das crianças investigadas, exercitando a paciência para encher o balde, a capacidade de saber esperar a vez, dividir espaços e materiais e criar estratégias para resolver conflitos e solucionar problemas.

O transporte dos baldes cheios de água também desafiou as crianças, que descobriram a relação entre peso e quantidade e perceberam que, quanto mais água colocavam no balde, mais pesado ele ficava: *“Tá pesado, não consigo levar, me ajuda”*; *“Espera que eu vou colocar um pouco no meu balde”*.

Uma criança, ao sentir desconforto durante a brincadeira, decide interrompê-la, demonstrando autonomia e confiança na professora: *“Não quero mais brincar com isso, vou pegar minha mochila e minha nana²³⁶, quero me trocar”*. A ação reforça a importância de respeitar os limites e interesses individuais das crianças, ao invés de impor os desejos dos adultos. Nesse sentido, o papel do professor, para Montessori (2017, p. 10), é estar *“sempre presente, mas apenas como facilitador, agindo quando indispensável, dando tempo à criança de experimentar, de ser”*.

Dias após a exploração do ambiente organizado, as crianças retornaram ao mesmo espaço e foram convidadas a lanchar sob a mesma árvore onde brincaram anteriormente. Após o lanche, iniciaram suas explorações livres. Um grupo observou uma borboleta, e uma criança, ao tentar cutucá-la, foi interrompida por outra que, em tom exaltado, ordenou: *“Pare! Deixe o bichinho viver a vida dele!”*. Essa atitude demonstrou cuidado com a vida, sem necessidade de intervenção adulta.

²³⁶ Cobertor, objeto de apego da criança.

Pouco antes de nos locomovermos para o refeitório, duas crianças usaram galhos para bater em um tronco de árvore. Quando questionadas sobre a motivação da brincadeira, responderam: “*Vamos fazer um parque com um balanço*”. Outra criança complementa: “*É muito difícil, e todo mundo tem que ajudar*”. Esse desejo refletia a falta de um parque na escola, que fora removido para a construção de novas salas de aula.

As falas das crianças destacam a importância de ouvi-las na tomada de decisões escolares, como na elaboração de projetos e documentos. As crianças sabem do que precisam para aprender, basta disposição e sensibilidade para escutá-las.

Considerações finais

A análise do estudo demonstra que experiências “no lado de fora” estimulam a imaginação, a criatividade, a autonomia e a autoconfiança das crianças, seja em atividades planejadas ou em explorações livres do cotidiano.

A análise também revela que apenas levar as crianças para o lado de fora não é suficiente para uma proposta pedagógica inovadora; é essencial que os professores pratiquem uma escuta atenta e sensível para reconhecer as individualidades de cada criança e garantir o respeito aos seus direitos de aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor é resgatar os desejos de sua própria infância, despojando-se da postura adulta que doutrina e detém o saber, que controla o tempo, as ações e os corpos. É observar, documentar e avaliar as interações das crianças em seu processo de aprendizagem, que se constitui muito além das paredes de uma sala de aula.

Referências

FOCHI, Paulo (org.). *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos*. Porto Alegre: Penso, 2022.

MONTESORI, Maria. *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kirion, 2017.

Projeto “São José é vida”: interdisciplinaridade e educação ambiental no 6º ano

*Deiner Lucian Barili*²³⁷

*Fernanda Dal Picol Boff*²³⁸

*Leida de Mendonça Pretto*²³⁹

Introdução

A realidade que vivenciamos exige a interpretação e a compreensão das relações das plantas e animais com o ser humano, pois juntos formam o equilíbrio da natureza, desempenhando papéis vitais na grande cadeia da biodiversidade. O projeto multidisciplinar realizado com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, intitulado “São José é Vida” (Figura 1), permitiu lembrar-nos da interconexão e da beleza da vida em nosso planeta, por meio da valorização da relação entre os seres vivos e do cuidado com a “casa comum”.

Figura 1 – Projeto multidisciplinar do Colégio São José



Fonte: Produzida pelos autores.

Além disso, possibilitou refletir acerca da indispensável relação dos seres humanos com os animais e plantas que os rodeiam, por meio de diferentes períodos históricos, tendo o intuito de

²³⁷ Mestre em História/UFRGS. deiner.barili@acad.saojosecaxias.com.br

²³⁸ Pós-Graduada em Pedagogia Empresarial/UCS. fernanda.boff@acad.saojosecaxias.com.br

²³⁹ Mestre em Química/UFSM. leida.pretto@acad.saojosecaxias.com.br

compreender a linguagem desse universo, bem como sua contribuição e importância para a saúde e bem-estar de todos.

Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto “São José é Vida” teve embasamento no princípio metodológico de aprendizagem sociointeracionista, segundo o qual o estudante participa, de forma ativa, de todo o processo de construção e assimilação da relação do ser humano com o meio ambiente, através dos diferentes períodos históricos.

A motivação para o início deste projeto, que explora a relação entre seres humanos, plantas e animais, ao longo de diferentes períodos históricos, foi despertar, nos estudantes, uma compreensão profunda sobre o impacto das interações entre esses elementos ao longo do tempo, utilizando o filme *A Era do Gelo* como ponto de partida. O filme apresenta uma rica oportunidade para entender não apenas os desafios que os seres humanos enfrentaram para se adaptar ao meio ambiente, mas também a importância da coexistência com a natureza.

Ao longo do ano, foram realizadas diferentes atividades com o objetivo de fazer com que os estudantes se apropriassem de conteúdos dos diversos componentes curriculares, por meio do eixo temático do projeto.

No primeiro trimestre do ano letivo, os estudantes foram desafiados a realizar pesquisas em grupo sobre cinco subtemas vinculados às relações dos seres humanos com os seres vivos, em diferentes períodos históricos. As pesquisas foram realizadas em sala de aula, com a mediação dos professores e o roteiro da atividade. Na sequência, os estudantes apresentaram os resultados obtidos em suas pesquisas para as demais turmas do 6º ano.

Já no segundo trimestre, tendo por base o resultado obtido nas pesquisas do trimestre anterior, elaboraram uma notícia, criaram um roteiro de telejornal e realizaram a gravação da notícia no estúdio da escola. Essa atividade teve por objetivo desenvolver habilidades relacionadas à oralidade e à expressão

corporal dos estudantes, bem como estimulá-los a compartilhar o conhecimento construído na etapa anterior do projeto, por meio de um formato multimídia presente em nosso cotidiano, o telejornal.

No mês de setembro, como uma das atividades relacionadas ao projeto, foi realizada uma viagem de estudos com destino às cidades de Timbó, Pomerode e Blumenau. Lá, os estudantes vivenciaram, *in loco*, a relação dos seres humanos com as plantas e os animais, ao visitarem espaços educativos ao meio ambiente, tais como jardins botânicos, zoológicos etc.

Resultados e discussão

O projeto teve como atividade de culminância uma apresentação de palco, na qual os estudantes puderam demonstrar todos os conhecimentos adquiridos durante o decorrer do ano letivo. O roteiro da apresentação abordou os temas pesquisados nos trimestres anteriores e os estudantes protagonizaram atuações artísticas relacionadas ao tema.

Com a finalidade de despertar a curiosidade dos estudantes do 5º ano, que vivenciarão o projeto no ano seguinte, realizou-se um *spoiler* do projeto. Essa etapa contou com diversas atividades, sendo elas iniciadas pela leitura do livro *O despertar do Mitozoológico*, do escritor Carlos Augusto Pessoa de Brum (2021). O livro aborda diversos elementos da natureza, com contos mitológicos do mundo inteiro. Dessa forma, a segunda etapa da atividade foi a realização de um sorteio, no qual cada estudante recebeu um personagem mitológico contido na obra e com fortes relações com a natureza. A partir disso, foram realizadas pesquisas sobre o personagem e a elaboração de uma autobiografia que, após, foi transformada em uma apresentação, envolvendo a caracterização do próprio personagem e de espaços temáticos relacionados às diferentes civilizações mitológicas.

O projeto “São José é vida” provou ser uma iniciativa relevante e transformadora, que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente.

O Colégio São José reafirma seu compromisso de promover a educação ambiental e continuar desenvolvendo projetos que estimulem o respeito e a preservação da natureza.

Referências

BRUM, Carlos Augusto Pessoa de. *O despertar do Mitozoológico*. Porto Alegre: Editora BR1, 2021.

De artigas a Freire, um diálogo sobre espaço escolar

*Deyse Maimone dos Santos*²⁴⁰

*Guadalupe Corrêa Mota*²⁴¹

Introdução

Este trabalho é um recorte de pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Santos, em que se analisa a percepção de alunos do primeiro e segundo semestres de Arquitetura sobre o espaço escolar. Para este trabalho, busca-se analisar a relação entre o desenho do espaço escolar e as reflexões pedagógicas de Vilanova Artigas e de Paulo Freire, tomando como objeto a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP), projetada por Artigas entre 1961 e 1969.

A investigação busca compreender como a arquitetura escolar pode incorporar concepções freirianas, promovendo a emancipação do sujeito e o despertar de uma consciência crítica para romper com processos de desumanização e opressão. De abordagem qualitativa e fundamentada na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), a pesquisa explora de que maneira a arquitetura escolar pode incorporar princípios freirianos e contribuir para a democratização do conhecimento e a transformação social.

Dialogando com Freire

Em sua obra *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2016), Paulo Freire (1921-1997) propõe uma reflexão sobre a educação como ferramenta para a libertação das classes oprimidas, transformando, assim, a realidade social. A obra, muito mais do que um

²⁴⁰ Mestranda em Educação do PPGem Educação/UniSantos. deyse.maimone@unisantos.com.br

²⁴¹ Doutora em Educação. Professora da Graduação e do PPG em Educação/UniSantos. guadalupe.mota@unisantos.br

método de ensino, é um convite à emancipação, ao diálogo e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa obra, Freire identifica certas estruturas sociais marcadas por relações desiguais de poder, em que os opressores dominam os oprimidos. Dessa forma, tais relações trabalham para a sua manutenção:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opressão de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 2016, p. 46).

Na obra, Freire critica também o modelo tradicional de ensino, que perpetua o sistema de opressão. Tal modelo consiste em um professor, que é o único detentor do conhecimento, e os alunos, que são receptáculos passivos (“vasilhas”). O autor coloca essa proposta como uma educação bancária:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tantos melhores educandos serão (Freire, 2016, p. 80).

O papel do diálogo é central na *Pedagogia do oprimido*. Ele é visto como uma prática que busca a horizontalidade no processo ensino-aprendizagem. Com a dialogicidade, os professores e alunos tornam-se cocriadores de conhecimento, experienciando, no espaço escolar, alternativas de relações horizontalizadas emancipatórias, rompendo com as relações hierárquicas opressoras.

Dialogando com Artigas

Vilanova Artigas (1915-1985), arquiteto brasileiro e um dos fundadores da Escola Paulista de Arquitetura, dedicou o seu trabalho por uma cosmovisão que integrasse arquitetura, sociedade e educação, considerando o papel social da arquitetura na trans-

formação da realidade. Seu trabalho não se centrava somente na funcionalidade ou estética, mas era visto como uma ferramenta de transformação social.

No livro *Caminhos da arquitetura* (Artigas, 2004, p. 20), uma coletânea de textos que reúnem reflexões, palestras e ensaios escritos por Artigas, o arquiteto fala como a Arquitetura é uma forma de comunicar algo, ou seja, comunicar ideias referentes ao seu tempo: “Esse valor comunicativo gigantesco, que a forma arquitetônica de localizar o espaço tem, passa a dialogar com o homem, mesmo como obra humana, e ganha personalidade, que é imutável em relação às ideias que a fizeram no tempo”.

Artigas projetou diversas escolas no Brasil, incluindo a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, que reflete, em larga medida, suas ideias sobre a integração entre arquitetura e pedagogia. Seu trabalho é referência para arquitetos e educadores que buscam espaços mais humanos e inclusivos.

FAU-USP e um diálogo entre Artigas e Freire

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) é uma obra emblemática tanto para a arquitetura quanto para uma perspectiva crítica de concepção pedagógica do ensino de arquitetura. Seu projeto traduz conceitos sobre a educação refletidos no espaço construído. Ela reflete não apenas a visão arquitetônica de Artigas, mas também sua postura social e educacional. Dentre esses conceitos, destacam-se seus espaços democrático e político, além de sua integração entre espaço e sociedade.

Além de uma obra emblemática da arquitetura modernista brasileira, a FAU-USP é um exemplo da Escola Paulista, movimento arquitetônico surgido na segunda metade do século XX, ligado ao Modernismo e Brutalismo. Esses movimentos defendiam, dentre outras causas, componentes estruturais visíveis com o uso de concreto aparente, espaços abertos e flexíveis e a integração entre arquitetura e sociedade.

O projeto enfatiza uma integração dos espaços, criando, assim, ambientes pedagogicamente democráticos; uma questão muito importante na pedagogia freiriana. Ou seja, no projeto arquitetônico, não há divisões rígidas entre os espaços, o que promove a interação entre alunos, professores e funcionários de todos os setores da instituição, refletindo um processo de aprendizado que ocorra de forma coletiva e interdisciplinar:

[...] a sensação de generosidade espacial que sua estrutura permite aumenta o grau de convivência, de encontros, de comunicação. Quem der um grito, dentro do prédio, sentirá a responsabilidade de ter interferido em todo o ambiente. Aí, o indivíduo se instrui, se urbaniza, ganha espírito de equipe (Artigas, 2004, p. 101).

Um dos espaços mais emblemáticos e importantes na FAU-USP é seu átrio central (salão caramelo). Local de manifestações, exposições, eventos e interações sociais, é um espaço amplo e aberto, funcionando como um ponto de encontro e convivência. Ele pode simbolizar a centralidade de uma vida coletiva e o aprendizado comunitário.

Reflexões sobre o diálogo entre Freire e Artigas

É interessante entender que tanto Freire quanto Artigas enfatizavam o papel da coletividade em suas práticas. Na Pedagogia, Freire propunha o diálogo e a participação ativa dos estudantes, estabelecendo uma construção coletiva de conhecimento. Na Arquitetura, Artigas projetava espaços para favorecer encontros e a troca de ideias:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstituí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles (Freire, 2011, p. 24).

Um aspecto de suma importância para Artigas e Freire foi o desenvolvimento de suas práticas conectadas com a realidade brasileira, focando em entender as necessidades sociais e culturais do país: “Em minha opinião, o papel do arquiteto não

consiste numa acomodação; não se deve cobrir com uma máscara elegante as lutas existentes, é preciso revelá-las sem temor” (Artigas, 2004, p. 89).

Enquanto Freire, na década de 1960, construía sua pedagogia para a alfabetização de populações marginalizadas no Brasil com o protagonismo destas, Artigas buscou, em sua arquitetura, responder às demandas urbanas e sociais do Brasil, em meio às desigualdades que assolavam o país, na mesma época.

Cada um em seu campo, dedicaram suas vidas à formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Mesmo sendo perseguidos por suas ideias durante a ditadura militar (1964-1985), deixaram um legado que inspira reflexões e práticas comprometidas com a transformação social.

Através do diálogo proposto neste artigo, podemos entender como o espaço escolar, representando um microcosmo da sociedade, ao refletir valores pedagógicos críticos, pode democratizar o acesso ao conhecimento e transformar-se em um microcosmo de mudanças sociais. A pesquisa contribui, assim, para a reflexão sobre a relação entre Arquitetura e Pedagogia como elementos transformadores no processo educativo, possibilitando, de fato, uma educação sensível, ética, estética e emancipatória dos sujeitos.

Referências

ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Caminhos da arquitetura*. Organização de Rosa Artigas. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

Exploradores do brincar: descobrimos novos mundos

*Eduarda Maria Valentin Bianco*²⁴²

*Rochele Rita Andreazza Maciel*²⁴³

Introdução

O Estágio em Educação Infantil, no curso de Educação Física/UCS, tem como objetivo inserir o acadêmico no ambiente escolar para desenvolver estudos e investigação sobre a realidade desse nível, oportunizando a construção de referencial teórico-prático a partir da vivência e reflexão, a fim de propiciar ao futuro professor a experiência de relacionar dialeticamente os estudos acadêmicos com as práticas educativas da Educação Infantil, de forma crítica, reflexiva, inclusiva e ética, favorecendo a construção da identidade docente. Nesse sentido, é necessário que o estudante não apenas vivencie experiências dentro da escola, mas que também realize uma análise de sua realidade para construir um projeto de intervenção, elabore experiências para as crianças, assim como reflita sobre o processo vivenciado.

A primeira etapa do estágio foi conhecer a realidade educativa, por meio da proposta pedagógica, o contexto social em que a escola está inserida, a estrutura física, organizacional e a gestão escolar, para assim, posteriormente, realizar observações das práticas pedagógicas com as crianças.

Sob essa perspectiva, foi elaborado um projeto de ensino-aprendizagem intitulado "Exploradores do Brincar: Descobrimos Novos Mundos". Com ele, proporcionamos às crianças experiências corporais por meio de expressividade, criatividade e habilidades motoras fundamentais.

²⁴² Graduanda do curso de Educação Física/UCS. ebianco@ucs.br

²⁴³ Professora e supervisora de estágio do Curso de Educação Física. Professora do curso de Pedagogia/UCS. rramacie@ucs.br

Metodologia

A metodologia deste trabalho refere-se às experiências corporais vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física II – Educação Infantil, no curso de Licenciatura em Educação Física, ofertado pela Universidade de Caxias do Sul/RS. A partir do relatório do estágio, foram extraídas as principais experiências e reflexões mais relevantes. Desse modo, o estudo reflexivo caracteriza-se como qualitativo-descritivo, usando como base de análise a revisão bibliográfica e projeto de intervenção, aplicado com as crianças de uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Caxias do Sul, com uma turma de Pré III (5 anos). A técnica utilizada foi a observação participativa e a escuta atenta durante as experiências propostas nos encontros, especialmente no que tange às ações do movimento/expressividade, criatividade, aplicada aos campos de experiências “Corpo, gestos e movimento”, propiciando unidades temáticas de jogos e brincadeiras. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), essa técnica de observação informal permite que o pesquisador registre fatos da realidade de forma ocasional, sem a necessidade de ter um planejamento ou um controle previamente elaborado. Dentro dessa abordagem, foi aplicada a unidade temática de jogos e brincadeiras sob a perspectiva da Educação Física. Para a realização da proposta, as experiências foram elaboradas utilizando a abordagem desenvolvimentista, que é centrada no desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Adequa-se ao projeto por promover a aprendizagem ativa, incentivando as crianças a explorarem, experimentarem e interagirem com o ambiente e com os outros. As experiências brincantes foram organizadas em diferentes momentos pedagógicos conforme Galhaure (2013): introdução, revisão, corpo da aula e resumo. Na introdução, foi realizada uma preparação cognitiva das crianças para a experiência, bem como suas combinações. A seguir, na revisão, relembrou-se o que foi realizado na prática anterior, com o intuito de entender o que foi significativo na experimentação passada. O corpo da aula foi

organizado de maneira diretiva-criativa, propondo-se uma atividade exploratória e depois orientada, mas com espaço livre para a expressividade das crianças. Por fim, encerrou-se a ação com a turma, com uma conversa prévia sobre as experiências vivenciadas. Para avaliar as experiências e aprendizados das crianças, fez-se uso da observação contínua e do preenchimento de uma pauta, ao final de cada sessão, pela professora/estagiária. Nela, houve perguntas a respeito da expressividade e execução das experiências em diferentes graus de complexidade, comprometimento, responsabilidade e autonomia do grupo e do respeito aos pares e à professora.

Resultados e discussão

A partir da análise da realidade educativa, pode-se observar que a instituição dispunha de estrutura física e de materiais adequados para as práticas de movimento, porém pouco se via de intervenções voltadas para esse campo de conhecimento.

A proposta de intervenção prática da docência no estágio buscou proporcionar o projeto “Exploradores do Brincar: Descobrimos Novos Mundos”, com a organização de oito planos de aula, dentro de duas unidades temáticas: movimento em expressão e ritmo; e jogos e brincadeiras. Elegeram-se, aqui, as experiências corporais reflexivas que, durante a aplicação com as crianças, mais proporcionaram evidências acerca do processo de ensino aprendizagem na turma, no que diz respeito a brincar com diferentes objetos, experiências criativas, jogos recreativos e de estafetas.

Destaco, dos registros reflexivos, que as experiências corporais proporcionaram conhecer o ambiente e a rotina escolar, o desenvolvimento motor das crianças, e perceber o quanto ainda a escola carece oportunizar às crianças a ampliação do seu vocabulário motor. Assim, a partir das vivências reflexivas do estágio, conclui-se que a prática docente precisa ser adaptável a cada contexto escolar e flexível, visto que uma mesma faixa etária pode apresentar diferentes graus de desenvolvimento motor,

social e cognitivo. O papel do professor é, justamente, o de criar ambientes para que essas habilidades sejam potencializadas, a fim de criar condições de a criança desenvolver-se e ampliar seus repertórios motor, social e cognitivo.

Referências

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Análise de imagens geradas com Inteligência Artificial no contexto da EJA

*Elaine Teixeira da Silva*²⁴⁴

*Daniervelin Renata Marques Pereira*²⁴⁵

Introdução

Os aspectos multimodais estão presentes em textos da comunicação em diferentes contextos de produção, e, na contemporaneidade, temos presenciado, de maneira crescente, novas formas e ferramentas para a criação de textos verbais e visuais, que implicam, de certo modo, as práticas escolares. Este trabalho lança um olhar sobre o uso das ferramentas de IAGen em suportes digitais (*softwares*, aplicativos, editores de texto, de vídeo ou de imagem, entre outros) para a produção textual com estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Novo Ensino Médio (EJA NEM).

Justifica-se a prática realizada pela importância de pensar na forma como as ferramentas de IA podem ser aplicadas no processo de ensino e de aprendizagem e a necessidade de entender como os aspectos multimodais sociossemióticos desses novos materiais são (re)apresentados.

Traçamos como objetivos apresentar a relação da Semiótica Social com as projeções multimodais dos textos produzidos com ferramentas de Inteligência Artificial (IA), analisar imagens geradas com IA Multimodal (IAM), apontar as *affordances* (possibilidades e limitações) da IAM utilizada e, principalmente, oportunizar aos estudantes o conhecimento e a prática de produção de textos multimodais com o auxílio de IA refletindo sobre seus usos de forma ética e crítica.

²⁴⁴ Doutoranda do PPG em Estudos Linguísticos/UFMG. elaine.ts@gmail.com

²⁴⁵ Doutora em Letras/USP. drenata@ufmg.br

Metodologia

A prática foi realizada com estudantes da EJA módulo II, sendo aplicada na disciplina de Eletiva 3 (Protagonismo nas redes/Letramento midiático), em uma escola pública da rede estadual de educação no interior do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2024, durante um semestre letivo.

Antes da produção em sala de aula, foi apresentada aos estudantes uma introdução ao tema da Inteligência Artificial, abordando as diferentes ferramentas, os usos no dia a dia que podem nos auxiliar e o mau uso delas, como a geração de *fake news* e *deepfake*.

Após estudo e aprendizagem sobre o tema, propôs-se a produção de imagens geradas com uma ferramenta de IA, usando o tema “expressões idiomáticas da língua portuguesa”. A ferramenta usada foi a *Copilot*, IA da Microsoft, e as produções foram feitas em sala de aula, sendo reproduzidas instantaneamente em uma lousa digital para que todos(as) pudessem ver como a ferramenta gerava as imagens a partir dos comandos (*prompts*) inseridos.

As produções dos(as) estudantes foram publicadas em um ambiente digital, Wakelet, como forma de incentivo e valorização e divulgação do fazer desses(as) discentes. Após a experiência, lançamos mão da Semiótica Social proposta por Hodge e Kress (1988) para analisar essa experiência de (co)produção homem/máquina. A escolha dessa perspectiva teórica como escopo metodológico para a nossa análise da prática deu-se porque essa teoria considera que todo texto é a materialização do processo comunicativo – os modos (linguístico, sonoro, visual, espacial e gestual) e os recursos semióticos (cores, imagens, sons etc.), que são organizados conforme os interesses de seus produtores, que, nesse caso, são partícipes humano e máquina.

Referencial teórico

A proposta toma como referencial teórico, principalmente, autores que versam sobre IA multimodal e multimodalidade no contexto sociossemiótico.

A multimodalidade está presente na forma como nos comunicamos, seja em um texto verbal (falado ou escrito), seja em um texto visual (fotografia, figura, vídeo), já que todo texto é composto de vários modos, mesmo produzido em um único suporte, como uma folha de papel, que vai ganhando, conforme intenção do(a) produtor(a) do texto, diferentes formas, cores, tamanhos, desenhos, entre outros recursos semióticos, que vão conferindo ao objeto variados modos. Hoje, o discurso pode ser produzido com o auxílio das tecnologias digitais, como afirma Kress (2010, p. 139):

O *design* multimodal refere-se ao uso de diferentes modos – imagem, escrita, cor, layout – para apresentar, realizar, às vezes (re)contextualizar posições e relações sociais, bem como conhecimento em arranjos específicos para um público específico. Em todos os pontos, o *design* realiza e projeta organizações sociais e é afetado pelas mudanças sociais e tecnológicas.

Para compreensão da IA Multimodal, buscamos a definição dada por Xu, Zhu e Clifton (2023, p. 1.213), da *Multimodal Learning* (ML), ou Aprendizagem Multimodal (AM), como um sistema que “precisa ingerir, interpretar e raciocinar sobre fontes de informação multimodais para realizar habilidades semelhantes de percepção de nível humano”. Do mesmo modo, Baltrušaitis, Ahuja e Morency (2019, p. 1) apontam que “O aprendizado de máquina multimodal visa construir modelos que possam processar e relacionar informações de múltiplas modalidades”. Ou seja, uma ferramenta de IA que usa a Aprendizagem Multimodal vai utilizar os recursos semióticos e os modos para produzir e gerar produtos, como imagens, vídeos, textos etc., conforme as instruções que receber.

Resultados

Cada estudante escolheu uma expressão idiomática para que a ferramenta gerasse a imagem referente a ela. Dado que um *prompt*²⁴⁶ em uma IA Multimodal de imagens resulta em quatro

²⁴⁶ *Prompt* é a mensagem verbal apresentada à IA pelo usuário para gerar dados.

imagens, a Figura 1 exemplifica uma geração de imagens para o *prompt* “Gerar imagem de pé de vento” na IA Copilot.

Figura 1: imagem gerada a partir do *prompt* “gerar imagem de pé de vento”



Fonte: arquivo pessoal, Copilot, 2024.

A primeira imagem da sequência na Figura 1 foi escolhida pelo estudante para representar a sua expressão idiomática “pé de vento”.

Outras expressões usadas foram “mala sem alça”, “falando pelos cotovelos”, “nem que a vaca tussa”, “cão chupando manga” e “a cobra vai fumar”.

Ao final, os(as) estudantes puderam perceber as potencialidades e as falhas da ferramenta, visto os resultados das expressões idiomáticas, como observamos na Figura 1. A cada produção, foi-se indagando aos aprendizes se as imagens correspondiam ao *prompt* solicitado, o que elas tinham de diferente, se a IA seria usada por eles(as) fora do contexto escolar e como usariam. Destaca-se como falha percebida por eles(as) que a IA gerou a imagem de um pé, porém faltando um dedo, e que estava em formato de nuvens e não de vento. Isso mostra que ela foi treinada para dar resultados com base em termos específicos, ou seja, ela não deu o resultado no sentido literal, palavra por palavra, como “pé” e “vento”, já que para essa última palavra a Copilot usou “nuvem” como representação visual.

Discussões

A escolha do estudante pela primeira imagem da Figura 1, como produto final, deu-se por ela estar mais próxima do texto verbal, estabelecendo uma sintonia entre imagem gerada e dis-

curso, o que aponta para a prática do pensamento crítico, como afirmam Kress e van Leeuwen (2021, p. 47): “as estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da Realidade. Elas são produtos das disposições sociais e do trabalho semiótico. [...] A composição visual nunca é meramente formal: ela tem dimensões semânticas e ideológicas importantes”. Destaca-se que a paisagem semiótica construída gera uma narrativa do ponto de vista de quem solicita a criação e não da ferramenta de IA que a gerou.

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre estes e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição) (Nascimento; Bezerra; Herbele, 2011).

As imagens geradas mostram como as ferramentas de IA podem ser usadas nas práticas escolares, mas também apontam que as suas *affordances* (possibilidades e limitações) são elementos importantes para a construção dos sentidos e das escolhas, pois, como afirma Soares (2023, p. 28), “nem tudo o que pode ser expresso pela língua pode ser transmitido pelas imagens, e vice-versa”.

Considerações finais

A atividade prática apontou a importância de levar para a sala de aula a temática e a forma como as ferramentas de IA podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem.

Destacamos que os(as) estudantes puderam perceber, nas produções geradas pela IA *Copilot*, as suas potencialidades e limitações (*affordances*), ao compreenderem que as imagens geradas, atualmente, nem sempre representam os fatos, mas podem ser simulacros ou criações, ressaltando o papel agentivo

dos(as) estudantes no reconhecimento delas, outorgando-lhes autonomia do fazer ético e do pensamento crítico.

Referências

BALTRUŠAITIS, Tadas; AHUJA, Chaitanya; MORENCY, Louis-Philippe. Multimodal Machine Learning: A Survey and Taxonomy. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, v. 41, n. 2, p. 423-443, 1 Feb. 2019. DOI: 10.1109/TPAMI.2018.2798607.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Semiotics*. New York: Cornell University Press, 1988.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the Grammar of Visual Design*. 3. ed. London and New York: Routledge, 2021.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge, 2010, first published.

NASCIMENTO, R. do; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOARES, Leonardo Antonio. *A semiótica social sistêmico-funcional e a multimodalidade na análise de imagens*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

XU, Peng; ZHU, Xiatian; CLIFTON, David A. Multimodal Learning With Transformers: A Survey. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, v. 45, n. 10, p. 12.113-12.132, Oct. 2023, DOI: 10.1109/TPAMI.2023.3275156.

Práticas pedagógicas de alfabetização de crianças inspiradas no referencial freireano²⁴⁷

*eline Lira Oliveira Sampaio*²⁴⁸

*Fernanda Quatorze Voltas*²⁴⁹

Introdução

Esta pesquisa, em desenvolvimento em nível de Mestrado, pretende investigar uma prática de alfabetização de inspiração freireana, desenvolvida com crianças de uma classe de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental I, em um contexto de vulnerabilidade social.

Maria Helena de Souza Patto (2022), em sua obra *A produção do fracasso escolar*, leva-nos a olhar criticamente para a desigualdade social, suas implicações na escola pública, discentes e docentes. Um dos grandes debates levantados pela autora é sobre a reprovação e a evasão escolar, além das dificuldades de aprendizagem de crianças oriundas das camadas populares.

Privações socioeconômicas e de acesso a bens e direitos como segurança alimentar, segurança de renda e acesso à cultura e lazer condicionam muito do que a criança pode ou gostaria de ser. Sendo assim, é fundamental a construção de uma sociedade que permita que todas as crianças tenham condições justas de aprendizagem e garantias concretas de vida digna.

Diante disso, a presente investigação busca analisar limites e possibilidades de uma prática pedagógica emancipatória, inspirada em referenciais freireanos, no processo de alfabetização de crianças em contextos de vulnerabilidade social. A questão

²⁴⁷ Este texto é derivado de pesquisa de Mestrado realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

²⁴⁸ Mestranda em Educação/UniSantos. elinelira@yahoo.com.br

²⁴⁹ Doutora em Educação/USP. Professora permanente do PPG *Stricto Sensu* em Educação/UniSantos. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Avaliação Educacional e Formação de Educadores: política e práticas”. fernanda14voltas@unisantos.br

norteadora da pesquisa é: quais os limites e possibilidades de uma prática pedagógica inspirada em referenciais freireanos no processo de alfabetização de crianças em contextos vulneráveis socialmente?

O objetivo geral da pesquisa é analisar limites e possibilidades de uma prática pedagógica emancipatória inspirada em referenciais freireanos no processo de alfabetização de crianças em contextos de vulnerabilidade social. Os objetivos específicos são: elucidar o que são práticas pedagógicas inspiradas em referenciais freireanos no processo de alfabetização; e identificar os contextos de vulnerabilidade social vivenciados pelas crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

O quadro teórico fundamenta-se em autores como Freire (1996), Freire e Macedo (2011), Patto (2022), Kramer (1982), entre outros. São apresentados os conceitos norteadores em relação às crianças, enquanto sujeitos que vivem a infância em processo de desenvolvimento, e ao modo como essas relações foram se constituindo ao longo da história, além das tensões que circundam a alfabetização, contemplando a ligação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Destacam-se as principais percepções acerca da compreensão de mundo que as crianças trazem consigo, evidenciando a alfabetização na perspectiva crítico-emancipatória, tendo como autor de referência Paulo Freire e seus estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem, diferenciada de outras concepções de alfabetização e politicidade da prática educativa. É apresentada uma trama conceitual freireana, como instrumento teórico-metodológico da pesquisa, na qual o conceito de alfabetização ocupa o centro.

Para a construção da trama, é necessário que se façam escolhas dos conceitos a serem trabalhados, que os autores entendem como fundamentais para explicitar sua práxis educativa, analisando, dessa maneira, os seus resultados de pesquisa. Assim, realizar a leitura da realidade é imprescindível, pois pressupõe um ato de conhecimento, em que estão presentes a criatividade e a criticidade acerca das situações vivenciadas, com pressupos-

tos a transformá-las. Sendo assim, ela precisa dar indicações das possibilidades, tendo em vista que a realidade não é estática; ao contrário, é dialética. As tramas conceituais têm subsidiado e concretizado princípios de educação emancipatória. (Saul; Saul, 2022).

Nesta pesquisa, as tramas conceituais são fundamentais para o processo de discussão coletiva das práticas pedagógicas desenvolvidas. Os conceitos selecionados para compor a trama conceitual, que se relacionam à alfabetização crítica, foram: a *alfabetização crítica* fundamenta-se na relação entre *leitura de mundo e leitura da palavra*; exige *diálogo* como princípio ético, político e epistemológico; e tem como horizonte a *autonomia*, buscando a ampliação e o aprofundamento da percepção de si e do mundo.

Metodologia

A pesquisa encontra-se inserida no bojo de uma abordagem qualitativa, compreendida a partir das proposições de Creswell (2010) e Chizzotti (2000), que defendem que essa proposta possibilita gerar subsídios para uma compreensão aprofundada e contextualizada da realidade e dos processos educacionais.

Nessa investigação, a pesquisa da prática mostrou-se como estratégia apropriada, uma vez que possibilita desenvolver “um estudo sistemático e intencionado dos professores sobre o seu próprio trabalho na sala de aula e a escola” (Lima; Nacarato, 2009, p. 246). Os procedimentos de pesquisa incluem a realização de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, observação participante (com registros em diário de campo) e discussão dos dados da pesquisa em uma comunidade de aprendizagem composta por educadores, vinculados a um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Discussão e resultados

Até o momento, a pesquisa bibliográfica permitiu construir os capítulos de referencial teórico que fundamentam a investi-

gação. No segundo semestre de 2024, foi realizada a pesquisa de campo, na qual a professora-pesquisadora realizou registros de sua prática, desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social.

Lima e Nacarato (2009) defendem que investigações na perspectiva da pesquisa da prática incluam uma dimensão mais coletiva, dentro de comunidades de aprendizagem docente, entendidas como coletivos de professoras que se colocam a refletir sobre a prática em sua relação com a teoria, tendo em vista modificá-la, no horizonte de uma escola mais crítica e democrática. Diante disso, estão planejados três encontros, em que serão discutidos os dados de pesquisa com um grupo de professores, pós-graduandos e egressos de um Programa de Pós- Graduação em Educação, interessados em dialogar sobre a problemática da pesquisa à luz do referencial freireano.

Os relatos presentes no diário de campo serão analisados em eixos construídos a partir de uma trama conceitual freireana (Saul; Saul, 2022), buscando evidenciar as categorias em sua relação com os achados da pesquisa.

Considerações parciais

Tem sido possível observar, por meio dos instrumentos utilizados durante a investigação, as possibilidades de ensino-aprendizagem que ultrapassam a lógica tradicional e hegemônica, apesar dos limites organizacionais e estruturais impostos. Os estudos nessa área e com a perspectiva emancipatória têm revelado os avanços e as fragilidades a serem superadas, levando em consideração que os alunos são sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem e emancipação.

Portanto, esta pesquisa, que pretende lançar o olhar para uma prática de alfabetização de inspiração freireana, desenvolvida com crianças em um contexto de vulnerabilidade social, pode contribuir, no campo acadêmico, com reflexões sobre o papel da escola e das professoras no atendimento e formação de crianças inseridas em tais contextos, marcados pela exclusão social.

Espera-se que a presente pesquisa traga contribuições ao campo da alfabetização crítica e ajude a refletir sobre as potencialidades dessa perspectiva, principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. O desejo é que este estudo possa inspirar políticas e práticas de alfabetização no sentido da construção de uma educação mais justa e democrática.

Referências

- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 01 fev. 2025.
- LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais freireanas: uma construção para ensino e pesquisa. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de; SANTOS, Tânia Regina L. dos Santos. (Org.). *Tramas Conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire*. São Carlos: Pedro & João editores, 2022.

Júri simulado: interdisciplinaridade como processo de ensino e aprendizagem

*Emanuele Mendonça de Freitas*²⁵⁰

*Daniela Fracasso*²⁵¹

*Cristina Benedetti*²⁵²

Introdução

A interdisciplinaridade é um recurso essencial para o desenvolvimento de um processo educativo integral com uma abordagem mais significativa. De acordo com Gattás e Furegato (2007, p. 88), a interdisciplinaridade implica “relações de reciprocidade, de mutualidade, de substituição da concepção fragmentária por uma concepção do ser humano: é um movimento de renovação. Considera-se que a interdisciplinaridade é um processo que precisa ser vivido e exercido”. No caso da educação bilíngue, a interdisciplinaridade possibilita que os estudantes aprendam os conteúdos em um segundo idioma, de forma contextualizada e integrada, fazendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Metodologia

A partir da integração entre as disciplinas de Língua Inglesa e Criação Digital, os estudantes do CETEC Fundamental se inseriram em um ambiente de aprendizagem dinâmico, de modo que o aprendizado do idioma passou a ocorrer de forma natural e integrada. Seguindo essa linha de raciocínio, Schutz (2006) afirma que o ensino de um segundo idioma na Educação Básica é

²⁵⁰ Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade/UCS. Professora de Língua Inglesa/CETEC Fundamental. emfreitas@ucs.br

²⁵¹ Mestranda pelo programa Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/UCS. Professora de Criação Digital/CETEC Fundamental. dfracasso@ucs.br

²⁵² Professora de Língua Inglesa/CETEC Fundamental. Doutoranda do PPGEdu/UCS.. cbenedetti1@ucs.br

resultado de diversos aspectos do ensino em sala de aula, desde a interação entre os estudantes até a interação deles com o professor, bem como o uso da ludicidade, o que contribui para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais dinâmico.

Nesse contexto, com o intuito de promover um aprendizado ativo, a partir do desenvolvimento de habilidades de argumentação e oratória, bem como da compreensão dos direitos e deveres do cidadão no compartilhamento de dados e uso de redes sociais e outras ferramentas virtuais, foi proposta uma atividade interdisciplinar – o júri simulado – que integrou a língua inglesa à disciplina de criação digital.

Por meio da atividade, os estudantes do CETEC Fundamental puderam debater questões relevantes relacionadas à cidadania digital, a partir de uma abordagem ética e legislativa. Durante o júri simulado, eles puderam discutir não só a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), mas também outras questões relacionadas à privacidade e à segurança digital, debatendo a criação de perfis *fakes* e a apropriação de contas e informações digitais.

Para tanto, a partir da compreensão da legislação vigente sobre privacidade e segurança digital, os estudantes desenvolveram um caso criminal a ser julgado. Cada um assumiu o papel de alguém presente em um julgamento (juiz, advogados, promotores, réus, acusação, testemunhas), sendo responsável pelo desenvolvimento de provas, argumentos e código de conduta no ambiente jurídico. A atividade foi desenvolvida no decorrer de dez aulas, durante as quais os estudantes descreveram o caso, discutiram as provas e os argumentos entre si para, então, realizar o júri. Tanto o juiz como as partes contrárias só tiveram acesso a provas e argumentos no dia do júri, o que possibilitou que eles criassem estratégias de defesa e argumentos em momento real, praticando a argumentação e a compreensão do que havia sido dito anteriormente, em Língua Inglesa.

Considerações finais

A partir da realização do projeto, foi possível promover um ambiente de aprendizado realista e envolvente, no qual os estudantes puderam desenvolver habilidades de argumentação e comunicação, que são essenciais para a fluência da linguagem e o entendimento de questões complexas em um ambiente globalizado. Por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento e da promoção do uso da Língua Inglesa em situações adversas, os estudantes foram desafiados a pensar de forma crítica, expressando-se com clareza e argumentação coerente, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades que farão a diferença em seu futuro profissional.

Referências

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 8, n. 1, p. 85-91, 2007.

SCHÜTZ, Ricardo. Assimilação natural x ensino formal. *English Made in*, 2006.

***Postal Memories*, autorretrato e palavra-valise: cri[ações] que desvelam algumas bagagens artísticas/culturais presentes na formação docente de estudantes de Pedagogia**

Estela Maria Oliveira Bonci ²⁵³

Introdução

Durante uma viagem sempre preparamos e carregamos bagagens...

Quais bagagens artísticas/culturais estão presentes na formação docente de estudantes de Pedagogia? Como forma de responder ao questionamento, compartilho a concepção e o desenvolvimento do *Postal Memories*, do Autorretrato e da Palavra-valise “tatuada” no corpo, três proposições práticas realizadas por estudantes de 3º e 4º semestres do curso de Pedagogia (presencial) em IES particular localizada na cidade de São Paulo/SP, assim como algumas bagagens desveladas em suas cri[ações], para refletir sobre a importância de oportunizar uma formação artística/cultural aos estudantes de Pedagogia que reverbere no exercício da prática docente.

As proposições práticas apresentadas nesse relato de experiência referem-se a um dos instrumentos de avaliação realizados na disciplina Jogos, Brincadeiras, Cultura e Arte, por mim ministrada e ofertada em 2023.1, no curso de Pedagogia.

²⁵³ Pesquisadora e professora convidada no curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior/Mackenzie. estelabonci@hotmail.com

A primeira bagagem: *Postal Memories*

O *Postal Memories* tem como propósito de produção retratar o primeiro contato que cada estudante recorda com a arte e suas múltiplas linguagens, explorando as potencialidades textual e imagética do cartão-postal. Para a realização de tal proposição prática, foi apresentada aos estudantes a constituição de um cartão-postal, pois alguns não conheciam esse meio de comunicação, e as orientações para a sua produção a partir de *template* disponibilizado. A produção poderia ser realizada com qualquer materialidade escolhida (pintura, recorte e colagem etc.), e, ao final, deveria ser fotografada a frente e o verso do cartão para envio do trabalho na plataforma institucional *online* da disciplina, ou ser entregue de forma física.

Bagagem: Palavra-valise – fotoperformance

A segunda bagagem preparada pelos estudantes foi escolher uma “palavra-valise”²⁵⁴ que contivesse tudo o que cada um sente/pensa/percebe/sonha no momento presente de sua trajetória de formação como profissional da educação. Após a escolha da palavra, há a escolha de uma parte do próprio corpo que mais potencialize seu significado, em que a palavra será temporariamente tatuada na pele e fotografada (Martins; Lombardi, 2017).

Bagagem: Autorretrato

A última bagagem foi a produção de dois autorretratos pelos estudantes de Pedagogia, seguindo as orientações para a realização de cada autorretrato:

Autorretrato 1. *Em frente a um espelho, desenhar/pintar sobre o seu rosto refletido no espelho, utilizando tinta guache, ou canetinhas ou outro riscante. Após o desenho/pintura no espelho, fotografar o resultado.*

Autorretrato 2. *Escolher um suporte e sobre ele montar seu autorretrato com objetos que lhe representem, podendo escolher qualquer material que considere relevante para sua repre-*

²⁵⁴ A prática “Palavra-valise” inspira-se na proposta do Prof. Ricardo Marin Viadel (Universidade de Granada/Espanha) apresentada no ConFAEB de 2012. Consiste em escolher uma única palavra que, como uma mala, carregue os significados essenciais a respeito do que cada pessoa pensa e sente sobre uma questão disparadora.

sentação. Após a escolha do material/recurso, montar/criar o autorretrato e fotografar. Outra opção de produção é fazer uma **selfie** e recriar sua fotografia digitalmente, utilizando aplicativos de edição de imagens.

Finalizados os autorretratos, salvar as duas fotos em um único arquivo (jpg ou png) e enviar na plataforma institucional online da disciplina.

Embarque imediato

A análise das bagagens preparadas pelos estudantes evidencia a importância de refletir sobre a formação artística/cultural no curso de Pedagogia, considerando-a uma dimensão estética essencial e um elemento constitutivo do projeto educacional. Esse compromisso com a formação humana em sua totalidade é destacado por Ostetto (2010), ao afirmar que ampliar repertórios artístico-culturais, despertar o desejo e a curiosidade, questionar padrões estabelecidos e incentivar a experimentação e autoria são premissas fundamentais para uma educação que integre arte e formação de educadores.

Figura 1 – Postal Memories, Autorretrato e Palavra-valise: [cri]ações dos estudantes.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Revisitar o passado vivido a partir do registro do primeiro contato com a arte e suas diferentes linguagens artísticas possibilitou aos estudantes retratar espaços, experiências e lembranças, positivas ou negativas, de experiências estéticas vividas, ampliadas e, talvez, ressignificadas durante a produção do cartão-postal.

As [cri]ações resultantes da proposição “Palavra-valise” recordam-nos do significativo ensinamento de Jorge Larrosa (2002, p. 21), segundo o qual “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

O olhar dos estudantes para seus reflexos no espelho e para si mesmos nas representações dos autorretratos nos desvelam alguns traços ainda infantis, a experimentação de novas materialidades para representação e o uso da tecnologia para edição de imagens.

Vivências, experiências e relatos entrelaçados em situações diversas revelam-se por meio de proposições práticas convidativas à reflexão sobre as práticas pedagógicas que ampliam as bagagens artísticas/culturais de estudantes de Pedagogia, na [trans]formação docente, e reverberam em um exercício futuro da docência interdisciplinar, sensível, criativa, poética e humana.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. S. Ensino de Arte no curso de Pedagogia: travessia e perigo. In: CONFAEB, 27., 2017, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: ConFAEB, 2017. p. 1.944-1.955.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Cadernos CEDES*, Campinas, Arte na educação: pesquisas e experiências em diálogo, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan./abr. 2010.

A construção de um *pictionary* a partir da interdisciplinaridade como processo de ensino e aprendizagem

Ezequiel Capeletti²⁵⁵

Cristina Benedetti²⁵⁶

Daniela Fracasso²⁵⁷

Emanuele Freitas²⁵⁸

A interdisciplinaridade tem se mostrado essencial para uma educação integral e sensível, em que os processos de ensino e aprendizagem contemplam uma abordagem mais contextualizada e significativa. Ao combinar diferentes áreas do conhecimento com o ensino de uma segunda língua, como o inglês, os estudantes são imersos em um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual a aquisição do idioma acontece de forma integrada aos conteúdos curriculares, promovendo conexões entre disciplinas, corroborando o dito por Fazenda (2002, p. 73) sobre a interdisciplinaridade ser caracterizada por “uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo”. Esse processo, ao ser sensível às necessidades dos estudantes, considerando seus interesses, favorece uma educação mais ética e transformadora.

Conforme Freire (2018), em *Pedagogia do oprimido*, o ato de educar como um processo de conscientização e emancipação, com ênfase na transformação social por meio da educação, conecta-se à ideia de uma educação sensível, atenta aos educandos e não somente centrada nos educadores. Essa abordagem torna o aprendizado mais estimulante e facilita a retenção de

²⁵⁵ Mestre em Ambiente e Sustentabilidade/UERGS. Professor de Ciências da Natureza/CETEC Fundamental. ecapeletti1@ucs.br

²⁵⁶ Professora de Língua Inglesa/CETEC Fundamental. Doutoranda do PPGEdu/UCS. cbenedetti1@ucs.br

²⁵⁷ Mestranda pelo programa Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/UCS. Professora de Criação Digital/CETEC Fundamental. dfracasso@ucs.br

²⁵⁸ Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade/UCS. Professora de Língua Inglesa/CETEC Fundamental. emfreitas@ucs.br

informações, além de promover o desenvolvimento de habilidades críticas e comunicativas, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Para explorar a biodiversidade brasileira, foi proposta uma atividade interdisciplinar, que combinou as áreas de Ciências da Natureza, Língua Inglesa e Criação Digital.

A metodologia consistiu em uma visita guiada ao Museu de Ciências Naturais da UCS, onde aproximadamente 50 estudantes do 7º Ano da Escola de Ensino Fundamental da Universidade de Caxias do Sul (CETEC Fundamental) participaram de uma imersão em inglês sobre a flora e fauna brasileiras. Durante a visita, os alunos exploraram os dioramas dos ecossistemas do Rio Grande do Sul, a exposição de fósseis e rochas, além dos aquários marinhos e de água doce na sala UCS *Aquarium*.

Posteriormente, organizados em grupos de, no máximo, três estudantes, os alunos desenvolveram páginas para um dicionário ilustrado (*pictionary*), destacando aspectos dessa biodiversidade. A produção do material foi realizada na Sala de Tecnologias da escola, durante as aulas de Criação Digital, onde os alunos puderam explorar diferentes ferramentas para ilustrar e diagramar seus conteúdos. Cada grupo foi responsável por um tema relacionado à visita, representando visualmente os conceitos aprendidos e elaborando descrições textuais na língua estrangeira, promovendo, assim, uma aprendizagem interdisciplinar e significativa.

Além de promover o uso do inglês em um contexto científico e artístico, a proposta incentivou a autonomia e a colaboração entre os alunos. A atividade estimulou o pensamento crítico, a organização das informações e a capacidade de comunicação visual e escrita. Como etapa final do projeto, os estudantes realizaram apresentações dos *pictionaries* em língua inglesa, compartilhando seus aprendizados de forma oral e interativa, o que contribuiu para o desenvolvimento da fluência e da confiança na utilização do idioma. A criação do *pictionary* possibilitou uma aprendizagem significativa, pois os estudantes não apenas absorveram o conhecimento, mas também o reconstruíram e o

compartilharam de maneira autoral, consolidando a interdisciplinaridade entre ciência e linguagem.

A interação interdisciplinar entre Ciências da Natureza, Língua Inglesa e Criação Digital favoreceu o aprendizado de conteúdos de forma contextualizada e sensível. Além disso, a combinação de práticas de comunicação visual e escrita em Inglês incentivou a criatividade, a colaboração e o desenvolvimento de competências críticas. O impacto foi notável, com estudantes mais motivados e autônomos em suas práticas de aprendizagem, reforçando a importância de estratégias pedagógicas sensíveis e conectadas às demandas educacionais atuais. O projeto evidenciou que a interdisciplinaridade, quando combinada a metodologias ativas e ao engajamento dos alunos, proporciona uma aprendizagem mais profunda e significativa, indo além da simples memorização de conteúdos. A experiência não apenas potencializou o domínio do inglês em um contexto acadêmico e científico, mas também fortaleceu o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de expressão visual e escrita dos estudantes.

Além disso, a imersão no Museu de Ciências Naturais e a criação do *pictionary* ilustrado permitiram que os alunos se conectassem emocional e intelectualmente ao conhecimento adquirido, tornando o aprendizado mais envolvente e relevante. A abordagem sensível adotada respeitou os diferentes ritmos e estilos de aprendizado, incentivando a criatividade e a colaboração entre os estudantes. A interação com elementos da biodiversidade, combinada ao desafio de traduzir esses conceitos para um segundo idioma, proporcionou um ambiente de aprendizado dinâmico, que estimula não apenas a retenção de informações, mas também a capacidade de aplicar o conhecimento em novas situações.

Por fim, iniciativas como essa demonstram que a educação inovadora e interdisciplinar pode preparar os estudantes para os desafios do século XXI, desenvolvendo competências essenciais como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e comunicação em múltiplas linguagens. Ao integrar ciência, arte

e linguagem, o ensino se torna mais significativo e alinhado às necessidades do mundo globalizado, incentivando uma formação mais holística e preparando os alunos para uma atuação mais consciente e engajada na sociedade.

Referências

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

O diálogo e sua relação com o fazer pedagógico

*Fabiana Perotoni*²⁵⁹

Introdução

A prática em sala de aula é feita por interação, o que pressupõe um outro. Como diz Paulo Freire (1989, p. 11), “a escola é feita de gente”, mas quanto nos preocupamos com os atravessamentos emocionais das relações em sala de aula?

Neste relato de experiência busco pensar a importância das relações de alteridade na educação e o modo como esse contato com o outro pode ser significativo para o nosso crescimento como pessoa e educador, auxiliando na construção de interações que respeitem os envolvidos e considerem suas experiências de vida.

Para tanto, utilizo a visão de diálogo de Gadamer (2011) e a noção de catarse como vivência de Aristóteles (2008), buscando entender de que modo nossas narrativas de vida podem interagir e nos fazer entender como as emoções interferem no processo educativo, ajudando-nos a reconhecer o humano, a gente que estuda, que sonha, que trabalha, que sofre e que vai para a escola.

O começo

Durante meu primeiro ano como professora formada, perdi meu pai. Tinha passado em um concurso público no interior do estado e estava, como grande parte dos professores recém-formados, descobrindo as distâncias entre o aluno ideal da faculdade e o aluno real das escolas. Na graduação, recebemos muito material ligado ao conteúdo que ensinamos, mas pouco, ou quase nada, sobre psicologia, gestão de equipes e relações interpessoais.

²⁵⁹ Doutoranda em Educação/UCS. fperoton@ucs.br

Como resultado, saímos achando que vamos ensinar o conteúdo de nossa escolha, mas ignoramos o fato de que faremos isso para outras pessoas. E não é qualquer pessoa, são adolescentes e crianças em desenvolvimento, sem total controle sobre o corpo, as emoções, e sem saberem se relacionar. Não que melhoremos muito na idade adulta, mas juntar 30 adolescentes com problemas diversos e um jovem adulto sem experiência na área em uma sala minúscula é uma receita para o fracasso. Não tanto dos alunos, mas com certeza desse imaturo profissional que, ao não encontrar respostas às múltiplas perguntas, parará de fazê-las e se acomodará, buscando a saída mais fácil; e será institucionalizado, como muitos, na frustrante monotonia do sistema público.

Não culpo ninguém nessa história, fazemos o que podemos com o que temos, e o destino quis que eu e aquela turma impossível de 6º ano estivéssemos lá, durante o ano de 2011, tentando aprender inglês, em uma escola rural no interior de Ipê.

Como disse no princípio, perdi meu pai para o câncer nesse mesmo ano. Acho esse momento muito significativo para minha trajetória como professora até hoje, pois foi meu primeiro momento de entendimento “do outro”, que tive em uma situação de ensino conflituosa.

A turma era bastante agressiva e desmotivada. Os que realizavam as tarefas eram silenciosos e não entravam em conflito. Muitos não faziam as atividades, ou faziam-nas de qualquer jeito; e uma minoria, que parecia uma enorme maioria na minha visão de adulto ali na frente da sala, era formada por alunos agressivos uns com os outros. Eram inquietos, desrespeitosos, valentões, com muita necessidade de atenção e, em sua maioria, repetentes de outros anos escolares. Já haviam me avisado dos problemas familiares desses alunos, muitos deles desassistidos, de famílias desestruturadas, com histórico de violência, morte na família e trabalho infantil. Conscientemente, eu entendia o que aqueles dados significavam, mas isso não afetava diretamente meu planejamento.

Então, meu pai morreu.

Foi minha primeira grande perda. Chorei muito, por ele, pelo que ele amava, por tudo aquilo de que, de agora em diante, ele não faria parte. Chorei por achar que não tinha cuidado dele o suficiente e chorei por achar que a morte dele foi melhor do que continuar da maneira que ele vivia nos últimos tempos.

Foi difícil, foi duro, foi exaustivo. No entanto, uma semana depois, a licença acabou e voltei a trabalhar. Se uma parte de mim queria ocupar a cabeça com outra coisa, outra parte sabia que eu ainda estava fragilizada. Porém, vivemos numa sociedade capitalista e eu não sou herdeira; então, vamos lá.

As aulas estavam indo bem e tudo estava tranquilo, até que entrei no 6º ano para o quinto período da manhã. Eu tentava explicar no quadro, os alunos não paravam quietos e uma raiva imensa foi tomando conta de mim. Quem eles pensavam que eram para me desaforar; eu tinha perdido meu pai há poucos dias e aqueles alunos gritando. Eu tentando ensinar verbo *to be* e naquele momento nada fazia sentido, só a minha dor...

E foi aí que entendi.

Se eu não conseguia ensinar naquele momento porque tinha perdido algo e não conseguia atribuir valor para aquela aula, para aquele momento de ensino, como meus alunos que, muito mais jovens que eu, tinham já perdido tanto poderiam achar a aula de inglês relevante? Meu pior aluno tinha perdido o pai há menos de um ano; outro apanhava quase todo dia em casa; um tinha que acordar às 4h da manhã para fazer o serviço do campo (tirar leite, apartar os terneiros, tratar os animais...) para depois pegar o ônibus que demorava quase uma hora para chegar à escola. Naquele momento, entendi que existem coisas que fazem você não conseguir assimilar as aulas. Existem acontecimentos que tornam extremamente difícil você colocar significado em qualquer coisa. Naquele momento, dialoguei com as experiências dos meus alunos e saí muito mais receptiva desse encontro.

Isso não é um roteiro hollywoodiano, não vou dizer que nossas aulas foram ótimas e que fomos superfelizes e conectados desde então. Mas posso dizer que nosso relacionamento melhorou quando comecei a olhá-los com mais empatia e observar as particularidades de cada um. Conversas mais sinceras e realmente preocupadas com uma melhora surgiram e, delas, uma melhoria em sala, cada um ao seu jeito. Comecei a buscar conteúdos que fossem mais significativos e a ser mais tolerante com o que cada um poderia oferecer. O ambiente de sala melhorou, eu melhorei, fui uma professora mais conectada com os meus alunos, que retribuíram.

Com o tempo, isso se tornou uma bússola para meu fazer profissional. Conhecer meus alunos e entender como suas histórias afetam sua aprendizagem e seu comportamento em sala são essenciais para traçar abordagens de ensino (que, muitas vezes, envolve acolhida, diálogo e vínculo, antes de se pensar em conteúdo). Se algum aspirante a professor está lendo isto, entenda que, em algum momento, você terá alunos como eu tive: que foram buscar a mãe drogada na boca de tráfico, que viram o pai matar a irmã a facadas, que viram traficantes metralhar o pai na rua, que trabalham para sustentar uma família que não deveria depender do filho adolescente, que passam fome, que são carentes de forma que você nem imagina. Cada um desses alunos precisou de um olhar de acolhimento, de entendimento e de compreensão dos seus limites em sala, assim como, para cada um, limites também foram estabelecidos, caso a caso.

O fim?

Embora este seja um relato bastante pessoal, não vejo como exemplificar a relação que faço entre a ética do bem viver e a profissão de educador senão a partir da minha experiência. Qualquer outro relato pareceria inverídico, baseado em um aluno ideal e em um fazer hipotético. Se acredito no diálogo, da forma como define Gadamer, como instrumento para uma vida ética, é porque o vivenciei. Para o filósofo Hans-George Gadamer (2011 p.

247), o diálogo não é visto como a simples troca de palavras, mas como uma relação genuína de interação com o outro: “O que perfaz um diálogo verdadeiro não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”.

Em um meio tão caótico como a educação de um país como o Brasil, com desigualdades e preconceitos tão arraigados à sociedade, ser educador é não só desafiador como também angustiante. Como dar conta de tantas demandas, de tantas fragilidades do sistema educativo e social? Como, em meio a tudo isso, não perder o rumo, o propósito? Como continuar sensível e esperançoso (pois educar exige esperança) ao nos depararmos com a crueldade do mundo para com os jovens? Não tenho resposta para essas perguntas, nem fórmulas prontas. O que tenho é um caminho que o estudo e a experiência me mostraram. O diálogo verdadeiro, a interação com o aluno e a percepção de sua alteridade são peças-chave para um fazer ético e significativo.

Não só na nossa relação com os estudantes essa troca se torna necessária, mas como princípio do nosso fazer pedagógico. Educar para reconhecer o outro, para conviver, torna-se um dos pilares mais importantes da educação no século XXI, pós-pandemia. A interação é a chave para repensar nossas atitudes e preconceitos, acessando uma vivência que não é nossa. Aristóteles elabora o conceito de catarse, ao falar da importância da arte para a sociedade. Catarse é a limpeza, purificação que acontece quando se estabelece contato com a arte, mais especificamente, com a tragédia. “A tragédia é a imitação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões” (Aristóteles, 2008, p. 24).

Proporcionar momentos que favoreçam esse diálogo com a arte na escola pode ajudar na elaboração de sentimentos e crenças por parte dos estudantes. Ao vivenciar as situações dos

personagens como espectadora, a pessoa sofre, de forma indireta, e reorganiza suas emoções a partir desse diálogo, aprendendo com ele, “é uma aflição ou perturbação resultante de se imaginar que suceda uma desgraça destrutiva ou dolorosa e que esses acontecimentos não pareçam distantes, mas próximos e imediatos” (Aristóteles, 2008, p. 18).

Não é um simples relatar a realidade, é um aproximar-se do outro, mediante a experiência relatada. Um sofrer dirigido, que sabemos ficcional, mas que mesmo assim aproxima e emociona. Um sofrer que consegue dialogar; e desse diálogo saímos mudados. Como diz Gadamer (2011 p. 247): “Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou”.

As histórias, as nossas, as dos nossos alunos, as dos colegas, de todos aqueles que já estiveram na escola ou foram privados dela, são narrativas carregadas de sentido e de uma vivência que pode ser partilhada, acolhida e ressignificada.

Espero que meu modesto relato possa ser um instrumento de diálogo a outros colegas professores. Nossa profissão é densamente emocional e intrinsecamente ligada ao outro. A única forma de vivermos bem e eticamente é com o diálogo e o contínuo maravilhar-se e modificar-se nesse processo.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

FREIRE, Paulo. *A escola*. [S. l.:s.n.], 1989.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índice*. 6. ed. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2011.

Musicalização infantil: contribuições no desenvolvimento das crianças

*Fabiane Prates Peres*²⁶⁰

*Isadora Alves Roncarelli*²⁶¹

Introdução

O presente estudo tem como tema a musicalização infantil, com base em contextos educativos que valorizem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, por meio da sensibilidade da arte. Para investigar o assunto, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de um estudo de caso, em uma escola particular do município de São Marcos/RS. Para tanto, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: de que modo a musicalização na escola contribui para o desenvolvimento infantil?

Para responder ao problema, traçamos como objetivo geral da pesquisa compreender a importância do ensino de música na infância para o desenvolvimento integral das crianças; e, como objetivos específicos, investigar os benefícios da música na infância, demonstrar como a música pode ser utilizada na prática pedagógica diária e orientar os professores da Educação Infantil sobre a relevância da música como proposta pedagógica.

Contribuições da musicalização na escola

Cabe destacar que a música é uma linguagem que auxilia em vários aspectos do desenvolvimento infantil. Se utilizada em sala de aula, o professor atua como mediador do conhecimento, e a criança é protagonista de sua aprendizagem, utilizando de sua sensibilidade para expressar-se através da música, por meio do brincar. Também desenvolve a sua criatividade, pois a criança é um ser histórico com vontades e desejos, com pensamentos e possibilidades de criação. A música nas escolas não tem como in-

²⁶⁰ Graduada do curso de Pedagogia/Uniftec.fabinyinha@hotmail.com

²⁶¹ Professora do curso de Pedagogia/Uniftec. isadoraroncarelli@hotmail.com

tenção formar músicos, mas sim apresentar esse mundo musical de uma forma tranquila e lúdica.

A criança vai ampliando seu repertório de mundo com canções, parlendas e histórias cantadas que auxiliam na aquisição da fala e da consciência fonológica das palavras. Um caminho que vai sendo construído ao longo das etapas de desenvolvimento que facilitará, inclusive, seu processo de alfabetização. Neutzling, Howell e Corrêa (2023, p. 3) afirmam que “as primeiras músicas com que as crianças têm contato são as cantigas, rimas e parlendas. Elas auxiliam no processo de aquisição da consciência lexical e os docentes que integram essas propostas no contexto de sala de aula, faz com que o processo de aprendizagem se torne significante”.

Por isso, o professor que se dispõe a trabalhar com musicalização infantil precisa ter em mente que os jogos, brincadeiras e histórias necessitam ser explorados com intencionalidade pedagógica. A educação é um processo que vai se construindo aos poucos, e com a musicalização na Educação Infantil não é diferente. Por isso é preciso alinhar os objetivos que se quer alcançar com as crianças, elaborando um bom planejamento com atividades de acordo com as faixas etárias. O ensino musical vai além dos instrumentos: é uma forma de socialização, criação, pesquisa, descoberta, entusiasmo, alegria e, claro, assuntos musicais que vão sendo trabalhados, ao longo da Educação Infantil, de forma lúdica e dinâmica, valorizando a sensibilidade das crianças. Para o docente que deseja utilizar a musicalização em sua prática diária, faz-se necessário desenvolver algumas competências fundamentais, como: empatia, alegria, entendimento dos interesses das crianças e da forma como cada uma aprende, intervenção de forma humanizada e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Diante desse cenário, o estudo baseia-se, especialmente, nas obras de Moreira (2023), Muszkat (2012), Gohn e Stavrascas (2010) e Ilari (2003), que abordam a importância da musicalização infantil, do planejamento de aula e da intencionalidade pedagógi-

ca das atividades, também a respeito das metodologias ativas nas aulas de musicalização. Sobre as metodologias ativas, os autores Zóltan Kodaly (1882-1967), Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982) nos mostram a importância de explorar os movimentos corporais nas aulas de música. Criança é movimento, por isso faz-se necessário utilizar do seu corpo nas atividades musicais. É através do corpo que a criança vai internalizar os conceitos musicais, como: intensidade do som, altura do som, duração do som, andamento e movimentos da dança com ou sem ordem. Gohn e Stavrascas (2010, p. 87) apontam que “a música é uma arte, ela contribui para o pensamento criativo e com isso, vem ganhando espaço nas escolas de Educação Infantil e precisam respeitá-la como forma de arte responsável”. A criança é um ser criativo, e, como professores, é imprescindível que possamos estimular os processos criativos em nossas aulas de musicalização infantil.

O papel da musicalização infantil é auxiliar no desenvolvimento psicomotor amplo e fino, na concentração, na criação, na fala, no canto, na socialização, na interação, no raciocínio, na memória, além de ensinar as crianças a importância de valorizar as mais diversas culturas presentes na sociedade. É preciso levar em consideração os estímulos musicais, sensibilizando a criança aos diferentes sons, formas e alturas. Para isso, a formação nesse âmbito é essencial.

Presença da musicalização na escola investigada

Para responder ao problema de pesquisa, realizou-se um questionário via *Google Forms* com duas professoras titulares de turmas de Educação Infantil, bem como com a diretora, de uma escola particular de São Marcos/RS. Além disso, realizaram-se observações das crianças em aula, uma vez que uma das pesquisadoras atua como professora de musicalização na respectiva instituição.

A diretora, quando questionada sobre como o ensino de música está integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, afirmou que

A música é parte importante do Projeto Político Pedagógico da escola, com foco no desenvolvimento integral dos alunos. A música é valorizada como uma ferramenta educacional que vai além do simples aprendizado técnico, sendo usada para desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais (Depoimento escrito, diretora, 2024).

A narrativa da diretora corrobora as ideias apresentadas ao longo da pesquisa, de que o ensino da música na escola é uma forma de contribuir para o desenvolvimento das crianças. Vasconcelos, da Silva Borges e de Sousa (2019, p. 8) afirmam que “a música contribui na formação do ser humano, tornando-o sensível, criativo e reflexivo”.

Para as educadoras 1 e 2, perguntamos: na sua opinião, a música contribui para o desenvolvimento de quais habilidades na criança? Destacamos a narrativa da Educadora 1: “A música contribui em diversas habilidades como memória, criatividade, atenção, socialização e emocional” (Depoimento escrito, educadora 1, 2024).

De acordo com as educadoras, é possível perceber o quanto o ensino da música é de grande importância na Educação Infantil, pois se faz necessário trabalhar as habilidades socioemocionais das crianças, auxiliando no seu desenvolvimento integral.

Questionadas sobre se a instituição oferece aulas de música e quais foram os benefícios que elas identificaram, as educadoras responderam: “Atenção, concentração, identificação de sons” (Depoimento escrito, educadora 2, 2024). Para uma aula de música ser eficiente, faz-se necessário alinhar os objetivos de acordo com os assuntos a serem explorados, e o educador precisa questionar-se sobre suas atividades (Como fazer? Para que fazer? Por que fazer?). Ou seja, agir com intencionalidade pedagógica.

Foi possível constatar que, na escola investigada, a música é parte importante do Projeto Político Pedagógico, com foco no desenvolvimento integral das crianças. A música, sendo priori-

zada e inserida na vida escolar, mostra-se importante no desenvolvimento de capacidades socioemocionais e na efetivação do processo de aprendizagem.

Evidenciou-se o potencial de contemplar a música em todas as áreas de conhecimento, proporcionando uma educação mais sensível, ligada às manifestações artísticas e culturais, bem como aos gostos pessoais dos próprios estudantes, favorecendo a construção da aprendizagem.

Conclusões

Os benefícios das aulas de músicas vão além do ensino técnico musical, e o que chama atenção é o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, de criatividade e expressão, disciplina e persistência, interação social, aprimoramento da escuta e sensibilidade. Todos esses aspectos contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se ao objetivo da escola investigada, que é o de formar cidadãos preparados para lidar com os desafios da vida de maneira equilibrada e consciente.

Desse modo, percebe-se que a musicalização tem potencial para ser ampliada para outras instituições de ensino, seja como disciplina regular, seja na prática cotidiana dos docentes de diferentes áreas. Para tanto, é preciso integrar a disciplina de música aos cursos de licenciatura, de modo que os professores aprendam a explorar esse recurso com intencionalidade pedagógica.

Referências

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. *Eccos revista científica*, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 9, 2003. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/395/322>. Acesso: 15 set. 2024.

MOREIRA, Gabriela. *Princípios da musicalização infantil e da aprendizagem*. Bauru: Buqui, 2023. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=Ma20EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=principios+da+musicaliza%](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=Ma20EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=principios+da+musicaliza%20)

C3%A7%C3%A3o&ots=OWvHUIamCA&sig=fgGOvJ7eKZf9Sau_sB7h6H5nuzl#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 03 set. 2024.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. *A música na escola*, p. 67-71, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/7427670/AMUSICANAESCOLA>. Acesso em: 25 set. 2024.

NEUTZLING, Eduarda Kaster; HOEWELL, Bárbara Ratto; CORRÊA, Letícia Maria Passos. A música enquanto elemento lúdico no processo de aquisição da consciência fonológica. *In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 32., 2023, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas, 2023. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/cic/arquivos/2023/CH_01487.pdf?ver=1692632415. Acesso em: 25 set. 2024.

VASCONCELOS, Wirlem Almeida; DA SILVA BORGES, Débora Cristina; DE SOUSA, Naide Pedroso. A importância da música como ferramenta de ensino na Educação Infantil. *Caderno Intersaberes*, v. 8, n. 14, 2019. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/894>. Acesso em: 27 set. 2024.

A conversa em sala de aula: obstáculo ou potência pedagógica?

*Felix Elias Cardoso Quintus*²⁶²

Introdução

Nos Anos Iniciais da Educação Básica, as crianças atravessam um período marcante de descobertas e formação, caracterizado por intenso entusiasmo pela comunicação e interação social. Essa fase, rica em curiosidade e energia, apresenta desafios para os professores, que frequentemente interpretam a espontaneidade infantil como um fator desestabilizador da ordem em sala de aula.

Contudo, essa percepção pode ser compreendida como um obstáculo epistemológico, conforme o conceito desenvolvido por Gaston Bachelard (1996), que identifica barreiras internas ao avanço do conhecimento, muitas vezes sustentadas por concepções tradicionais enraizadas.

De acordo com Bachelard (1996), superar esses obstáculos exige uma ruptura dos paradigmas vigentes e a abertura a novas formas de pensar e agir. No campo educacional, essa transformação passa pela ressignificação da conversa em sala de aula, não como um problema, mas como uma prática pedagógica essencial para a formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) defende a pedagogia dialógica, que valoriza o diálogo como meio de construção coletiva do conhecimento, promovendo a autonomia e a criticidade. De forma complementar, Mikhail Bakhtin (1997) destaca o diálogo como elemento central no desenvolvimento humano, dado que as interações verbais são fundamentais para a constituição social e cultural dos sujeitos.

²⁶² Mestrando do PPGEdu/IHCEC/UPF. Bolsista CAPES. 178987@upf.br

Sob essa perspectiva, a conversa em sala de aula emerge como uma ferramenta pedagógica de grande potencial, capaz de favorecer tanto a autoformação quanto a avaliação. Em vez de silenciar ou reprimir as interações espontâneas, o professor pode mediá-las para estimular o pensamento crítico e promover a participação ativa dos estudantes.

Este estudo discute tais possibilidades, a partir de um relato de experiência em uma turma de 22 crianças, com idades entre 7 e 8 anos, dos Anos Iniciais de um pequeno município do Rio Grande do Sul. O método adotado foi qualitativo, com observações diretas e registros reflexivos de atividades realizadas em rodas de conversa. As crianças foram encorajadas a discutir temas cotidianos, como “coisas que aprendemos brincando”, e as interações foram analisadas segundo categorias como autonomia, escuta ativa e engajamento coletivo.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em Gaston Bachelard (1996), que ressalta a necessidade de superar obstáculos epistemológicos para avançar no conhecimento; Paulo Freire (1996), que enaltece o poder transformador do diálogo pedagógico; e Mikhail Bakhtin (1997), que entende o diálogo como princípio estruturante do desenvolvimento humano. Juntos, esses autores sustentam a ideia de que a conversa, longe de ser um problema, constitui uma ponte para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O diálogo como obstáculo epistemológico na Educação Básica

No contexto dos Anos Iniciais, a interação verbal entre alunos é frequentemente vista como um elemento que compromete a ordem em sala de aula. Essa visão, sustentada por práticas pedagógicas tradicionais, reflete um obstáculo epistemológico, entendido por Bachelard (1996) como uma barreira interna ao conhecimento, derivada de hábitos mentais e concepções prévias que dificultam a evolução científica e, no caso, pedagógica. A crença de que o silêncio absoluto é indispensável à aprendiza-

gem é um exemplo claro desse obstáculo, que ignora o papel do diálogo na formação integral dos estudantes.

Superar tal obstáculo exige uma ruptura epistemológica, ou seja, uma transformação profunda nas concepções pedagógicas, promovendo a adoção de práticas dialógicas. Paulo Freire (1996, p. 22), em *Pedagogia da autonomia*, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”, destacando a interdependência entre educador e educando na construção do conhecimento. Mikhail Bakhtin (1997), em *Estética da criação verbal*, complementa, ao apontar que o diálogo é essencial para a constituição do sujeito, sendo na interação verbal que os significados são construídos e o desenvolvimento humano ocorre.

Ao ressignificar a conversa em sala de aula como uma prática pedagógica central, os educadores rompem com paradigmas tradicionais que associam a interação verbal a um elemento de desordem ou distração, substituindo essa visão por uma perspectiva que valoriza o diálogo como fundamento para a construção do conhecimento. Essa transformação exige uma ruptura epistemológica, conforme proposto por Bachelard (1996), que demanda o abandono de práticas enraizadas em concepções de ensino autoritário e transmissivo. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) defende que o diálogo não é apenas um meio, mas a essência de uma educação emancipadora, ao promover a participação ativa dos estudantes, sua autonomia e seu pensamento crítico.

Além disso, o diálogo cria oportunidades para a convivência democrática e a troca de saberes, permitindo que a sala de aula se torne um espaço em que a pluralidade de vozes e experiências seja reconhecida e respeitada. Bakhtin (1997) reforça essa perspectiva ao considerar o diálogo como um processo constitutivo da subjetividade, pois é por meio da interação verbal que os sujeitos se constroem e atribuem significados ao mundo.

Assim, essa abordagem pedagógica transforma o ambiente educativo em um espaço inclusivo, colaborativo e democrático, no qual os alunos são não apenas receptores passivos de con-

teúdo, mas protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Ao legitimar as vozes dos estudantes e integrá-las ao contexto escolar, os educadores promovem uma prática que transcende a mera transmissão de conhecimentos, estimulando a formação integral dos sujeitos em suas dimensões cognitiva, social e cultural.

Considerações finais

Ressignificar o diálogo em sala de aula implica transcender paradigmas tradicionais que veem a interação verbal como elemento perturbador e adotar uma prática pedagógica que valoriza a construção coletiva do conhecimento. Com base nas contribuições teóricas de Gaston Bachelard, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, este estudo evidenciou como a mediação docente pode transformar a espontaneidade infantil em uma poderosa ferramenta para a formação integral dos estudantes. A experiência prática apresentada demonstrou que o diálogo não apenas promove a autonomia e o pensamento crítico, mas também potencializa a aprendizagem significativa. Nesse sentido, cabe aos educadores uma reflexão crítica sobre suas práticas e o compromisso de cultivar um ambiente pedagógico que reconheça as interações verbais como essência do processo educativo, promovendo, assim, uma educação mais democrática e transformadora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

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

Relato de experiência: pesquisa, documentação e práticas sensíveis na abordagem Reggio Emilia

*Fernanda de Lemos*²⁶³

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar as vivências e aprendizados adquiridos durante uma pesquisa sobre a abordagem educativa italiana Reggio Emilia. O estudo envolveu uma visita ao território italiano, da cidade de Reggio Emilia, no ano de 2024, com objetivo de investigar, dentro da perspectiva histórico-educacional, a documentação “pedagógica” e o modo como ela emerge como uma ferramenta central nessa abordagem. Os frutos desta pesquisa estão na dissertação intitulada *Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil: um olhar histórico-educacional para a documentação “pedagógica”*. Este relato visa contribuir para a compreensão da abordagem de Reggio Emilia e seu impacto na Educação Infantil.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar a compreensão sobre práticas pedagógicas que respeitam a escuta ativa das crianças, promovem a investigação e valorizam múltiplas linguagens expressivas. Além disso, a abordagem Reggio Emilia apresenta-se como uma referência internacional no campo da Educação Infantil, trazendo reflexões fundamentais sobre o papel do educador, a documentação pedagógica e o ambiente como terceiro educador.

Visita ao território de Reggio Emilia

A experiência iniciou-se com a visita à cidade de Reggio Emilia, na Itália, onde foi possível conhecer as escolas municipais

²⁶³ Doutoranda em Educação/UCS. Professora da Rede Municipal de Caxias do Sul. Coordenadora Pedagógica da Primeira Infância na rede particular de ensino de Caxias do Sul. flemos@ucs.br

que implementam essa abordagem. Durante a imersão, observou-se a organização dos espaços, a estrutura das salas de aula e o modo como os educadores dialogam com as crianças. Um dos aspectos mais impactantes foi a maneira como o ambiente é preparado para estimular a curiosidade e a investigação, com materiais acessíveis e diversas possibilidades de exploração sensorial e cognitiva. Trago a mesma surpresa descrita por Bruner (2016, p. 18, grifo da autora), ao conhecer esse território, que é um espaço educativo: “O que me marcou em Reggio Emilia foi ver como a imaginação era cultivada ali, reforçando ao mesmo tempo a noção do possível das crianças. Era a expressão de algo profundamente enraizado na própria *cidade*, algo muito Reggiano”.

As palavras de Bruner inspiram, pois me identifico e ratifico o sentimento de acolhimento, considerando que Reggio Emilia é um território que tem esse sentimento enraizado em seu entorno, com as memórias, os fatos, as vivências e as experiências que os guiaram até o momento presente, na construção dessa cidade, desde o final da Segunda Guerra Mundial, que reverbera até os dias de hoje.

Elucidando um pouco esse passado, trago a localização e o início dessa jornada para encontrar a excelência para uma educação da primeira infância: localizada ao norte da Itália, Reggio Emilia, ao final da Segunda Guerra Mundial, encontrava-se destruída. Pela necessidade de reconstrução e pelo desejo de uma nova vida, seus moradores decidiram que a melhor forma de recomeçar seria construindo uma escola com as próprias mãos, usando detritos de um passado que não mais existia.

A comunidade de Villa Cella experimentou os horrores da guerra e, apesar do sofrimento, encontra-se unida na memória compartilhada e na solidariedade, emergindo do pesadelo da ocupação nazifascista com esperança e determinação. O período pós-guerra foi marcado por um ímpeto de reconstrução e renovação, com iniciativas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, destacando-se o desejo de proporcionar educação às crianças da comunidade, onde opta-

ram por construir uma creche popular, visando oferecer uma educação amorosa e acessível a todos, rompendo com as barreiras da educação tradicional, que privilegiava apenas os mais afortunados. Essa decisão refletia o compromisso de garantir que o direito à educação estivesse ao alcance de todas as crianças, independentemente de sua origem social. Como testemunho, segue este que hoje é uma placa, fixada na parede do Jardim de Infância popular de Villa Cella (RE): “Homens e mulheres trabalhando juntos, construímos as paredes desta escola porque queremos um lugar novo e diferente para nossos filhos. Maio de 1945 de um testemunho” (Barazzoni et al., 2018, p. 32).

Após contextualizado o território, vou relatar as vivências como pesquisadora nessa cidade onde a infância reverbera nos espaços e no cotidiano da cidade. Em visita ao Centro Internacional Loris Malaguzzi, fui atendida pelo querido Roberto, que, ao guiar um grupo de brasileiros, narrou com entusiasmo cada espaço, cotidiano, atividade, registro e ateliê ali presente; não deixou passar em sua narrativa que as escolas não existiriam sem a luta feminina pelo direito à educação de seus filhos.

No período de estudos, estive na Biblioteca Panizzi Reggio Emilia, onde muito me encantou a participação das crianças no espaço infantil: várias turmas de diversas faixas etárias indo e vindo, a biblioteca dispõe de um espaço para que as crianças possam manusear livros, estudar, participar de momentos de contação de história, mesmo nos dias frios de inverno, a presença delas naquele ambiente educativo era visível.

Passeando pelas ruas, praças e parques, ao caminhar pela cidade, é possível, ao virar por pequenas quadras, esbarrar em pequenos grupos de alunos com suas professoras; nos parques, é possível visualizar a alegria das crianças ao brincar ao ar livre e a comunidade parando para observar seus *bimbi*²⁶⁴, com respeito sempre, muitas vezes parando para trocar algumas palavras de incentivo por estarem estudando, outras incentivando o brincar.

²⁶⁴ Forma carinhosa de chamar as crianças, em italiano, que significa bebê/criança pequena.

Algo que chama atenção é a diversidade de faixas etárias nesse mesmo ambiente: enquanto crianças pequenas brincam no parque, adolescentes leem nos bancos ou cafés próximos e os idosos se reúnem para jogar dominó, uma cena da qual sinto falta quando faço passeios no território onde resido.

Em um entardecer, fui convidada por uma brasileira, que hoje reside em Reggio Emilia com sua família, para buscar seu filho na escola. Foi um momento de encanto e de observação. Acompanhar a saída das crianças, a alegria das famílias em entrar na escola e a organização dos espaços é algo único. Fui convidada pela professora a dar um passeio pela escola, observei a atelierista em seu momento de planejamento, organizando materiais e revendo as produções das crianças, os espaços organizados e, como tudo no lugar, apesar de as crianças recém terem saído de suas salas para ficarem no ponto de encontro da saída, uma sala ampla com acesso à saída.

Outro ponto central da pesquisa foi a análise de documentos pedagógicos produzidos nos anos 1980, período que marcou o fortalecimento da abordagem Reggio Emilia no cenário educacional global. Esses registros evidenciam a importância da escuta ativa, da documentação como ferramenta reflexiva e da participação das crianças como protagonistas do aprendizado. A pesquisa permitiu identificar a organização desses documentos, que são da criança e do adulto, trazendo, em cada página, narrativas de um tempo vivido e aprendizagens vividas por meio das práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Considerações finais

A experiência de pesquisa de campo e imersão na abordagem Reggio Emilia possibilitou um aprofundamento teórico-prático significativo sobre os processos de ensino e aprendizagem na primeira infância. A escuta ativa, a valorização da expressão infantil e a documentação pedagógica demonstraram-se essenciais para uma prática educativa mais sensível e reflexiva. Este relato busca contribuir para o debate sobre a importância de

práticas pedagógicas que respeitam a singularidade de cada criança e promovem um ambiente educativo rico em interações e possibilidades. Demonstra que, mesmo após períodos de grande repressão e violência, a esperança e o compromisso com uma educação voltada para a democracia, a liberdade e a paz podem se fazer presentes, oferecendo uma oportunidade para reconstruir e valorizar os direitos humanos e das crianças, os relacionamentos e a documentação “pedagógica”, características centrais da abordagem educacional que veio sendo discutida por Loris Malaguzzi, desde seu surgimento nas ruínas de Vila Cella. Após se tornar consultor pedagógico, Malaguzzi passa a ser um interlocutor, fomentando e articulando saberes dentro e fora das escolas, papel que hoje fica a cargo de Carla Rinaldi, pedagogistas e atelieristas que viajam o mundo para disseminar as diversas possibilidades presentes na abordagem de Reggio Emilia, não para serem reproduzidas, a exemplo do muitos que as seguem sem entender a história em seu sentido profundo, mas para que sejam uma inspiração para uma infância mais justa, feliz e de experiências para nossas crianças.

Referências

BARAZZONI, Renzo; BORGHI, Ettore; MALAGUZZI, Loris; CAGLIARI, Paola. *Mattone su mattone. Storia della Scuola dell'infanzia comunale XXV Aprile di Villa Cella – Brick by brick. The history of the XXV Aprile Municipal Preschool of Villa Cella*. Ediz. bilingue. Editora Reggio Chindren. Reggio Emilia: Itália Editore, 2018.

BRUNER, Jerome. Reggio: uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação (prefácio). In: EDWARDS, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. v. 2.

Educação bilíngue: por um ensino que faça sentir e que faça sentido

Gabriela Alves Braga ²⁶⁵

Stefani de Aguiar Vieira ²⁶⁶

Introdução

O ensino bilíngue na Educação Infantil tem se consolidado como uma abordagem potente para a construção de repertórios linguísticos e culturais desde os primeiros anos de vida. No contexto dessa pesquisa, realizada com 17 crianças de 4 a 5 anos em uma escola privada de Florianópolis, a segunda língua foi inserida de maneira integrada ao cotidiano escolar, explorando temas emergentes do interesse infantil: ninhos, pássaros e árvores.

Inspirado na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1988), que considera a aprendizagem um processo dinâmico e mediado socialmente, este projeto buscou promover uma imersão linguística significativa e contextualizada. Além disso, as concepções contemporâneas sobre infância, propostas por Bujes (2002) e Sarmiento (2009), fundamentaram a experiência ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de interpretar e ressignificar o mundo por meio de múltiplas linguagens.

O principal objetivo desta proposta foi favorecer a aquisição da segunda língua em um ambiente natural e investigativo, onde as crianças pudessem se expressar e interagir de maneira espontânea. Além disso, procurou-se fortalecer a relação das crianças com a natureza e com a arte, utilizando referências visuais e literárias que ampliassem suas formas de comunicação.

²⁶⁵ Graduanda/Universidade Cesumar e professora de Educação Infantil da Escola Dinâmica Primavera. gabriela.braga@prof.escoladinamica.com.br

²⁶⁶ Doutoranda/UFSC, Coordenadora pedagógica da Escola Dinâmica. stefani.vieira@escoladinamica.com.br

Desenvolvimento da experiência

As ações pedagógicas foram organizadas a partir da observação dos interesses das crianças, que demonstravam curiosidade por elementos da fauna e da flora presentes no espaço escolar. Dessa forma, estruturou-se um percurso investigativo em que as crianças participaram ativamente da busca por ninhos, identificação de pássaros e exploração das árvores. Esse processo foi acompanhado por registros fotográficos, desenhos e relatos orais, nos quais a segunda língua era inserida de forma natural e interativa.

A abordagem comunicativa foi utilizada como estratégia para estimular a oralidade em inglês, proporcionando um ambiente de imersão em que as interações ocorriam de maneira lúdica e contextualizada. Canções, histórias e poesias também foram incorporadas ao percurso, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico das crianças. Além disso, a Aprendizagem Baseada em Fenômenos (*Phenomenon-Based Learning*) permitiu que os conceitos emergissem organicamente a partir da experiência, conectando diferentes áreas do conhecimento.

Outro aspecto fundamental foi a conexão da proposta com as artes visuais, conforme discutido por Rangel (2019). Referências de artistas como Salissa Rosa, Rogério Dias, Maria Lai e Giuseppe Penone foram introduzidas para estimular a experimentação com diferentes materiais e suportes, permitindo que as crianças expressassem suas percepções por meio de linguagens gráfico-plásticas. As texturas das cascas das árvores, os formatos dos ninhos e os padrões das penas dos pássaros tornaram-se elementos de investigação e criação, promovendo uma relação sensível com o meio natural.

Relatos e resultados

A experiência evidenciou um aumento expressivo no uso espontâneo da segunda língua pelas crianças, tanto em momentos estruturados como em interações informais. Foi possível observar avanços na oralidade, na escuta ativa e na ampliação do

vocabulário, além de maior engajamento em conversas, cantigas e contação de histórias.

Além do desenvolvimento linguístico, notou-se um fortalecimento da curiosidade e da capacidade investigativa das crianças. A exploração sensorial e a experimentação artística contribuíram para a construção de significados mais profundos, favorecendo a memória, a concentração e a colaboração entre os pares.

A conexão entre a aprendizagem de uma segunda língua e o ambiente natural mostrou-se uma estratégia potente para o ensino bilíngue na infância. A imersão em contextos reais e significativos proporcionou um aprendizado afetivo e lúdico, reforçando a importância de integrar diferentes formas de expressão no processo educativo.

Considerações finais

Os resultados obtidos reafirmam a relevância de metodologias ativas e contextuais para a inserção da segunda língua na Educação Infantil. A proposta demonstrou que o uso de múltiplas linguagens – verbal, visual, corporal e poética – amplia as possibilidades de comunicação e favorece a construção de uma relação prazerosa com o aprendizado.

Dessa forma, esse relato contribui para reflexões sobre práticas inovadoras no ensino bilíngue, destacando a importância de conectar o aprendizado às vivências e interesses das crianças. Ao aliar natureza, arte e linguagem, a experiência revelou caminhos para uma educação mais sensível, significativa e humanizada.

Figura 1 – Crianças se observando através da investigação.



Fonte: Fotos realizadas pela autora durante as vivências das crianças.
Imagens registradas com autorização.

Figura 2 – Crianças observando o tronco de uma árvore.



Fonte: Fotos realizadas pela autora durante as vivências das crianças.
Imagens registradas com autorização.

Figura 3 – Crianças observando as folhas de uma planta.



Fonte: Fotos realizadas pela autora durante as vivências das crianças.
Imagens registradas com autorização.

Figura 4 – Desenho de observação de pássaros e árvores.



Fonte: Fotos realizadas pela autora durante as vivências das crianças.
Imagens registradas com autorização.

Referências

- BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinações do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANGEL, Ivone. *Arte-educação e a construção de sentidos*. São Paulo: Cortez, 2019.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 363-375, set./dez. 2009.
- VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Mediação de leitura e educação intercultural: processos de escuta e diálogo²⁶⁷

*Gabrielly Sierra Batista*²⁶⁸

Cientes de que educar, hoje, é educar em diversidade (Ponzoni, 2014) e que a literatura e a leitura são uma forma inesgotável de encontro com o outro (Abdallah-Pretceille, 2010), procuramos, nesta investigação, compreender como a mediação de leitura com o livro ilustrado poderia constituir um processo de educação intercultural na primeira infância. Com base nos pressupostos metodológicos da investigação-ação (Bell, 2002; Tripp, 2005; McNiff; Whitehead, 2006; Amado; Cardoso, 2017), realizamos o estudo em uma biblioteca municipal de Lisboa, em Portugal, tendo como objetivos explorar possibilidades de mediação de livros ilustrados como ferramentas de educação intercultural, na primeira infância, e elaborar recursos de apoio à mediação de leitura com livros ilustrados. Subsidiaram o estudo os conceitos de interculturalismo (Abdallah-Pretceille, 2006; Walsh, 2009; Giménez, 2010), educação intercultural (Fleuri, 1999, 2012; Abdallah-Pretceille, 2005; Alonso, 2006; Ponzoni, 2014), mediação de leitura (Petit, 2009; Bajour, 2012; Anaya, 2020) e livro ilustrado (Linden, 2011; Nikolajeva; Scott, 2011; Nakano, 2012). A partir do trabalho colaborativo entre investigadora e bibliotecárias, foram realizados quatro encontros de mediações de leitura com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos. As mediações foram planejadas a partir de um quadro de estratégias de mediação ela-

²⁶⁷ O artigo é resultado da dissertação de mestrado *Educação intercultural em uma biblioteca municipal: caminhos através da mediação de leitura do livro ilustrado*, defendida no Programa de Mestrado em Educação e Formação com Especialização em Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

²⁶⁸ Mestre em Educação e Formação com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pós-graduanda em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária/UCS. gabriellysierra@gmail.com

borado com base em Whitehurst (2002), Solé (2004) e McGee e Schickedanz (2007). Dos quatro encontros, dois foram destinados a cada um dos grupos, e em cada encontro foi mediado um livro diferente: *Como ser um leão* (Vere, 2021) e *O muro no meio do livro* (Agee, 2020), selecionados de forma colaborativa do acervo da biblioteca. Cada encontro foi gravado e transcrito, e as observações da investigadora e das bibliotecárias foram registradas. Após análise dos materiais coletados, concluímos que a mediação de leitura solicita que determinados aspectos sejam levados em consideração para que, na sua realização, seja constituído um processo de educação intercultural que viabilize uma “educação para e em diversidade” (Ponzoni, 2014, p. 141). Esses aspectos incidem nas estratégias de mediação e na continuidade dos encontros, os quais, de maneira cíclica, poderiam ampliar o estabelecimento de vínculos entre mediador e mediados e, simultaneamente, expandir o desenvolvimento do tema. Dessa forma, a pesquisa expressa um contributo relevante para a investigação sobre a relação entre educação intercultural e mediação de leitura, além de reforçar o papel da mediação como um espaço de encontro, escuta e aprendizagem. O quadro de estratégias de mediação de leitura, desenvolvido nesta investigação, representa também um recurso significativo para educadores e mediadores que buscam promover práticas mais inclusivas e dialógicas.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'Education Interculturelle*. Paris: PUF, 2005.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, v. 17, n. 5, p. 475-483, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Revista Synergies Brésil*, São Paulo, n. spécial 2, p. 145-155, 2010. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.
- AGEE, J. *O muro no meio do livro*. Lisboa: Nuvem de Letras, 2020.
- ALONSO, R. S. La educación intercultural. *Revista de Educación*, Madrid, n. 339, p. 859-881, 2006.

- AMADO, J.; CARDOSO, A. P. A investigação-ação e suas modalidades. In: AMADO J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- ANAYA, J. M. Mediação, leitura e literatura. *Revista da Fundarte*, v. 42, n. 42, p. 01-21, 2020.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BELL, J. *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2002.
- FLEURI, R. M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 195, p. 277-289, 1999.
- GIMÉNEZ, C. *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: ACIDI, 2010.
- LINDEN, S. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MCGEE, L. M.; SCHICKEDANZ, J. A. Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *Newark: The Reading Teacher*, v. 60, n. 8, p. 742-751, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. *All you need to know about action research*. Thousand Oaks: Sage, 2006.
- NAKANO, R. G. *Livro ilustrado: definições, leitores, autores*. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PONZONI, Federico. El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educ. Educ.*, Chía, v. 17, n. 3, p. 537-553, 2014.
- SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. 15. ed. Barcelona: Graó, 2004.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- VERE, E. *Como ser um leão*. Lisboa: Fábula, 2021.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Seminário Interculturalidad Y Educación Intercultural, 2009, La Paz. *Anais [...]*. La Paz, 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.
- WHITEHURST, G. *Dialogic reading: an effective way to read aloud with young children*. Arlington: Reading Rockets, 2002. Disponível em: <https://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>. Acesso em: 5 jan. 2025.

(Re)anunciação dos sentidos: a experiência estética e a metáfora na abordagem de Reggio Emilia²⁶⁹

*Gesiele Reis*²⁷⁰

*Luana Camila Hentchen*²⁷¹

A abordagem de Reggio Emilia defende que a criança cria teorias em seu cotidiano também a partir do espaço propositivo, que funciona como um terceiro educador. Nesse espaço propositivo, o uso de materiais não estruturados, de materiais estruturados postos em novas funções e de imagens, fomenta a agência infantil na exploração das semelhanças e na construção de novas representações.

Partindo dessa premissa, este trabalho objetiva estabelecer relações entre a agência gerada nesse tipo de espaço com aquela gerada na relação com a metáfora, privilegiando a discussão dos processos metafóricos na atribuição de sentidos, um ponto crucial na abordagem reggiana. Por meio do método bibliográfico e tomando por referencial teórico Contini e Giuliani (2022), Larrosa (2018), Manera (2022), Manguel (2017), Paz (2012), Queirós (2019) e Vecchi (2017), discutimos o tema que, compreendemos, merece atenção por evidenciar a possibilidade de uma fuga ao anestesiamento dos sentidos, enquanto coloca o sujeito no centro da sua produção de saber.

Os materiais não estruturados, os materiais estruturados que, em um espaço propositivo, escapam da linearidade, as imagens e a metáfora avizinham-se ao funcionarem como aberturas ou entradas para um espaço criador, para a suspensão não apenas da representação habitual, mas também da teoria habitual, já que

²⁶⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, por meio de concessão de bolsas de estudo PROSUC.

²⁷⁰ Doutora, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escola, Cultura e Educação Criadora/UNIVALI. gesiele.reis@outlook.com

²⁷¹ Doutoranda do curso de Educação/UNIVALI. luanacamila@univali.br

a simbolização é também criação de teorias acerca do simbolizado. Assim, a experiência estética aí vivenciada, por meio do processo metafórico por ela acionado, oportuniza que a criança estabeleça conexões entre o já posto e a novidade que cria, levando-a a renunciar à representação habitual das coisas para (re)anunciar a relação que estabelece com *a coisa* que veio ao seu encontro.

A proposição de tal experiência estética coloca em suspensão a representação habitual do objeto experienciado, transitando para uma (re)anunciação do que foi criado pela criança, emancipando-a, na medida em que lhe confere liberdade criativa. Dessa forma, defendemos que a arte e o espaço propositor são potência para esse movimento metafórico essencial para a produção de sentidos e que, portanto, a arte pode – e deve – estar no cotidiano escolar, especialmente da criança da escola de Educação Infantil.

Referências

- CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice. Metafore e processi metaforici. In: CAGLIARI, Paola; DAVOLI, Antonella; MARGINI, Deanna; BENDOTTI, Michela; DE POL, Sara; GIUDICI, Claudia; RUOZZI, Mirella; VECCHI, Vea; CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice (coord.). *Un pensiero in festa: Le metafore vive nei processi di apprendimento dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children S.r.l., 2022. p. 14-17.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João W. Gerald. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MANERA, L. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. *Education 3-13*, v. 50, n. 4, p. 483-493, abr. 2022. DOI: 10.1080/03004279.2022.2052230.
- MANGUEL, A. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- QUEIRÓS, B. C. de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Org. Júlio Abreu. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

Júri simulado: uma proposta para o ensino do desenvolvimento sustentável

*Gian Pedroso Rodrigues*²⁷²

Introdução

As metodologias ativas de ensino têm ganhado destaque na educação contemporânea, sendo utilizadas para promover a participação dinâmica dos estudantes no processo de aprendizagem. Esse modelo educativo, ao contrário das práticas dedutivas comumente utilizadas, em que o professor é o principal transmissor do conhecimento, incentiva os estudantes a aprender por meio de desafios e experimentações (Moran, 2018; Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Dentro desse contexto, o uso de metodologias ativas a partir do júri simulado tem se mostrado uma abordagem propícia para os estudantes desenvolverem essas habilidades (Anastasiou; Alves, 2015). O júri simulado é uma técnica de ensino que se baseia na simulação de um tribunal, em que os estudantes assumem papéis específicos – como advogados de defesa, promotores, juízes e escrivães – e discutem um caso fictício ou real. Para Anastasiou e Alves (2015), essa atividade permite que os estudantes explorem diversas perspectivas sobre um determinado tema e utilizem o conhecimento adquirido de forma prática e aplicada. O processo de preparação para o júri simulado exige que os estudantes realizem pesquisas, analisem informações, desenvolvam argumentos e pensem de forma prudente e ponderada.

Assim, a atividade que proponho neste relato teve como objetivo promover o debate sobre os impactos socioambientais da

²⁷² Pós-Graduando do PPG em Ensino/UNIVATES. gian.rodrigues@universo.univates.br

construção de hidrelétricas, a partir da utilização da metodologia ativa – júri simulado.

Metodologia

Para a aplicação da estratégia do júri simulado, conforme aproximações de Anastasiou e Alves (2015), foram selecionadas duas turmas que participaram da Trilha da Ciências da Natureza e suas Tecnologias da Escola de Ensino Médio Santa Cruz, em Santa Cruz do Sul/RS. A atividade foi realizada na disciplina de Biodiversidade e Interações Sustentáveis. O tema do júri perpassa a construção de uma hidrelétrica em uma cidade turística e reconhecida por sua sustentabilidade na região oeste do Rio Grande do Sul. O tema em questão pretende abordar o desenvolvimento sustentável, proposto no Referencial Curricular Gaúcho (2018).

Cada turma foi dividida em quatro grandes grupos, sendo eles: ativistas ambientais, empresários, povo e autoridades locais, cada qual com seus devidos papéis no júri. Inicialmente, os grupos foram motivados a realizar pesquisas sobre a Região Oeste do Rio Grande do Sul para montar argumentos sólidos de defesa, como a geografia do local, questões sociais, econômicas, ambientais da região, bem como o processo de construção de hidrelétricas. Nessa etapa os estudantes tiveram 15 dias para realizar as pesquisas e montar seus argumentos. Após, ocorreu o júri em dois períodos de 50 minutos em cada turma.

Na primeira rodada de debate, cada grupo (ambientalistas e empresários) apresentou seus pontos relevantes, sem a interferência das outras partes. Na segunda rodada, a palavra foi repassada ao povo, que fez suas colocações. Por conseguinte, foram abertos questionamentos e demais inferências que os grupos julgaram necessárias. Ao esgotar as dúvidas, a discussão foi encerrada. O juiz e as autoridades locais dispuseram de, em média, 20 minutos para elaborar a decisão final. Ao final da estratégia, foi solicitado que os estudantes entregassem o material de suas pesquisas, os argumentos elaborados, bem como a decisão do júri, para compor parte da avaliação.

Resultados e discussão

Durante todo o desenvolver das etapas da estratégia, ela se mostrou válida, inclusive no processo de preparação. Um ótimo exemplo, e, particularmente, bastante significativo, foi o grupo de ambientalistas de uma das turmas que recorreu a outros professores de área para montar seus argumentos. Isso significa que a estratégia surge com um potencial de extrapolar aquele momento de sala de aula e envolver outros campos de saberes, tornando-a uma prática interdisciplinar.

Outro ponto da estratégia que destaco foi o poder de argumentação que os estudantes desenvolvem no processo. O engajamento é bastante alto, uma vez que eles são motivados a “ganhar” o debate, para que sua ideia convença melhor o júri – neste caso, as autoridades locais. Eles entram no personagem e defendem com tenacidade e determinação seus ideais. O júri simulado desenvolveu o poder de escuta e a habilidade de ouvir opiniões diferentes, ao criar um ambiente no qual os estudantes precisaram considerar argumentos variados e analisar perspectivas opostas sobre o tema. Durante o processo, ponderaram, ainda que rapidamente, sobre os argumentos apresentados antes de formular suas próprias respostas.

Observa-se que os estudantes avançaram significativamente em suas pesquisas e na compreensão de conceitos básicos relacionados a esses temas, demonstrando progresso no entendimento e aprofundamento dos conteúdos abordados.

Considerações finais

A metodologia do júri simulado representa uma ótima estratégia para integrar teoria e prática. Essa abordagem não apenas permitiu que os estudantes desenvolvessem uma compreensão crítica do tema abordado, mas também pode prepará-los para enfrentar desafios reais emergentes, como o uso de energia limpa e conservação da biodiversidade.

Referências

ANASTASIOU, Léa das G. C; ALVEZ, Leonir P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das G. C; ALVEZ, Leonir P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015. p. 75-107.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. SEDUC – RS. Referencial Curricular Gaúcho, 2018, p. 93-110.

Desafios e dificuldades no ensino de história: projeto de pesquisa

*Giovan Sehn Ferraz*²⁷³
*José Iran Ribeiro*²⁷⁴

Introdução

As recentes transformações sociais e tecnológicas têm despertado cada vez mais, entre docentes, pesquisadores e pesquisadoras, ímpetus por inovação dentro das salas de aula, de forma a adequar métodos, currículos e objetivos à nova sociedade do século XXI (Moran, 2015). Nessa busca coletiva por inovação, há uma defesa crescente pela utilização de novas formas de ensinar, em contraposição ao chamado “ensino tradicional”, como é o caso das Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem. O presente trabalho visa apresentar, de forma bastante sucinta, a pesquisa em andamento intitulada “Desafios e dificuldades no ensino de História em Santa Maria/RS: usos e limites das chamadas ‘metodologias ativas’”, vinculada à linha de pesquisa “Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob orientação do Prof. Dr. José Iran Ribeiro. Esta pesquisa objetiva compreender se e como as chamadas “metodologias ativas” têm sido utilizadas por professores e professoras de História no município de Santa Maria/RS, buscando, para isso, compreender os desafios encarados na implementação dessas propostas; e se e como tais metodologias têm sido articuladas com práticas “tradicionais” de ensino.

A Metodologia da Pesquisa é constituída por três etapas principais: 1) aprofundamento teórico nos campos gerais do conhecimento que concerne à pesquisa e revisão bibliográfica dos temas

²⁷³ Doutorando em Educação/UFSM. Professor de História/IFFar. giovansf@gmail.com

²⁷⁴ Professor do departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSM. jiranribeiro@gmail.com

específicos que a pesquisa visa investigar; 2) pesquisa quantitativa com aplicação de um questionário *online* junto às redes municipal, estadual, federal e particular de ensino de Santa Maria/RS, com professores e professoras de História, buscando identificar e localizar práticas docentes relacionadas à utilização de técnicas e metodologias ativas de ensino e aprendizagem, bem como sondar o interesse desses professores e professoras em fazer parte das etapas seguintes da pesquisa; 3) pesquisa qualitativa, na qual serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e professoras de História interessados em participar da pesquisa, buscando-se a participação de docentes de realidades escolares diversas. A partir das entrevistas, conforme andamento da pesquisa e disponibilidade dos docentes participantes, poderão ser realizadas observações de aulas.

Para análise dos dados levantados, utilizar-se-á a Análise de Conteúdo, seguindo-se os três níveis de análise propostos por Bardin (2011, p. 125-147): 1) pré-análise, na qual, por meio de uma “leitura flutuante”, realiza-se um contato inicial com os dados com o objetivo de sistematizar ideias iniciais; 2) exploração do material, na qual aplicam-se sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise, realizando-se a codificação e transformação dos dados brutos em categorias de análise; 3) tratamento dos resultados obtidos e inferências, na qual, a partir dos resultados da fase anterior, analisam-se de fato os dados levantados, propondo-se inferências e interpretações de acordo com os objetivos da pesquisa.

Referencial teórico e discussões

No contexto de transformações sociais e tecnológicas cada vez mais aceleradas em que vivemos, as Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem têm sido apontadas e defendidas em diversos veículos de comunicação, tanto midiáticos quanto acadêmicos, como soluções para superar os desafios cotidianos da educação. De acordo com Valente (2018, p. 153), em contraposição ao “ensino tradicional”, centrado no professor como

transmissor do conteúdo, as Metodologias Ativas “constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Assim, essas metodologias constituem “uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos”, por meio das quais se busca criar situações de aprendizagem em que os alunos engajam-se em “atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem” (Valente, 2018, p. 27-28).

Dessa forma, percebe-se que a expressão “Metodologias Ativas” acaba por abarcar uma gama muito variada de práticas pedagógicas, que englobam desde metodologias específicas, como Aprendizagem Baseada em Problemas e Instrução por Pares e *Design Thinking* (Valente, 2018, p. 29; Santos; Tezani, 2018, p. 103), até atividades como “aula expositiva dialogada”, “estudo de texto”, “portfólio; tempestade de ideias; mapa conceitual; estudo dirigido”, “seminários; [...] júri simulado; simpósio”, para citar alguns (Silva, 2021, p. 38). Nesta pesquisa, seguindo a distinção entre método e técnica de Schmidt (2005), compreende-se como “Metodologias Ativas” apenas os métodos sistematizados elaborados em torno dos princípios elencados anteriormente, como é o caso das primeiras práticas citadas neste parágrafo, compreendendo-se as demais práticas como “técnicas ativas de aprendizagem”, sem necessariamente estarem vinculadas a um método sistematizado.

Apesar de as Metodologias Ativas trazerem, na prática, um resgate de fundamentos da Escola Nova e do construtivismo, que remetem ao início do século XX, observa-se que sua defesa aparece sempre vinculada a um viés de “inovação”, apresentando essas metodologias quase como uma “panaceia” que resolveria todos os males da educação, como apontado por Costa (2020). O autor disserta que “tem sido recorrente o discurso, quiçá hegemônico na agenda técnica da pedagogia, acerca do uso de metodologias inovadoras, dinâmicas, flexíveis e criativas

empregadas no ofício docente” e afirma que essas metodologias “têm se transformado quase que numa panaceia, uma condição *sine qua non* para superar o sorumbático e tradicional contexto educacional brasileiro”, ignorando-se questões como a precarização do trabalho docente, a desvalorização da profissão, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a violência (Costa, 2020, p. 2-3, grifo do autor). Em direção semelhante, Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018, p. 77) discutem a “falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar”, ao atestar que fatores como condições trabalho e, principalmente, os índices socioeconômicos dos candidatos têm um impacto muito maior sobre a aprendizagem que a formação docente, o que contribui para a compreensão de que, da mesma forma, fatores como os citados também podem ser mais determinantes para uma aprendizagem significativa que as metodologias utilizadas dentro da sala de aula.

Com Saviani (1991), compreendemos que esse movimento está, muitas vezes, associado a uma retomada dos princípios da Pedagogia Nova. Saviani explica como, nesse movimento, desloca-se o eixo da questão pedagógica do intelecto ao sentimento, do lógico ao psicológico, dos conteúdos aos métodos, do professor ao aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, do diretivismo ao não diretivismo, da quantidade à qualidade. As metodologias ativas, nesse sentido, podem ser compreendidas tanto como parte desse resgate de princípios da Educação Nova, em oposição ao chamado “ensino tradicional”, quanto como parte de um movimento pedagógico que desloca a ênfase do ensino para a aprendizagem.

Masschelein e Simons (2014) problematizam essas pedagogias contemporâneas que estão transformando as escolas modernas em ambientes de aprendizagem centrada no aluno. Os autores enfatizam a distinção entre formação e aprendizagem, compreendendo a aprendizagem como fortalecimento ou ampliação do eu já existente e a formação como sair de si mesmo ou, ainda, transcender a si mesmo, indo além do seu próprio

mundo por meio do estudo. Dessa forma, aprender por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento implicaria apenas uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, diferentemente da formação em que o eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início (Masschelein; Simons, 2014).

A defesa da escola, que Masschelein e Simons fazem no livro *Em defesa da escola*, nos convida a um olhar renovado sobre a escola e sobre o que realmente a caracteriza, no que constitui suas funções básicas e seu foco principal. Contrapondo-se a percepções comuns e generalizadas de que a escola seria uma instituição voltada especialmente à socialização ou a uma iniciação ao conhecimento e habilidades necessárias para a vida em sociedade, os autores buscam identificar e descrever as características do que seria de fato o escolar, contrapondo-as às estratégias contemporâneas utilizadas para “domar” a escola.²⁷⁵ Com Masschelein e Simons (2014), compreendemos, portanto, que a utilização das chamadas metodologias ativas podem ou não estar associadas a características do tipicamente escolar ou, justamente, fazer parte das estratégias para “domar” a escola. A reflexão passa, portanto, por outros aspectos que vão além de questões metodológicas e, principalmente, não se resumem ao reducionismo que coloca na mudança de metodologia de ensino todas as expectativas de superação dos mais diversos desafios educacionais.

Considerações finais

Não é objetivo desta pesquisa, de forma alguma, invalidar ou deslegitimar práticas pedagógicas que busquem trazer maior diversidade metodológica para a sala de aula e/ou maior participação dos estudantes, inclusive as chamadas “Metodologias Ativas”, tampouco realizar uma apologia do chamado “ensino tra-

²⁷⁵ Não cabe, neste breve texto, uma discussão detalhada da obra. Para compreensão dos pontos levantados, sugere-se a leitura especialmente dos capítulos 2 e 3 da obra referida (Masschelein; Simons, 2014).

dicional”²⁷⁶. O que buscamos com esta pesquisa é, justamente, problematizar como professoras e professores de História têm compreendido e lidado com essas mudanças propostas na educação, frequentemente cobradas, seja social ou institucionalmente. A partir dos dados levantados, o que buscamos problematizar são os discursos e as promessas recorrentes de “inovação”, “transformação” ou mesmo “revolução”²⁷⁷ da educação por meio de alterações exclusivamente metodológicas dentro da sala de aula, ignorando-se questões mais estruturais da educação, como falta de investimentos, estrutura nas escolas, valorização profissional e social dos docentes, melhores condições de trabalho etc. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar, dos desafios da educação na contemporaneidade e, mais especificamente, dos desafios e dificuldades no ensino de História na atualidade.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAVALCANTI, Cláudio J. H.; NASCIMENTO, Matheus M.; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. *Revista Thema*, v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018.
- COSTA, Jean H. O fetiche das metodologias ativas num contexto de precarização estrutural do trabalho. *Academic Journal of Studies in Society, Sciences and Technologies – Geplat Papers*, v. 1, n. 3, 2020.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A.; MORALES, Ofelia E. T. (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Vol. II.
- PEDR’ANGELO, Márcia. Como as metodologias ativas podem transformar o processo de aprendizagem. *UNICUS*, 2023. Disponível em: <https://unicus.com.br/como-as-metodologias-ativas-podem-transformar-o-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- SANTOS, Lysley F.; TEZANI, Thaís C. R. Aprendizagem colaborativa no ensino de História: a Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa. *Renote*

²⁷⁶ Foge às limitações deste breve texto uma reflexão mais apurada sobre o que significaria, de fato, “ensino tradicional”.

²⁷⁷ Ver, por exemplo: Morán (2015), Pedr’Angelo (2023), Silva (2013), Vanacor (sd).

– *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 101-111, dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 4. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 55-66.

SILVA, Salete. Aprendizagem ativa. *Revista Educação*, 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/07/15/aprendizagem-ativa/>. Último acesso em: 7 mar. 2025.

SILVA, Maria L. A. T. Ensino de História: metodologias ativas e aprendizagem significativa. *Revista Informação e Cultura*, Mossoró, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2021.

VALENTE, José A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.

VANACOR, Paula. 06 Metodologias Ativas para revolucionar suas aulas. *Blog Elos*, [2025] Disponível em: <https://blog.elos.vc/6-metodologias-ativas-para-revolucionar-suas-aulas/>. Último acesso em: 7 mar. 2025.

Relato de experiência do Estágio III no Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa

*Gisele Troian Guerra*²⁷⁸

Introdução

O presente relato de experiência é um recorte do relatório final da disciplina de Estágio III no Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, vinculada ao curso de Letras – Português da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A saber, essa disciplina foi cursada no primeiro semestre de 2024, com o objetivo de qualificar a minha prática docente durante a fase do Ensino Médio. Portanto, juntamente às professoras doutoras Carina Niederauer e Cristina Loff Knapp, foi elaborado e ministrado um total de 20 horas/aula em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, sendo 12 horas/aula destinadas para Língua Portuguesa e 8 horas/aula para Literatura, entre os meses de maio e junho de 2024. Em primeiro lugar, é relevante destacar que, atualmente, tem crescido um considerável distanciamento entre o aluno e os estudos de Português e de Literatura, principalmente pela falta de significação dessas disciplinas na realidade do discente. Sem dúvidas, isso comprova que cada vez menos estão sendo pensados processos de ensino e de aprendizagem relacionados às demandas da contemporaneidade, principalmente no que diz respeito às vivências cotidianas dos estudantes de Ensino Médio. Sendo assim, a justificativa da escolha deste estudo vem ao encontro de comprovar a importância do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no Ensino Médio, principalmente com base nos fenômenos do letramento, da análise linguística, das práticas literárias e do letramento literário. Logo, sabendo-se que o objetivo deste trabalho é evidenciar que existem formas mais

²⁷⁸ Graduada do curso Letras-Português/UCS. gtguerra@ucs.br

significativas de ensinar Língua Portuguesa e Literatura em sala de aula, serão utilizadas as contribuições teóricas dos autores Cosson (2009), Mendonça e Bunzen (2009) e Amorim (2022).

Quando falo sobre o ensino atual de Português, entendo que ele não objetiva a “formação de competência e habilidades (saber fazer)” (Mendonça; Bunzen, 2009, p. 16) dos alunos. Ao contrário, está concentrado no método de transmissão de conteúdos e memorização de regras, o que acaba causando o desinteresse do aluno nos assuntos das aulas. Tendo em vista isso, propõe-se duas inovações dentro da área de estudos da Língua Portuguesa: as práticas de letramento e a análise linguística. Falando sobre a primeira, ela objetiva inserir o aluno em “eventos mediados pela leitura e pela escrita” (Mendonça; Bunzen, 2009, p. 18), de modo que as aulas fiquem pouco centradas na típica configuração em que o professor explica o conteúdo e o aluno escuta-o, pois haverá a inserção do uso de textos, e não de frases descontextualizadas e soltas. Já a segunda inovação, isto é, a análise linguística, contribui para “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (Mendonça; Bunzen, 2009, p. 206). Com isso, há o distanciamento do tom classificatório comum à disciplina de português.

Agora, menciono a respeito da disciplina de Literatura, na qual “costuma-se pensar basicamente [...] nas aulas dedicadas exclusivamente para essa disciplina, em que serão apresentados autores e suas respectivas obras literárias, quase que exclusivamente brasileiras e portuguesas” (Amorim, 2022, p. 17), estabelecendo, assim, um cânone literário. Logo, mesmo que seja importante abordar a herança literária nas aulas de literatura, mostra-se igualmente significativo abordar outros assuntos, principalmente por meio das práticas literárias e do letramento literário. Portanto, tendo em vista que “a literatura [deve] ser vista como um sistema composto de outros [...] sistemas” (Cosson, 2009, p. 34), isto é, composto por diversos gêneros literários, essa ideia irá ao encontro do que as práticas e o letramento literário prezam em sua

teoria, que se baseia na “busca plena de sentido para o [...] aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2009, p. 29). Dessa maneira, é esperado que o aluno sinta prazer em querer aprender cada vez mais sobre Literatura.

Metodologia

Perceptivelmente, para que as abordagens mencionadas acima fossem positivamente aplicadas na turma de 2º ano do Ensino Médio, foi priorizado o trabalho com a metodologia dialética de aprendizagem, visto que esse método, nas palavras de Vasconcellos (1992), baseia-se na ideia de o homem se tornar um ser ativo na construção da sua aprendizagem, por meio da interação que ele realiza entre os sujeitos presentes na sala de aula. Em outras palavras, por meio dos conteúdos trabalhados com a turma, sendo estes as figuras de sintaxe, em Língua Portuguesa, e o movimento literário simbolista, em Literatura, os alunos tinham liberdade de contribuir para minhas explicações, principalmente, com base em seus conhecimentos prévios.

Resultados e discussão

Finalizando o presente relato de experiência, é possível concluir que, de fato, existem maneiras mais significativas de trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, sendo essas comprovadas por meio do letramento, da análise linguística, das práticas literárias e do letramento literário, os quais compõem os fenômenos mencionados anteriormente. Assim, é possível concluir que há a possibilidade de promover uma prática sensível do educar e do aprender, visto que tanto a Língua Portuguesa como a Literatura podem ser estudadas com base nas demandas que os alunos têm na sua realidade, e isso, consequentemente, vem ao encontro dos conteúdos que foram ensinados para a turma de 2º ano de Ensino Médio: as figuras de sintaxe e o Simbolismo. Então, enquanto o primeiro teve a finalidade de proporcionar reflexões a respeito das diversas construções de sentido atestadas na Língua Portuguesa, o segundo promoveu a finalidade de o discente conhecer o contexto his-

tórico, as características gerais e os poetas mais importantes do Simbolismo, comprovando, assim, que o ensino dessas disciplinas não precisa estar atrelado às técnicas tradicionais.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 83, abr. 1992.

Projeto de extensão “Viagem pelo céu”: práticas educativas envolvendo conhecimentos da Astronomia para crianças da Educação Básica

*Grasiela Voss*²⁷⁹

*Sueli Regina de Oliveira*²⁸⁰

*Jane Mery Richter Voigt*²⁸¹

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre as ações de um projeto de extensão intitulado “Viagem pelo Céu”, uma iniciativa de um grupo de professores do Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari (IFC-Araquari). O projeto promove ações de extensão contemplando atividades relacionadas à Astronomia, que permitem explorar o imaginário das crianças sem perder o foco do conhecimento científico.

A Astronomia é uma das áreas de conhecimento mais antigas da humanidade, sendo considerada uma ciência natural que estuda os corpos celestes, com o intuito de buscar uma melhor compreensão do universo e de sua formação. Desde os tempos mais remotos, o ser humano olha para o céu, deslumbra-se e aprende com ele. O estudo da Astronomia foi e continuará sendo fundamental para o desenvolvimento da sociedade moderna, pois é por meio dos movimentos (ou ciclos) celestes que podemos compreender aspectos do funcionamento da Terra e organizar o tempo, possibilitando, assim, a compreensão de fatores essenciais para a sobrevivência humana.

O estudo da Astronomia, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vem sendo contemplado nos

²⁷⁹ Doutoranda em Educação/Univille; Professora de EBBT do Instituto Federal Catarinense. grasiela@ifc.edu.br

²⁸⁰ Professora de EBT do Instituto Federal Catarinense. sueli.oliveira@ifc.edu.br

²⁸¹ Professora do PPG em Educação/Univille. jane.mery@univille.br

currículos da Educação Básica, principalmente em disciplinas da área de Ciências da Natureza e Física. Os conteúdos abordados nessas disciplinas envolvem observação do céu, movimento dos astros, formação e constituição do sistema solar e do universo. Com a BNCC (Brasil, 2018), os conteúdos de Astronomia aparecem no currículo, desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

Neste relato de experiência, voltar-nos-emos para a Educação Infantil e os Anos Iniciais da Educação Básica, levando em consideração que os fenômenos astronômicos, bem como os astros, estão bastante presentes no cotidiano das crianças. Elas observam o dia, a noite, as marés, as estações do ano, os eclipses, o sol, a lua e as estrelas e sonham em um dia encontrar uma estrela cadente para fazer um pedido, situações que partem do imaginário nessa fase da vida. Dessa forma, como potencializar esse imaginário? Como proporcionar situações de aprendizagem, contemplando conhecimentos científicos, que possam contribuir para o desenvolvimento de atitudes e hábitos diferenciados diante do mundo?

Assim, o projeto de extensão “Viagem pelo Céu” buscou envolver as crianças da Educação Básica de uma forma espontânea e lúdica. Em atividades de estudo astronômico inicial, o objetivo foi despertar nelas o desejo de investigação e descoberta dos verdadeiros elementos que compõem a natureza. O projeto também promoveu a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da ciência. Para tanto, foram elaborados materiais lúdicos/didáticos, como jogos e brincadeiras que exemplificaram os fenômenos astronômicos e auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos. O intuito foi o de integrar o público-alvo ao conhecimento científico astronômico, por intermédio das atividades desenvolvidas e planejadas.

As atividades lúdicas contaram com o auxílio de recursos didáticos, como: desenhos e representações dos astros do universo, globos e maquetes do sistema solar. Além disso, foram realizados jogos e brincadeiras, de modo a aumentar a interação com as crianças e proporcionar uma maior integração entre elas.

Segundo Ribeiro (2013, p. 1), “a atividade lúdica é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico além de ser visto como diversão, também pode ser considerado como elemento de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância”.

Outra vertente abordada no projeto teve como foco a inclusão social, uma vez que, no público-alvo, encontravam-se estudantes com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014), referência mundial de critérios para diagnósticos, pessoas dentro do espectro podem apresentar déficit na comunicação social ou interação social. Após estudos e discussões, a equipe do projeto entendeu que, para conseguir um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, é necessário implantar uma prática inovadora e prazerosa.

Considerando as atividades realizadas, observou-se que o lúdico se adequou à proposta em questão, por ser um recurso didático dinâmico que trouxe bons resultados. Os jogos auxiliaram no desenvolvimento da aprendizagem, tanto nos aspectos cognitivo e psicomotor como no desenvolvimento da motricidade ampla e fina.

Enfim, a escola também é um espaço para buscar oportunidades que estimulem as mentes dos estudantes, cujos conhecimentos possam se tornar perenes. Assim, o projeto, cujo tema envolveu a Astronomia, contribuiu para a alfabetização e o letramento científico na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL, MEC. *Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da

República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2024.

RIBEIRO, Suely de Souza. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância. *Psicologado*, 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atualizacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa: diversidades em foco

*Ingrid Rolim de Souza*²⁸²

Introdução

As constantes transformações sociais, impulsionadas pelos avanços tecnológicos, têm exigido novas abordagens no ensino da leitura e da escrita, especialmente no que se refere à integração de múltiplas linguagens. Nesse contexto, surge a necessidade de conceber propostas pedagógicas baseadas no desenvolvimento de multiletramentos, que sejam capazes de auxiliar estudantes a compreenderem tanto a diversidade sociocultural quanto as diferentes modalidades de linguagens, nas quais essa diversidade se manifesta.

Diante desse cenário, emergem questionamentos relevantes sobre o ensino de Língua Portuguesa: de que maneira o trabalho com a diversidade cultural, com foco nas culturas localmente produzidas, pode fortalecer o senso de identidade cultural dos estudantes? E como desenvolver, no trabalho com a leitura e com a escrita de textos multimodais, o domínio das linguagens e suas especificidades, incluindo o letramento digital?

Para investigar essas questões, elaboramos e aplicamos uma proposta didática de ensino de Língua Portuguesa ancorada nos multiletramentos, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O eixo central da proposta foi a valorização da cultura do município de Manhuaçu, Minas Gerais. O projeto de pesquisa e de ensino adotou uma abordagem qualitativa com intervenção pedagógica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos estudos de Cazden *et al.* (2021), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2016, 2021), Rojo e Moura (2012), Candau (2020), Silva (2014), entre outros.

²⁸² Ma em Letras/UFMG e professora de Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais. ingridrolim@gmail.com.

O projeto de pesquisa e ensino

A proposta foi estruturada em dez etapas, contemplando atividades de leitura, análise e produção textual com temáticas (multi)culturais e ênfase na multimodalidade. O foco foi direcionado aos aspectos culturais da cidade de Manhuaçu²⁸³, onde estudavam os alunos da escola campo de nossa pesquisa.

Para iniciar, realizamos uma sondagem, por meio de um questionário *online*, a fim de compreender o nível de letramento digital e as práticas culturais dos estudantes. Em seguida, introduzimos conceitos de patrimônio cultural material e imaterial, com atividades dinâmicas e interativas, como análise de imagens, desafios artísticos, leituras e reflexões, além da criação de um dicionário coletivo no *Padlet*. Essas atividades estimularam os estudantes a explorarem suas concepções de cultura e patrimônio, ao mesmo tempo em que favoreceram a leitura e a produção de textos multimodais.

Outras etapas incluíram uma visita guiada à Casa de Cultura de Manhuaçu, proporcionando a vivência extraclasse e o contato direto com alguns patrimônios culturais locais. Além disso, incentivamos a pesquisa sobre patrimônios culturais, culminando na produção de um *tour* virtual com o uso de ferramentas digitais. Como atividade final, os estudantes elaboraram um mini-inventário de bens culturais, com o objetivo de desenvolver a capacidade de observar, identificar e pesquisar referências culturais cotidianas que pudessem ser consideradas, por eles, como parte do patrimônio cultural local. Por fim, os estudantes retextualizaram suas descobertas em *cards* digitais, que foram, posteriormente, publicados em redes sociais, para ampla divulgação na comunidade.

Resultados e considerações finais

O projeto evidenciou a importância dos multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa, proporcionando avanços na

²⁸³ Embora tenha sido criada para atender ao contexto de Manhuaçu/MG e região, esta proposta pedagógica foi desenvolvida com a flexibilidade necessária para que seja reproduzida e adaptada para outras localidades.

compreensão da diversidade cultural e no reconhecimento mais consciente das próprias identidades culturais pelos estudantes. Além disso, observamos progressos no letramento digital, especialmente na utilização de diferentes plataformas multimídia e na navegação por ambientes digitais de leitura e de produção de textos.

No entanto, alguns desafios foram identificados durante a execução do projeto. Dentre eles, destacam-se as dificuldades dos estudantes no manuseio de recursos tecnológicos e a necessidade de maior orientação na análise das múltiplas semioses articuladas nos textos. Esses aspectos ressaltaram a importância de ações educacionais que não apenas ampliem o acesso às tecnologias, mas que também integrem o desenvolvimento de habilidades digitais com as capacidades de ler, analisar e produzir textos multimodais de forma crítica e reflexiva.

Por fim, esperamos que este breve relato de experiência²⁸⁴ inspire outras iniciativas educacionais voltadas ao desenvolvimento de multiletramentos, à formação de estudantes mais conscientes de suas identidades culturais e, assim, mais preparados para as demandas da sociedade atual.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. 7. reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

CAZDEN, Courtney et. al. *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-do-s-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

²⁸⁴ A versão integral da proposta pode ser conferida em Rolim (2024).

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROLIM, Ingrid. *Explorando a diversidade cultural e a multimodalidade: multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/75785>. Acesso em: 13 mar. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Desenho e plástica como componente eletivo no novo Ensino Médio

*Ivan Jeferson Kappaun*²⁸⁵

Introdução

O presente trabalho relata uma experiência vivida durante ações praticadas em um componente curricular eletivo do Novo Ensino Médio, em uma escola da rede privada do município de Santa Cruz do Sul/RS. Nomeado como Desenho e Plástica, o componente em questão propunha a experimentação material e procedimental nas Artes Visuais, com estudantes oriundos de diferentes turmas dos três anos do Ensino Médio, ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2024. Da emergência do fenômeno de habitar o mundo em linguagem, considero o método fenomenológico como singular modo de me aproximar e de circunscrever um campo de pensamento que considera a relação entre artes e educação na escola, mais especificamente no que diz respeito às relações estabelecidas em Desenho e Plástica.

Não tenho por pretensão realizar uma descrição linear das ações que emergiram durante os encontros, mas sim apresentar algumas admirações que emergiram da relação com outros humanos, em um tempo e espaço escolar singular. A partir da concepção de que a mão pensa e aprende, busquei promover situações de aprendizagem que provocassem e colocassem o corpo em ação. Desse modo, além de introduzir e aprofundar conceitos básicos acerca do desenho, também procurei provocar a experimentação de diferentes materialidades, bem como em diferentes situações – suportes, posições, tamanhos e espaços.

Ainda que o gesto que desenha deixe marcas e produza resultados, o foco da eletiva foi a ação de desenhar. Acredito que a maior contribuição da eletiva de Desenho e Plástica aos estudan-

²⁸⁵ Doutorando do PPGEduc/Unisc; bolsista PROSUC/CAPES. ivankappaun@gmail.com

tes tenha sido proporcionar o deslocamento da expectativa e da busca pelo resultado final para o processo, ou seja, para a ação de desenhar. Da ação do corpo e do gesto de desenhar como modo de habitar o mundo, os estudantes foram desafiados ao exercício de experimentação e apropriação material, passando por carvão, grafite, giz pastel seco e oleoso, lápis dermatográfico, caneta esferográfica, desenhos com diferentes tintas – nanquim, guache, acrílica, anilina –, bem como procedimental, como guache lavado, nanquim raspado e, como havia a possibilidade e abertura para além do desenho, foram realizadas experimentações com xilogravura. Vale destacar que as experimentações buscaram também deslocamentos espaciais, como o exercício de desenho com carvão de queima (fizemos uma fogueira e desenhamos com o carvão proveniente da queima), e experimentações coletivas.

A eletiva Desenho e Plástica surgiu na esteira da criação de componentes curriculares que atendessem aos desejos e anseios manifestos pelos estudantes da escola. Assim, após a efetivação de pesquisas acerca das áreas de interesse, passou-se para a fase de elaboração das propostas e efetivação dos planos de estudos de cada componente. Desenho e Plástica vai ao encontro dos anseios dos estudantes em vivenciar situações em e com o desenho, e procurou atender a uma demanda percebida em outra eletiva – Processos Artísticos nas Artes Plásticas, cujo objetivo é aprofundar processos e pesquisas práticas em artes, de acordo com a afinidade e escolha de cada estudante. No entanto, em uma primeira experiência, evidenciou-se uma necessidade de introduzir conceitos básicos e apropriação de materialidades e procedimentos próprios de diferentes manifestações artísticas. Tal necessidade acabou, por consequência, fragilizando a proposta inicial da eletiva, uma vez que sobrou pouco tempo para aprofundar uma pesquisa em artes.

Dito isso, a eletiva de Desenho e Plástica foi pensada e organizada de modo a atender às necessidades e lacunas observadas no componente Processos Artísticos nas Artes Plásticas e aos desejos dos estudantes da escola, que manifestaram em grande

número o desejo de que houvesse mais opções de estudos na área das artes e, mais especificamente, do desenho. Desse modo, uma vez abertas as inscrições para a eletiva, foi necessária a abertura de uma segunda turma para acomodar todos os estudantes que realizaram inscrição para participar da eletiva, algo inédito e único até então na escola.

Em formato de ateliê, foi um grande desafio propor situações de estudos práticos em artes com um coletivo de mais de 50 estudantes, divididos em duas turmas. Apesar do grande desafio e exigência de demanda, desde o início propus-me não a “ensinar” a desenhar, mas a desenhar junto com os estudantes. Em um primeiro momento, a proposta foi recebida com certa estranheza, mas, aos poucos, as dúvidas e desconfiças foram se dissolvendo e foi possível vivenciar experiências que, tenho convicção, fizeram-me o maior aprendiz do processo. Frequentemente, fui confrontado com minhas próprias fragilidades em buscar soluções gráficas frente aos desafios propostos. Materialidades com as quais não tinha muita intimidade causaram-me desconfortos e lançaram-me à condição de pesquisar, junto com os estudantes, em ato, soluções para os desafios que emergiam.

Como primeira experiência, penso que as ações possíveis, ao longo do semestre considerado, foram gradualmente potencializando-se, visto que o método assumido permitiu uma experimentação em ato que, ao armar a mão com diferentes materialidades, permitiu amplificar e densificar modos de se relacionar com o mundo, ativando possibilidades de estar em linguagem, de convocar o corpo sensível e de promover sentidos. A partir da estesia do corpo no mundo, todos os participantes puderam experimentar-se e buscar modos de operar linguagem que transcenderam soluções convencionais ou comumente adotadas.

Do exercício de desenhar junto, emerge também a ação da conversação, de compartilhar sensações, percepções e soluções gráficas como modo de ampliar e estreitar a relação com o outro e com o mundo. Dessas conversações, emergiu a possibilidade

de amplificar experiências em artes com uma saída de estudos para conhecer o curso de Artes Visuais e o acervo artístico da Universidade Federal de Santa Maria. Tal experiência permitiu que os estudantes vislumbrassem outras possibilidades e pudessem confrontar suas vivências ao longo da eletiva, com as narrativas e referências visuais experimentadas na saída de estudos.

Por fim, considero que a experiência emergente da eletiva de Desenho e Plástica ampliou o repertório material e de soluções gráficas, além de promover situações de desafio e de relação com outros contextos e referências. Os estudos realizados objetivaram instrumentalizar e amparar na prática procedimentos e modos de operar linguagem de modo a constituir repertório básico a ser aprofundado em pesquisas e processos individuais, em outras oportunidades de pesquisa e aprofundamentos em processos artísticos.

Sete premissas e cinco categorias do(a) professor(a)-autor(a) da aula

*Janaina Aguiar Mendes Galvão*²⁸⁶

Introdução

Este trabalho destina-se a apresentar uma síntese de minha pesquisa de doutorado intitulada *Professor(a)-autor(a): indícios de assinatura em sala de aula*. Apresento o levantamento bibliográfico realizado em publicações da área da Educação que tangenciam a autoria no trabalho do(a) professor(a). O objetivo principal da pesquisa foi buscar, por meio da análise dialógica do discurso dos enunciados concretos das aulas, elementos considerados indícios de autoria do(a) professor(a) da Educação Básica na construção das aulas. Foram derivadas, de conceitos bakhtinianos, cinco categorias para caracterizar a autoria no trabalho do(a) professor(a).

Documentos sobre políticas educacionais vigentes, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atestam várias vezes o “aluno protagonista” ou “o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC” (Brasil, 2018, p. 17). Sendo assim, ao pensar no aluno enquanto protagonista, portanto, o personagem principal, propus-me a investigar sobre a importância do(a) professor(a) enquanto autor(a) em sala de aula – o cronotopo (Bakhtin, 2018) no qual o triângulo didático – professor(a)-autor(a), aluno(a)-personagem, matéria de estudo) – tem seu tempo e lugar para existir e conviver cotidianamente.

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa enquadrou-se na abordagem qualitativa e indiciária. Para sua efetivação, foi dividida em duas etapas: 1) levantamento e estudos

²⁸⁶ Doutoranda do PPGE/UFTM. janaguarmg@gmail.com

bibliográficos e 2) pesquisa de campo, realizada em três escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais (Parecer nº 5.824.590 CEP/UFTM), ambas complementares e necessárias para a realização dos objetivos propostos. O levantamento dos estudos bibliográficos permitiu perquirir em publicações da área de educação sete premissas para abordar a autoria da aula. São elas: 1) atividade criativa de ensinar (Azanha, 1987), relativa às escolhas feitas pelo professor sobre como ensinar algo; 2) conhecimento (Arendt, 2011), adquirido durante a formação inicial e continuada, obtido também no trabalho (Tardif, 2002) e sempre atualizado (Geraldí, 2015); 3) autoridade (Arendt, 2011), outorgada pelo sistema de ensino e reconhecida pela gestão escolar, pelos colegas professores e pelos alunos; 4) responsabilidade (Arendt, 2011), da qual deriva a responsividade (Bakhtin, 2017), que institui o professor como alguém que responde pelos seus atos e que demonstra disposição para responder e reagir às intervenções dos alunos (inclusive aquelas que não se realizam como perguntas explicitamente formuladas ou colaborativamente interessadas); 5) palavra do professor (Nóvoa, 2009), que manifesta seu arbítrio ao recortar o mundo com seu conhecimento e dizer “Eis aqui o nosso mundo” (Arendt, 2011); 6) ação (Tardif, 2002), situação na qual o professor decide, mesmo que improvisando, o que fazer e como reagir, espontaneamente, em sala de aula; 7) discurso *do ensino* (Fairchild, 2016), fundado pelas palavras que o professor diz e pelos seus modos de dizer e agir em sala de aula, enquanto interage com os alunos – a aula como acontecimento (Geraldí, 2015). Esses fundamentos me permitiram “pensar a aula em sua dimensão autoral” (Faria Filho, 2017, p. 203).

Referencial teórico

A teoria dialógica do Círculo bakhtiniano ofereceu os pressupostos teóricos para relacionar um conceito de autor à autoria na docência, pois Bakhtin (2013[1929], p. 218) garante “todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador”. A partir da transposição de alguns conceitos bakhtinianos (ato responsável; mundo da vida e mundo

da teoria; verdade universal e verdade situacional; autor-criador e autor-pessoa; acabamento; equipolência; as propriedades da palavra, a “palavra autoritária” e a “palavra internamente persuasiva”; cronotopo; etc.), a discussão sobre a relação professor(a)-autor(a) e aluno(a)-personagem enriqueceu a reflexão sobre a aula e o contexto de ensino e aprendizagem, demonstrando que a complexidade do trabalho do(a) professor(a) da escola básica não está somente no conhecimento do conteúdo que ensina, mas principalmente na relação axiológica (Faraco, 2005, 2009) com cada aluno(a) protagonista e com todo o auditório, que nem sempre quer aprender. E mesmo ele, às vezes, sendo assim, pouco generoso e desinteressado, cabe ao(à) professor(a), autor(a)-oral da aula, fazê-lo ouvir, fazê-lo falar, fazê-lo calar e fazê-lo saber e sentir que a escola é um tempo e um lugar imprescindível na vida de todo ser humano, ao qual todos devemos ter pleno direito, sobretudo, durante a infância e a adolescência.

Resultados

Foram identificadas cinco categorias derivadas de conceitos bakhtinianos para caracterizar a autoria no trabalho do(a) professor(a) da escola básica como autor(a)-oral das aulas.

1. Escola atrás e avante (excedente de visão): uma forma de abordar o conhecimento prévio dos alunos e de considerar uma projeção futura do que a escola lhes proporciona como conhecimento (Geraldi, 2013).
2. O(a) aluno(a) que fala/que cala na sala (equipolência): diz respeito à relação axiológica entre professor(a)-autor(a) e alunos(as)-personagens em sala de aula, ou seja, é um modo de interagir com os(as) alunos(as) e organizar a participação e o relacionamento entre eles(elas) em sala de aula.
3. Professor(a) pessoa-física/professor(a)-mascarado(a) (autor-pessoa/autor-criador): um distanciamento entre o que é pessoal e o que é profissional em sala de aula, uma necessidade de filtrar os problemas pessoais que afetam professores(as) e alunos(as) em interação, o discernimento entre escolhas

possíveis e plausíveis que, ora enfrentando, ora resistindo, terão que conviver em sala de aula e na escola. Por um lado, uma elaboração planejada e criativa do conteúdo de ensino; por outro, o relacionamento com os(as) alunos(as) e com a profissão²⁸⁷.

4. Mania/surpresa heterodidática (heteroglossia): uma disposição aberta e empática que estabelece vínculos autênticos entre o(a) professor(a) e o grupo de alunos(as) e não está subordinada a uma determinação curricular, a um material didático. É uma escolha, uma idiossincrasia, um capricho, que didaticamente faz sentido para o(a) professor(a)-autor(a), ou por seu caráter inusitado, vinculado a um evento pontual, ou por uma escolha reiterada, por um cacoete, por uma forma singular de olhar o mundo e dispô-lo sobre a mesa. Por exemplo, “trouxe isso aqui para vocês e acho que vão gostar!”.
5. Assinatura da aula (estilo): o estilo individual do professor está fundado no relacionamento com os(as) alunos(as). É um projeto de dizer do(a) professor(a) que se pergunta sobre como ensinar um conteúdo a seu auditório. O estilo atribui-se ao gênero do discurso e ao(à) autor(a), individualmente; é, portanto, expressão das relações dialógicas travadas socialmente pelo(a) autor(a), bem como manifestação de sua individualidade.

Considerações finais

O conceito de professor(a)-autor(a) contribui com o saber docente, pois afirma a alteridade como princípio fundante da educação, a linguagem como atividade central do trabalho didático e a compreensão como resultado materializado por enunciados concretos em aula, evento cujo(a) autor(a) é o(a) professor(a). Assumir a autoria da aula proporciona ao(à) professor(a) maior

²⁸⁷ Não estou negando o que nesse processo possa desenvolver-se de forma inconsciente, mas entendo que é propósito de outros pontos de vista e/ou outras áreas de conhecimento (psicanálise, psicologia, etc.) tomá-lo como objeto de estudo, o que não foi o escopo desta pesquisa.

responsividade (Bakhtin, 2017) para com o conteúdo que ensina e com seus(suas) alunos(as), ao marcar sua singularidade. Sendo assim, a complexidade da experiência de ensino e aprendizagem não pode estar somente em transmitir um saber que está fora dos sujeitos envolvidos – para Bondía (2002), o conhecimento científico; para Nóvoa (2009), as injunções externas –, mas, principalmente, encontrar um sentido original e particular que justifique a própria profissão, uma autoria de si mesmo que dê sentido ao mundo oferecido como objeto de estudo.

Referências

- ARENDT, H. A crise na Educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a didática. In: AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FAIRCHILD, T. M. Professor tem estilo? In: SÁ JR, L. A.; MARTINS, M. A. (orgs). *Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino*. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2016.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial; 2009.
- FARIA FILHO, L. M. de. Aula, autoria e reconhecimento: implicações para a pesquisa sobre os currículos da escola básica no Brasil. *Educação, [S. l.]*, v. 40, n. 2, p. 203-208, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.2.27026. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/27026>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- GERALDI, J. W. *A Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Educação em saúde: metodologias ativas para a formação interprofissional acadêmica – um relato de experiência

*Júlia de Oliveira da Luz*²⁸⁸

*Karen Mello de Mattos Margutti*²⁸⁹

*Tereza Cristina Blast*²⁹⁰

Introdução

A sociedade apresentou, ao longo da sua transformação social, mudanças nas suas formas de comunicação, aprendizagem e relações. De maneira complementar, a educação moderna é um resultado dessa revolução, uma vez que é uma nova maneira de pensar o ensino tradicional, que busca se abrir cada vez mais à trans e interdisciplinaridade, bem como às adaptabilidades do cotidiano. Para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam reconstruir suas verdades (Piaget, 1973, *apud* Almeida; Treviso, 2014, p. 236). Em correspondência ao pensamento de Piaget, tais métodos ativos têm o objetivo de alcançar a liberdade e a autonomia de pensamento individual.

Desse modo, a justificativa deste trabalho é pensada na relevância da formação interprofissional nas práticas para uma abordagem integral e colaborativa ao cuidado do cuidador. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as metodologias ativas de ensino na prática extensionista, desenvolvidas no projeto intitulado Assistência Multidisciplinar Integrada aos Cuidadores de Pessoas com a Doença de Alzheimer (AMICA).

²⁸⁸ Discente do Curso de Psicologia/UFN. oliveira.julia@ufn.edu.br

²⁸⁹ Docente do Curso de Nutrição/UCS. kmmmmargutti@ucs.br

²⁹⁰ Docente do curso de Nutrição/UFN. terezacristina@ufn.edu.br

Metodologia

Este estudo possui uma abordagem qualitativa e consiste em um relato de experiência das metodologias ativas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem do grupo de discentes e docentes que compõem o projeto. O AMICA possui caráter interprofissional, sendo composto pelos discentes e docentes dos seguintes cursos de graduação: Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia, entre outros. Ademais, tem como principal propósito o ensino de várias temáticas referentes ao cuidado com o idoso e ao seu cuidador, as quais são devolvidas para a comunidade em forma de produtos de aprendizagem à população.

Resultados e discussões

Durante os 19 encontros desenvolvidos em 2024, foram realizados diferentes tipos de metodologias para integrar cuidadores, professores e alunos. Nessa perspectiva, a dinamicidade dos encontros foi relevante, uma vez que, a cada semana, era um curso que coordenava os encontros, favorecendo a interdisciplinaridade. Isso se explica pois os alunos que apresentavam semanalmente e eram estimulados a saírem da área de conforto para serem protagonistas do processo de ensino da dinâmica, resultando em um conhecimento mais significativo e envolvente.

As metodologias ativas que mais se manifestaram foram: aprendizagem baseada em projetos; aprendizado na prática; produção de seminários e debates; sala de aula invertida e ludicidade. A aprendizagem baseada em projetos proporciona autonomia e maior responsabilidade sobre o autoaprendizado. Ela influencia estratégias de organização, preparação, leitura, pesquisa, obtenção e organização de dados e planejamento compartilhado (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014). Como exemplo, cita-se a segunda edição da cartilha do cuidado, que o AMICA vem construindo de forma interdisciplinar. A aprendizagem baseada na prática pode ser vista no encontro que os estudantes de Odontologia promoveram com os cuidadores, observando que

a prática odontológica se aliou com a empatia, e os acadêmicos vivenciaram como o cuidado vai muito além da técnica do dia a dia. A aprendizagem baseada em seminários e debates é vista na produção de artigos dos alunos para o Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, assim como na elaboração mensal de relatórios das bolsistas do projeto. A sala de aula invertida é utilizada constantemente na apresentação de trabalhos, nos encontros planejados pelos cursos de Psicologia, Fisioterapia e Nutrição. Esse é um método ativo muito utilizado, pois

Estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais. Ademais, quando se fala em sala de aula invertida há que se considerar que quando o/a professor/a opta por essa metodologia, cabe a ele/a a prática do “fazer acontecer”, pois a ideia central de tais práticas consiste em deslocar a atenção do/a professor/a para o aprendiz e seu respectivo aprendizado (Bergmann; Sams, 2018, p. 6 *apud* Pereira; Da Silva, 2018, p. 67).

Por fim, observa-se a ludicidade como uma metodologia ativa muito presente no AMICA, uma vez que promove a autonomia dos estudantes relacionada à capacidade de resolver problemas sem depender do professor, gerando um aprendizado significativo e envolvente. Dessa forma, cita-se a dinâmica do “Verdadeiro ou mito sobre a Doença de Alzheimer”, proporcionada aos acadêmicos com o propósito de desenvolver o senso crítico.

Conclusão

Foi possível observar, por meio deste estudo, que as diferentes aprendizagens proporcionadas pelas metodologias ativas, aliadas à interprofissionalidade dentro da sala de aula, permitiram que os discentes e os docentes envolvidos pudessem expandir o conhecimento acadêmico. De uma forma acessível e útil para a comunidade, com um olhar humanizado, empático e rico em evidências científicas acerca do conhecimento sobre a Doença de Alzheimer e seu processo evolutivo, o AMICA mostrou-se como exemplo em metodologias ativas, contribuindo para a transformação social e a promoção do bem-estar coletivo.

Referências

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 47, n. 3, p. 274, 2014.

PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; DA SILVA, Denise Quaresma. Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018.

TREVISIO, Vanessa Cristina; ALMEIDA, José Luis Vieira. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro*, v. 1, n. 1, p. 233-244, 2014.

Escretecer com linhas de imaginação: relato de experiência em ateliê com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental²⁹¹

*Júlia Duarte Schenkel*²⁹²

*Fernando José Fraga de Azevedo*²⁹³

*Flávia Brocchetto Ramos*²⁹⁴

Este relato parte da experiência de um ateliê que compõe um projeto de leitura e escrita, desenvolvido em pesquisa de Mestrado, que investiga rastros de literariedade em escrituras de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, com base em experiências de leitura de obras pertencentes ao PNLD Literário 2023, a fim de contribuir para a promoção da educação estética e literária. Partimos da mediação do projeto, que levou em conta potencialidades de cada obra, propondo práticas educativas ancoradas na literatura, considerando a concepção de *escritura* na perspectiva de Roland Barthes (2007). Denominado “*Escretecendo: leituras e escrituras*”, o projeto privilegiou a experiência com os elementos estéticos dos livros para a criação de escrituras. Tivemos como base metodológica a pesquisa empírica, de âmbito qualitativo, delineada como pesquisa-ação (Thiollent, 2006). Este relato versa sobre um dos ateliês que compuseram o projeto, o qual teve como objeto propositor, como centro das propostas, a obra *Um sonho feito de linhas*, de Ana Carolina Carvalho. O aporte teórico que subsidiou o ateliê, bem como o projeto em uma perspectiva geral, considera: a compreensão de literatura, enquanto um direito de todo cidadão, promulgada

²⁹¹ Relato de experiência resultado de pesquisa de mestrado com apoio de bolsa CAPES/PROSUC.

²⁹² Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mestranda do PPGEdu/UCS. jdschenkel@ucs.br

²⁹³ Professor Associado da Universidade do Minho (Instituto de Educação). Doutor em Ciências da Literatura. fraga@ie.uminho.pt

²⁹⁴ Professora e pesquisadora UCS e CNPq. Doutora em Linguística e Letras. fbramos@ucs.br

por Candido (2006, 2011); a *escritura* como a escrita além da palavra, definida por Barthes (2007); a experiência, com base em Larrosa (2002, 2019); a educação estética e objetos propositores, abordada por Neitzel e Ramos (2022), Francez e Neitzel (2022), Neitzel, Uriarte e Felício (2023), Martins et al. (2023).

Chamando a atenção pelos detalhes na descrição dos cenários e pela criação de metáforas com as linhas que cruzam o enredo, o tecer é mote para discussões repletas de sensibilidade sobre os fios que alinhavam a vida e os encontros, que tecem personagens e histórias e inspiram os leitores a se tornarem autores. Na cidade “cheia de silêncios”, como descreve a narradora, a menina cria enredos recheados de imaginação, convidando à exploração dos espaços, das personagens e de suas representações. Ao longo do ateliê, buscamos formas de privilegiar as nuances da obra focando nesses pontos de maior destaque, e, para isso, o primeiro momento teve como motivação a exploração da ideia de “*escreter versus tecer*”. Considerando o projeto em andamento e o trabalho com a leitura literária que já estava em desenvolvimento no momento de realização do ateliê, as crianças demonstraram maior familiaridade com a ideia de representar a realidade de forma sensível, reconhecendo a literariedade do texto ainda na sinopse. O brincar com as palavras começou a assumir lugar de possibilidade e curiosidade, de modo que o cuidado com a linguagem e o seu uso artístico foi observado, pelas crianças, como um recurso de beleza do texto.

No ateliê, as crianças foram convidadas a criar suposições sobre como expressões retiradas da história, tais como *música da máquina, magia das roupas, bordados, alegria, sonhos, linhas e cheia de silêncios*, poderiam se relacionar, considerando como estariam ligadas, para a construção de uma possível imagem do enredo. Em grupos, criaram um cenário a partir do jogo de palavras. A atividade foi ambientada por sons (natureza, máquina de costura, etc.) para que a experiência fosse atravessada pelo sentir, pelos sentidos como a audição, na intenção de oportunizar a ampliação das sensações emergentes. As discussões entre os pares

ocorreram, e, conseqüentemente, foram realizadas alterações nas produções conforme as trocas de ideias e, também, após a leitura integral da obra. Observamos, junto às crianças, que a representação de elementos como o silêncio passa pelo corpo, pelo visual, considerando cores e formas, utilizando expressões dos sentidos, imagens e palavras para teatralizá-los. O jogo de palavras apresentado para a atividade proposta, aliado à capa e ao título, geraram repercussões diversas e criativas.

Pelo brincar, observado ao longo do texto, há a subversão da língua (Barthes, 2007), e, por essa ideia, após a leitura da obra, as crianças foram convidadas a expressar, em uma folha, um roteiro com alinhavos para a sua história, pontos que iriam compô-la, palavras, personagens, acontecimentos centrais. Na atividade, foram utilizadas linhas de lã para ligar os pontos, representando o fio condutor da narrativa; após concluída essa proposta, as ideias foram compartilhadas com os colegas. Os comentários trocados entre os autores refletiram sobre a descrição, caracterização das personagens e dos espaços, utilizando uma forma artística para isso, sendo importantes para a posterior criação da escritura por cada criança.

Observamos, a partir das narrativas desenvolvidas, que as repercussões das experiências literárias e estéticas das crianças no papel de autoras, considerando o conceito de aluno-autor de Tauveron (2014), reverberam suas experiências literárias. Destacamos a representatividade da obra e dos elementos que a compõem, compreendendo a sua contribuição para a formação de leitores, como, por exemplo, pela metáfora dos fios de sonhos e de silêncios, que, sensivelmente, confirma o texto literário como material plural e convida o leitor à interação. Percebemos o uso das palavras não como instrumentos, mas elementos postos em evidência, teatralizadas (Barthes, 2007), e observamos a força humanizadora que age na constituição das crianças de forma criativa, indo ao encontro das palavras de Candido (2011).

A partir do ateliê, reconhecemos que, além de expandir os conhecimentos de mundos, a experiência estética pode colabo-

rar para a formação das crianças de forma humana/integral, bem como para a expressão do seu potencial criativo, convidando-as para assumirem o lugar de autoras, criando escrituras com marcas de literariedade. O ateliê, pautado na leitura literária, articulado com mediação docente intencional, possibilita a constituição de repertório que reverbera nas escrituras, sendo este um subsídio para a escrita. A partir das propostas experienciadas, dos recursos temáticos, das brincadeiras e das estratégias discursivas conhecidas, as crianças reverberam em seus próprios textos, criando, a partir do que se nutrem, *escrituras*.

Referências

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- FRANCEZ, Letícia; NEITZEL, Adair de Aguiar. Educação Estética e Mediação de Leitura de Imagem: um estudo com crianças. *Pro-Posições*, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 1-24, jan. 2022. DOI: 10.1590/1980-6248-2020-0096. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/km84FCf4XR3DnTyF9RsD7gb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 54, p. 5-25, jan./abr. 2002.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MARTINS, Mirian Celeste; CARDOSO, Débora; LOPES, Maria Elisa Pereira; PAIANO, Ronê (Org.). *Ambiências educadoras: objetos propositores em ação*. São Paulo: LiberArs, 2023.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (Org.). *Estéticas dissidentes e educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 21-41. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticasdissidentes>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; URIARTE, Mônica Zewe; FELÍCIO, Elisa Regina. Fazer Uma Experiência na leitura do Literário: mediações, objetos e espaços propositores. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli (org.). *Educação estética: a pesquisa/experiência nos*

territórios das sensibilidades. Joinville: Editora Univille, 2023. p. 253-279.
Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/3358983/Educacao_Estetica_-_Volume_1_FINAL.pdf.
Acesso em: 12 out. 2024.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em revista*, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2006.

O meio ambiente pelo viés dos textos literários e do círculo mágico do brincar: construir significados e aprendizagens²⁹⁵

*Julia John Antonio*²⁹⁶

*Izandra Alves*²⁹⁷

Conectar conteúdos relacionados ao meio ambiente, livros para a infância e crianças é o objetivo do projeto “O meio ambiente pelo viés dos textos literários e do círculo mágico do brincar: construir significados e aprendizagens”. A ação extensionista surgiu durante reflexões acerca da tragédia climática vivida por todo o estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024, em especial no que se refere aos acontecimentos vivenciados pela comunidade escolar da EMEF São Marcos, em Bom Princípio/RS, que foi fortemente abalada por deslizamentos de terra e inundações de casas de alunos e seus familiares.

Diante disso, como futura técnica em meio ambiente e apaixonada por leitura, senti a responsabilidade de envolver-me e contribuir para reflexões e provocações acerca das práticas ambientais locais, tendo por base a educação literária. Em conversa com a equipe pedagógica da referida instituição escolar, surgiram solicitações de abordagens junto às turmas do 3º e 4º anos, escolhidas pela escola por terem identificação com a temática ambiental. Assim, realizamos reuniões com a equipe escolar para criar estratégias de abordagem do tema e dar início às atividades de mediação com as crianças.

Como sustentação do conceito de círculo mágico para aprendizagem significativa e educação literária, valemo-nos,

²⁹⁵ Projeto financiado pelo edital Proex nº 12/2024.

²⁹⁶ Estudante bolsista do curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio/IFRS. julia.antonio@aluno.feliz.ifrs.edu.br

²⁹⁷ Professora e EBT de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura/IFRS. izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

principalmente, dos estudos de Johan Huizinga (2000) e Rildo Cosson (2020), que orientaram nosso planejamento das oficinas semanais de, aproximadamente, 1h30min com os pequenos leitores. O texto literário que serviu de base para as oficinas foi a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2005). Em cada encontro, tivemos presentes as teorias dos pesquisadores já mencionados que veem as atividades lúdicas com o texto literário na escola como possibilidades para aprender com mais prazer e leveza, mesmo que sejam assuntos sérios.

Como estratégia de mediação, lemos e debatemos, semanalmente, três capítulos da obra e os conectamos às temáticas ambientais que surgem e se relacionam com a realidade. Assim, articulamos o texto literário aos conhecimentos técnicos, como, por exemplo, os conceitos de bioindicadores e placas tectônicas, a formação do planeta e seus impactos na geomorfologia de diferentes partes do globo, o motivo pelo qual o Brasil vem vivenciando secas e enchentes extremas, as consequências da inalação de um ar extremamente insalubre, entre outros.

Como resultados, percebemos um grande interesse dos pequenos na leitura e, principalmente, em como os assuntos que o texto evoca dizem respeito também à sua realidade. Dessa forma, vemos a educação literária abrindo perspectivas de questionamento sobre como o meio ambiente e as práticas ambientais podem ser fatores de grande impacto nas comunidades e debatidos por todos os públicos. Por fim, destacamos que os trabalhos realizados pelos estudantes, nas oficinas, reforcem que brincar pode gerar conhecimento, reflexões e produtos artísticos que foram expostos na escola para visita da comunidade escolar.

Referências

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo. Contexto, 2020.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Perspectiva, 256 p.; 2000 [1938].

SAINT-EXUPERY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

Vamos falar sobre o ECA?

*Juliana Vargas Silva*²⁹⁸

*Lilian Flores*²⁹⁹

*Lovani Volmer*³⁰⁰

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo contextualizar uma atividade desenvolvida com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Vale dos Sinos/RS. A turma é composta por estudantes na faixa etária dos 9 aos 10 anos de idade.

Buscou-se, por meio da prática, pensar estratégias pautadas na proposta de uma educação emancipadora dos sujeitos. Uma educação que, embora flutue entre as pedagogias tradicional e nova, em razão das exigências do currículo escolar, esteja preocupada com a construção de uma sociedade justa para todos.

O início da prática foi marcado pela escrita da sigla ECA no quadro. *O que significa isso?*, perguntavam as crianças. Algumas referiram que seria uma coisa nojenta. Os questionamentos sinalizaram que elas desconheciam o assunto, indicando uma oportunidade valiosa para explorar e discutir questões relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado a partir da Lei nº 8.069/1990, estabelecendo a proteção de crianças e adolescentes. De acordo com o documento, considera-se criança o sujeito com até 12 anos de idade incompletos e adolescente o com até 18 anos (Brasil, 1990). O ECA é um documento alinhado à Convenção dos Direitos das Crianças na ONU e à Constituição Federal de 1988.

²⁹⁸ Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Professora de educação básica. juvargasrs@gmail.com

²⁹⁹ Mestranda do PPP de Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. lilianflores.pp@gmail.com

³⁰⁰ Professora/Feevale. lovaniv@feevale.br

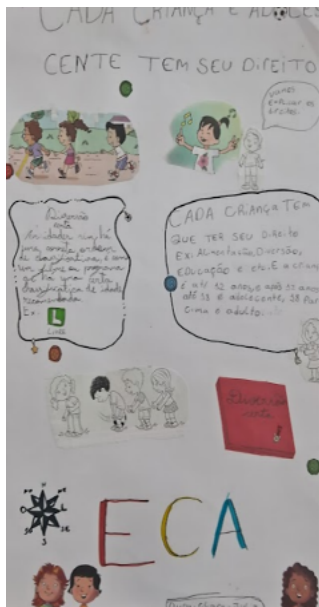
Para introduzir o assunto de maneira lúdica, foi apresentado o vídeo “O que é o ECA?”, produzido pela TV Plenarinho. Após o vídeo e uma discussão inicial, a turma foi dividida em grupos, trabalhando com o ECA ilustrado em tirinhas, material disponível no site do Plenarinho. A partir do que entenderam, os grupos produziram cartazes sobre alguns dos direitos que estão previstos no estatuto. Os cartazes foram expostos nos murais da escola para que outras crianças também tivessem oportunidade de conhecer. As produções da turma revelaram aquilo que Freire (1996) postulava: ensinar não é a transmissão do conhecimento, mas dar possibilidades para que os estudantes construam o conhecimento.

As crianças apresentaram suas produções e compartilharam seus entendimentos sobre os direitos previstos, refletindo sobre situações presentes em alguns contextos familiares. Esse momento de reflexão entre os estudantes permite-nos pensar a partir dos escritos de Dewey (1979) sobre experiência e educação, pois na perspectiva do autor existe conexão entre educação e experiência pessoal, o que de fato observou-se a partir da troca que os estudantes fizeram em sala de aula. Porém, como o próprio autor lembra, “a crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas” (Dewey, 1971, p. 14).

Nesse sentido, conhecer a realidade local e as condições sociais é um recurso educativo importante para a prática do professor, possibilitando explorar as realidades e embasar a sua prática em situações que façam sentido para os estudantes.

A figura a seguir apresenta um dos materiais produzidos pelas crianças:

Figura 1 – Produção dos estudantes.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Com base no que vivenciaram em sala de aula e no intuito de ampliar o espaço de pesquisa, foi proposto que entrevistassem um adulto de sua convivência familiar para descobrir se eles conheciam o ECA. A partir das informações trazidas pelas crianças, chegou-se à conclusão de que 50% dos adultos entrevistados conheciam o ECA, e os outros 50% não sabiam do que se tratava.

No ano de 2024, o ECA completou 34 anos de existência, mas, embora seja frequentemente citado na mídia, ainda existem adultos, crianças e adolescentes que o desconhecem ou que talvez não deem importância para o assunto. Mészáros (2008, p. 17) explica que “vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação de fenômenos”. Diante da importância do tema, e na tentativa de tornar a informação não apenas acessível, mas compreensível, buscou-se desenvolver, a partir do entendimento dos estudantes, um material que pudessem ser compartilhado com as famílias. Assim, iniciou-se a con-

fecção de uma pequena cartilha, intitulada “Vamos falar sobre o ECA?”.³⁰¹

Dessa forma, os estudantes organizaram-se em grupos e confeccionaram o material, que foi digitalizado pela professora, para ser disponibilizado às famílias. A partir de tudo o que foi desenvolvido em sala de aula, é possível supor que todos nós, em alguma medida, fomos modificados pela experiência. Assim, amplia-se esse entendimento ancorado na perspectiva freiriana que explica que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 13).

O trabalho desenvolvido buscou dialogar com o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, da Unesco (2022), que aponta que o currículo deve ser trabalhado com base em questões que afetam o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Refletir sobre a educação em direitos humanos, a cidadania e a participação democrática deve fazer parte do contexto escolar ao longo de toda a educação, o que inclui as crianças, sujeitos de direitos. Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece em seu eixo temático “Cidadania e Civismo” que os direitos das crianças e adolescentes sejam abordados no espaço escolar. Temáticas ligadas à cidadania, à democracia, ao civismo e à educação em direitos humanos devem permear o espaço escolar e fazer parte da educação permanente, ou seja, ao longo da vida.

Para encerrar, acredita-se que o objetivo de aproximar os estudantes do conhecimento dos seus direitos foi alcançado. Porém, sabe-se que o assunto não se esgota, então, à medida que as crianças vão ampliando o entendimento, novas discussões precisam ser realizadas e outros temas que envolvem a educação em direitos humanos devem ser introduzidos.

³⁰¹ “O que é o ECA?”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tQDQ2uL-QVno>. Link para acesso à cartilha desenvolvida pelos estudantes: <https://heyzine.com/flip-book/5da3f89f46.html>.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: MCC, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *ECA em tirinhas para crianças*. Texto de Maria Amélia Elói et al. 4. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/07/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

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

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos direitos da criança*. Genebra: ONU, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 12 jan. 2025.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. – Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática à luz do pensamento computacional

*Juliane Donadel*³⁰²

*Fabieli De Conti*³⁰³

*Guilherme Thomas Da Costa*³⁰⁴

*Lara Canali de Lima*³⁰⁵

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais presentes na vida profissional e pessoal da população, desempenhando um papel crucial na execução de tarefas ou como ferramenta de criação e estudos. No entanto, é comum encontrar dificuldades no uso das TICs como ferramenta de aprendizagem, especialmente em contextos educacionais.

Com o intuito de desenvolver habilidades como o raciocínio lógico e introduzir conhecimentos tecnológicos desde cedo, o projeto aplicado no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Farroupilha teve como principal objetivo a integração do pensamento computacional com o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de Matemática, proporcionando aos alunos uma base sólida e multidisciplinar para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Desenvolvimento

Diversos estudos apontam a importância da inserção do pensamento computacional na Educação Básica, visto que, além das habilidades de ler, escrever e realizar operações matemáticas, está cada vez mais eminente a necessidade de desenvolver a capacidade de descrever, explicar e operar com situações com-

³⁰² Professora/IFRS. fabieli.conti@farroupilha.ifrs.edu.br

³⁰³ Professora/IFRS. juliane.donadel@farroupilha.ifrs.edu.br

³⁰⁴ Estudante/IFRS. guilhermeThomes123@gmail.com

³⁰⁵ Estudante/IFRS. laracanali9@gmail.com

plexas (Conforto et al., 2018). Costa, Campos e Guerrero (2016) apresentam um estudo que identifica as relações das competências do pensamento computacional com questões Matemáticas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo que essas relações foram observadas e contribuíram para melhorar o desempenho dos alunos na resolução de problemas.

De acordo com a Competência Geral 5 da BNCC (2018), as TICs têm suma importância no processo de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”. Esse processo de comunicação contribui de maneira significativa para o ensino-aprendizagem de conteúdos de Matemática, tornando os alunos mais autônomos nesse processo (Lima; Rocha, 2022).

Ainda de acordo com a BNCC, os recursos e materiais precisam estar integrados a situações que propiciem a reflexão, contribuindo para a sistematização e a formalização dos conceitos matemáticos, como a utilização de tecnologias para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de se comunicar, acessar e disseminar informações, além de produzir conhecimentos e resolver problemas.

Em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Caravaggio, de Farroupilha, com uma turma de 8º ano, o projeto instiga o uso do pensamento computacional por meio da realização de tarefas que buscam ampliar a lógica dos alunos envolvidos para que a resolução de problemas matemáticos se torne mais clara e objetiva, oferecendo benefícios e melhorias na formação educacional. A aplicação do projeto aconteceu de agosto a dezembro de 2023, uma vez por semana, no laboratório de informática da escola parceira, e cada aula teve duração de uma hora, totalizando 20 horas de prática.

O ambiente de programação utilizado foi o *Kturtle*, uma linguagem interpretada, interativa, que apresenta uma tartaruga gráfica, a qual, ao seguir as instruções do usuário, produz resultados tangíveis. A escolha foi motivada por ser um ambiente criado

sob a Licença Pública Geral GNU (sem fins lucrativos), além de ser um ambiente gratuito e compatível com Linux e Windows. O ambiente representa uma abordagem prática para a aplicação do pensamento computacional, que envolve a habilidade de organizar o pensamento por meio da abstração, decomposição e resolução de problemas, fazendo uso de recursos computacionais e estratégias algorítmicas a partir da lógica.

Para analisar os resultados da intervenção no processo de ensino e aprendizagem, foi realizado apenas um teste de nivelamento, no início e no final do projeto, usando um jogo do site Code.org, buscando observar se houve aumento na compreensão lógica dos alunos após as atividades. Observando os valores absolutos, pode-se afirmar que toda a turma obteve um desenvolvimento significativo nesta área.

Conclusão

Aspiramos a auxiliar na formação de alunos mais criativos, reflexivos e independentes e elevar o desempenho dos estudantes mediante o aprimoramento de sua capacidade de pensamento crítico, organização de informações e habilidades na utilização de ferramentas digitais. Em favor de beneficiar a comunidade local, a iniciativa proporcionou aos estudantes resultados promissores, fortalecendo as habilidades tecnológicas e o raciocínio lógico matemático dos alunos, além de fomentar a vontade pela aprendizagem. À medida que o projeto continua a evoluir, espera-se que continue a oferecer benefícios e melhorias na formação educacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CONFORTO, Débora. *et al.* Pensamento Computacional na Educação Básica: interface tecnológica na construção de competências no século XXI. *RBECM*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 99-112, jan./jun. 2018.

COSTA, Erick John Fideliz, CAMPOS, Livia Maria Sampaio, GUERRERO, Dalton. Pensamento computacional na Educação Básica: uma análise da

relação de questões de matemática com as competências do pensamento computacional. *Anais dos Workshops do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE)*, p. 1.060-1.069, 2016.

LIMA, M.G; ROCHA, A.A.S. As tecnologias digitais no ensino de Matemática. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 8, n. 5, 2022.

Investigação como caminho formativo: uma experiência no ensino de soluções químicas

Katiuscia Viezzer Hemann³⁰⁶

1 Introdução

Este relato integra os anais do I Congresso Internacional de Educação Básica: Artesanias do Educar, realizado na Universidade de Caxias do Sul (UCS). O evento foi um espaço privilegiado de escuta, diálogo e partilha de experiências entre professores, pesquisadores e estudantes que, a partir de diferentes contextos e olhares, constroem práticas educativas comprometidas com a transformação social e o fortalecimento da escola pública.

Neste texto, apresento uma síntese da trajetória vivenciada no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da UCS, com foco na dissertação intitulada *Sequência de ensino investigativa no ensino de soluções químicas*. Compartilho também reflexões sobre minha atuação docente no Colégio Polyuni e sobre o impacto do programa de Mestrado na qualificação do meu trabalho em sala de aula. A experiência apresentada durante o congresso evidencia como o ensino por investigação, aliado à formação continuada, pode contribuir para um ensino de Química mais participativo, significativo e contextualizado.

2 A formação docente no Mestrado Profissional da UCS

O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Caxias do Sul tem como proposta integrar pesquisa e prática pedagógica, fortalecendo a atuação docente por meio da produção de conhecimentos voltados à realidade

³⁰⁶ Atua no Colégio Polyuni, em Caxias do Sul/RS. Licenciatura plena em Química e Física/UCS. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/UCS. E-mail: kati@hemann.com.br

escolar. Durante o curso, tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos teóricos sobre metodologias ativas, ensino por investigação, avaliação formativa, entre outros, e, ao mesmo tempo, refletir sobre meu fazer docente.

A proposta do programa vai além da construção de uma dissertação; ela promove o desenvolvimento de um olhar mais investigativo e crítico sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem ressignificou minha prática em sala de aula e me proporcionou instrumentos teóricos e metodológicos para repensar estratégias de ensino voltadas ao engajamento e à compreensão efetiva dos alunos.

3 A dissertação: sequência de ensino investigativa em soluções químicas

A escolha pelo tema da dissertação surgiu da observação em sala de aula das dificuldades dos estudantes em compreender conceitos relacionados a soluções químicas, especialmente os que envolvem concentração, diluição e interpretação de dados. A abstração dos conteúdos, somada à abordagem tradicional ainda presente em muitos materiais didáticos, tornou-se um desafio para a aprendizagem.

Nesse contexto, desenvolvi e apliquei uma sequência de ensino com base na abordagem investigativa. A proposta envolveu etapas de problematização, levantamento de hipóteses, experimentação, análise de resultados e discussão coletiva. Os estudantes foram convidados a agir como investigadores, formulando perguntas, testando ideias e construindo conhecimentos de forma ativa.

Como produto educacional do mestrado, foi elaborada uma *sequência didática estruturada para o Ensino Médio*, com foco no ensino de soluções químicas, alinhada à abordagem investigativa. O material inclui roteiros de atividades práticas, sugestões de mediação docente, questões norteadoras e propostas de avaliação formativa. Pensada para ser aplicada por professores da Educação Básica, a sequência busca oferecer suporte meto-

dológico e estimular práticas mais participativas em sala de aula, podendo ser adaptada a diferentes contextos escolares.

A sequência foi aplicada em turmas do Ensino Médio, e os resultados foram bastante positivos. Os alunos demonstraram maior envolvimento nas atividades, participação mais ativa nas discussões e avanços significativos na compreensão dos conceitos. O processo também favoreceu o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a argumentação e o trabalho em grupo.

A escolha pelo tema da dissertação surgiu da observação em sala de aula das dificuldades dos estudantes em compreender conceitos relacionados a soluções químicas, especialmente os que envolvem concentração, diluição e interpretação de dados. A abstração dos conteúdos, somada à abordagem tradicional ainda presente em muitos materiais didáticos, tornou-se um desafio para a aprendizagem.

4 O congresso como espaço de troca e valorização da docência

Participar do I Congresso Internacional de Educação Básica: Artesanias do Educar foi uma experiência significativa, que reafirmou a importância de espaços de partilha entre professores da Educação Básica e pesquisadores da área. Ao relatar minha trajetória no Mestrado e minha atuação docente, pude refletir sobre o quanto a formação continuada é essencial para a qualificação do ensino e para o fortalecimento da identidade docente.

Durante minha fala na mesa de experiências, destaquei a qualidade do programa de Mestrado da UCS, que alia fundamentação teórica sólida a práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto escolar. Ressaltei também como a pesquisa contribuiu diretamente para a minha atuação em sala de aula, resultando em práticas mais significativas e centradas no estudante.

Mais do que um espaço acadêmico, o congresso foi um lugar de reencontro com o sentido da profissão docente: educar com compromisso, criatividade e sensibilidade.

5 Considerações finais

O relato apresentado aqui reflete um percurso formativo que articula teoria e prática, pesquisa e ensino, saberes acadêmicos e experiências escolares. A construção e aplicação de uma sequência de ensino investigativa em soluções químicas demonstrou que é possível, mesmo em contextos desafiadores, promover aprendizagens mais profundas e participativas.

Acreditar na investigação como caminho formativo significa apostar na potência transformadora da educação e reconhecer que o professor também aprende enquanto ensina. O Mestrado Profissional da UCS, nesse sentido, foi um marco em minha trajetória e segue reverberando em cada aula, em cada escolha pedagógica, em cada escuta atenta aos meus alunos.

Referências

CARVALHO, A. M. P. *Ensino de Ciências por investigação: condições para a implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. 4. ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

MIOTTO, F.; M.; SCOTTI, M.; FIUZA, K. *Notas de Aula da disciplina de Tópicos de Ciências Exatas*. Caxias do Sul, 2018.

PELLA, M. O. The laboratory and science teaching. *The Science Teacher*, n. 28, p. 20, 1961.

O ensino da Educação Física em uma escola de Educação Integral na cidade de Manaus/AM

*Kelly Cebelia das Chagas do Amaral*³⁰⁷

*Geocélia Alves Ribeiro*³⁰⁸

*Sandra Regina Ferreira de Oliveira*³⁰⁹

Introdução

Ao longo da História da Educação brasileira, diversas propostas e iniciativas educacionais visando ao prolongamento do tempo de permanência na escola por parte dos alunos, com a oferta de variadas atividades, podem ser verificadas desde a década de 1930, a partir do Movimento da Escola Nova.

A escola da contemporaneidade precisa formar seres mais responsáveis e autônomos, que possam exercer com criticidade seu papel na sociedade. Tendo como princípio a equidade, reconhece-se o direito, igualitário a todos, a uma educação que busque suprir as necessidades que se apresentam nas diferentes camadas de desigualdades sócio econômicas, considerando-se também as singularidades dos sujeitos por meio da inclusão. Na Educação Integral, a sustentabilidade é representada no comprometimento dos processos educativos que se retroalimentam no exercício diário de praticar aquilo que se aprende (Centro de Referência em Educação Integral, 2024).

De acordo com a Proposta de Educação Integral de Manaus, para que essa Educação se efetive, algumas mudanças e adaptações precisam acontecer, pois é fundamental que

As dinâmicas escolares ganhem novos contornos, especialmente, no que se refere à criação de oportunidades de aprendizagens mais significativas, à inovação dos processos pedagógicos, à in-

³⁰⁷ Doutoranda em Educação/Uel. kellycebelia@gmail.com

³⁰⁸ Mestranda em Educação/Uel. ribeirogeocelia@gmail.com

³⁰⁹ Professora do PPG em Educação/Uel. sandraoliveira.uel@gmail.com

tegração da escola com a comunidade e seu entorno, tendo em vista novos horizontes para o fortalecimento da escola como um tempo-espaço mais justo e solidário, em que todos os estudantes possam concretizar seus percursos escolares de forma bem-sucedida (Manaus, 2017, p. 09).

No material produzido pelo Centro de Referência em Educação Integral, é possível encontrar um conceito esclarecedor do que vem a ser a Educação Integral:

Não é uma modalidade educacional. É uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Dessa forma, objetivamos analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física na escola de Educação Integral Professor Waldir Garcia, localizada na cidade de Manaus/AM. Em termos de fundamentos teóricos e metodológicos, a pesquisa ancora-se em autores como Helena Singer, Edgar Morin, Paulo Freire e documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular.

Metodologia

Fundada em 04 de outubro de 1986, a escola de Educação Integral Waldir Garcia atende ao Ensino Fundamental I, contando, atualmente, com 243 alunos. Está localizada na Travessa Pico das Águas, nº 339, São Geraldo – Zona Urbana da Cidade de Manaus. Tem em sua gestão a professora Lúcia Cristina Santos, desde 2005 (PPP, 2018). O perfil socioeconômico da comunidade escolar é considerado de baixa renda. Atende alunos imigrantes haitianos e venezuelanos. Desde o ano de 2016, passou a ser uma escola de Educação Integral, destacando-se pela formação continuada de seus professores, pela integração com a comunidade e por sua participação ativa no programa global Escolas Transformadoras.

Nossa visita aconteceu do dia 1º ao dia 05 de abril de 2024, nos períodos da manhã e tarde. Desenvolvemos uma pesquisa

de cunho etnográfico. Por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas, foram realizadas entrevistas com os dois professores de Educação Física e a gestora da instituição. Para além da observação do ambiente escolar e das aulas, registros audiovisuais também foram feitos, todos com a intenção de encontrar respostas que nos auxiliem a responder ao problema da pesquisa: como são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Educação Física na escola Waldir Garcia?

Resultados e discussão

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma escola de Educação Integral deve favorecer processos educativos que

Promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p.14).

Sendo a Educação Física um componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental (Brasil, 2017), percebemos que a escola Waldir Garcia valoriza e apoia essa área do conhecimento, visto que, diariamente, todas as turmas são contempladas com aulas de Educação Física, tanto no período da manhã como no da tarde. As atividades corporais mostraram-se fundamentais na funcionalidade de uma escola de Educação Integral. Apesar da escassez de recursos materiais e das limitações de espaço, os dois professores se revezam na aplicação dos conteúdos das aulas de Educação Física, explorando dança, recreação, jogos e desporto.

Em entrevista, a professora de Educação Física afirma que são aplicados os conteúdos preconizados pela BNCC, e, paralelamente a eles, outros conteúdos interdisciplinares são agregados, por meio dos “roteiros” que são desenvolvidos: *“A gente tenta colocar, dentro desse roteiro, atividades lúdicas que vão trabalhar interpretação de texto, matemática, multiplicação, adição. A gente tenta trabalhar os jogos dentro dos conteúdos da sala*

de aula, o que vai contribuir para os professores desenvolverem o trabalho deles” (Professora entrevistada).

O depoimento vai ao encontro ao que é preconizado pela BNCC:

A Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas (Brasil, 2018, p. 224).

Além disso, são desenvolvidos trabalhos que enfatizam a cultura local, como coreografias para a festa de Boi Bumbá, brincadeiras e danças pertinentes ao grupo de alunos imigrantes, gerando um intercâmbio cultural. As crianças mostraram-se familiarizadas e à vontade no espaço escolar, interagindo, dialogando e demonstrando gostar das atividades que lhes são oferecidas. Em relação aos aspectos avaliativos, a escola adota a progressão continuada e a autoavaliação. Para Singer (2016, p. 78), “a autoavaliação aparece como uma ferramenta bastante valorizada, que substitui a competição e o individualismo por uma perspectiva que favorece o autoconhecimento e a cooperação”.

Os alunos da Escola Professor Waldir Garcia apresentam um comportamento cordial e respeitoso com os colegas e com os adultos, sejam eles os professores, os técnicos, a equipe de limpeza ou da cozinha. E, quando se sentem incomodados com algo ou alguém, a escola utiliza-se do recurso de assembleias, um espaço de diálogo, no qual todos têm lugar de fala e escuta, uma prática importante para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade.

Em *Pedagogia da autonomia* (1996), Paulo Freire aborda aspectos que considera essenciais para uma educação emancipatória. Freire argumenta que a autonomia deve ser um princípio central na formação do sujeito, sendo inicialmente fomentada no núcleo familiar e continuada no ambiente escolar. Ele defende que a escola não pode ser um espaço onde o aluno é tratado

como um mero receptor de informações, mas como um ser ativo no processo de aprendizagem. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59).

Os desafios educacionais, em um país de dimensões continentais, exigem uma abordagem específica e humanizada. A educação deve oferecer ao indivíduo oportunidades para desenvolver não apenas suas habilidades cognitivas, mas também seu crescimento pessoal e social. Conforme diz Morin (2011, p. 43), “a educação do futuro deverá priorizar o seu ensino na centralidade da condição humana”.

As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, em uma escola de Educação Integral, onde os alunos contam com uma extensão da carga horária, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento educacional vislumbrado. Entretanto, além de contar com professores dedicados e uma equipe gestora eficiente, é essencial proporcionar condições dignas de trabalho, bem como recursos físicos e materiais adequados, que permitam o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas na área.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Manaus, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta de Educação Integral*. Manaus: SEMED, 2017.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

SINGER, Helena. Educação Integral como inovação social. *In*: PENIDO Anna *et al.* (orgs.). *Destino: educação: escolas inovadoras*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

A educação estética na formação inicial em Pedagogia: práticas educativas e seus desdobramentos

*Kelly Mariot Rohr*³¹⁰

*Rita de Cássia Fraga da Costa*³¹¹

*Silvia Sell Duarte Pillotto*³¹²

Introdução

A pesquisa³¹³ parte do pressuposto de que a educação estética é de suma importância para que os acadêmicos em Pedagogia, futuros professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possam desenvolver práticas educativas destacando a experiência, a escuta, a percepção, a criação e o diálogo entre professor e crianças.

É no curso de Pedagogia que o futuro professor entra em contato com as diretrizes curriculares, discussões sobre as infâncias, metodologias e experiências, que o ajudarão nas práticas educativas que desenvolverá nas infâncias. O pedagogo tem uma função fundamental para o desenvolvimento da percepção sensível, capaz de colaborar na ampliação da aquisição de conhecimento pelos sentidos ao propor às crianças interações com as nuances sensíveis com base nos afetos.

A educação estética está ancorada nas práticas sociais e na amorosidade, destacando a relevância da ética, do diálogo, da convivência, do aprendizado e dos laços afetivos (Freire, 2022). O autor ainda corrobora no sentido de tomarmos a prática educativa como ação crítica, reflexiva e comprometida com a

³¹⁰ Mestranda em Educação/Univille. Bolsista CAPES. kellymariot82@yahoo.com.br

³¹¹ Pós-doutoranda em Educação/Univille. Bolsista FAPESC. ritadacosta08@gmail.com

³¹² Orientadora da pesquisa, professora e pesquisadora/Univille. Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/PPGE/Univille). pillotto0@gmail.com

³¹³ Pesquisa em desenvolvimento com aprovação do Comitê de Ética da Universidade (CEP/Univille), vinculada ao PPGE e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/Univille), com bolsa CAPES.

formação integral do sujeito, tendo a educação como espaço de emancipação, e suas teorias pautadas na construção de uma pedagogia ativa e participativa (Freire, 2022), ideia que destaca o compromisso ético e estético do professor para com a construção de saberes transformadores, pois somente aprende aquele que se apropria do aprendido, transformando a realidade pela experiência daquilo que aprende em situações existenciais e nas relações sociais.

Para Freire (2023), a prática educativa deve ser uma troca constante entre professor e estudante, em que ambos aprendem e ensinam, em um processo dialógico. O autor critica as pedagogias tradicionais, que desconsideram o protagonismo dos estudantes e buscam apenas a transmissão de conteúdos de forma passiva e mecânica.

Ao falar de prática docente, reconhecemos um saber-fazer do professor, resultante de experiências e de sentidos atribuídos a essa prática. O professor possui saberes profissionais plurais, que se revelam em suas ações cotidianas. Esses saberes são dotados de sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e exercício da docência e, também, orientam seu fazer pedagógico. Nesse sentido, trazemos à reflexão o exercício da docência, um ofício impregnado de crenças, de conhecimentos, uma espécie de arte de ensinar/aprender em processos de formação humana.

Discussão de dados

A etimologia da palavra estética vem do grego *aisthesis*, trazendo o significado de experiência, sensibilidade, conhecimento sensível, sentimento, sensação, percepção (Minghetti, 2020). Educar pelo sensível mobiliza a percepção nos âmbitos humanos emocionais e intelectuais (Meira; Pillotto, 2022).

Nesse lugar, o professor é aquele que impulsiona os estudantes, apresentando-lhes um universo imagético e poético em que a criação e a crítica se fazem presentes na expressão e nos modos de viver (Lambert, 2009).

A afetividade aciona conexões e (inter)relações com o meio, e é pelo acesso à escola que podemos favorecer essas experiências formativas, ampliando os horizontes culturais dos estudantes.

No ambiente escolar são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de sensibilidades. Essas redes precisam ser realimentadas constantemente por meio de laços afetivos, que envolvem os aspectos cognitivos e sensíveis [...] [fortalecendo] a dimensão afetiva, indispensável aos processos de aprendizagem e ao convívio em uma nova sociedade em formação (Meira; Pillotto, 2022, p. 24).

Ao instigar interações a partir das sensibilidades, o professor pode suscitar nos estudantes potências, que reverberam reflexões e processos de aprender, implicando construções, (des)construções e subjetividades. Nesse percurso, o professor assume o papel de mediador, colaborando com os estudantes nos processos de novos conhecimentos e novos tempos em

[...] um território potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade. Assim, considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela (Martins, 2018, p. 85).

A educação estética, no processo formativo inicial dos pedagogos, surge na pesquisa como um método importante para potencializar o desenvolvimento integral dos futuros professores, buscando sensibilizá-los para as questões culturais, estéticas e sociais, ampliando suas experiências sensoriais, emocionais e intelectuais.

Para Meira e Pillotto (2022), a formação estética contribui para o desenvolvimento dos processos de criação imaginativa, promovendo práticas educativas com base na ação sensível e crítica.

A Educação Estética não se limita à formação técnica ou cognitiva, mas se estende à formação de sujeitos sensíveis e

capazes de refletir sobre o mundo de modo crítico e sensível. Nessa via, é fundamental que o pedagogo, enquanto formador de outras pessoas, também passe por uma experiência estética que lhe permita perceber a realidade sob novas perspectivas e, assim, transformar a educação em um processo humanizador, criativo e sensível (Meira; Pillotto, 2022).

Considerações em aberto

Por meio da pesquisa, constatamos a predominância, para a formação, de “intelectuais especialistas”, frutos de propostas constituídas na fragmentação dos saberes e na (des)consideração aos valores como sensibilidade, afetos e subjetividade.

Observamos, na análise documental do Projeto de Curso de Pedagogia, uma educação pautada na racionalidade instrumental, vinculada aos interesses de controle e adaptação social, que impõem uma educação pragmática, utilitarista, distante dos ideais humanistas de formação global.

Em algumas disciplinas e suas respectivas ementas, há uma tentativa de trazer práticas educativas com ênfase nas sensibilidades, em especial naquelas relacionadas às linguagens da arte, filosofia e psicologia. No entanto, os conteúdos e sua instrumentalização ainda são a base curricular, em detrimento das sensibilidades.

Os estudos apontam que alguns docentes praticam atividades relacionadas ao campo da Educação Estética, porém esse número ainda é insuficiente para o desenvolvimento de uma educação pelo sensível. No entanto, as múltiplas possibilidades de proposições educativas referenciadas na Educação Estética distanciam-se de um enquadramento teórico acadêmico único e apontam para a pluralidade de caminhos que marcam o ofício docente.

Embora a importância da Educação Estética na formação de pedagogos seja reconhecida, sua implementação nos cursos de graduação ainda enfrenta desafios, visto que, não distante, as propostas curriculares priorizam áreas do conhecimento direta-

mente relacionadas à formação técnica do pedagogo, em contraponto com áreas artísticas e estéticas. No entanto, a superação desse desafio passa pela construção de um currículo que articule igualitariamente as dimensões cognitiva, afetiva e estética da formação docente.

Além disso, vale destacar que a formação inicial não é suficiente para dar conta de todos os desafios que são enfrentados diariamente na escola. O percurso formativo docente deve estar fundamentado num processo cíclico e contínuo, em que as práticas educativas sejam norteadas por uma base sólida e bem constituída.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

LAMBERT, Jocieli. *Arte contemporânea, cultura visual e formação docente*. 2009 Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Miriam Celeste. Mediação. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). *Caderno de Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p. 84-88.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.

MINGHETTI, Antonio Auresnedi. *Arteologia: teorias estéticas do ocidente*. Capivari de Baixo: Editora FUCAP, 2020. Disponível em: <https://dashboard.univinte.edu.br/download/editora/80785ca3984b273c1cc055654f38b98f.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

A biblioteca escolar e a formação do leitor

*Lilian Brambilla Bianchi*³¹⁴

Introdução

O presente relato de experiência justifica-se no propósito de trazer à academia o dia a dia da escola. A partir do trabalho realizado na Biblioteca Escolar, tendo a literatura infantil como centro, este relato traz no seu cerne aquele que deveria ser o objetivo primeiro e mais elementar da escola: formar cidadãos leitores que, além de lerem a palavra, possam ler o mundo (Freire, 2001).

A biblioteca, muitas vezes, é negligenciada na escola, tornando-se apenas mais um ambiente, onde há pouca interação entre os estudantes e os livros. Numa época em que o meio digital ocupa muitos tempos e espaços, realizar trabalhos de incentivo à leitura e práticas voltadas ao desenvolvimento da imaginação, da arte criativa e da escrita inteligente torna-se mais do que necessário; passa a ser vital!

Muito mais do que um espaço de armazenamento e empréstimo de livros, a biblioteca precisa ser tratada como um organismo vivo na escola. Por meio das histórias e da Literatura, ela pode tornar-se um ambiente aliado ao desenvolvimento de habilidades e competências importantes, como a alfabetização e o letramento (Rodrigues; Costa; Pereira, 2022). Nesse sentido, é fundamental que haja um planejamento conjunto entre os professores referência e o professor que atua na biblioteca, uma vez que ambos estão juntos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa premissa, o método de pesquisa utilizado foi a pesquisa descritiva, pois, tratando-se de um relato de experiência, apresento e descrevo meu trabalho realizado na biblioteca, com

³¹⁴ Professora dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento/FSG. lilian.brambilla.bianchi@edu.caxias.rs.gov.br

estudantes dos Anos Iniciais da EMEF Desvio Rizzo, de Caxias do Sul, em momentos quinzenais chamados de *Hora do Conto*, que trazem desde uma leitura de deleite até textos direcionados ao que está sendo trabalhado em sala de aula, além de outros projetos realizados ao longo do ano letivo, como *Hora da Leitura*, *Feira do Livro*, *Chá Literário*, *Vitrine Literária*, *Projeto Lendo no Recreio*, entre outros.

As atividades na biblioteca têm se traduzido em momentos de muita interação, diversão e aprendizado. Os estudantes são convidados a ler, declamar poesias e quadrinhas, dramatizar, refletir sobre os mais diferentes assuntos abordados pelas histórias, conviver e aprender com a diversidade e fazer escolhas, as quais passam por gênero literário, faixa etária e interesse dos alunos. O trabalho realizado oportunizou a interação com histórias clássicas, histórias em quadrinhos, poesias, textos teatrais ou dramáticos, entre outros.

Nesse sentido, cabe salientar que a contação de histórias, de acordo com o artigo da revista *Literartes*, é importante recurso para a educação e a formação do futuro leitor, na medida em que promove o despertar da criança para a leitura, em uma época na qual as redes sociais e o acesso fácil às pesquisas *online* parecem tomar conta do mundo educacional (Monegatto; Nakayama, 2020). Sendo assim, a *Hora do Conto* na biblioteca ganha ainda mais força, pois complementa o trabalho realizado em sala de aula.

Diante do trabalho realizado, obtivemos muitos avanços no tocante à aprendizagem, de modo geral, mas o mais relevante tem sido tornar a biblioteca um ambiente mais atrativo por parte dos estudantes. Mudar a percepção dos alunos com relação à biblioteca e desmistificar a prática da leitura como uma obrigação escolar tornou-se a razão de ser da biblioteca. Na verdade, o maior benefício deste trabalho foi fazer de nossos alunos leitores natos, aqueles que leem pelo simples prazer de ler, fazendo jus ao poder transformador dos livros na vida das pessoas e da sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MONEGATTO, E. C.; NAKAYAMA, B. C. S. A “contação de histórias” como aliada na formação leitora das crianças. *Literartes*, v. 1, n. 13, p. 150-167, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/172644>. Acesso em: 2 jan. 2025.

RODRIGUES, P. N.; COSTA, L. R. dos S. da; PEREIRA, G. A literatura no processo do letramento. *Biblioteca Escolar Em Revista*, v. 8, n. 2, 2022. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2022.196468.

Beneficios del empleo de la canción en las clases de español como lengua extranjera para adolescentes

Lilian Vaz Quevedo³¹⁵

Iván Gabriel Grajales Melian³¹⁶

Introducción

Este trabajo aborda las experiencias obtenidas durante el desarrollo de las actividades del Programa de Residencia Pedagógica (CAPES)³¹⁷, que tiene como objetivo *"fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura"*, según el sitio web oficial del citado programa (Brasil, 2023).

En esta etapa de la acción, trabajamos en la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) mediante la realización de clases en la lengua meta impartidas a alumnos de dos grupos de segundo año de secundaria. El proyecto se implementó en una escuela pública de los niveles elemental y secundario en el estado de Rio Grande do Sul, específicamente en la zona central del municipio del Río Grande.

Este artículo es una investigación exploratoria en etapa inicial en el que se tratará de los beneficios del empleo de la canción en las clases de ELE (Español como Lengua Extranjera) para adolescentes. Para tal se cuenta con el aporte teórico a continuación: concernientes al enfoque comunicativo para la enseñanza de ELE, según las siguientes obras: *Historia de la enseñanza del Español*

³¹⁵ Graduanda de la carrera de Letras – Português e Espanhol/FURG. soyteacherdeespanol@gmail.com

³¹⁶ Profesor visitante de la carrera de Letras – Português e Espanhol/FURG. melian.ivan77@gmail.com

³¹⁷ Trabajo realizado con la ayuda de la beca de fomento de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

como *Lengua Extranjera* (Sánchez Pérez, 1992), *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas* (Pastor Cesteros, 2004); y en específico, sobre el uso de las canciones en el aula se tienen en cuenta: *Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE* (Sáenz Pascual & García Andrevia, 2015) y *De cómo usar canciones en el aula* (Coronado González & García González, 1994).

Procedimientos metodológicos

La metodología empleada fue la utilización de la canción “Romeo y Julieta” del grupo español Jarabe de Palo por medio del enfoque comunicativo. Esta propuesta se ejecutó el 20 de octubre de 2023, en dos grupos, y tuvo la intención de trabajar la comprensión auditiva y la aprehensión de conocimientos gramaticales del pretérito imperfecto de indicativo, a través de la repetición de la mencionada música y la acción de rellenar los espacios en la hoja impresa.

Resultados y discusiones

Al utilizar la música (canción) en la clase de ELE, se percibió que, además de la gramática normativa y la fijación de reglas sin aplicabilidad, la canción también se conecta con la vida cotidiana de los estudiantes. Sánchez Pérez (1992, p. 8) nos explica acerca del método comunicativo para la enseñanza de ELE

Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas. Esas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical, la una, y como conversacional, la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (diálogos, frases usuales).

Coronado González y García González (1994, p 1) aclaran que la canción debe suprimir las necesidades de la clase en cuestión y se deberá utilizar la metodología adecuada a la situación de enseñanza aprendizaje para alcanzar el objetivo deseado

Una canción no tiene por qué ser algo excepcional o secundario. Puede utilizarse, dentro del desarrollo de la clase, en cualquier

etapa: podemos usarla para la presentación del nuevo input, para la práctica controlada (...), semi-controlada (...), para el repaso de estructuras o vocabulario, y, finalmente, también puede ser punto de partida para la práctica libre.

A partir de esa vivencia se observó que escuchar canciones en español ayuda a los adolescentes a familiarizarse con los sonidos, la entonación y el ritmo del idioma. Además de cantar canciones en español mejora la pronunciación y la fluidez al imitar los sonidos y la entonación de los hablantes nativos. Asimismo, las letras de las canciones exponen a los estudiantes a nuevo vocabulario y estructuras gramaticales en un contexto significativo y memorable. Con respecto a estos aspectos, Sáenz Pascual y García Andrevia (2015, p. 1) nos dicen que

La música y el discurso oral están estrechamente relacionados. Tanto la música como el discurso constituyen señales auditivas complejas basadas en los mismos parámetros acústicos: frecuencia, cantidad, intensidad y estructura formántica. Percibir y producir tanto música como discurso requiere atención, memoria y habilidades sensomotoras. A un nivel más concreto, la música y el lenguaje comparten fuentes neurales para el procesamiento de la prosodia, de ahí que la habilidad musical esté relacionada con el desarrollo del lenguaje.

Cuando se utiliza la canción en el aula, se favorece la creación de un ambiente de camaradería y pertenencia, ya que los alumnos cantan y bailan juntos. Además, compartir gustos musicales y descubrir nuevos artistas hispanohablantes fortalece los lazos entre los estudiantes, pues a través de la música se puede adentrar a la cultura de los países hispanohablantes. Pastor Cesteros (2004, p. 255) nos explica que

Una canción es producto de la cultura y ello puede observarse a través del estilo musical al que pertenezca, la tradición en que se inserte o el contenido de sus versos. En esa misma medida, incorporar canciones al aula permite comparar aspectos comunes y diferentes entre diversas culturas y trabajar de tal modo la interculturalidad.

Consideraciones finales

En virtud de lo dicho, se concluyó que el uso de la canción en las clases de ELE es imprescindible, no obstante, debe adap-

tarse al rango etario y a los intereses de los estudiantes. En la oportunidad de la clase impartida en el año de 2023, el resultado fue positivo, aunque el alumnado se mostrara resistente en un principio.

También se observó que analizar las letras de las canciones promueve el desarrollo del pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben interpretar el significado, el mensaje y las emociones transmitidas. Otro aspecto es el de que los estudiantes pueden aprender a identificar y usar correctamente los tiempos verbales, los pronombres y otras estructuras gramaticales a través de la repetición y la exposición constante. Asimismo, cantar ayuda a los estudiantes a internalizar los patrones de entonación y acentuación del español.

Para concluir, se considera que las canciones pueden servir como punto de partida para debates y actividades de expresión oral, donde los estudiantes pueden compartir sus opiniones y sentimientos sobre la música y sus letras. Además, la música expone a los adolescentes a expresiones idiomáticas, jergas y variaciones dialectales que no se encuentran en los libros de texto. También se observó que aprender a través de canciones ayuda a los estudiantes a desarrollar un oído para el español real y cotidiano.

Referencias

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). MEC/CAPES. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: 2018. Disponible en: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Accedido el: 23 ene. 2025.

PASTOR CESTEROS, S. Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas. *San Vicente del Raspeig Publicaciones: Universidad de Alicante*. 2004.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial SGEL, 1992.

SÁENZ PASCUAL, O; GARCÍA ANDREVA, F. *Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE*. Universidad de la Rioja. 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426061>. Accedido el: 27 ene. 2025.

CORONADO GONZÁLEZ, M.L.; GARCÍA GONZÁLEZ, J. *De cómo usar canciones en el aula*. Universidad de la Rioja. 1994. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2865311.pdf>. Accedido el: 27 ene. 2025.

Explorando a botânica: uma oficina de herbário para estudantes

*Lillian Lissoni Peruchin*³¹⁸

*Franciele Saling Vieira*³¹⁹

*Nicole Peyrot da Silva*³²⁰

*Guilherme Brambatti Guzzo*³²¹

*Felipe Gonzatti*³²²

O Museu de Ciências Naturais da UCS (MUCS) é um centro de divulgação científica e educação ambiental na Serra Gaúcha que recebe mais de 60 mil visitantes anuais, por meio de visitas guiadas, oficinas e atividades de extensão. Em seu espaço, abriga o Herbário da Universidade de Caxias do Sul (HUCS), uma coleção científica de plantas preservadas que permite estudos sobre a diversidade vegetal em diferentes escalas (Henriques, 1985).

Além de sua relevância na pesquisa botânica, os herbários têm grande potencial didático no ensino de Ciências. Segundo Neto *et al.* (2013), permitem a identificação de espécies por meio da comparação com amostras catalogadas e viabilizam estudos sobre a vegetação e os impactos ambientais em uma região.

A produção de exsicatas, que envolve a coleta, prensagem, secagem e identificação das espécies, é uma atividade educativa que estimula o pensamento científico e investigativo dos estudantes. Braz e Lemos (2015) destacam que a elaboração de exsicatas é uma ferramenta valiosa para a documentação científica e um meio eficaz para despertar nos alunos o interesse pela biodiversidade e sua preservação.

Nesse contexto, uma professora do 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada de Caxias do Sul, que leciona para uma turma de 25 estudantes, procurou a equipe do MUCS para a

³¹⁸ Bióloga, Museu de Ciências Naturais/UCS. lperuchin@ucs.br

³¹⁹ Bióloga, Museu de Ciências Naturais/UCS. fsvieira6@ucs.br

³²⁰ Graduanda do curso de Ciências Biológicas/UCS. npsilva4@ucs.br

³²¹ Biólogo, Museu de Ciências Naturais/UCS. gbguzzo@ucs.br

³²² Biólogo, Museu de Ciências Naturais/UCS. fgonzatti@ucs.br

realização de uma oficina voltada à criação de herbários. A iniciativa surgiu como uma estratégia pedagógica para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a diversidade vegetal. Antes da oficina, a professora já havia trabalhado com os estudantes os fundamentos da morfologia e taxonomia vegetal, e viu, na prática de confecção de herbários, uma oportunidade de consolidar esse aprendizado de forma aplicada.

A partir dessa demanda, a oficina “Montando um herbário” foi estruturada com o objetivo de capacitar os estudantes em todas as etapas do processo. Com duração de uma hora, a atividade foi conduzida de forma prática e dinâmica. No primeiro momento, durante 20 minutos, os alunos foram introduzidos ao conceito de herbário e sua importância científica por meio de uma apresentação em slides, de acordo com o Manual de Procedimentos para Herbários, de Neto *et al.* (2013). Foram abordadas as etapas do processo de confecção de um herbário, incluindo os materiais necessários para coleta, técnicas de prensagem e secagem de plantas, montagem de exsicatas e identificação botânica.

Após essa explanação teórica, os estudantes partiram para a confecção das exsicatas, que durou em torno de 30 minutos. Como a atividade demandava um material previamente preparado, a planta utilizada já havia sido coletada e secada previamente. Foi utilizada a espécie manacá-da-serra [*Brunfelsia uniflora* (Pohl) D. Don], escolhida por sua fácil obtenção e familiaridade na região. Cada estudante recebeu um kit contendo meia folha de papel A4 com uma etiqueta de identificação, em que registraram as informações da procedência geográfica e observações ecológicas da amostra, e fita gomada, para fixação da planta.

O processo foi conduzido passo a passo, iniciando com a entrega das amostras de plantas previamente secas aos estudantes. Como a planta precisava ajustar-se ao tamanho da folha A4, os monitores responsáveis pela oficina realizaram a poda das amostras utilizando uma tesoura de poda, garantindo que a estrutura principal da planta permanecesse preservada.

Os estudantes fixaram a planta na folha com fita gomada, em seguida os monitores explicaram o preenchimento da ficha de identificação, fornecendo informações como nome da família, nome científico, local e data da coleta, coletores e características do habitat (Figura 1). Ao final, os estudantes visitaram o HUCS, conheceram sua estrutura, o processamento das amostras e sua aplicação em pesquisas científicas. Essa visita complementou a oficina, reforçando a importância dos herbários na documentação e estudo da flora (Figura 1).

Figura 1 – Exsicata confeccionada pelos estudantes durante a oficina (esquerda) e visita guiada ao HUCS (direita), onde conheceram a estrutura e a importância científica do herbário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante a atividade, alguns estudantes tiveram dificuldade na fixação da planta na folha, especialmente no posicionamento correto dos caules e folhas. Também surgiram dúvidas sobre o preenchimento da ficha de identificação, principalmente em relação à família e habitat da espécie. No entanto, a oficina atingiu seus objetivos pedagógicos, proporcionando uma experiência dinâmica que engajou os estudantes com a ciência. A conexão entre teoria e prática consolidou o aprendizado, destacando a importância dos herbários na pesquisa e conservação da biodiversidade. Além disso, a atividade mostrou-se eficaz e replicável para outras iniciativas educacionais em botânica no Ensino Médio.

Referências

BRAZ, Nayara Cyntia Sousa; LEMOS, Jesus Rodrigues. Herbário Escolar: como instrumento didático na aprendizagem sobre plantas em uma escola de ensino médio na cidade de Parnaíba, Piauí. *Revista Didática Sistêmica*, v. 16, n. 2, p. 314, 2015.

HENRIQUES, Raimundo P. B. O Herbário do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão. *Cad. Pesq. São Luís*, n. 1, p. 60-67. 1985. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/11129908/herbario-herborizacao-colecoes-o-conceito-de-herbario-ufma>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NETO, Pedro da Costa Gadelha *et al.* *Manual de Procedimentos para Herbário*. Recife: Editora Universitária, 2013.

A prática da alfabetização: experiências e reflexões no Ensino Fundamental

*Luana Massoco Gomes*³²³

1 Introdução

Este texto integra minha participação no I Congresso Internacional de Educação Básica, realizado na Universidade de Caxias do Sul no período de 10 a 13 de março de 2025. Expresso minha sincera gratidão à organização do evento, em especial ao Professor Delcio Antônio Agliardi, que generosamente me convidou para compartilhar minhas experiências. Agradeço também aos meus colegas de docência, professora Aline Schuck e professor André Ricardo Furlan, assim como a todos os demais participantes do evento. Foi uma honra poder dialogar com outros professores da Educação Básica sobre um tema tão relevante para a Educação, como é o caso da alfabetização no Ensino Fundamental.

Sou a Professora Luana e atuo na rede pública municipal de Caxias do Sul. Minha formação inicial foi no Curso Normal, no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, e depois continuei meus estudos na área de Pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Ao longo da minha trajetória, tive a oportunidade de trabalhar com Educação Infantil, com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, nos últimos dois anos, estou dedicada à alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O objetivo deste trabalho é compartilhar um pouco da minha vivência na sala de aula, as práticas pedagógicas que desenvolvi, as estratégias utilizadas para superar dificuldades de aprendizagem

³²³ Professora da rede pública do município de Caxias do Sul, estudante de pedagogia (Parfor)/UCS.. E-mail: lmgomes1@ucs.br

e, principalmente, as reflexões sobre o processo de alfabetização de crianças na rede pública.

2 A experiência na alfabetização

Minha trajetória como educadora me permitiu vivenciar de perto as realidades e desafios do processo de alfabetização. Ao longo dos anos, encontrei crianças com perfis variados, de diferentes origens sociais e culturais, e, com isso, pude perceber que a alfabetização vai além do simples ensinar a ler e escrever. Ela envolve um olhar sensível para as histórias de vida dos alunos, suas experiências prévias e, principalmente, a forma como o conhecimento é socialmente construído dentro do ambiente escolar.

O ambiente escolar em que trabalho é marcado pela diversidade socioeconômica e cultural. Isso se reflete diretamente nas práticas pedagógicas, pois é preciso respeitar e compreender os contextos distintos de cada criança. Uma das maiores dificuldades que enfrento no processo de alfabetização é a variedade de ritmos e formas de aprendizagem, uma vez que os alunos vêm de realidades muito diferentes, com níveis variados de contato com a leitura e escrita em suas casas.

Nos primeiros anos de ensino, o principal desafio é a construção do letramento. Muitos alunos têm dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, o que exige uma constante adaptação das estratégias pedagógicas. No entanto, apesar dessas dificuldades, encontrei no lúdico uma poderosa ferramenta para promover o aprendizado. A abordagem lúdica e interativa transforma o processo de aprendizagem em uma experiência divertida e envolvente, em que as crianças se tornam protagonistas no processo de construção do seu conhecimento.

2.1 Estratégias de ensino utilizadas

Entre as diversas estratégias que utilizei, destaco as seguintes:

1. *abordagem lúdica e interativa*, incorporando jogos, atividades práticas e histórias que despertam a curiosidade das

crianças, tento tornar o aprendizado algo prazeroso e significativo, o que permite que os alunos se engajem de forma ativa no processo, explorando os conhecimentos de maneira criativa;

2. *incentivo à leitura e à escrita cotidiana*, propondo atividades simples, mas eficazes, como escrever bilhetes, diários ou pequenas redações, faço com que a leitura e a escrita se tornem parte do dia a dia das crianças, o que ajuda a consolidar o aprendizado e a ampliar o repertório linguístico dos alunos;
3. *valorização do repertório cultural dos alunos*, por ser essencial que o ambiente escolar reconheça e valorize o repertório cultural dos alunos, incorporo histórias, músicas e tradições familiares no processo educativo, contribuindo para que as crianças se sintam respeitadas e valorizadas, o que fortalece a identidade cultural e promove o respeito à diversidade.

Essas estratégias, que trabalham o conteúdo de forma integrada e respeitosa, criam um espaço de aprendizagem que é ao mesmo tempo dinâmico e inclusivo, permitindo que cada criança se sinta valorizada e motivada a aprender.

3 Percurso de formação em Pedagogia pelo Parfor

Uma das experiências mais marcantes da minha trajetória formativa foi a participação no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal, em parceria com instituições públicas de Ensino Superior, que tem como objetivo oferecer formação inicial e continuada, gratuita e de qualidade, a professores em exercício na rede pública que ainda não possuem licenciatura na área em que atuam. O programa visa à valorização da profissão docente e à melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Por meio do Parfor, estou tendo a oportunidade de realizar uma formação sólida em Pedagogia, que não apenas me proporciona o embasamento teórico necessário ao exercício da do-

cência como também permite uma articulação consistente entre teoria e prática, vivenciada no cotidiano da sala de aula.

O contato com novas metodologias e com uma abordagem crítica da educação ampliou minha compreensão sobre o papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, passei a refletir de forma mais sistemática sobre minhas ações pedagógicas, o que me levou a aprimorar continuamente minha atuação junto aos alunos.

4 Inspirações teórico-metodológicas

Na minha prática pedagógica voltada à alfabetização, as principais influências teóricas vêm de autores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Magda Soares e Lev Vygotsky. As contribuições desses pesquisadores têm sido fundamentais para a construção do meu entendimento sobre os processos de alfabetização e letramento, compreendidos como parte de um desenvolvimento integral das crianças.

A partir dessas referências, reconheço a importância de um ambiente socialmente rico, que favoreça tanto a construção do conhecimento quanto o desenvolvimento socioemocional e as interações significativas com o outro, elementos essenciais para a formação plena dos sujeitos.

Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, com sua teoria da psicogênese da língua escrita, me ajudaram a compreender o processo de alfabetização como uma construção gradual e significativa, em que a criança não apenas decora letras e sons, mas constrói ativamente hipóteses sobre a escrita. De acordo com elas, a alfabetização é um processo de formulação de hipóteses que são progressivamente ajustadas à medida que as crianças interagem com o mundo da escrita.

Paulo Freire, por sua vez, influenciou profundamente a minha visão de educação como um processo dialógico e libertador. Para ele, a alfabetização não é apenas uma técnica de ensinar a ler e escrever, mas um caminho para que as crianças se tornem conscientes de sua realidade e possam transformar o mundo ao

seu redor. Freire defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é esse princípio que procuro aplicar em minha prática, sempre buscando conectar o conhecimento escolar com as experiências de vida dos alunos.

Magda Soares, com sua teoria sobre letramento, trouxe uma perspectiva importante ao afirmar que a alfabetização deve ser entendida não apenas como a decodificação de palavras, mas como a apropriação da escrita como prática social. O letramento é, para Soares, a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma competente e significativa em diversas situações sociais.

Lev Vygotsky, com suas ideias sobre a importância da interação social no processo de aprendizagem, também foi uma grande fonte de inspiração. Vygotsky defende que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre por meio da interação com outros, especialmente com aqueles que estão em uma posição mais avançada no processo de aprendizagem. Em minha sala de aula, tento aplicar esses princípios promovendo a mediação ativa e a aprendizagem colaborativa.

5 Cultura escrita e o contexto da criança

Compreender o ambiente letrado em que as crianças estão inseridas é fundamental para o sucesso da alfabetização. No contexto da minha escola, é comum que muitas crianças não tenham acesso regular a livros, jornais ou outros materiais de leitura em casa. Por isso, é necessário criar práticas que aproximem as crianças do uso social da escrita.

Ao longo dos anos, desenvolvi projetos de leitura compartilhada e produção de textos coletivos, em que as crianças podem experimentar a escrita de maneira coletiva e colaborativa, construindo significados juntos. A leitura e a escrita são, portanto, trabalhadas não apenas como habilidades técnicas, mas também como práticas culturais que fazem parte do cotidiano das crianças.

6 Registros e avaliação do processo de aprendizagem

Os registros pedagógicos são fundamentais para acompanhar o progresso dos alunos e refletir sobre as práticas utilizadas. Em minha prática, faço uso de diferentes tipos de registros, como portfólios individuais, observações sistemáticas e diários de bordo, que permitem uma avaliação mais completa e contínua do processo de aprendizagem.

A avaliação, nesse sentido, não é apenas uma forma de medir o desempenho dos alunos, mas também uma ferramenta para ajustar as estratégias pedagógicas, garantindo que as necessidades de cada criança sejam atendidas de forma personalizada e eficaz.

7 Superação das dificuldades de aprendizagem

Durante o processo de alfabetização, é comum que algumas crianças apresentem dificuldades significativas, seja na leitura, na escrita ou na compreensão. A identificação precoce dessas dificuldades é essencial para que estratégias diferenciadas possam ser adotadas.

Além das intervenções personalizadas, a parceria com as famílias e especialistas tem sido crucial para a superação desses desafios. Acredito firmemente no reforço positivo e no incentivo à autonomia, elementos que ajudam as crianças a superar as dificuldades e a conquistar progressos significativos na aprendizagem.

8 Considerações finais

A educação tem o poder de transformar vidas e promover mudanças significativas na sociedade. Ao refletir sobre o papel da alfabetização, percebo que esse processo vai muito além de ensinar a ler e escrever. Ele é um caminho para que as crianças se tornem cidadãos críticos, conscientes de seu papel no mundo e capazes de transformar sua realidade.

A formação continuada, como a proporcionada pelo Parfor, é essencial para que os educadores possam acompanhar as mudanças e inovações na área da Educação. O aprendizado nunca

deve parar, e é por meio da constante reflexão sobre a prática pedagógica que podemos melhorar a qualidade do ensino e atender às necessidades de nossos alunos de maneira mais eficaz.

Referências

BRASIL. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Ministério da Educação. *Plataforma Freire*, [2025]. Disponível em: <https://plataformafreire.mec.gov.br>. Acesso em: 07 abr. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Uma experiência de começar-se³²⁴

*Luciana de Souza Santos*³²⁵

*Carina Ferreira dos Santos*³²⁶

*Stela Piccin*³²⁷

*Sandra Regina Simonis Richter*³²⁸

Introdução

Educar, para nós, é mais do que se espera do processo de escolarização, consiste na experiência do tempo vivido e compartilhado, na alteridade do encontro humano. Não se trata apenas de concluir uma atividade, mas sim de viver uma experiência, de coexistir, de propor cuidado, atenção e acolhimento. Para Murillo (2021, p. 31-32), leitora de Arendt, a ação de “educar não se resume a apenas um conceito, uma definição, pois diz respeito às interações vitais entre humanos e, portanto, é plural e diversa”; acrescenta ainda que “diz respeito à relação intergeracional da formação humana e não apenas a prévios conteúdos escolares, datados e situados pelas políticas públicas”. Mais do que propor condições de aprendizagem, nossa responsabilidade em receber os novos no mundo comum significa com elas criar espaços em que juntos e juntas possamos habitar, possibilitar ações que acolham a alteridade de suas especificidades, suas resistências, suas necessidades, para além de dificuldades ou defasagens.

Desse modo, o presente trabalho apresenta a experiência de uma intervenção pedagógica realizada com crianças entre 9 e 10 anos de idade matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, situada em um município do interior do Rio Grande do Sul. A iniciativa da experiência surgiu por meio

³²⁴ O texto é resultado de uma das ações realizadas no Grupo de Pesquisa, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

³²⁵ Mestranda do PPG em Educação/UNISC. souza.luci.souza@gmail.com

³²⁶ Doutoranda do PPG em Educação/UNISC. carinaaferreira_@hotmail.com

³²⁷ Doutoranda do PPG em Educação/UNISC. stelapiccin@gmail.com

³²⁸ Professora no PPG em Educação/UNISC. srichter@unisc.br

do convite realizado pela direção escolar ao Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu-UNISC). A demanda apontada pela instituição escolar surgiu da percepção/preocupação em relação ao grupo de crianças que não apresentava os resultados de aprendizagem esperados pela escola.

O primeiro movimento do Grupo de Pesquisa foi o diálogo com as gestoras escolares com a finalidade de conhecer a instituição e compreender a demanda e as possibilidades de intervenção que as pesquisadoras poderiam realizar. Além disso, o grupo de pesquisadoras reuniu-se para debater de modo reflexivo a respeito da iniciativa desta experiência, discutindo a interlocução entre pesquisa e Educação Básica.

A partir disso, objetivamos a realização de observações durante a aula regular e de oficinas com os estudantes da turma. O foco das oficinas foi o letramento desde uma perspectiva poética, tendo como princípio conhecer os estudantes e realizar práticas de leitura e escrita. É válido dizer que os encontros semanais iniciaram em outubro/novembro de 2024, próximo ao final do ano letivo, o que também foi um elemento essencial para o planejamento das oficinas. Ao todo, foram realizadas quatro oficinas.

A turma desse 4º ano estava composta por crianças que viviam em um contexto de vulnerabilidade social bem como em vulnerabilidade em seus processos de apropriação da escrita e da leitura de textos, por questões históricas, pandêmicas e até mesmo por dificuldades – de aprendizagem – específicas de compreensão do que a escola delas espera (algumas possuem diagnóstico e, portanto, precisam de um currículo adaptado às suas particularidades). Tal cenário conflui para chegarem a essa etapa com sérias lacunas, principalmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, bem como a questões de convivência.

Nossa responsabilidade com essa escola estava em acolher a fragilidade da narrativa, considerando as consequências que surgi-

ram após o período pandêmico que assolou todos nós, momento em que medidas de segurança foram tomadas, as quais trouxeram mudanças para outras áreas. Na Educação, respeitaram-se as medidas de distanciamento, considerando isenta a reprovação do estudante no ano letivo, após determinação informada pelo Estado. Embora fosse compreensível a necessidade dessa orientação, tal circunstância contribuiu para impor obstáculos tanto à ação pedagógica dos adultos quanto aos processos de aprendizagens das crianças. Ou seja, o novo contexto escolar estava regido pela emergência do distanciamento e pela transição do acolhimento às crianças e suas famílias, limitado à instrumentalização de algumas habilidades e competências previamente definidas em detrimento da atenção pedagógica aos percursos lúdicos de linguagem das crianças no mundo comum.

Antes de propor qualquer cronograma, decidimos conhecer as crianças no contexto de convivência na sala de aula. Algumas delas apresentavam resistência em se dispor a interagir, não realizavam os exercícios propostos pela professora, afirmando que não sabiam como fazer, ao mesmo tempo em que visualizamos uma postura de *desinteresse*. Como esperar proatividade ou qualquer entusiasmo quando vigora uma narrativa coletiva de dificuldades de aprendizagem das crianças e fracasso da escola em seus objetivos pedagógicos? O que fazer quando a ação docente não alcança as exigências das particularidades de cada criança? Também nos questionamos a respeito desse lugar de *desimportância* atribuído aos estudos e à experiência lúdica de apreender o mundo e nele conviver para além da determinação de prévias aprendizagens determinadas por prévios conteúdos escolares, ou seja, a supervalorização da apresentação e execução da atividade como um caminho que leva ao esquecimento do mundo e da experiência humana. A fragilidade dessas questões aparece na narrativa de algumas crianças, as quais verbalizaram que não acreditavam na sua capacidade de aprender, assumindo uma incapacidade em relação à experiência de *começar-se* em algo novo.

O caminho metodológico insiste no pensamento da filósofa Hannah Arendt (2016), ao concordarmos que o mundo precisa ser apresentado aos recém-chegados nele, mediante a ação e a palavra, na oportunidade de inaugurar um novo começo, não apenas pela urgente utilidade, mas especialmente pela partilha da história e da tradição. Seria esse o nosso compromisso educacional de proporcionar a familiarização entre o novo e o velho, uma filosofia de vida atribuída às experiências inaugurais. A autora alemã chamou de natalidade o fato de chegarmos ao mundo por um segundo nascimento, depois do nascimento biológico. Somente a partir da ação compartilhada podemos afirmar nossos começos, nossa condição inaugural, dando vida ao novo. Um importante exercício político de agir e criar relações de convivência capazes de não ceder ao totalitarismo da informação e à urgente utilidade das coisas.

Partindo desse princípio, foram realizados quatro encontros voltados à leitura e à escrita, com a intencionalidade de oferecer uma experiência coletiva de linguagem a partir da singularidade lúdica de cada criança. Cada encontro teve duração de 1h30min. O grupo foi dividido em dois, portanto as oficinas contaram com a presença de sete crianças e duas pesquisadoras. Havia ainda uma preocupação de que as crianças não conseguiriam concluir as tarefas. Assim, propusemos a elas a realização de uma experiência lúdica de leitura e escrita que tivéssemos tempo para finalizar, na intenção de desconstruir a ideia de que as crianças deixavam as atividades incompletas. Desse modo, para além das proposições, foi possível uma aproximação pedagógica, que favoreceu conhecer afetivamente cada criança, estabelecer diálogos e compreender como se constituiu o cenário do grupo e suas particularidades cognitivas.

As crianças nascem como estrangeiras no mundo, pelo fato de não saberem a língua daqueles que já são habitantes. Elas podem ou não se tornar habitantes, porque o mundo pode ou não recebê-las, acolhê-las. A relação entre os que nascem e o mundo já existente é o que nos permite propor uma pedagogia

do mundo, um convite à ação humana como condição filosófica a experiência de começar-se (Almeida, 2013). Cabe a nós assumirmos o comprometimento com esses recém-chegados no mundo. Compreendemos o brincar como experiência lúdica da dimensão formativa, pela convivência e pela partilha. As crianças da turma *começaram-se* no mundo brincando, transformando modos de habitar o espaço e tempo que tiveram para efetivamente conhecerem uns aos outros, pelo convite ao encontro com a própria narrativa, quando eram questionadas sobre o que gostavam, sobre quem eram, pela exposição ao novo.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 229-247, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/912>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

MURILLO, Márcia Vilma. *Docência e gesto pedagógico de educar crianças: ação de começar-se na vida pública da escola*. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3215>. Acesso em: 20 jan. 2025.

A relação dos processos educacionais no IFRS com a verticalização do ensino profissional

*Lucinda Arsego*³²⁹

*Cristiane Backes Welter*³³⁰

Introdução

O presente estudo é o resultado parcial de uma investigação em andamento no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, cujo tema é o *Percurso formativo do estudante na verticalização da educação profissional e tecnológica no IFRS – Campus Farroupilha/RS*³³¹. Propõe-se a examinar processos educacionais no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e no *Campus Farroupilha*, que estão mobilizados para validar o cumprimento do princípio da verticalização da educação profissional e tecnológica nos percursos formativos dos estudantes da instituição.

Entende-se que, numa instituição de ensino, os processos educacionais abrangem aspectos teóricos e práticos, tais como a aprendizagem, a metodologia de ensino e o sistema de avaliação. Para abordar esse assunto e temas relacionados ao grupo de trabalho que versa sobre os processos de ensino e aprendizagem com uma perspectiva sensível dos processos, o estudo objetivou investigar alguns dos processos educacionais que, no IFRS e no *Campus Farroupilha*, estimulam o cumprimento do princípio da verticalização do ensino na unidade investigada. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, mediante análise documen-

³²⁹ Mestranda em Educação/UCS. larsego@ucs.br

³³⁰ Doutoranda em Educação/UNISINOS. Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia/UCS. Pedagoga concursada no Município de Picada Café/RS. Atua como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Quatro Estações. cbwelter@ucs.br

³³¹ O presente estudo está sendo realizado com apoio do IFRS, com bolsa de estudos financiado pela PROSUC – CAPES.

tal e estudo de caso, conforme proposto por Robert Yin (2016), evidenciado pela escolha do IFRS – *Campus* Farroupilha como locus de pesquisa.

O IFRS é parte da rede pública de educação brasileira e visa democratizar e expandir o ensino gratuito e público, garantindo igualdade no acesso. Para tanto, utiliza-se de documentos e normativas institucionais para orientar seus processos educacionais, que são aplicáveis a todos os *campi*. Quanto ao discente, desde o ingresso até a conclusão do curso, ele deverá passar por diversos processos educacionais, tais como: processo de seleção, matrícula, permanência, fazer as avaliações propostas, integralizar ou concluir o curso, entre outros.

Para estudar em cursos regulares, o ingresso ocorre por meio de processo seletivo, no qual são publicados editais específicos para cada nível de ensino, que, na maioria dos *campi*, ocorre no primeiro semestre do ano letivo. Cada unidade divulga as vagas disponíveis em cada curso, e as seleções podem ocorrer por meio de provas, sorteios ou aproveitamento das notas do ENEM.

Ao ser publicada a relação de candidatos aprovados, estes devem efetivar sua matrícula. Para tanto, é preciso enviar os documentos necessários ao Setor de Registros Acadêmicos (RA) do *campus* que é vinculado à Diretoria de Ensino em cada *campus*. Após receber a documentação, o setor realiza o cadastro no sistema acadêmico, vincula o aluno ao curso e às disciplinas que deverá cursar. No IFRS, a matrícula é a ação formal pelo qual ocorre a vinculação estudantil do indivíduo junto à instituição. Sobre a vinculação estudantil, o Regimento Geral do IFRS, Capítulo I, artigo 69 afirma que

O corpo discente do IFRS será constituído por estudantes matriculados nos diversos cursos e programas oferecidos pela Instituição, classificados nos seguintes regimes: I – regular – estudantes matriculados nos cursos técnicos de nível médio, nos cursos de graduação e pós-graduação; II – temporário – estudantes matriculados em cursos de extensão e educação continuada; III – especial – estudantes matriculados especificamente em disciplinas isoladas em cursos de graduação e pós-graduação (Regimento Geral – IFRS, 2017 p. 22).

Na sequência, o estudante inicia os estudos de cada um dos componentes curriculares, passando, assim, para o próximo processo educacional, que está relacionado à permanência dos estudantes. Os cursos podem seguir dois regimes: o seriado, com disciplinas organizadas em séries anuais; e o de matrícula por disciplinas, no qual, semestralmente, o estudante escolhe as disciplinas oferecidas em cada período letivo. A Organização Didática determina ainda que

Os componentes curriculares que compõem a matriz deverão estar articulados em uma perspectiva interdisciplinar e orientados pelos perfis profissionais de conclusão, ensejando ao estudante a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã (Organização Didática – IFRS, 2024, p. 12).

Caso o estudante tenha dificuldades com as disciplinas, pode agendar atendimento individual com o docente responsável. Cada *campus* oferece apoio pedagógico, aulas de reforço e monitoria. No Campus Farroupilha, há o Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com dificuldades de aprendizagem, que visa otimizar a metodologia de ensino e promover a acessibilidade curricular. Há ainda o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)³³², que acompanha alunos com deficiência, implementa estratégias inclusivas e facilita a integração desses alunos na escola. O NAPNE também lida com diversos obstáculos na aprendizagem e compartilha informações sobre os alunos com os professores, para adaptar as atividades às suas necessidades.

Para concluir as disciplinas, o estudante precisa passar por avaliações que visam refletir e aprimorar o processo educacional. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estabelece que a avaliação seja um processo contínuo e progressivo, considerando o percurso dos alunos, seu empenho e participação. As avaliações

³³² Conforme a Lei nº 13.146/ 2015, que pode ser consultada pelo link https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, o termo correto a ser utilizado é *Pessoas com Deficiência (PCDs)*.

podem incluir exercícios, trabalhos, projetos e provas. Sobre a avaliação, o PPI do IFRS afirma que,

Considerando a avaliação como fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem, tanto os cursos que foram criados antes da configuração do Instituto quanto os que foram criados após este período, contemplam em seus Projetos Pedagógicos uma perspectiva avaliativa, baseada em diversos instrumentos avaliativos, na perspectiva da constituição de formas de avaliar mais democráticas e inclusivas (PPI – IFRS, 2019, p. 24).

O IFRS dispõe de políticas de assistência estudantil, como o Auxílio Permanência e Moradia, o qual se destina a alunos matriculados em cursos técnicos e superiores que se enquadram como público prioritário e ajuda a cobrir despesas relacionadas à moradia, à alimentação e ao transporte. Para solicitar o auxílio, o estudante deve se inscrever conforme edital específico de cada *campus* e fornecer a documentação requerida. Dispõe também de projetos de apoio pedagógico visando auxiliar o discente, por meio de aulas de reforço, oficinas, e sessões especiais de monitoria. Há, ainda, ações de inclusão objetivando proporcionar o respeito à desigualdade socioeconômica, étnico-racial, cultural, de necessidades específicas, de gênero e para a proteção dos direitos humanos.

Ao concluir o curso, o aluno precisa encaminhar os documentos ao departamento de Registros Acadêmicos (RA), protocolando, assim, a solicitação para a emissão do certificado, do diploma, ou a colação de grau, quando for o caso. As orientações para a emissão de certificados e a cerimônia de formatura estão disponíveis nos sites dos *campi*, conforme as Instruções Normativas PROEN nº 04/2019 e nº 05/2019.

Considerações finais

Ao finalizar essa etapa do estudo, conclui-se que, para concretizar o princípio da verticalização do ensino, o estudante precisa percorrer diversos processos educacionais em cada nível. Para ingressar no curso, é preciso participar do processo seletivo; depois de aprovado, deverá providenciar a matrícula. Na sequência, durante sua permanência, deverá cursar os componentes

curriculares, recebendo auxílio e acompanhamento quando necessário. Ao conhecer todo o conteúdo de cada componente curricular, o estudante fará avaliação para verificar o conhecimento adquirido. Por fim, ao integralizar todos os componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso, o estudante receberá o certificado ou diploma de conclusão.

Numa entidade de ensino, existem diversos outros processos educacionais. Este estudo possibilitou conhecer os diversos processos educacionais existentes no IFRS. No que se refere aos que aqui foram mencionados, constatou-se que eles estão vinculados a documentos ou normativas. Observa-se ainda que o IFRS e o *Campus Farroupilha* seguem as normativas existentes em cada um deles, tendo a proposição de atender ao princípio da verticalização do ensino, a partir da integração desses processos, desde que não ocorra interrupção do curso por parte do estudante, e que este tenha clareza do percurso que precisa realizar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, DF: MEC/Setec. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 13 ago. 2019.
- IFRS. *Projeto Pedagógico Institucional – 2019*. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/2-PPI.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- IFRS. *Regimento Geral 2018*. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.
- IFRS. *Organização Didática IFRS 2024*. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.
- YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Uma pedagogia crítica e clínica a partir da obra de Fernand Deligny (1913-1996)³³³

Luiza Juliana Debus Stake³³⁴

Sonia Regina da Luz Matos³³⁵

Introdução

O foco do presente trabalho é investigar os escritos do autor francês Fernand Deligny desenvolvido na sua segunda tentativa pedagógica, iniciada em 1948 e denominada de *La Grande Cordée*. Buscamos identificar as contribuições do educador para a pedagogia clínica e crítica voltada para a diferença na existência. A pesquisa situa-se na linha da filosofia da diferença na educação, e é motivada pelo desejo de entender melhor como abordar a diferença entre as existências dentro da educação.

É importante abordar, urgentemente, outros modos de atuar na pedagogia, que sejam inclusivos, formadores (não apenas informadores), e que utilizem ferramentas pedagógicas eficientes. Por isso, ao usar os pensamentos de Deligny, é possível uma abertura para abordar tais diferenças, não mais como patologias, perdendo então o preconceito, e debater novas formas de ensinar.

Dessa maneira, a pesquisa tem como objetivo geral extrair o conceito de "*camerar*", na segunda tentativa de Deligny, visando considerar uma possível articulação com a pedagogia clínica voltada para a diferença e sua existência. Para realizar tal finalidade, o trabalho possui os seguintes objetivos específicos: conhecer o trabalho do escritor Fernand Deligny; apresentar as três tentativas pedagógicas do autor; traduzir a obra *Camérer*. À pro-

³³³ Projeto de Pesquisa do Programa de Pedagogia da Diferença PIBIC/CNPq.

³³⁴ Graduanda do curso Psicologia/UCS. Bolsista do Programa Institucional de iniciação científica PIBIC/CNPq, membro do grupo CNPq Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. ljdstake@ucs.br

³³⁵ Professora do PPGEdu/UCS. srlmatos@ucs.br

pos d'images, de Fernand Deligny; e articular com a pedagogia clínica.

O trabalho tem como foco investigar a pedagogia clínica voltada para a diferença, pela perspectiva e contribuição do educador francês Fernand Deligny, contemplando a possível implementação didática de uma pedagogia clínica e crítica voltada para a diferença. Assim, permite trazer para a pedagogia uma clínica de abertura, que investe na experiência-vida contra a patologização e psicomedicalização de uma existência.

Foi escolhido o autor Fernand Deligny (1913-1996), educador e escritor francês que desempenhou um importante papel na educação especial. Seu trabalho sempre buscou compreender e defender as crianças e os jovens à margem da sociedade francesa da época, o que o levou a compor três tentativas pedagógicas.

Em sua segunda tentativa, conhecida como *La Grande Cordée*, rompe com as antigas instituições do Estado. Segundo Mendes e Castro (2020), nessa experiência, Deligny passa a receber jovens que não tiveram sucesso nas entidades de readaptação social. Após, delineia com eles seus interesses e possíveis atuações profissionais. Logo em seguida, Deligny estabelecia contato com lugares que poderiam recebê-los e os encaminhava para lá. Seu objetivo era auxiliar aqueles chamados pela sociedade de "desajustados" a tomarem uma direção proveitosa em sua vida.

A pesquisa toma essa tentativa como fonte, focando nessa experiência, pois ali Deligny começa a utilizar a câmera como ferramenta pedagógica, criando projetos de filmes com os jovens autistas. O ato de "camerar" permite aos jovens expressar-se e intervir. Dessa forma, "camerar" oportuniza aos jovens ocupar uma posição de visibilidade, expondo suas visões de mundo a uma sociedade que os rejeita constantemente. Além de ser uma estratégia que favorece os jovens a entender a realidade de outro modo e a compreender melhor suas próprias intenções.

Consoante com o pensador e filósofo brasileiro Miguel (2024, p. 49):

Deligny concebe a Grande Cordée como um “dispositivo de existência” capaz de transformar os adolescentes, sua faculdade de percepção e sua conscientização, assim como suas posições, de modo que possam passar da passividade de objetos de saber clínico, legal e social a sujeitos de saber ativos que produzem conhecimento e suas próprias narrativas.

Ao permitir que esses jovens explorem sua experiência de ser, com a câmera, Deligny os aceita sem rotulá-los como “anormais” ou “doentes”, o que impede qualquer tipo de psicopatologização e medicalização. Assim, cria-se uma forma de fazer pedagogia sem exercer controle ou descriminalizar os jovens.

O “*camerar*” possibilita ensinar os jovens de uma nova forma, envolvendo um modo de atenção, escuta e registro do mundo, sem julgamento e afastando-se do simples gravar. De tal modo, oferece aos alunos uma forma de estar no mundo.

O presente trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica conceitual para seu desenvolvimento. O principal instrumento escolhido foi o livro *Camérer. À propos d’images* escrito por Fernand Deligny (2022), tendo sua primeira publicação em 2021, pela editora L’Arachnéen.

Está escrito originalmente em francês, por isso está sendo realizada a tradução para a língua portuguesa pela bolsista, visando à extração das contribuições desse pensador para a clínica e para a crítica aos posicionamentos psicopatologizadores e farmacologizantes dos jovens autistas.

A pesquisa também busca ampliar as formulações teóricas a esse respeito, com a tradução da obra de Deligny em francês. Esse autor ainda não é muito divulgado no Brasil, tendo apenas três livros traduzidos para a língua portuguesa e publicados.

Vamos a alguns termos retirados da obra. **Camerar:** segundo Toledo (2018, p. 90), “o termo ‘*camérer*’ desloca, então, o objeto. Coloca o foco no processo, na atividade infinitiva [...] Aqui estamos: *camérer* é gravar, assim como escrever é inscrever, traçar [...]”. **Ponto de ver** – *point de voir*: é um modo de ver o mundo, sem que a perspectiva do observador interfira no que é visto, um

olhar que funde o observador e o observado, com uma percepção mais livre, sem intenções ou preconceitos do observador.

Resultados

Visto que a pesquisa ainda está em sua fase inicial, não há resultados disponíveis. No entanto, o terceiro objetivo, da tradução da obra, está previsto para agosto de 2025.

Referências

DELIGNY, Fernand. *Camering*: Fernand Deligny on cinema and the image: introduced and edited by Marlon Miguel, translated by Sarah Moses. Leiden: Leiden University Press, 2022.

MENDES, M. L.; CASTRO, E. D. de. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 1, p. 343-355, jan. 2020.

MIGUEL, Marlon. *Fernand Deligny e as ecologias do humano*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=25314&idi=>. Acesso em: 03 jan. 2025.

TOLEDO, Sandra A. Point de Vue/Point de Voir. *Cadernos Deligny*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 11, 2018. Disponível em: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/16>. Acesso em: 27 jan. 2025.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a perspectiva da educação para todos

*Manuela Damiani Poletti*³³⁶

Introdução

A inspiração para o Desenho Universal para a Aprendizagem, o DUA, é oriunda do conceito arquitetônico do Desenho Universal (DU), desenvolvido na década de 1980. O ponto de convergência entre as duas abordagens encontra-se no aspecto “universal”, aqui entendido como possibilidade de acesso a todos, sem distinções ou limitações. Tomando por base esse caráter inclusivo, David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), apoiados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, desenvolveram o modelo do DUA, em 1999. Os estudiosos expandiram o conceito de Desenho Universal (DU) para o ambiente de aprendizagem em que os currículos fossem pensados levando em conta as potencialidades e limitações de todos os alunos. Além disso, o DUA reconhece que a heterogeneidade e a diversidade dos alunos não configuram uma exceção, ao contrário, trata-se de uma norma. Desse modo, cabe que os currículos se adaptem aos alunos e não que os alunos se adaptem a ele.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), trazendo informações sobre sua origem e desdobramentos, bem como seu potencial de aplicação na elaboração dos currículos. Para tanto, apresento um breve apanhado histórico sobre o DUA, abordo seus principais pressupostos e aponto seu potencial de aplicação na elaboração dos currículos, tendo em vista a sua relevância para a formula-

³³⁶ Doutoranda do PPGEdu/UCS. Professora EBTT/IFRS. manuela.silva@caxias.ifrs.edu.br.

ção de currículos efetivamente mais inclusivos. Acredito que tal proposta possa suscitar importantes reflexões acerca das práticas docentes, principalmente no que tange à educação inclusiva numa perspectiva de ensino para todos.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): origem e principais conceitos

Embora já tenha uma história de mais ou menos 15 anos, a abordagem trazida pelo Desenho Universal para a Aprendizagem é ainda pouco difundida no Brasil. O termo original em inglês é *Universal Design for Learning* (UDL), cuja tradução literal é “Desenho Universal para a Aprendizagem”. O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, e isso tomado em um sentido amplo, ou seja, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços prestados.

De acordo com o Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), os princípios do DUA são os seguintes.

- Fornecer vários meios de engajamento (o “por quê?” da aprendizagem). Isso consiste em estimular o interesse pela aprendizagem, bem como o esforço sustentado e a persistência para aprender de maneiras diferentes, para todos os alunos. Isso é feito fornecendo alternativas flexíveis aos alunos para que eles possam desenvolver habilidades de autorregulação.
- Fornecer vários meios de representação (o “o quê?” da aprendizagem). Isso significa apresentar informações e conteúdos de diversas formas para torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os alunos.
- Fornecer múltiplos meios de ação e de expressão (o “como?” da aprendizagem). Isso significa projetar métodos alternativos e suportes de comunicação dentro da sala de aula, o que permite que os alunos expressem o que sabem de maneira mais adequada.

Conforme apontam Mainardes e Casagrande (2022, p. 106), “o DUA caracteriza-se por uma estrutura baseada na neurociência cognitiva utilizada para projetar experiências de aprendizagem que funcionem por meio de um amplo espectro de possibilidades”. O DUA baseia-se em pesquisas científicas sobre a aprendizagem, as quais apontam que: (I) a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo; (II) é importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento; (III) as emoções têm uma importância fundamental, uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer; (IV) o ambiente é muito importante; (V) a aprendizagem deve ter sentido para o sujeito; (VI) cada indivíduo é único; (VII) a aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças.

O DUA e a aplicabilidade na elaboração dos currículos

Para Pletsch (2021), a sistematização e a aplicação dos princípios do DUA preveem, entre outros aspectos, um currículo inclusivo para todos, pautado na justiça curricular. Trata-se da diferenciação curricular, a qual se apoia na compreensão de que a diversidade de níveis de aprendizagem e as necessidades estão presentes em qualquer grupo de alunos. Os currículos devem prever avaliações e checagens que sejam capazes de verificar os avanços que cada aluno apresentou ao longo do processo de aprendizagem, não apenas em relação ao estabelecido como meta.

Tal fato é, inclusive, a ideia trazida no cerne da *Declaração de Incheon para a Educação 2030*, da UNESCO (2015), e que se encontra sintetizada na meta 5:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos

resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

Urge, conforme apontam Mainardes e Casagrande (2022), que se tenha uma concepção de currículo que leve em conta as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Trata-se da diferenciação curricular, a qual se apoia na compreensão de que a diversidade de níveis de aprendizagem e as necessidades estão presentes em qualquer grupo de alunos. Ter isso em mente, ou seja, ajustar as situações de ensino às características de cada aluno, fará com que se ampliem as oportunidades de aprendizagem e de sucesso escolar.

Ainda sobre a relevância de repensar o currículo, Sanchez Serrano, em capítulo intitulado “Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, parte integrante da obra *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*”, de Alba Pastor (2014), afirma que, para o DUA, a principal razão pela qual um aluno não é capaz de acessar o aprendizado encontra-se no próprio planejamento do currículo, o qual, “na maioria das vezes, se caracteriza por sua falta de flexibilidade e de capacidade de adequar-se às diversas formas que os alunos têm de aprender” (Sanchez Serrano, 2014, tradução minha³³⁷). O autor enfatiza que, ao buscar atender às necessidades dos alunos que se encontram às margens, os alunos que apresentam resultados medianos também são beneficiados. Cabe, desse modo, ao professor estabelecer metas de aprendizagem que sejam inclusivas para todos os alunos.

Considerações finais

Acredito que repensar os currículos a partir da perspectiva e orientações do DUA seja um caminho viável para a construção de práticas educacionais inclusivas mais eficazes, no que concerne ao ensino para todos. Para que haja um currículo, de fato, inclu-

³³⁷ Do original: “Es decir, el DUA plantea que la causa principal por la que un alumno no es capaz de acceder al aprendizaje se encuentra en el propio diseño curricular, que en la mayoría de los casos se caracteriza por su falta de flexibilidad y de capacidad para adecuarse a las diversas formas que tienen los alumnos de aprender”.

sivo, ou seja, pensado para todos os alunos, é necessário que o professor “questione” o currículo, que, muitas vezes, é engessado e fechado em si mesmo, de modo a identificar suas possíveis falhas, a fim de sanar e superar barreiras. Os currículos devem prever avaliações e checagens que sejam capazes de verificar os avanços que cada aluno apresentou, ao longo do processo de aprendizagem, não apenas no que se refere ao estabelecido como meta, mas também no que tange a evolução que ele teve em relação a si mesmo.

A principal meta do DUA é que os alunos se tornem “aprendentes especializados”, ou seja, que sejam capazes de orientar a sua própria aprendizagem de forma autônoma, sendo capazes de guiar a sua própria aprendizagem e tendo consciência de suas capacidades. Nesse sentido, é essencial, por um lado, que os alunos estejam conscientes do que se espera deles, ou seja, saibam quais são os objetivos específicos de aprendizagem, e, por outro lado, que aprendam a definir objetivos pessoais que se enquadrem nos objetivos gerais da proposta curricular. O DUA aponta os benefícios dos métodos de aprendizagem entre pares e propõe transformar a sala de aula num espaço de aprendizagem inclusivo, no qual os alunos assumem um papel de liderança no seu próprio ensino.

Referências

CAST. Center for Applied Special Technology. *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. *Sisyphus – Journal of Education*, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022.

PLETSCH, M. D. Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). *YouTube*, 2021. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOlpl52BOxl>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SÁNCHEZ SERRANO, José Manuel. Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje In: ALBA PASTOR, C. (Coord.). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata, 2014.

UNESCO. *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

Theory vs. Practice: examining the postmethod approach in language teaching

*Marcella Lorenzato Barontini*³³⁸

Introduction

Teaching a second or foreign language stands out as one of the most intricate forms of teaching. This is because the act of teaching encompasses a multitude of factors – mental, social, physical, emotional, practical, behavioral, political, experiential, historical, cultural, spiritual, and personal (Larsen-Freeman, 2000).

Given the complexity inherent in teaching, countless efforts have been made to inform teachers' practice through educational theories, aiming to facilitate and improve the teaching and learning process. However, these well-intentioned efforts have often resulted in a persistent gap between theory and practice – one of the most enduring challenges in language education. This disconnect between theory and practice has been a subject of extensive discussion in the field of language education (Borg, 2003; Freeman & Johnson, 1998; Johnson, 2009; Kumaravadivelu, 2001; Larsen-Freeman, 2000; Prabhu, 1990; Richards & Rodgers, 2014; Vygotsky, 1978).

What often happens in language education is that teachers acquire formal knowledge of the theories underpinning teaching practice but struggle to effectively translate this theoretical understanding into their classroom practices. Several reasons justify this phenomenon, such as teachers' non refined perception of the language acquisition process (Freeman & Johnson, 1998), teachers' tendency to rely heavily on their previous ex-

³³⁸ Graduanda do curso de Mestrado do PPG em Inglês, na área de Estudos da Linguagem/UFSC. marcella.lb@posgrad.ufsc.br

periences as language learners and on the empirical knowledge accumulated through daily teaching practices (Borg, 2003) and a historical reliance on traditional methods of language teaching – grammar-translation and behaviorist approaches, for instance (Richards & Rodgers, 2014; Prabhu, 1990).

These traditional methods, while historically significant, often prioritize rote learning and rigid structures over dynamic, learner-centered practices. In response to the limitations of traditional methodologies, Kumaravadivelu (2001) coined a theory to better understand language acquisition and teaching in the modern world. The theory challenges traditional language teaching methods by advocating for a dynamic, contextually responsive, and learner-centered approach. Some key points of the postmethod approach are: (i) a parameter of particularity that stresses the uniqueness of each teaching situation; (ii) a parameter of practicality, focusing on the relationship between theory and practice – in which theory should inform practice, but practical experiences should also contribute to the development of theory; (iii) a possibility parameter emphasizing the potential for teachers to create transformative learning experiences that address social and educational inequalities; (iv) teacher autonomy in classrooms, which advocates for teachers having the freedom to make decisions based on their understanding of their students and their teaching contexts, rather than strictly adhering to prescribed methods.

This study examines a private English language school in Balneário Camboriú that adopts postmethod pedagogy but faces a gap between teachers' theoretical understanding and their classroom practices. It investigates whether an experienced EFL teacher effectively applies postmethod principles, using classroom observations and interviews to assess the integration of theory and practice.

Methodology

This study investigated the effective application of the postmethod pedagogy by an experienced EFL teacher at a private

English language school in Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brazil. Conducted over three months, the research utilized qualitative methods, including classroom observations and semi-structured interviews, to explore the alignment between the teacher's stated beliefs and classroom practices. Approved under CAAE number 68514223.6.0000.0121, the study focused on a school that officially adopts postmethod pedagogy, though anecdotal evidence suggested gaps between theory and practice.

The primary participant, referred to as Virginia, is an experienced EFL teacher with over ten years of teaching, a degree in English Language and Literature, and professional development in postmethod pedagogy.

Data were collected through two primary methods: classroom observations and semi-structured interviews. Both classroom observations and the interviews were video recorded to facilitate further analysis. Data collection involved video-recorded observations of seven one-hour classes, focusing on the principles of particularity, practicality, and possibility, alongside two semi-structured interviews – one before and one after the observations.

The analysis compared Virginia's articulated teaching philosophy with her classroom practices, identifying consistencies and discrepancies to evaluate the real-world application of postmethod principles.

Results

When asked about her knowledge of the postmethod approach, Virginia demonstrated an awareness of its foundational principles. She described it as *"a methodology that is not a methodology,"* emphasizing its departure from rigid, prescriptive teaching methods. She contrasted the postmethod approach with her previous experiences in traditional language schools, where methodologies were "fixed" and left little room for teacher autonomy. According to her, the postmethod approach serves as *"a theoretical support that allows for more autonomy in the*

classroom, enabling teachers to analyze what is happening and determine the best way to conduct their teaching practices."

Her emphasis on autonomy suggests a shift from teacher-centered to more adaptive, student-centered practices, which aligns with Kumaravadivelu's (2001) concept of postmethod pedagogy. This perspective reflects an awareness that teaching should be adapted to the specific needs of students, rather than adhering to a standardized method. She further elaborates on her own teaching experience, mentioning that she draws from different methodologies rather than adhering to a single approach.

Although Virginia demonstrated a fair theoretical understanding of the postmethod approach during her pre-observation interview, discrepancies emerged between her stated beliefs and her actual classroom practices. These discrepancies became evident through six key aspects observed during the classroom sessions, which highlight the gaps between Virginia's theoretical understanding and her practical application of postmethod pedagogy:

- 1. Use of Standardized Materials Without Adaptation*
- 2. Lack of Connection with Students' Reality*
- 3. Difficulty balancing curriculum and flexibility*
- 4. Lack of Reflection on Her Own Practice*
- 5. Mechanical and Repetitive Teaching*
- 6. Generalization of Students*

Conclusion

The pre-observation interview showed that Virginia had a solid theoretical grasp of the postmethod approach, valuing principles such as particularity, practicality, and possibility, with a focus on teacher autonomy and student-centered instruction. However, her classroom practices revealed gaps, including reliance on standardized materials, weak connections to students'

realities, rigid curricula, limited reflection, repetitive teaching, and generalized views of student needs.

This disconnect underscores the challenge of translating theory into practice. Institutional constraints, ingrained habits, and a lack of reflective practice hinder the flexible, context-sensitive teaching that postmethod advocates.

To bridge this gap, teacher education and professional development should prioritize strategies that encourage reflection, adaptability, and personalized instruction. Supporting teachers in critically evaluating and adjusting their methods can lead to more effective classroom practices.

This study highlights the ongoing challenges of aligning theory and practice in language teaching and calls for further research across diverse contexts to better support educators in applying postmethod principles.

References

- BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.
- JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Possibilidades de implementação de práticas investigativas no Ensino Médio

Marcelino Gomes de Araújo ³³⁹

Introdução

A Educação Básica no Brasil, particularmente no Ensino Médio, enfrenta desafios substanciais, no que se refere à formação de estudantes capazes de desenvolver habilidades investigativas e pensamento crítico. Esses aspectos são centrais para a construção de uma sociedade mais reflexiva e capaz de enfrentar os desafios contemporâneos. No entanto, a ausência de práticas que integrem a teoria, no ambiente escolar, compromete o desenvolvimento de competências investigativas essenciais, o que evidencia uma lacuna significativa na preparação dos alunos para situações reais de pesquisa científica e acadêmica.

O presente estudo explora as potencialidades do uso de metodologias científicas, no Ensino Médio, para aproximar os alunos de práticas investigativas. A escolha reflete a preocupação em compreender e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, de forma sensível às realidades dos estudantes e do contexto escolar, considerando suas implicações para a construção do conhecimento.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como os alunos do Ensino Médio aprendem conceitos de pesquisa científica, formatos de trabalhos acadêmicos, e realizam investigações de campo. Para alcançar esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: introduzir os conceitos básicos de metodologia científica aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio; promover a realização de pesquisas de campo sobre temas de in-

³³⁹ Mestre em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental/UNEB. Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. marcelino.araujo@adm.educacao.pe.gov.br

teresse local; analisar o impacto da integração entre teoria e prática no desenvolvimento de habilidades investigativas e críticas.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, envolvendo estudantes do 2º ano do Ensino Médio, e adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada pela articulação entre atividades teóricas e práticas. Essa metodologia visou proporcionar uma vivência significativa da prática investigativa, permitindo aos alunos explorar problemas reais da comunidade escolar. A escolha por uma abordagem qualitativa também se justifica pela necessidade de compreender os processos e experiências dos estudantes, ao longo do percurso investigativo, oferecendo uma perspectiva sensível às suas interações com o conhecimento.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para o desenvolvimento de competências essenciais no Ensino Médio (como análise, argumentação e organização de trabalhos acadêmicos), que são frequentemente negligenciadas em práticas pedagógicas tradicionais. Além disso, a proposta dialoga com demandas contemporâneas de ensino, que exigem uma formação mais integrada e significativa, capaz de preparar os jovens para os desafios acadêmicos e profissionais do futuro.

Referencial teórico

A adoção de metodologias científicas no Ensino Médio tem se mostrado uma prática relevante para o desenvolvimento de competências investigativas entre os estudantes, promovendo uma formação crítica e reflexiva. Zompero e Laburu (2011) destacam que atividades práticas investigativas situam os alunos em cenários reais de aprendizado, ampliando a significância dos conteúdos abordados. Essas práticas não apenas tornam o ensino mais dinâmico, mas também contribuem para o fortalecimento da autonomia e da capacidade analítica dos estudantes.

De acordo com os estudos de Plauto de Carvalho (2023), o ensino por investigação não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um caminho epistemológico para a formação de professores e estudantes. Ao analisar produções científicas relacionadas

ao Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Carvalho evidencia que a investigação científica aplicada ao contexto educacional transforma a relação dos estudantes com o conhecimento, permitindo-lhes interpretar criticamente o mundo ao seu redor. Esse aspecto é crucial para o Ensino Médio, pois prepara os jovens para desafios acadêmicos e sociais.

Além disso, Maciel e Mazzilli (2009) reforçam que a inclusão de metodologias científicas no currículo escolar contribui para um aprendizado mais significativo. Eles argumentam que atividades que integram teoria e prática são fundamentais para superar o ensino tradicional, muitas vezes caracterizado pela simples memorização.

Conforme discutido por Nóvoa (2017), a formação de professores é um fator determinante para a implementação de práticas investigativas no Ensino Médio. A pesquisa revela que uma abordagem sensível e reflexiva, pautada pela formação continuada dos docentes, é essencial para que os estudantes compreendam a importância do método científico e o utilizem como ferramenta para compreender problemas complexos da sociedade. Por fim, a análise de Freire e Reali (2018) aponta que as práticas investigativas, ao conectarem o ambiente escolar às realidades locais, favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem contextualizada e crítica. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam o papel do conhecimento na solução de problemas cotidianos, contribuindo para a formação de cidadãos mais engajados e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa indicam que a integração de metodologias científicas no Ensino Médio possibilitou avanços significativos no desenvolvimento das competências investigativas dos estudantes. Durante o processo, observou-se que os alunos, inicialmente resistentes e inseguros, demonstraram progressiva familiaridade com os conceitos de metodologia científica e com as etapas de planejamento e execução de uma pesquisa. Esse

avanço reflete a eficácia de uma abordagem que integra teoria e prática, conforme apontado por Zompero e Laburu (2011).

Um dos destaques foi a realização de pesquisas de campo sobre temas de interesse local, o que gerou maior engajamento e autonomia no processo de aprendizagem. As atividades práticas, alinhadas aos interesses dos alunos, contribuíram para a aplicação real dos conceitos teóricos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, como sugerido por Maciel e Mazzilli (2009).

Além disso, a abordagem qualitativa utilizada permitiu aos estudantes desenvolver habilidades de análise, argumentação e organização de trabalhos acadêmicos, fundamentais para sua formação. Contudo, dificuldades como a falta de recursos e a limitada experiência prévia em práticas investigativas evidenciaram a necessidade de maior suporte institucional. Apesar disso, os resultados reforçam que práticas investigativas são essenciais para formar cidadãos críticos, preparados para enfrentar desafios acadêmicos e sociais.

Considerações finais

O presente estudo evidenciou que a adoção de metodologias científicas no Ensino Médio desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências investigativas, bem como na promoção de uma aprendizagem significativa e crítica. A integração entre teoria e prática, especialmente por meio de pesquisas de campo voltadas a temas de interesse local, revelou-se uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e facilitar a aplicação dos conceitos aprendidos em sala de aula.

Os resultados demonstraram que, apesar das dificuldades iniciais, como a falta de familiaridade dos alunos com práticas investigativas e as limitações estruturais da escola, os estudantes conseguiram avançar na compreensão de conceitos científicos, além de desenvolver habilidades fundamentais, como análise, argumentação e organização de trabalhos acadêmicos. Esses avanços ressaltam a importância de práticas pedagógicas que

valorizem a autonomia dos estudantes e a contextualização do ensino.

Entretanto, o estudo também apontou a necessidade de maior suporte institucional, incluindo a formação continuada de professores e a disponibilização de recursos adequados para atividades práticas. Dessa forma, conclui-se que a adoção de metodologias científicas no Ensino Médio não apenas prepara os alunos para os desafios acadêmicos, mas também contribui para sua formação integral, alinhando-se aos objetivos de uma educação mais inclusiva e transformadora.

Referências

CARVALHO, Plauto de. O Ensino por Investigação e a Formação de Professores: Um mergulho epistêmico nas produções científicas do ENPEC (2017-2021). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, XIV., out. 2023, Caldas Novas. *Anais [...]*. Caldas Novas, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374545184_O_Ensino_por_Investigacao_e_a_Formacao_de_Professores_Um_mergulho_epistemico_nas_producoes_cientificas_do_ENPEC_2017-2021. Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, Paulo; REALI, Ana. Práticas investigativas e seus impactos no Ensino Médio. *Ciência & Educação*, v. 24, n. 3, p. 467-482, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300043&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2025.

MACIEL, Klisiane; MAZZILLI, Flávio. Metodologias científicas e ensino significativo: desafios no Ensino Médio. *Brazilian Journal of Education*, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 28.645-28.661, dez. 2009. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/5142/4694/13786>. Acesso em: 22 jan. 2025.

NÓVOA, António. Professores: construção de uma nova profissão. *História da Educação*, v. 21, n. 49, p. 87-108, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100215&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2025.

ZOMPERO, Adriana; LABURU, Carlos Eduardo. As atividades práticas investigativas situam os estudantes em situações reais de aprendizagem. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 1, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Mt8mZzjQcXTtK6bxR9Sw4Zg/#:~:text=As%20atividades%20pr%C3%A1ticas%20investigativas%20situam,Zompero%20e%20Laburu%20\(2011\)](https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Mt8mZzjQcXTtK6bxR9Sw4Zg/#:~:text=As%20atividades%20pr%C3%A1ticas%20investigativas%20situam,Zompero%20e%20Laburu%20(2011)). Acesso em: 22 jan. 2025.

Jovens pelo clima: projeto interdisciplinar para a sensibilização e ação frente à emergência climática em uma cidade de Santa Catarina

Marcos Tarcísio Rosa³⁴⁰

Juliana Mara Antonio³⁴¹

Silvia Regina Vavassori Moraes³⁴²

Geovana da Costa Narloch³⁴³

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos³⁴⁴

Introdução

O projeto interdisciplinar envolvendo os componentes de Matemática, Física e História faz parte de um projeto mais amplo intitulado “Pacto Mundial de Jovens pelo Clima no Brasil elo SC”, cujo objetivo geral consiste na formação de jovens e professores na busca de respostas para a emergência climática, bem como a sensibilização da comunidade local. Essa intervenção ocorre na Escola de Educação Básica Professora Elvira Faria Passos, localizada no município de São João do Itaperiú/SC, com os estudantes do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva científica, social e política, com potencial de instigar o protagonismo dos estudantes.

Metodologia

A metodologia adotada refere-se à aprendizagem baseada em projetos (ABP), partindo de uma problematização em um tra-

³⁴⁰ Professor de História na Escola de Educação Básica Prof.^a Elvira Faria Passos. pro-fhistorimarcos@gmail.com

³⁴¹ Professora de Biologia na Escola de Educação Básica Prof.^a Elvira Faria Passos. Doutoranda em Educação/UNIVALI. julianamara85@gmail.com.

³⁴² Professora de Matemática na Escola de Educação Básica Prof.^a Elvira Faria Passos. srvavassori@gmail.com

³⁴³ Professora de Física na Escola de Educação Básica Prof.^a Elvira Faria Passos. geovanarloch@gmail.com.

³⁴⁴ Professora no PPG em Educação/UNIVALI. Doutora em Educação. bruna.santos.@univali.br

balho cooperativo para dialogar com os conteúdos acadêmicos (Bender, 2014).

As ações seguiram as seguintes etapas: aplicação de um diagnóstico de percepção sobre a temática; apresentação do documentário *Before the Flood*, para problematizar a temática; exposição sobre o método científico, suas etapas e importância; mapeamento dos problemas socioambientais locais; escrita do projeto científico em grupo.

Referencial teórico

Para construir um pensamento crítico sobre Educação Ambiental, Morin (2001) convida-nos a superar o saber fragmentado em favor de um pensamento complexo e crítico. Nessa mesma perspectiva, Freire (2001) chama a atenção para uma prática pedagógica ligada à realidade do sujeito capaz de transformar realidades. Cunha e Moura (2013) propõem que o contexto escolar é um ambiente ideal para alfabetizar cientificamente o sujeito, engajando-o a refletir sobre os problemas contemporâneos e a buscar estratégias de enfrentamento ativo no debate científico e tecnológico.

Resultado e reflexões

Como consequência do trabalho de mapeamento das problemáticas socioambientais, cinco eixos orientadores emergiram: saneamento básico; poluição do ar (serraria – extrativismo); poluição do ar (frigorífico); agrotóxicos; enchentes e impactos nos recursos hídricos. Doravante, cada grupo construiu um texto coletivo, considerando sua realidade, para fundamentar a importância do tema escolhido.

A mediação dos projetos foi realizada em uma apresentação oral pelos grupos, demonstrando a coerência e a coesão do texto com relação à problemática local e à emergência climática, bem como à capacidade argumentativa do estudante. Nessa atividade, a turma pode participar de forma ativa e crítica, propondo alterações e novas sugestões de leitura e abordagem do tema.

Para oferecer mais subsídios à construção do projeto, observando a falta de engajamento de alguns estudantes com relação ao problema e a necessidade de aprofundamento teórico, priorizam-se palestras com especialistas da área para dialogar e buscar estratégias para a realidade local. Cabe destacar que o projeto está em andamento e que, durante o ano de 2024, a prioridade foi escolher as temáticas, entender a metodologia científica, correlacionar o método científico aos projetos, envolvendo as problemáticas socioambientais e emergência climática.

Considerações finais

O desenvolvimento de um projeto dessa natureza tem potencial para construir uma escola pública significativa para o estudante e de relevância para a sociedade, considerando que, a partir da interdisciplinaridade e da parceria universidade/escola, podem ser traçados caminhos profícuos para ampliar horizontes e buscar soluções críticas para a problemática em tela. Embora o trabalho ainda esteja em andamento, no ano de 2025, a aproximação dos estudantes de escola pública, no final da Educação Básica, com projetos de pesquisa científica de experimentação e intervenção na sociedade, pode contribuir com uma formação integral. Um sujeito coletivo, político e consciente de seu papel social é o resultado esperado para a instituição Educação.

Referências

- BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CUNHA, Márcia L.; MOURA, Roberta L. M. *A alfabetização científica e tecnológica na educação básica*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Interdisciplinaridade nos itinerários formativos

*maria da Graça Moraes Braga Martin*³⁴⁵
*José Arthur Martins*³⁴⁶

Introdução

A interdisciplinaridade é considerada um meio de superar a fragmentação dos objetos de conhecimento trabalhados nas diversas disciplinas em todos os níveis da Educação (Carvalho; Carvalho, 2023; Garces, 2024). A interdisciplinaridade já era indicada no documento orientador Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1997, e permaneceu nos documentos normativos subsequentes; atualmente, o documento vigente é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024³⁴⁷, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e estabelece as Diretrizes Gerais para os Itinerários Formativos (IF). Esse documento destaca que a organização pedagógica deve favorecer “uma visão interdisciplinar e contextualizada do processo de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, cabe destacar que, além da superação da fragmentação, Lavaqui e Batista (2008, p. 41) observaram, em sua pesquisa, que a interdisciplinaridade escolar também é considerada uma forma de manifestar “um aumento na complexidade das relações e ordenação entre as disciplinas”.

Assim, este trabalho apresenta a primeira etapa de uma pesquisa realizada durante o estágio pós-doutoral na UCS, no PPGCiMa. A pesquisa teve como objetivo contribuir com o debate sobre a presença de interdisciplinaridade nas práticas docentes nos componentes dos Itinerários Formativos (IF).

³⁴⁵ Professora/DESC. maria.martin@udesc.br

³⁴⁶ Professor do PPG em Ensino de Ciências e Matemática/UCS. jamartin@ucs.br
brxqazwsedr

³⁴⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024>.

Metodologia

A primeira etapa da pesquisa consistiu em um questionário *online*, enviado a professores(as) que concordaram em participar, após um contato pessoal por meios de comunicação eletrônicos. O questionário foi elaborado a partir de dimensões de análise alinhadas aos objetivos da pesquisa. Considerando que a metodologia de análise dos dados foi baseada na Teoria Fundamentada (Corbin; Strauss, 2015), a qual é um processo cíclico, essa primeira etapa da pesquisa teve como objetivo direcionar as questões da entrevista da etapa seguinte, de acordo com as categorias que surgiram.

Foram respondidos nove questionários com a devida anuência de participação junto ao questionário *online*. Para manter o anonimato, os professores foram identificados pela letra P seguida dos números de 1 a 9. Quanto à formação, um professor tem licenciatura em Física e Matemática, cinco em Matemática, dois em Química e Ciências Biológicas e um em História. Seis atuam em escola pública com contrato temporário e três são concursados. Um professor concursado e um com contrato temporário também atuam em escola privada. A carga horária desses professores abrange de 20 a 60 horas semanais, sendo de 2 a 40 horas dedicadas a itinerário formativo. O tempo de atuação como docente dos participantes no Ensino Médio é de um a quinze anos.

Resultados e discussão

Com relação à compreensão dos propósitos do NEM, três professores concordam totalmente que a preparação para o trabalho está implícita nas competências gerais, integra e amplia as possibilidades de aprendizagem e de construção dos projetos de vida dos estudantes. Dois professores concordam que amplia as possibilidades de aprendizagem; e três, que contribui para a construção dos projetos de vida. Três não concordam nem discordam com relação à aprendizagem; e dois com relação aos projetos de vida. Na questão “conheço os objetivos e as habi-

lidades fundamentais dos itinerários formativos”, um professor concorda totalmente, cinco concordam e três não concordam nem discordam.

Com relação à interdisciplinaridade nas ações pedagógicas e abordagens envolvendo o cotidiano, todos concordam que deve ser implementada. Sete professores responderam “concordo totalmente”. Os professores também mostraram certo entendimento de interdisciplinaridade escolar, porque oito concordaram que o planejamento nos IF deve ser realizado coletivamente nos níveis curricular, didático e pedagógico e, com relação às disciplinas, implica ligações de interdependência, convergência e complementaridade. O que está de acordo com Lavaqui e Batista (2008) e com Pombo (2010, p. 85), que indica que o prefixo inter “faz valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento”. Pode-se também inferir que consideram uma forma de superar a fragmentação do conhecimento. Oito professores informaram que utilizam práticas didático pedagógicas centradas no aluno, requerendo sua participação ativa e permitindo a discussão em grupo e o intercâmbio de ideias e opiniões. Essas práticas também estão de acordo com uma abordagem interdisciplinar. Porém, alguns professores indicaram certa dificuldade em identificar disciplinas que poderiam compor atividades interdisciplinares e escolher estratégias, embora não tenham dificuldade em escolher metodologias, o que Garces *et al.* (2024) também observaram em sua pesquisa e indicam como uma justificativa do denominado “esvaziamento” da grade curricular.

Observou-se que os professores buscam diversificar as estratégias didáticas, realizando resolução de exercícios, aulas práticas investigativas, com roteiro ou demonstrativas. Também utilizam textos históricos, pesquisa de conteúdo científico, resolução de situações-problema, visitas técnicas e aulas do laboratório de informática. Com relação aos materiais didáticos e recursos tecnológicos utilizados, as respostas indicam que utilizam variados materiais e cinco professores disseram que nunca utilizam livros didáticos.

Com relação às fontes de conhecimento utilizadas no planejamento das atividades, é interessante destacar que cinco professores indicaram utilizar *blog* de outros professores frequentemente. Eles também utilizam material fornecido nos cursos da graduação, da pós-graduação e em oficinas e cursos de formação continuada.

Considerações finais

Observou-se que os professores buscam adequar suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas do novo Ensino Médio, e as estratégias didáticas utilizadas possibilitam ao aluno exercitar a “capacidade de buscar informações e analisá-las de forma significativa, deixando de lado o hábito da memorização” (Weigert; Villani; Freitas, 2005). Porém, o questionário trouxe informações amplas, as quais geraram questões como: de que maneira os(as) professores(as) realizam a interdisciplinaridade nos Itinerários Formativos? As ligações de complementaridade entre as disciplinas são efetivadas nos componentes curriculares? Como são realizadas essas ligações? Os(as) professores(as) têm espaços e momentos de encontro para realizar planejamento de atividades interdisciplinares? Eles(as) tiveram formação inicial e/ou continuada para atuar de forma interdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem? Essas são algumas questões para verificar se ocorre reorganização do conhecimento ou, ainda, superação da fragmentação do conhecimento, uma vez que essa superação pode ser alcançada a partir da interdisciplinaridade escolar (Perez, 2019). Além disso, é necessário aprofundar as pesquisas devido às dificuldades na implementação dos Itinerários Formativos, por exemplo, como destacadas por Souza (2024). Outro ponto a se investigar é a avaliação da aprendizagem em abordagem interdisciplinar. Considera-se importante debater um sistema de avaliação, pois, na questão sobre a necessidade de um novo sistema de avaliação adequado a essa abordagem, três professores não concordam ou não concordam nem discordam.

Referências

- CARVALHO, D. C. R.; CARVALHO, V. H. R.; Pacheco, C. S. G. R. Contribuições e Desafios para a Promoção da Interdisciplinaridade no Contexto Escolar. In: SILVA, Ronison Oliveira da; ALMEIDA, Flávio Aparecido de (orgs.). *Docência: história da educação e contemporaneidade*. São Paulo: Editora Científica Digital, 2023. p. 47-60.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2015.
- GARCES, S.B.B., SOUZA, L.R., LAUXEN, S.L., BRUTTI, T.A. A Interdisciplinaridade e as Práticas Socioculturais Visando o Desenvolvimento Social: uma análise das dissertações do PPGPSDS. *Caderno Humanidades em Perspectiva*, Curitiba, v. 8, n. 20. p. 151-171, 2024. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/3084>. Acesso em: 17 out. 2024.
- LAVAQUI, V.; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e matemática no Ensino Médio. *Ciências & Educação*, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2008.
- PEREZ, Olívia Cristina. O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, [S. l.], v. 20, n. 2, 2019. DOI: 10.12957/irei.2018.39041. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/39041>. Acesso em: 14 set. 2024.
- POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 21 fev. 2025.
- SOUZA, D.C. S. Relato de experiência no Novo Ensino Médio: precarização do trabalho docente e perda da identidade profissional. *Revista Retratos da Escola*, v. 18, n. 441, p. 767-780, 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 11 set. 2024.
- WEIGERT, Célia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar (Interdisciplinary and collective work: analysis of an interdisciplinary planning). *Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005.

O papel da gestão escolar e as interfaces das relações interpessoais no ambiente escolar com foco na aprendizagem afetiva e efetiva

Mariana Zanotti³⁴⁸

Cristiane Backes Welter³⁴⁹

Introdução

O objetivo deste trabalho é compartilhar estudos do projeto de dissertação de Mestrado em Educação, que busca compreender o papel da gestão escolar como forma de melhoria das relações entre as pessoas pertencentes a uma determinada Comunidade Escolar, com resultado efetivo e significativo na aprendizagem dos estudantes.

Inicialmente, é importante afirmar que, se considerarmos as relações interpessoais como a base da dinâmica educacional, o ambiente escolar assume um caráter fundamental como pressuposto positivo para a aprendizagem dos estudantes. Assim, torna-se inerente ao trabalho da gestão escolar levar em conta a formação psicossocial do ser humano em busca de melhores resultados na aprendizagem. Nesse contexto comunicativo e heterogêneo, os conflitos são ocorrências comuns no dia a dia da escola e, portanto, comuns também à gestão escolar. Autores como Oliveira e Carvalho (2018), além de Guimarães e Filipkowski (2021), apontam a centralidade da equipe gestora, especialmente da liderança do diretor, na composição do clima do ambiente escolar, nos níveis de confiança, mobilização e participação docente, consolidação de parceria casa-escola, relação professor-estudante, entre outros aspectos. Assim, é possível apontar como um estudo inicial a sintonia entre as afirma-

³⁴⁸ Mestranda em Educação/UCS. mzanotti3@ucs.br

³⁴⁹ Orientadora/UCS. cbwelter@ucs.br

ções desses autores com aquilo que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018): coordenar a organização escolar, nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional, está entre as principais competências do gestor escolar. A equipe gestora, portanto, pode e deve atuar na redução de conflitos interpessoais e no fortalecimento dos vínculos afetivos, com vistas ao aumento do engajamento democrático na organização e funcionamento da escola, consequentemente proporcionando impacto positivo no processo de ensino aprendizagem.

Outro aspecto importante para compreender o papel da gestão escolar na melhoria das relações foi conceituarmos o que é gestão escolar e afetividade. Segundo Lück (2009), a gestão escolar na literatura evidencia-se a partir dos anos 1990, sendo reconhecida como base fundamental para a organização significativa e o estabelecimento dos processos educacionais e mobilização de pessoas voltadas para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de ensino que oferecem. Isso quer dizer que, a partir desse recorte temporal, a gestão intenciona ficar alicerçada nas relações interpessoais, nos objetivos comuns e no empenho coletivo de uma determinada instituição de ensino. Já a afetividade pode ser compreendida quando os gestores e os professores estabelecem relações afetivas positivas com os estudantes, criando um ambiente mais acolhedor e seguro, o que favorece a motivação e o engajamento dos estudantes. A afetividade contribui para o desenvolvimento emocional dos estudantes, ajudando-os a sentirem-se valorizados e respeitados. Isso, por sua vez, facilita a construção do conhecimento, pois os estudantes tendem a abrir-se mais para novas experiências e aprendizagens quando se sentem conectados e acolhidos.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (Alves, 2004, p. 20).

O autor nos instiga a refletir sobre os processos educativos, os quais têm seu ponto de início na experiência afetiva, em que a “fome” pelo conhecimento aciona os caminhos do pensamento e evidencia a ideia de que não se pode dissociar vínculo afetivo, sala de aula e processo de aprendizagem. Maturana e Rezepka (2000, p. 25) corroboram com a importância do vínculo afetivo e do respeito à diversidade social que uma escola tem, ao dizerem que “Quem respeita a si mesmo é independente e autônomo sem estar em oposição; o respeito por si mesmo não se constitui na diferença com o outro, mas na aceitação da própria legitimidade”.

Ainda um elemento que se cabe sinalizar, ao buscar compreender a função da gestão escolar na melhoria das relações, é olhar para a mobilização do “aprender” coletivo, abrindo espaço para as diferenças e acolhendo todos, pois o que difere também faz parte do processo democrático da ação do coletivo, uma vez que,

Na medida em que gestores rejeitam as tensões, conflitos e dificuldades das situações de participação e interação social, deixam de ter a orientação receptiva a respeito da realidade, condição fundamental para permitir-lhes a construção de conhecimentos de seus processos sociais e educacionais, e desperdiçam a oportunidade de superação de suas limitações e construção de seu processo de melhoria contínua (Lück, 2013, p. 36).

Sendo assim, o gestor precisa ser um grande observador do cotidiano escolar e, assim, realizar pesquisa sistematizada a fim de conhecer a realidade do espaço escolar em que está inserido e poder, efetivamente, atender e trabalhar com a diversidade social que constitui esse espaço tão ricamente heterogêneo.

Continuamos estudando, pesquisando e buscando elementos sobre a consonância entre gestão escolar democrática, vínculos afetivos e aprendizagem, porque acreditamos no ser humano e na importância das relações interpessoais que transformam o cotidiano da educação nas nossas escolas públicas.

Referências

ALVES, Rubem. Receita para se comer queijo. In: ALVES, Rubem. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinalsite.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

GUIMARÃES, Bárbara Ederli; FILIPKOWSKI, Marileia Lilian. A importância da equipe gestora nas relações interpessoais do ambiente escolar. *Faculdade Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, 2021, p. 111-126. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/issue/view/17>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. *Gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 3.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, N. S. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>. Acesso em: 21 ago. 2022.

Práticas pedagógicas e tecnologias digitais: sequências didáticas da área da Linguagem

*Marly Krüger de Pesce*³⁵⁰

*Tami Elise Michalak*³⁵¹

*Jane Mery Richter Voigt*³⁵²

*Roberta Petersen*³⁵³

Introdução

Em 2020, a pandemia de Covid-19 exigiu a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto, mediado por tecnologias digitais, de modo que o planejamento de aulas, antes voltado para encontros presenciais, passou a ser feito para plataformas digitais. Isso não foi uma tarefa simples, já que muitos professores não tiveram uma formação para atuar na educação a distância.

Pacheco (2000) afirma que, como instrumento para a promoção de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, o currículo constitui-se num campo de luta. Para Sacristán (2017), ao realizar seus planejamentos, o professor dispõe de dois referenciais: o currículo prescrito pelas diretrizes e as condições de seu contexto escolar. Assim, uma ferramenta eficaz para realizar o planejamento é a sequência didática, um conjunto de atividades pedagógicas planejadas que busca promover a aprendizagem eficaz dos alunos, segundo Schneuwly e Dolz (2003). Ao contrário de abordagens tradicionais – mecânicas e sem sentido para o aluno –, as sequências didáticas são estruturadas de maneira a facilitar a construção gradual do conhecimento.

³⁵⁰ Professora do PPGE e do curso de Letras/Univille. marly.kruger@univille.br.

³⁵¹ Mestranda do PPGE/Univille; bolsista Capes. tami.michalak@univille.br.

³⁵² Professora do PPGE/Univille. jane.mery@univille.br.

³⁵³ Graduanda do curso de Letras – Português e Inglês/Univille. roberta.petersen@univille.br.

O ensino comunicativo das línguas portuguesa e inglesa requer atividades de uso dos idiomas em situações reais, o que não pôde ser contemplado durante a pandemia. Essa é a relevância de pesquisas que auxiliem na superação dos impactos da pandemia – nesse caso, das dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa e Inglesa no Ensino Fundamental II.

Metodologia

Este estudo de abordagem qualitativa analisou dificuldades na aprendizagem de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, em Língua Portuguesa e Inglesa. Foram pesquisados artigos na SciELO e no Google Acadêmico, publicados entre 2020 e 2024, com os descritores “dificuldade” AND “língua portuguesa” OR “língua inglesa” AND “pandemia”. Após identificar dificuldades recorrentes, elaboraram-se duas sequências didáticas.

Resultados e discussão

Após a leitura dos trabalhos selecionados, os resultados foram analisados, num diálogo com a teoria que sustenta este estudo, no sentido de revelar suas potencialidades e contribuições para elaborar as sequências didáticas. O quadro a seguir apresenta os artigos escolhidos para compreender a dificuldade dos alunos em Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Dificuldades em Língua Portuguesa.

Título	Autores	Ano	Link
Ensino-aprendizagem de língua portuguesa em tempos de pandemia: o olhar dos estudantes do terceiro ano do ensino médio	Liete Ana do Nascimento Soares	2023	https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5934
Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios	Alvana Maria Bof e Gustavo Henrique Moraes	2023	https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5586

Tecnologias digitais e práticas de letramento: implicações para o ensino de Língua Portuguesa no contexto pós-pandemia	Yana Liss Soares Gomes, Aleph Danillo da Silva Feitosa, Alison Douglas Lima da Silva, Elisane Barbosa de Araújo	2023	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9304

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em sua pesquisa, Soares (2023) constatou que houve dificuldades específicas com gramática e leitura no formato remoto, pois o conteúdo foi abordado de modo superficial e o livro didático foi pouco utilizado. Para Gomes *et al.* (2023), a dispersão dos alunos diante das telas e a ausência da mediação presencial do professor prejudicaram as práticas de leitura e escrita. Já Bof e Moraes (2023), ao analisarem dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), observaram que houve uma redução na média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa após a pandemia, com uma interrupção na tendência de melhoria observada nos anos anteriores. Assim, identifica-se que as habilidades linguísticas de leitura e escrita foram as de maior prejuízo.

Com relação às dificuldades em Língua Inglesa, apresentamos os seguintes artigos:

Quadro 2 – Dificuldades em Língua Inglesa.

Título	Autores	Ano	Link
Impactos da pandemia COVID-19 nas aulas de inglês	Didiê Ana Ceni Denardi, Raquel Amoroginski Marcos, Camila Ribas Stankoski	2021	https://www.scielo.br/j/ides/a/BLVRJXv4FYJ6F5z66RXkHbg/?format=pdf
O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia	Patrícia Cardoso Batista; Josimayre Novelli Coradim	2021	https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5509
Ensino de Inglês em tempo de pandemia: possibilidades e desafios	Sheilla Andrade de Souza; Franciele Zagne	2022	https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6285/3244

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na pesquisa desenvolvida por Denardi *et al.* (2021), os professores participantes indicaram a habilidade oral como uma das

mais difíceis de serem trabalhadas de forma remota. Foi acentuado que problemas tecnológicos (conexão, microfones etc.) dificultavam a compreensão do aluno sobre o que o professor falava em Inglês. Já Batista e Coradim (2021) relataram que a vergonha de falar inglês gera uma resistência dos alunos em participar das atividades orais, o que se acentuou no período pandêmico. Souza e Zagne (2022), por sua vez, desenvolveram uma pesquisa-ação com o objetivo de realizar atividades orais e escritas em Língua Inglesa com alunos de cursos técnicos, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. Os dados apontaram que os alunos acham as atividades de leitura e de escrita mais fáceis do que as de oralidade. Para as autoras, o ensino de inglês, na escola, predominantemente, foca leitura e escrita, o que pode explicar essa percepção.

Com os resultados obtidos nos artigos analisados, propomos duas sequências didáticas, uma para desenvolver a leitura e escrita em Língua Portuguesa e outra para desenvolver a oralidade em Língua Inglesa, por meio de tecnologias digitais.

Proposição de sequências didáticas

As sequências didáticas propostas objetivam promover as habilidades linguísticas necessárias ao desenvolvimento proficiente do aluno, seja na língua materna ou na estrangeira. Neste trabalho, optamos por direcionar a sequência didática para o 8º ano do Ensino Fundamental II, com duração de 3 horas/aula de 50 minutos.

- 1. Sequência didática de Língua Portuguesa:** (1) entregar e pedir que os alunos leiam a crônica “Solidários na porta”, de Luís Fernando Veríssimo; (2) conduzir oralmente a compreensão e interpretação da crônica por meio de questões norteadoras; (3) apresentar uma notícia de um jornal disponível na internet; (4) identificar oralmente as características do gênero notícia com os alunos; (5) pedir que, em dupla, os alunos transformem a crônica em uma notícia, utilizando o laboratório de informática; (6) disponibilizar as notícias no

Google Docs para que todos os alunos acessem e leiam; (7) discutir com a turma qual foi a melhor notícia elaborada pelos colegas.

2. **Sequência didática de Língua Inglesa:** (1) apresentar o vídeo da canção “Someone like you”, da cantora Adele; (2) entregar a letra e pedir para os alunos responderem atividades de compreensão textual sobre ela; (3) fazer a correção oralmente com a turma; (4) solicitar que os alunos relembrem algo que alguém falou em uma ocasião especial, conforme aparece na canção (*I remember you said*), escrevendo na lousa algumas respostas; (5) pedir que os alunos, em dupla, elaborem um *podcast* inspirado na letra da música e postem no YouTube; (6) disponibilizar os *links* para a turma ouvir o trabalho dos colegas.

Conclusão

A identificação das dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa e Inglesa, em artigos publicados, ajudou-nos a determinar quais habilidades linguísticas iríamos privilegiar neste trabalho. Assim, o objetivo desta pesquisa foi alcançado ao propor sequências didáticas para o 8º ano, a fim de exemplificar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas nas aulas presenciais. As sequências didáticas são vistas como ferramentas abertas e ajustáveis, que permitem ao professor aprimorar suas práticas pedagógicas e mediar o aprendizado de forma gradual e significativa, além de torná-lo mais relevante e contextualizado.

Referências

BATISTA, Patrícia Cardoso; CORADIM, Josimayre Novelli. O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia. *LínguaTec*, v. 6, n. 2, p. 179-192, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5509>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 7, p. 1-30, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5586>. Acesso em: 20 out. 2024.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI, Camila Ribas. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, set./dez. 2021.

GOMES, Yana Liss Soares; FEITOSA, Aleph Danillo da Silva; SILVA, Alison Douglas Lima da; ARAÚJO Elisane Barbosa de. Tecnologias digitais e práticas de letramento: implicações para o ensino de Língua Portuguesa no contexto pós-pandemia. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 10, n. 19, p. 158-170, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9304>. Acesso em: 20 out. 2024.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Liete Ana do Nascimento. *Ensino-aprendizagem de língua portuguesa em tempos de pandemia: o olhar dos estudantes do terceiro ano do ensino médio*. 2023. 16f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Portuguesa) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção/CE, 2023.

SOUZA, Sheilla Andrade de; ZAGNE, Franciele. Ensino de inglês em tempo de pandemia: possibilidades e desafios. *Língua Tec.*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 7, n. 2, p. 83-96, nov. 2022.

Brincar de pesquisar: uma investigação sobre a ave seriema

Melina Sauer Giacomini³⁵⁴

Introdução

Este relato de experiência versa sobre o projeto *Brincar de pesquisar*, realizado no primeiro semestre de 2024, com crianças de uma turma da Educação Infantil de uma escola municipal de Caxias do Sul/RS. O projeto desenvolveu-se por meio da observação, escuta atenta e curiosidade das crianças por uma ave que circulava nos arredores da escola, a seriema.

O projeto *Brincar de pesquisar* foi inspirado no *Projeto Criança Cidadã*, citado no artigo de Giacomini, Maciel e Ramos (2024), que destaca uma metodologia lúdica de pesquisa realizada com crianças pré-escolares, em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Caxias do Sul/RS. Norteados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta que o trabalho desenvolvido com as crianças seja realizado por meio do eixo das interações e brincadeiras, o projeto *Brincar de pesquisar* foi construído de forma lúdica, tendo o ato da brincadeira entremeadado durante a vivência da experiência científica. Não obstante, o desenvolvimento do projeto contou com o respeito à criança pequena, suas características e especificidades, de modo que toda e qualquer participação ou fala espontânea fosse considerada pelo professor mediador, como parte da escuta e valorização da cultura da infância presente na turma da pré-escola. Segundo Friedmann (2020), é importante dar às crianças esse espaço de escuta e de voz, para que possam se expressar, pois esse é um direito delas. Ela diz “Se estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós” (Friedmann, 2020, p. 29).

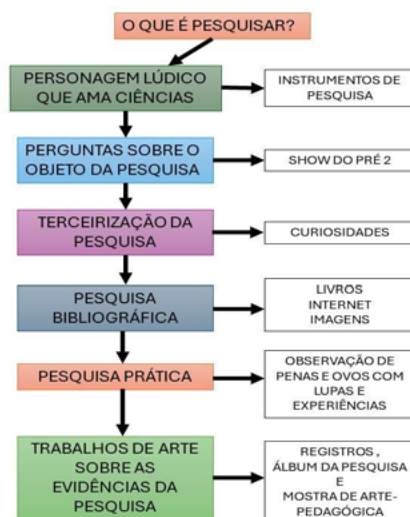
³⁵⁴ Mestra em Educação/UCS. Professora da rede municipal de ensino na cidade de Caxias do Sul/RS. msauer@ucs.br

Brincar de pesquisar

O projeto de pesquisa intitulado *Brincar de pesquisar* construiu-se por meio da escuta atenta e observação pela professora regente das crianças que, curiosas, corriam até a janela da sala de aula sempre que ouviam o canto alto de uma ave que aparecia nos campos atrás da escola, no início do primeiro semestre de 2024: a seriema. As crianças queriam saber que ave era aquela, imitavam seu canto, observavam-na, tornando-a um dos assuntos correntes na sala.

O objetivo geral do projeto foi promover pesquisa lúdica e orientada com crianças da pré-escola sobre a ave seriema, por meio de suas observações, curiosidades, conhecimentos prévios, interações e trocas, manipulação de diferentes materiais e realização de diferentes registros, propiciando a autonomia, a criticidade e o desenvolvimento. O projeto desenvolveu-se nos meses de abril e maio de 2024, nas dependências da escola, sobretudo na sala referência do pré. Participaram do estudo as 18 crianças da turma, e todas tinham autorização de uso de imagem pela escola e rede municipal, concedidas no ato da matrícula, no início do ano letivo de 2024. A pesquisa sobre a ave necessitou de uma metodologia lúdica, a qual foi inspirada em relato de um projeto chamado *Criança Cidadã*, no estudo de Giacomini, Maciel e Ramos (2024). Na Figura 1, há um esquema da metodologia utilizada com seu passo a passo.

Figura 1 – Metodologia de pesquisa na pré-escola.



Fonte: adaptado do fluxograma do *Projeto Criança cidadã* (Giacomin; Maciel; Ramos, 2024).

Considerações finais

Este projeto envolveu a pesquisa na pré-escola e mostrou que é possível incluir a criança pequena na experiência científica, desde que por meio de elementos lúdicos ou que sejam de interesse para o universo infantil. As crianças envolveram-se na proposta de pesquisa sobre a seriema, vivenciaram experiências individuais e grupais, exercitaram a autonomia e o pensamento, aprenderam a fazer perguntas dentro do contexto e apresentaram aprendizagens significativas acerca da ave seriema e para além dela. As crianças evidenciaram suas aprendizagens, por meio das múltiplas linguagens, por meio de trabalhos de arte e de uma mostra no espaço escolar.

Dar espaço e flexibilizar o movimento das crianças, em cada etapa da pesquisa, fez toda a diferença, porque abriu caminho para aprendizagens paralelas. Ao longo do processo investigativo, conseguiram encontrar as respostas para suas indagações sobre

a seriema, identificando-a e caracterizando-a por meio de experiências diversas.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIACOMIN, M. S.; MACIEL, R. R. A.; RAMOS, F. B. Notas sobre mostra pedagógica na educação infantil. *Revista Olhares*, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15929>. Acesso em: 03 out. 2024.

Contribuições das obras da escritora Olga de Dios para o desenvolvimento socioemocional de crianças pequenas

*Melissa Rodrigues Sebolt*³⁵⁵

*Giane Bender*³⁵⁶

Introdução

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico e complexo, influenciado por múltiplos fatores ao longo da vida. Sob uma perspectiva sociointeracionista, compreende-se que as interações estabelecidas com o meio e com outras pessoas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse sentido, a construção do conhecimento e da identidade ocorre de forma dialógica, resultante das influências mútuas entre o indivíduo e o contexto em que está inserido.

Dentre as possibilidades dialógicas, a arte literária, especialmente as narrativas compartilhadas com crianças pequenas, destaca-se neste estudo. Petit (2019) aponta que, por menores que sejam, as crianças são ativas, apropriando-se daquilo que lhes é transmitido para fazer outra coisa. Embora as experiências simbólicas proporcionadas pelo encontro com as narrativas sejam pessoais, as possibilidades de construções coletivas decorrentes das trocas compartilhadas nas mediações leitoras também são relevantes.

Para Bajour (2012), revisitar um texto pela conversa sempre traz algo novo, pois quem fala também se escuta, ampliando significados de forma cooperativa. Assim, a partir do exposto, o objetivo deste estudo é investigar como as obras *Monstro Rosa*, *Monstro Azul*, *Bicho Bolota* e *Pássaro Amarelo*, escritas e ilustradas por Olga de Dios, podem contribuir para o desenvolvimento

³⁵⁵ Mestranda em Psicologia/Feevale. melissar@feevale.br

³⁵⁶ Mestranda em Psicologia/Feevale. Pesquisadora no Laboratório de Estudos em Psicanálise, Infâncias e Adolescências – Labe Pia/Feevale. gianebender@feevale.br

socioemocional de crianças pequenas, a partir das experiências de leitura compartilhada, reconto por parte das crianças e trocas sobre suas elaborações pessoais.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, foi realizada com 18 crianças, com idades entre 4 e 5 anos, matriculadas na Educação Infantil de uma escola privada localizada no Vale do Rio dos Sinos/RS. Os encontros ocorreram entre os dias 1º e 30 de agosto de 2024, totalizando oito sessões. Utilizando-se das narrativas infantis, a ação buscou promover a construção de significações pessoais e coletivas, com ênfase no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Foram escolhidas obras da arquiteta, escritora e ilustradora espanhola Olga de Dios. Na escola, essas obras compõem o espaço literário da sala de aula e tornaram-se as preferidas, principalmente pela originalidade dos personagens e pelas inúmeras possibilidades que oferecem à imaginação. Além disso, levou-se em consideração a escrita leve, sutil e divertida, capaz de instigar diversos questionamentos e acessar diferentes camadas simbólicas de quem as lê.

Assim, as histórias selecionadas foram lidas em voz alta pela professora, seguidas do convite às crianças para expressarem suas percepções pessoais. Além da leitura, foi adotada a estratégia de reconto realizado pelas crianças, o que, por meio da escuta atenta e da expressão ativa, oportunizou novas reflexões sobre as narrativas já conhecidas. Foram selecionadas algumas contribuições das crianças após a leitura de uma das histórias, bem como trechos significativos de reconto. Essas contribuições foram coletadas por meio de observações diretas durante os encontros e por anotações feitas pela pesquisadora, com o intuito de capturar tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos, envolvidos nas interações das crianças entre as crianças e com as narrativas.

Os dados obtidos a partir dessas atividades foram organizados e analisados com foco no desenvolvimento socioemocional das crianças, considerando as competências de autoconsciência, consciência social e habilidades de relacionamento e buscando identificar as percepções e reflexões geradas pelas histórias e os modos como elas influenciaram a construção de significados pessoais e coletivos no contexto educacional.

Resultados e discussão

Este trabalho começou com a seleção criteriosa dos textos oferecidos às crianças, etapa fundamental para a experiência literária. Bajour (2012) destaca que a escolha dos textos envolve prever sua introdução nas conversas literárias, os diálogos que podem surgir, como o texto pode oferecer respostas ou estimular novas perguntas e como intervir sem limitar os sentidos. Assim, as obras *Pássaro Amarelo* (2015), *Monstro Rosa* (2015), *Monstro Azul* (2022) e *Bicho Bolota* (2023) são histórias que expressam sentimentos humanos, realidades sociais e vivências do mundo.

Para Dios (2024), é importante que as crianças possam se identificar com os personagens, mas também que elas descubram, além de um mundo que lhes pertence, a possibilidade de abrirem portas para outras realidades. Dessa maneira, ao apresentar algo significativo para si, enquanto professora, há grande probabilidade de que as crianças apreciem também o objeto de afeto, principalmente ao considerar os vínculos construídos entre a criança e o adulto. Assim, foi possível identificar que os livros e os momentos de leitura em voz alta para as crianças foram apreciados e muito esperados por todos, inclusive pela professora.

A singela canção para iniciar a história, como um ritual que inaugura o momento, convida-os a prepararem-se, organizando seus corpos e despertando a mente para o presente, para o que está por vir. Com isso, ao apresentar *Monstro Rosa*, no primeiro encontro, a partir da leitura das palavras, o livro, já familiar às crianças por meio da interpretação das imagens, pôde ganhar um novo significado. Após a leitura, as crianças foram convidadas

a expressar suas impressões sobre o texto. É importante destacar que, nesse momento, não foram realizadas inferências por parte da professora, a fim de que contribuições genuínas surgissem e a troca entre as crianças fosse respeitada. Ademais, intervenções do adulto poderiam influenciar a proposta de reconto que aconteceria três dias depois.

Seguindo o convite para falarem, tanto o desejo de expressar-se como o de permanecer em silêncio foram respeitados, considerando o quanto a vivência literária, enquanto instrumento de mediação, é orientada para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo (Oliveira, 1997). Dessa maneira, alguns dos participantes contribuíram com frases como: “Quem era igual, era estranho”; “Não sabia que monstros nasciam de ovos!”; “Acho que podem nascer também da barriga. Ele era um monstro bebê.”; “Ele era bem diferente...”; “Não achei legal a casa dele ser pequena, ele tinha que abraçar a casa para dormir. Achei bom ele encontrar um lugar com casa para ele dormir dentro”; “É... lá tinha casa pra todo tipo de monstro”; “Ele podia ter construído uma casa maior pra ele”; “Ele não construiu porque ele era criança”.

As conversas evidenciaram questões presentes no universo da infância que permeiam o nascimento, o cuidado, a casa que, possivelmente, remete à proteção e segurança. Percebeu-se a influência das falas iniciais para os desdobramentos das contribuições seguintes, significando a escuta ativa e o engajamento na proposta para que todos pudessem aproveitá-la. Ao evocarem a narrativa, lembrando o que já havia sido contado e as conversas que seguiram a leitura, foi possível perceber o quanto as crianças foram tocadas pela história.

No reconto, destacaram-se como pontos marcantes os aspectos discutidos entre o grupo e os elementos que mais profundamente impactaram cada um deles. Na ocasião, as crianças continuaram a apoiar-se mutuamente, “lembrando” de fatos importantes, construindo sentido, tanto individual quanto coletivamente, acessando o que fez sentido para elas, estimulando reflexões e promovendo mudanças nas relações interpessoais.

Assim, os resultados obtidos demonstram o papel fundamental da arte literária na constituição da subjetividade humana, evidenciando seu caráter transformador e sensível para a educação socioemocional, foco deste estudo.

Após o reconto e a (re)construção coletiva do texto, ocorreu a mediação por parte da professora, que fez questionamentos com o objetivo de direcionar as crianças a novas reflexões. A partir dessa mediação, surgiram outras possibilidades reflexivas sobre a história, com um direcionamento socioemocional, proporcionando às crianças uma outra maneira de sentir a história. Com o passar dos dias, em diferentes momentos da rotina escolar, constatou-se que as crianças estavam apropriando-se dos significados que surgiram a partir das vivências literárias, argumentando sobre suas preferências ou sobre estar tudo bem em ser diferente.

Ao longo das semanas, observou-se que, com a apresentação de novas histórias, as contribuições pessoais das crianças e as construções coletivas sobre o narrado foram se tornando, progressivamente, mais elaboradas, ultrapassando as ideias inicialmente expostas. Esse processo de amadurecimento foi facilitado pela frequência das atividades, que permitiu às crianças desenvolver a capacidade de ler nas entrelinhas, reduzindo a necessidade de intervenções da professora nas reflexões.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou o papel da literatura infantil no desenvolvimento socioemocional das crianças. A leitura compartilhada e o reconto criaram um espaço seguro para expressarem emoções e questionamentos. Os momentos de leitura despertaram interesse, favoreceram a escuta ativa e estimularam a reflexão sobre identidade, pertencimento, coragem e diversidade. As interações com as histórias ampliaram as compreensões sobre o mundo e sobre si, promovendo pensamento crítico e empatia.

O reconto permitiu que as crianças ressignificassem as narrativas com base em suas experiências e interpretações. A rela-

ção dialógica, nas atividades, favoreceu a construção colaborativa de significados. A mediação da professora direcionou reflexões sobre questões socioemocionais, ampliando a compreensão de si e do mundo. Esses achados abrem caminho para novas pesquisas sobre literatura, emoções e aprendizagem, além de inspirar projetos educativos que usem a arte literária no desenvolvimento infantil.

Referências

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

DIOS, O. de. *Monstro Rosa*. São Paulo: Boitatá, 2015.

DIOS, O. de. *Pássaro Amarelo*. São Paulo: Boitatá, 2015.

DIOS, O. de. *Monstro Azul*. São Paulo: Boitatá, 2022.

DIOS, O. de. *Bicho Bolota*. São Paulo: Boitatá, 2023.

DIOS, O. de. Entrevista com Olga de Dios: “Temos que entender as infâncias em seu presente”. Entrevista concedida a Renata Nakano. *Clube Quindim*, São Paulo, 27 set. 2024. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/entrevista-com-olga-de-dios/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PÉTIT, M. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2019.

Memorial de percurso educacional

Natália Eilert Barella ³⁵⁷

Eliana Rela ³⁵⁸

Introdução

A proposta de um relato de experiência revela-se instigante e imediatamente me remete às minhas primeiras experiências como aluna, em sala de aula, na minha primeira infância. Utilizarei, para tanto, um memorial construído durante o doutorado para o Seminário Avançado em História da Educação, ministrado pela professora Eliana Rela (2023).

Relato

Sou filha de dois professores, neta de professora, e na minha família sempre se valorizou muito a educação e a docência. Meus anos iniciais, pré-escola e primeiro ano foram na escola La Salle Caxias, onde estudavam também minhas duas irmãs mais velhas. Desse período, lembro-me da alegria soberana da infância e de mim mesma como uma criança protegida e acolhida no ambiente escolar. Como fonte de lembrança desse período, tenho fotos e algumas histórias de estripulias que copiava das minhas irmãs. Lembro-me de tentar adivinhar o que estava escrito nos livros para fingir que já estava alfabetizada, talvez como um recurso para me igualar ao que presenciava na minha casa, que era repleta de leitores.

No segundo ano, fui para a escola Presidente Vargas. Meu pai, que era professor universitário, foi demitido, e precisamos reorganizar gastos para viver, em cinco pessoas, com o salário da minha mãe, professora estadual, até que ele conseguisse outro trabalho. Do Presidente, onde estudei por dois anos, minhas lembranças são de algumas relações, jogos, descobertas e de ter

³⁵⁷ Doutoranda em Educação/UCS. nebarell@ucs.br

³⁵⁸ Doutora em Informática na Educação/UFRGS. Docente da Pós-Graduação e Graduação/UCS. erela@ucs.br

acesso a diferentes realidades socioeconômicas. Lembro-me de uma colega cujo pai trabalhava em construções e que morava nas casas construídas, temporariamente, mudando-se conforme o pai mudava de trabalho. Lembro-me de observar, a partir desse momento, as luzes de dentro das construções e pensar em como seria a família que morava ali.

No meu quarto ano, mais estabilizados economicamente, nos mudamos de bairro. Mudamo-nos, então, para a mesma quadra onde funciona a escola Madre Imilda, e meus pais acharam por bem me colocar nessa escola. Foi uma fase boa, tendo sido a escola onde fiquei por mais tempo. Eu ia para a escola a pé com uma vizinha de idade parecida e tinha grande autonomia para ir e vir, em casos de atividades extras.

Procurando fontes desse período, encontro muitas fotos que vão montando um quebra-cabeça na minha memória. Tenho amizades que seguem desde essa data. Uma, em especial, me vem à memória: é com uma amiga negra que segue na minha vida até hoje. Há um tempo tivemos um encontro e revimos nossas fotos juntas, quando ela me disse como se sentia sendo a única menina negra da nossa turma. Ela lembrou que só tinha ela e outro menino, e me partilhou que eu fui uma das poucas amigas que ela teve nesse período. Percebi que não existiam ações de inclusão ou reflexão naquele momento. Aprofundou-se em mim uma experiência, que eu não tinha elaborado e que tem sido constitutiva, nesse momento de rompimento, com a construção estrutural do racismo. Falamos sobre suas experiências na escola, na cidade e em um mundo que não abria espaço para ela, bem como nas transformações conquistadas nos últimos anos, tendo ainda tanto para transformar.

No Ensino Médio, mudei para a escola estadual Santa Catarina. Lá, minha experiência já foi mais relacionada a uma vida adolescente. Foi nesses anos que experienciei minha fase mais rebelde (e preocupante), embora, em relação à escola, eu sempre tenha ido bem (dentro dos conceitos avaliativos) e nunca

tenha pegado nem recuperação (como meus pais enfatizavam, era só o que fazíamos, então tínhamos que fazer bem).

Análise de dados

Trazendo para um campo mais simbólico e conceitual, percebo que a escola habita nosso imaginário e nosso inconsciente de forma estrutural. Até hoje, eventualmente, tenho sonhos nos quais estou na escola, descendo e subindo escadas, ou em lugares escondidos. Se pensarmos que passamos a maior parte dos nossos dias, nesse grande período da nossa vida que é a infância e a adolescência, dentro da sala de aula, e que cada vez se instrui que isso se amplie, dá para compreender o quanto esse espaço-tempo nos impacta.

No início deste ano, estive no colégio Santa Catarina, com minha irmã mais velha, que precisava de um certificado. Entrar por aquele portão trouxe-me uma sensação corporal muito intensa. Percebo muito como o meu corpo reage a determinadas situações, e entrar de novo no espaço escolar da minha adolescência foi impactante. Conversando com a minha irmã, vi que ela sentiu algo similar. Entramos meio em choque com muitas lembranças e sensações, ora boas, ora estranhas. Na secretaria, comentamos sobre isso com a secretária, que nos olhou com expressão de indiferença, o que me levou à reflexão de que o impacto da escola no corpo adulto e no corpo infantil-jovem é muito diferente. Eu também, em meu próprio corpo, como professora, tenho sensações diferentes quando me aproximo de alguma escola onde dei aula.

Conclusão

Para finalizar, reflito em como nosso percurso educacional impacta no adulto em que nos transformamos, com nossa relação com o aprender em diferentes aspectos da vida. Como professora, consigo, assim, compreender a Educação como um lugar de encantamento e impacto, uma vez que sempre habitaremos no inconsciente e no imaginário de nossas alunas e alunos.

Como aluna, esse rememorar me auxilia a refletir melhor sobre a pessoa que me tornei, e sobre a minha forma de aprender e de ensinar.

Por fim, como mãe, busco olhar para esse percurso da minha filha com maior presença, dando suporte para que ela compreenda o espaço que a escola ocupa e ocupará na sua vida e as possibilidades que oferece e incute no seu ser, em formação permanente. Ao ser questionada por ela acerca do porquê de eu seguir estudando, abro, junto a um orgulhoso sorriso, um espaço em mim mesma para refletir sobre essa questão.

Uma possível resposta que me surge é que é porque sou curiosa e quero saber mais. Mas, mais a fundo, percebo que é porque acredito que essa é uma das nossas grandes riquezas como espécie: a capacidade de aprender, de transformar (a si e o entorno) e de impactar numa simbiose de afetos. E talvez (ou com certeza) isso venha de um grande período da minha vida em que encontrei professoras e professores, espaços, conhecimentos e grupos de amigades que me complexificaram, que me ensinaram a olhar para as coisas a partir de novos ângulos, trazendo à consciência a sua infinita possibilidade.

Referências

RELA, E. *Seminário Avançado em História da Educação*. Caxias do Sul: UCS, Nov, 2023.

Por onde passamos, criamos e transformamos: uma abordagem das experiências vividas ao longo do projeto trilhando caminhos

*Natália Lino Dias*³⁵⁹

*Stefani Vieira*³⁶⁰

A partir de uma reflexão sobre os bebês no berçário e minha prática docente, ficou claro que, dentro desse período de desenvolvimento, ocorrem diversas transformações importantes para os bebês que, por vezes, passam despercebidas a quem exerce a docência. Virar, apoiar, arrastar, engatinhar e caminhar, processo concomitante ao desenvolvimento cognitivo, por vezes, é naturalizado, do mesmo modo que ficou perceptível que, nessa etapa da vida dos bebês, os educadores levam as explorações até eles. Foi então que me indaguei: por que não deixar eles irem até as explorações? Tal indagação consiste no cerne central de minhas ações docentes bem como do projeto desenvolvido e do apresentado neste relato.

No artigo “A didática dos campos de experiência”, Focchi (2016, p. 2) desvela que

O que evidentemente avança no documento da BNCC em relação às DCNEIs é o fato de articular a esses qcampos de experiência direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e espectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.

³⁵⁹ Graduanda/UDESC-FAED e professora de Educação infantil na Escola Dinâmica Primavera. natalia.lino@prof.escoladinamica.com.br

³⁶⁰ Doutoranda/UFSC. Coordenadora pedagógica da Escola Dinâmica. stefani.vieira@escoladinamica.com.br

Se a escola é um território vivo de pertencimento e investigação, como podemos ampliá-la para crianças que estão na transição entre o Berçário e o Infantil I? Como seriam os percursos desenhados por eles? Que trilhas podem ser exploradas para aguçar os sentidos? Dessas inquietações, surgiu o projeto Trilhando Caminhos, desenvolvido com crianças entre 1 e 2 anos que investigou suas relações com o espaço escolar e suas materialidades. Buscou-se compreender como os bebês constroem significados, ao explorar os diferentes ambientes da escola, indo além da sala de referência e interagindo com toda a comunidade escolar, por meio de diferentes experiências, atreladas ao conceito de Larrosa Bondía (2002, p. 2), que diz: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Por meio dessa temática, parti do princípio de que os bebês não apenas circulam pela escola, mas constroem-na, atribuindo significados aos encontros que vivenciam. O reconhecimento do ambiente como um território de pertencimento não se limita ao grupo de referência ou às professoras, estendendo-se a toda a comunidade escolar: cozinheiras, equipe de limpeza, coordenação e demais funcionários que fazem parte desse universo compartilhado.

Os principais objetivos do projeto foram fortalecer os vínculos entre as crianças e os diferentes membros da escola, além de proporcionar experiências sensoriais que despertassem o interesse pelas marcas, texturas e rastros deixados nos caminhos percorridos. Mais do que um deslocamento físico, buscamos compreender o movimento como linguagem e os percursos como narrativas que revelam os modos singulares como cada criança se inscreve no mundo.

O projeto foi estruturado em duas linguagens principais, o conceito de relações evidenciou-se na maneira como as crianças

observavam todo o entorno escolar. Muitas vezes, para os bebês, a escola restringe-se à sala, crianças e professores que são referências. Propus, então, vivências que os levassem a outros territórios: a cozinha, onde as refeições são preparadas; a coordenação e a secretaria, onde estão as pessoas que recepcionam e transitam pelos corredores, apoiando nas transições cotidianas; os corredores, onde crianças de diferentes grupos circulam, assim como os desafios motores de percorrê-los, subindo escadas, rampas e transitando em diferentes texturas. O objetivo é proporcionar vivências simples, mas repletas de intencionalidade, fazendo com que as crianças percebessem que a escola é maior do que imaginam e que há muitas pessoas que a compõem, cada uma com seu papel essencial.

Figura 1 – Crianças caminhando pelos corredores da escola.



Fonte: Fotografias realizadas pela autora durante as vivências das crianças, registradas com autorização de uso de imagem.

O segundo eixo envolveu a relação com as materialidades. A cada percurso, ao final, havia sempre uma experiência sensorial e gráfica que dava continuidade à investigação do caminho. Se caminhávamos pelos corredores da escola em busca da caixa de areia, por exemplo, exploramos a ideia de início, meio e fim do caminho percorrido, percebendo as diferentes texturas e mobílias em que estávamos transitando e passando a compreender e reconhecer os espaços que permeiam o cotidiano. Dentro da

ideia dos caminhos, buscamos formas de fazer com que eles mostrassem as marcas para as crianças, por meio de vivências com farinha e kraft preto, tinta de carimbo, entre outros. A ideia era dar corpo às experiências, transformando os rastros das crianças em registros concretos de sua passagem pelo espaço.

Figura 2 – Pés de uma criança caminhando sobre a farinha.



Fonte: Fotografias realizadas pela autora durante as vivências das crianças, registradas com autorização de uso de imagem.

Para documentar as descobertas, utilizamos fotografias, registros escritos e observação das interações. As crianças também foram protagonistas na construção dos registros: algumas indicavam com gestos os lugares que queriam revisitar; outras verbalizavam suas percepções sobre os materiais, apontando e nomeando texturas.

A resposta das crianças ao projeto foi imediata e potente. No eixo dos percursos sociais, percebemos mudanças sutis, mas significativas: algumas crianças, que antes tinham receio de interagir com pessoas fora da sala de referência, começaram a demonstrar interesse pelo que acontecia além da sala. No eixo das materialidades, as respostas foram ainda mais diversas. O que para um adulto pode parecer uma simples folha no chão, para uma criança bem pequena pode ser um convite à investigação minuciosa: a textura, o barulho ao amassar, o cheiro. Durante

uma experiência com tinta no chão, uma das crianças descobriu que poderia deslizar o corpo sobre o papel, criando trilhas azuis com os braços e pernas. Por outro lado, preferiu marcar pequenos pontos com a ponta dos dedos, como se desenhasse um caminho fragmentado.

Esses registros evidenciam algo que a teoria já nos sugere: a relação da criança com o espaço é sempre um ato de criação. Inspirados em autores como Loris Malaguzzi e Elinor Goldschmied, compreendemos que cada percurso é uma narrativa, e que cada marca deixada é uma afirmação de presença. Ao darmos à criança a possibilidade de construir seus próprios caminhos, entregamos mais do que um ambiente de aprendizagem, oferecemos um território de pertencimento.

Ao longo do projeto, Trilhando Caminhos consolidou-se como um convite à ressignificação da escola na vida das crianças bem pequenas. Mais do que um espaço físico, a escola tornou-se uma trama de relações, uma extensão do corpo em movimento. Os bebês deixaram de ser apenas receptores de experiências e tornaram-se autores de seus percursos, traçando mapas invisíveis com seus passos, suas mãos e seus gestos.

A continuidade desse trabalho aponta para novas investigações: como as crianças se apropriam dos espaços ao longo do tempo? De que maneiras os registros gráficos podem evoluir para narrativas visuais mais complexas? Como a escola pode ser cada vez mais um lugar de experiências compartilhadas e não apenas de contenção? O que ficou evidente, no entanto, é que todo caminho deixa uma marca. E, quando olhamos para o chão coberto de pegadas, sabemos que esse projeto não foi apenas sobre andar, tocar ou sentir. Foi sobre inscrever-se no mundo.

Figura 3 – Marcas deixadas pelos caminhos trilhados pelas crianças na tinta de carimbo.



Fonte: Fotografias realizadas pela autora durante as vivências das crianças, registradas com autorização de uso de imagem.

Em busca de uma finalização para o projeto, vendei meus olhos e convidei as crianças a me guiarem pelos corredores, fortalecendo ainda mais nosso vínculo de confiança, e o resultado foi surpreendente, todas reconheciam os espaços da escola, observando-os com carinho e mostrando-se protagonistas que valorizam o ambiente escolar como um só, repleto de possibilidades.

Figura 4 – Crianças guiando professora vendada pelos corredores da escola.



Fonte: Fotografias realizadas pela autora durante as vivências das crianças, registradas com autorização de uso de imagem.

Referências

FOCHI, Paulo Sergio. A didática dos campos de experiência. *Pátio Educação Infantil*, n. 49, out. 2016.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 54, p. 5-25, jan./abr. 2002.

Terceirão: empreendendo soluções

*Paula Maria Martinazzo*³⁶¹

*Cleber Bossle*³⁶²

*Michele Steffens*³⁶³

Introdução

Durante 2024, desenvolvemos o projeto “Terceirão: empreendendo soluções”, com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio de nosso colégio. O projeto foi o eixo estruturante da unidade curricular Empreendedorismo e Responsabilidade Social, cujo foco é o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora, que ultrapassa a visão simplista de abrir negócios e busca solucionar problemas, inovar e transformar ideias em realidade.

Metodologia

Ao longo do projeto, buscamos desafiar os estudantes a identificar problemas reais, seja em nossa comunidade, seja em questões mais amplas, assim como trabalhar em soluções práticas e/ou inovadoras. Em sua execução, os estudantes vivenciaram etapas importantes, como:

1. identificar um problema a ser resolvido;
2. realizar pesquisas de mercado, analisar dados e buscar entender o impacto desse problema;
3. aplicar técnicas de *brainstorm*, planejamento estratégico e desenvolvimento de soluções;
4. realizar pesquisa para entender possíveis demandas de mercado para verificar a aceitação da solução a ser empreendida;

³⁶¹ Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Colégio São José Caxias do Sul. paula.martinazzol@saojosecaxias.com.br

³⁶² Professor de Empreendedorismo e Responsabilidade Social do Colégio São José Caxias do Sul. cleber.bossle@acad.saojosecaxias.com.br

³⁶³ Professora de Língua Portuguesa do Colégio São José Caxias do Sul. michele.steffens@acad.saojosecaxias.com.br

5. elaborar um plano de negócio, planejando a execução da solução.

Além de conhecimentos teóricos, por meio de palestras, os estudantes tiveram contato com profissionais e empresários de diversas áreas e entidades que fazem parte do ecossistema de empreendedorismo, a fim de agregar conhecimento teórico e prático sobre o tema. Também tiveram a oportunidade de visitar locais que carregam consigo o olhar empreendedor, com destaque para a visita ao InovaUCS, um ecossistema voltado para disseminar e proporcionar ferramentas para que o pensamento crítico e inovador seja colocado em prática junto a outros, além da viagem de estudos a Florianópolis.

Entre os objetivos do projeto, destaca-se a ênfase ao desenvolvimento de habilidades essenciais para o desenvolvimento dos nossos adolescentes, como pensamento crítico, colaboração, criatividade e resiliência. A experiência mostrou a eles que empreender não é somente sobre criar um negócio, mas sim sobre ter a iniciativa de fazer a diferença em qualquer área.

Resultados e discussões

A culminância do projeto foi uma minifeira de empreendedorismo, ocorrida em nosso colégio no mês de outubro, voltada aos pais e aberta à comunidade escolar. Foi incrível ver como cada um dos estudantes, à sua maneira, engajou-se, desenvolveu novas habilidades e cresceu ao longo do projeto. Eles não apenas aprenderam, mas também aplicaram o conhecimento de forma prática, ganhando confiança para enfrentar desafios futuros, preparando-se, assim, para serem cidadãos mais conscientes e capazes de transformar o mundo ao redor deles.

Referências

DORNELLES, José. *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. São Paulo: Atlas, 2018.

ARAÚJO, Paulo Sérgio e GOUVEIA, Luís Borges. *Empreendedorismo, responsabilidade social e tecnologia*. São Paulo: Conhecimento, 2022.

O afeto na relação entre professores e alunos e seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem³⁶⁴

Rafaela Zardo Brancher³⁶⁵

Livia Crespi³⁶⁶

Introdução

As relações estabelecidas entre professores e estudantes têm recebido maior destaque nas pesquisas ligadas à área educacional, especialmente, por ser cada vez mais evidente que as relações interpessoais estabelecidas no contexto da educação tradicional, conhecida por sua dinâmica formal, hierárquica, autoritária e conteudista, estão defasadas. O contexto atual em que vivemos demanda o entendimento da importância de um projeto educacional que visa ao desenvolvimento integral dos estudantes e não apenas à aquisição de conhecimentos socialmente construídos, fazendo-se necessário considerar seus aspectos cognitivo, físico, emocional e social, enfatizando o aprimoramento de um conjunto de competências que superam o mero conteudismo.

Para tanto, é necessário compreender o estudante como um ser pensante, detentor de conhecimentos diversificados, membro de uma comunidade cultural e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e não mero ouvinte passivo em sala de aula. Desse modo, é urgente pensar em uma relação mais horizontalizada entre educadores e educandos, na qual haja respeito mútuo e vinculações afetivas permeando a dinâmica entre esses sujeitos, para que sejam mobilizados conhecimentos, habi-

³⁶⁴ Estudo derivado de Trabalho de Conclusão de Curso defendido pela autora no Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFRS, Campus Farroupilha, em 2024.

³⁶⁵ Graduanda do curso Licenciatura em Pedagogia/IFRS. rafaelazardobrancher@gmail.com

³⁶⁶ Professora orientadora do curso de Licenciatura em Pedagogia/IFRS. livia.crespi@farroupilha.ifrs.edu.br

lidades, atitudes e valores voltados para a formação integral, para a resolução de conflitos e para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, o presente estudo tem como intuito contribuir para a discussão sobre a relevância do afeto para a aprendizagem dos estudantes, almejando contribuir com processos de ensino e aprendizagem mais sensíveis e atentos à importância da afetividade no espaço escolar e, em especial, nas relações que se estabelecem entre professores e estudantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com uso de revisão bibliográfica em autores das áreas de Educação, Psicologia e Neurociências, como Wallon (1999), Antunes (2000), Cammarota, Bevilaqua e Izquierdo (2008), Rodrigues (2019), entre outros.

No estudo, consideramos a premissa de Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) de que a pesquisa de abordagem qualitativa envolve a análise, a observação e a interpretação de dados, com o intuito de compreender seus significados e encontrar respostas para questões específicas. Quanto ao procedimento metodológico, a presente pesquisa é de caráter bibliográfico, visto que objetiva levantar e analisar diferentes perspectivas produzidas e relacionadas à temática em questão (Silveira; Córdova, 2009).

Resultados e discussões

Nesse espaço, apresentam-se conceitos fundamentais ao aprofundamento da discussão sobre a relevância do afeto para a construção de uma perspectiva mais sensível do educar e do aprender. Inicialmente, destacamos que a afetividade é um estado psicológico inerente ao comportamento humano e que está presente em todas as relações, interações, momentos e movimentos do nosso cotidiano, manifestando-se por meio de emoções, sentimentos, valores, desejos, interesses, entre outros.

Rodrigues (2019) aponta que, para diversos teóricos, a afetividade está presente desde o início da vida, pois logo nos primeiros meses de vida a criança demonstra laços de carinho, alegria ou raiva para com seus cuidadores. No entanto, podemos encontrar diferentes significados para os termos “afetividade” e “afeto”.

Conforme Bueno (2010, p. 13), a afetividade pode ser compreendida à “demonstração de afeto, de amor”. Já Wadsworth (1993) aponta que o afeto abrange diversas dimensões, que incluem tanto sentimentos subjetivos, como amor e raiva, quanto aspectos expressivos, como sorrisos e lágrimas.

Desse modo, podemos compreender que a afetividade não se limita às manifestações de ternura e carinho, mas engloba todas as emoções que permeiam a existência humana. Em concordância, Cunha (2009, p. 14) afirma que, “na sua definição etimológica, o afeto é neutro [e] pode exprimir um sentimento de agrado ou desagrado em diferentes graus de complexão”. Portanto, esse termo pode se referir à capacidade humana de vivenciar sentimentos tanto positivos quanto negativos, os quais desenvolvem-se a partir das relações socioculturais e das experiências vivenciadas, ou seja, dependem do meio em que o sujeito se encontra inserido.

Autores como Wallon (1999) e Antunes (2000) expandem o conceito de afetividade, integrando-a ao desenvolvimento humano e ao processo de aquisição de conhecimentos. Como lemos em Antunes (2000, p. 5), a afetividade pode ser definida como:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se à evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

Já Wallon (1999, p. 35) pontua que “as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva”, ou seja, a emoção faz parte da afetividade. Para esse autor, a emoção é o que permite que os seres humanos criem laços afetivos, já que, desde os primeiros meses de vida, a criança manifesta o que sente por meio das suas reações, sejam elas de alegria ou de tristeza, e isso influencia seu desenvolvimento cognitivo.

Como visto, a interlocução entre afeto e desenvolvimento cognitivo é marcada essencialmente pela interação do sujeito com os espaços em que transita e com as pessoas com quem

convive, visto que, à medida que a interação acontece, diferentes estruturas cerebrais se modificam, comportamentos são adquiridos e memórias se consolidam. No entanto, é fundamental destacar que, para que a aprendizagem ocorra, não podemos nos focar apenas nas relações entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, pois assim poderíamos desconsiderar que existem outros fatores internos e externos que também interferem no processo de aprendizagem. Tais aspectos podem permear questões ambientais, econômicas, familiares, emocionais e afetivas, além da oferta ou ausência de estímulos sensoriais, qualidade do sono, condições de nutrição, de saúde e de higiene, situação habitacional, entre outros fatores relevantes.

Assim, faz-se necessário compreender que, interligadas ao processo de aprendizagem, há também dois processos cognitivos extremamente relevantes: as emoções e a memória. Para Oliveira, Pereira e Volchan (2008, p. 254), as emoções podem ser definidas como “um conjunto de reações químicas e neurais subjacentes à organização de certas respostas comportamentais básicas e necessárias à sobrevivência dos animais” e que agem como sinalizadoras biológicas de que algo está ocorrendo com o sujeito. De forma simplificada, com elas atribuímos significado às experiências vivenciadas e consolidamos informações em memórias de longo prazo, por meio de processos neurobiológicos que envolvem diferentes estruturas cerebrais.

Já a memória, conforme Cammarota, Bevilaqua e Izquierdo (2008, p. 245), refere-se à “capacidade geral do sistema nervoso central de adquirir, guardar e evocar informações”. Os conceitos de memória e de aprendizagem se aproximam; no entanto, são distintos. Se, por um lado, a memória é o processo de armazenamento seletivo de informações, as quais podemos evocar quando necessário, de maneira consciente ou inconsciente, a aprendizagem diz respeito ao processo pelo qual adquirimos essas informações, sendo que por intermédio dela podemos direcionar nosso comportamento e pensamentos (Lent, 2010).

Rodrigues (2019) complementa, ao indicar que a aprendizagem é resultado das experiências obtidas pelo ser humano em todos os ambientes em que se encontra inserido, sendo a escola um desses espaços de convivência em que os estudantes passam boa parte do seu tempo diário, interagindo com seus pares, professores e outros funcionários escolares. Nessas relações estabelecidas diariamente, observa-se uma ampla gama de experiências e emoções vivenciadas, sendo que aquelas vividas em sala de aula apresentam grande significância, pois são mediadas por um adulto, com intenções pedagógicas e um grupo de estudantes, com motivações diversas, emoções e saberes próprios.

No contexto em que, muitas vezes, os educadores se questionam sobre como despertar o interesse dos estudantes para a aprendizagem desejada, Cammarota, Bevilaqua e Izquierdo (2008) asseguram que é mais fácil ensinar aquele que está em um estado emocional positivo, disposto e alerta. Assim, parece-nos que os vínculos afetivos podem influenciar diretamente a aprendizagem dos estudantes, visto que o bom relacionamento entre professor e aluno pode gerar emoções positivas que auxiliarão na consolidação de memórias e na aquisição de conhecimentos, já que, como indicam Cammarota, Bevilaqua e Izquierdo (2008, p. 243),

As memórias [...] são moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de humor. Todos sabemos como é fácil aprender ou evocar algo quando estamos alertas e de bom humor; e como é difícil aprender qualquer coisa [...] quando estamos cansados, deprimidos ou muito ansiosos.

Por conseguinte, verifica-se a importância de o professor construir um relacionamento afetivo com seus estudantes, no qual se promova o bem-estar, a confiança e o respeito, pois emoções como o medo, a angústia e a ansiedade geram desgaste e situações estressantes que podem afetar negativamente a aprendizagem, enquanto ambientes acolhedores, seguros, sensíveis e respeitosos fomentam emoções que tendem a impactar positivamente os processos de aprendizagem.

Considerações finais

Os fundamentos teóricos apresentados neste estudo convergiram para o entendimento de que as relações afetivas entre professor e alunos podem influenciar no interesse e no desempenho dos estudantes, tanto positiva quanto negativamente, dependendo de como ocorrem. Assim, se, por um lado, emoções positivas e ambientes afetivamente seguros podem elevar a motivação e fomentar a aprendizagem, por outro lado, emoções negativas como o medo, a raiva, a frustração e a ansiedade, frequentemente encontradas na relação professor-aluno na educação tradicional, podem prejudicar significativamente a aquisição e retenção de conhecimento na memória.

Por fim, observamos no referencial teórico que, se, por um lado, o autoritarismo e a indiferença do professor podem fazer com que o aluno perca a motivação e o interesse por aprender, acarretando sérias consequências, como desinteresse, baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem, por outro lado, um posicionamento mais sensível, respeitoso e acolhedor trará maiores chances para o professor vincular-se afetivamente aos seus estudantes, não apenas favorecendo os processos de ensino e aprendizado, mas também contribuindo para o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Referências

- ANTUNES, Celso. *A construção do afeto*. São Paulo: Augustus, 2000.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa Silveira Bueno*. São Paulo: DCL, 2010.
- CAMMAROTA, Martín; BEVILAQUA, Lia R. M.; IZQUIERDO, Iván. Aprendizado e memória. In: LENT; Roberto (org.). *Neurociência da mente e do corpo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 242-252.
- CUNHA, Eugênio. *Afeto e Aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. 1. ed. [s. l.]: Wak, 2009.
- LENT, Roberto. *Cem Bilhões de Neurônios?* 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.
- OLIVEIRA, Letícia de; PEREIRA, Mirtes Garcia; VOLCHAN, Eliane. Processamento emocional no cérebro humano. In: LENT; Roberto (org.).

Neurociência da mente e do corpo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 254-269.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. *Infinitum*, São Bernardo, v. 2, n. 1, p. 109-123, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060/6747>. Acesso em: 12 mar. 2024.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação. *Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel (Org.); SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa..* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1999.

O peixe lebiste: reflexões com as crianças sobre questões ambientais e de saúde pública

*Raio De Luar Dos Santos*³⁶⁷

*Tatiani Rabelo Lapa Santos*³⁶⁸

Introdução

O presente relato resulta de uma proposta desenvolvida, no ano de 2024, com uma turma de crianças de segundo período³⁶⁹ da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). As atividades propostas emergiram durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado 1, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e tiveram como objetivo principal apresentar o lebiste, um peixe utilizado na cidade de Uberlândia/MG como recurso biológico sustentável no controle do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor de diversas doenças. Além disso, buscamos promover reflexões com as crianças sobre questões ambientais e de saúde pública.

O referencial teórico-metodológico adotado foi a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), especialmente a partir de Lev Vygotsky. Segundo o autor, “o aprendizado se origina das relações sociais. [...] A aprendizagem humana é mediada por outras pessoas e, por isso, é profundamente social” (Vygotsky, 2007, p. 31). Para esse estudioso, o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações estabelecidas com outras pessoas em diversos contextos culturais. Nesse sentido, nossa formação e aprendizado têm origem no plano social e cultural, sendo internalizados de maneira individual em um processo mediado socialmente. Assim, evidenciamos a importância de oferecer experiências de ensino

³⁶⁷ Graduanda do curso de Pedagogia/UFU. raio.santos@ufu.br

³⁶⁸ Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). tatiani.santos@ufu.br

³⁶⁹ Crianças de 4 e 5 anos.

e aprendizagem significativas, que conectem os novos conhecimentos à realidade dos estudantes, permitindo que construam saberes relevantes por meio de práticas intencionais, planejadas e organizadas.

Ao valorizar as interações sociais e as vivências coletivas como elementos essenciais no processo de humanização, adotamos uma abordagem pedagógica valorizando as vozes e perspectivas dos estudantes. Para atingir o objetivo proposto, participamos do cotidiano do grupo de segundo período, nomeado de “Turma do Peixe³⁷⁰”. A imersão no ambiente da sala de aula permitiu observar de perto as dinâmicas e interações, proporcionando uma análise mais centrada nas perspectivas das crianças e no contexto sociocultural em que estavam inseridas.

Conhecendo o lebiste

Ao adentrar o espaço escolar para participar do cotidiano da instituição, desde o início, pensamos em levar algo relacionado à área de atuação profissional para as crianças que se encaixaria no movimento da sala. Por coincidência, a sala onde o estágio foi realizado tinha como temática “O Peixe”, e a partir dessa escolha, feita pelas próprias crianças, notamos que a professora desenvolvia diversas atividades relacionadas ao tema e que havia um grande interesse por parte das crianças no assunto.

Nesse contexto, percebemos a oportunidade de agregar à turma os conhecimentos adquiridos em minha atuação como Agente de Controle de Zoonoses do município de Uberlândia. Pensando em não só ampliar a temática do peixe, mas também desenvolver um ambiente que aguçasse nas crianças criticidade e reflexão sobre o modo como as ações individuais interferem no coletivo, principalmente no que diz respeito à saúde pública. Ao expressar a ideia para a professora da sala, ela a recebeu com entusiasmo, pois acreditava na relevância social do tema e percebia conexão com o trabalho que já vinha sendo desenvolvido ao longo do ano. Contudo, salientou que fizéssemos um movimento de

³⁷⁰ O nome foi escolhido para representar a turma de segundo período, pois foi um tema de interesse das crianças.

discussão em roda com a turma, buscando escutar das crianças se elas gostariam de conhecer um pouquinho sobre o lebiste. As crianças mostraram-se muito empolgadas e animadas em saber mais sobre esse peixe, e a partir da realização do diálogo em roda com o grupo realizamos o planejamento das ações.

As atividades desenvolvidas com a turma foram divididas em três momentos. Inicialmente, realizamos um teatro, encenado pela primeira autora deste texto e pela equipe de Zoonoses³⁷¹. Nessa atividade, trabalhamos com as crianças as habilidades de apreciação e participação em práticas artísticas, despertando o interesse dos estudantes por questões relacionadas à saúde e ao ambiente.

Após o teatro, mostramos para as crianças diversos objetos relacionados ao ciclo de vida do mosquito, como paleta de ovos, gaiola com exemplares de *Aedes aegypti*, larvas e pupas. Explicamos também acerca da importância do peixe lebiste no combate às arboviroses transmitidas pelo mosquito³⁷². Por meio dessa ação, as crianças tiveram a oportunidade de observar os peixes e compreender sua função na natureza, o que estimulou a curiosidade e o senso investigativo³⁷³.

Para finalizar as práticas desenvolvidas com a turma, foi elaborada uma atividade em que as crianças foram convidadas a desenhar e escrever o nome do peixe lebiste, mostrando como o visualizaram. Essas atividades fomentaram a expressão criativa e o contato inicial com a linguagem escrita. Durante todo o processo de desenvolvimento das propostas realizadas no período de estágio, foram visíveis nas crianças o entusiasmo e a criatividade. Além disso, conseguimos, de forma lúdica, discutir assuntos importantes, a fim de se promover saúde pública.

³⁷¹ De forma lúdica, apresentamos a história de uma casa em que havia criadouros do *Aedes aegypti*.

³⁷² Explicamos para a turma que o peixe lebiste consome, em média, até 50 larvas por dia e são usados em locais com água parada, como piscinas abandonadas e grandes reservatórios.

³⁷³ As crianças alimentaram os peixes com as larvas, o que foi uma experiência significativa para elas.

Considerações finais

Ao trabalhar como tema o peixe lebiste e sua função no controle do mosquito *Aedes aegypti*, pudemos envolver as crianças em uma experiência prática e investigativa que estimulasse sua curiosidade e senso de responsabilidade. As atividades permitiram que as crianças desenvolvessem habilidades de apreciação artística, além de conhecer um peixe diferente e realizar atividade de registros, promovendo a construção de saberes importantes para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Referências

VYGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Espaço-tempo das brincadeiras no contexto da Educação Infantil: a “inventividade” das crianças em ação

*Rita de Cássia Sabino Borges*³⁷⁴

*Ana Lúcia Gonçalves Nogueira Silva*³⁷⁵

*Tatiani Rabelo Lapa Santos*³⁷⁶

Introdução

O presente relato advém das experiências vivenciadas durante o cotidiano escolar de crianças de uma turma de segundo período matriculadas na área de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). As vivências apresentadas ocorreram no decorrer do ano letivo de 2024, especialmente nos momentos de brincadeiras e interações da turma³⁷⁷. A área de Educação Infantil na Eseba/UFU é caracterizada como um ambiente e um momento educativo fundamentado em ações diversificadas e criativas, e configura-se como um espaço contínuo de interação entre as crianças e os profissionais da escola. Nessa etapa de ensino, busca-se proporcionar às crianças a construção de múltiplos saberes, possibilitando trocas variadas, brincadeiras, experiências afetivas enriquecedoras e oportunidades de transformar objetos e situações. A prática docente baseia-se na concepção de crianças e infâncias, entendendo-as como sujeitos ativos que produzem e reproduzem cultura; dessa forma, as ideias e ações das crianças no cotidiano escolar tornam-se parte integrante do currículo e das práticas pedagógicas.

³⁷⁴ Graduanda do curso de Pedagogia/UFU. analu.nogueirasilva@gmail.com

³⁷⁵ Graduanda do curso de Pedagogia/UFU. ritadcsborges@gmail.com

³⁷⁶ Professora do Colégio de Aplicação Eseba/UFU. tatiani.santos@ufu.br

³⁷⁷ A turma é composta por 15 estudantes com idade de 4 e 5 anos, sendo 2 crianças público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, mediante o currículo da instituição³⁷⁸ e a maneira como a prática docente é planejada e efetivada, pudemos observar, em nossas vivências, que a turma está a todo momento em um processo de inventar brincadeiras, seja ao utilizar elementos vivenciados na família, como brincar de “mamãe e papai”; divertir-se com os galhos de árvores caídos no chão, dizendo-nos que estão pescando peixes; construir casas e carros usando elementos da natureza; e brincar com a terra molhada (pequenas poças de lama), dizendo-nos que a brincadeira se chama “Peppa Pig” (nome do desenho animado).

Metodologia

A partir das observações diárias durante os momentos de brincar das crianças, podemos inferir que elas expressam, por meio da brincadeira, suas emoções e experiências, interagem, resolvem conflitos e constroem aprendizagens significativas, ou seja, a brincadeira é um espaço de “inventividade” (Santos, 2022), o qual favorece a construção de laços de afetividade uns com outros e na troca de experiências vivenciadas no seu cotidiano familiar.

Nesse sentido, ao efetivarmos as práticas pautadas no currículo que orienta o trabalho na área da Educação Infantil da Eseba, observamos a maneira como as crianças interagem e brincam e criamos situações e espaços-tempos para estimulá-las no processo de brincar e interagir com os pares. No caso específico da turma de cuja rotina escolar participamos, as crianças gostam muito de pescar na “floresta encantada” (espaço verde com árvores e um pequeno riacho). Semanalmente, íamos para o espaço da floresta, e lá a turma usava gravetos e pedrinhas para brincar de pescar. Refletimos que esses momentos criados pelos estudantes têm possibilitado a utilização do imaginário infantil, ao permitir-lhes apropriarem-se da brincadeira de forma interativa pela qual, por exemplo, ao dar nomes aos peixes que pescavam, conseguiam de forma lúdica estreitar os laços existentes entre

³⁷⁸ Parâmetros Curriculares Educacionais de Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (PCE/EI/ESEBA/UFU), de 2020.

eles, corroborando de forma qualitativa com seu processo de desenvolvimento individual, bem como da importância da coletividade para aprimorar seus conhecimentos. Nesse processo, os estudantes reconheceram-se como pequenos pescadores e utilizaram terminologias e falas próprias do meio social em que vivem, transpondo-as aos seus colegas, em um esquema de reconhecimento e apropriação da brincadeira.

Resultados e discussão

Consideramos que esses momentos de brincadeira e “inventividade” das crianças na Educação Infantil constituem-se uma maneira das crianças interagirem e se (trans)formarem mediante às vivências a que têm acesso, conforme explica Vygotski (1987), ao apresentar que o sujeito se constitui na cultura e de acordo com o meio social em que vive, ou seja, o sujeito se forma e (trans)forma a partir das experiências que fazem parte do seu contexto. É importante salientar que, na composição da sala, há a presença de duas crianças público-alvo da Educação Especial e que a inventividade permeia o cotidiano dessas crianças e favorece significativamente o seu processo de interação com os demais alunos, bem como suas aprendizagens.

Assim, nesse quesito, compreendemos que os momentos de brincadeiras e interação são essenciais na Educação Infantil, e o que o faz de conta se torna um mecanismo importante que corrobora com o processo de autonomia das crianças, ao permitir que elas sejam protagonistas de suas histórias/brincadeiras inventadas. Isso porque, quando levadas ao ambiente da sala de aula, as crianças transformaram suas aprendizagens advindas das brincadeiras em processo de construção de seus conhecimentos, corroborando com a linguagem escrita, ao realizarem atividades de desenhos, tentativas de escrita e atividades que fazem parte da rotina da turma.

Referências

SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa Santos. *Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedoteca*: possibilidades de (trans?)formação com estudantes de

pedagogia. 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Ensinando e aprendendo em um clube de leitura por meio do Whatsapp

Samira Dall'Agnol³⁷⁹

Introdução

O recorte proposto está atrelado ao projeto de pesquisa “Experiências Literárias e Performance em Leitura (Exlit)”, coordenado pela autora deste estudo e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul. O clube de leitura *Sobre Leituras & Livros* promove a aproximação de títulos clássicos da literatura mundial com seus leitores. O compartilhamento das experiências literárias dos participantes ocorre por meio do aplicativo WhatsApp, pelo qual os encontros virtuais são marcados, bem como sugestões e reverberações das leituras são registradas. O objetivo deste recorte é analisar alguns desses registros virtuais de reverberação das leituras, tendo como base teórica a experiência performática em leitura literária, sob a ótica de Zumthor (2000), van Gennepe (2011), Petit (2013), Larrosa (2019), Schechner (2020) e Dall'Agnol (2021). Como problema de investigação, definiu-se: o que dizem os registros virtuais de reverberação das leituras do grupo, tendo como base teórica a experiência performática em leitura literária? Fazem parte deste *corpus* as mensagens enviadas no grupo de WhatsApp do clube mencionado, as quais relacionam-se a algumas das obras indicadas neste semestre, quais sejam: *Anna Kariênina*, de Liev Tolstói; e *A divina comédia – Inferno*, de Dante Alighieri.

³⁷⁹ Docente do curso de Graduação em Letras/UCS e parte do corpo permanente do PPG em Letras e Cultura/UCS. E-mail: sdagnol@ucs.br

Análise

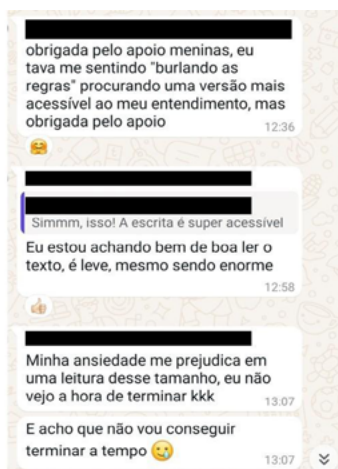
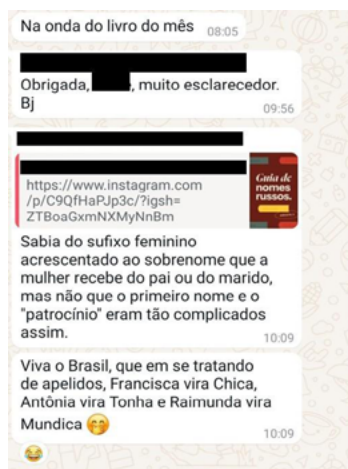
Nos primeiros recortes selecionados, relativos à obra *Anna Kariênina*, um dos leitores compartilhou um *link* do Instagram no qual se encontra um guia de nomes russos. A partir da leitura dessa obra, os integrantes começaram a debater sobre algumas peculiaridades da literatura russa, fazendo um paralelo com a cultura brasileira. Vale ressaltar o interesse dos membros do clube em saber mais sobre o modo como o idioma da versão original organiza as alcinhas das personagens e, além disso, o desejo de partilhar suas descobertas sobre aspectos atinentes à obra que poderiam ampliar a interpretação ou simplesmente facilitar a interação com o texto que estava sendo lido. Sobre a mesma obra, comentários sobre a edição e o tamanho do livro, bem como a fluidez da escrita, também foram pontos de debate. Ainda, é clara a forma de acolhimento do grupo, promovendo a leitura e não afastando ou elitizando a prática. Nas mensagens destacadas, fica nítida a preocupação em acompanhar o grupo e poder participar dos encontros com a leitura da obra concluída, visto que são discutidos diferentes aspectos e em níveis diversos nas reuniões, sem se importar com *spoilers*, já que, se não todos os participantes, a grande maioria finalizaria a leitura da obra para o momento do encontro.

Todos esses elementos compõem as reverberações de leitura literária e, ainda, se considerarmos as expressões escolhidas pelos integrantes para revelar seus sentimentos (*emojis*), podemos relacionar às questões de performance (Zumthor, 2000; Schechner, 2020), visto que esses ícones estariam representando as formas reais de expressão corpórea dos leitores. Nos excertos selecionados, vê-se a utilização de quatro *emojis* distintos: o primeiro (rosto sorridente com a mão tapando a boca) demonstra certo gracejo em relação ao que o comentário diz; o segundo, (risada intensa), reagindo ao comentário, reforça a ideia engraçada que foi lançada; o terceiro (rosto com as mãos próximas denotando afeto), também uma reação ao comentário, reitera o suporte que o grupo oferece aos participantes; por fim, o quarto

emoji (rosto triste com uma lágrima escorrendo) reflete a tristeza em não conseguir acompanhar a leitura do grupo.

Apesar de ter sido um desafio por ser considerado um “calhamaço” e haver partes desnecessárias (um romance com bastante “gordura”), segundo alguns leitores, o encontro para debater *Anna Kariênina*, de Liév Tolstói, foi muito proveitoso. Os participantes, além de revelarem sua afeição pela obra, posicionaram-se em relação à personagem principal – e aos demais personagens, em especial Konstantin Liévin –, sem contar as conexões com o papel da mulher, seus desejos e atitudes na atualidade, dentre outras leituras apontadas pelo grupo.

Figuras 1 e 2 – *Printscreen* de mensagens do WhatsApp.



Fonte: a autora.

No segundo grupo de mensagens selecionadas, os membros do clube trocaram ideias sobre *A divina comédia – Inferno*, de Dante Alighieri. Ao propor a leitura da obra, a mediadora optou por oferecer apenas a primeira parte da trilogia, ciente da complexidade de visitar um texto escrito em decassílabos, originalmente redigido em italiano vulgar, no início do século XIV. Dentre outras 11 opções na lista de livros para o semestre, o texto chamou a atenção dos participantes, no momento da votação, ficando em segundo lugar na ordem de preferência do grupo,

perdendo apenas para *Anna Kariênina*. Sem dúvida, foi um grande desafio. Nesse sentido, foi importante intervir, por meio de mensagens no grupo de WhatsApp, fornecendo algumas explicações breves, *links* para vídeos que sintetizassem a ideia principal ou que apresentassem curiosidades sobre a obra ou sobre o autor, dentre outros materiais e comentários que pudessem servir de combustível para motivar a leitura e/ou dar continuidade a ela, contribuindo, assim, para a composição das primícias de leitura da experiência literária de cada um.

Além da troca de *memes* que brincam com o conteúdo do texto e com suas personagens, os leitores apontaram suas formas de acessar ou mesmo sua afinidade (ou falta de) com a obra. Ao saber que os mortos que habitam o inferno são direcionados para círculos específicos a partir dos pecados que cometeram em vida, o *meme* relaciona os pecadores desse círculo infernal àqueles que classificam livros de forma inadequada. O *meme* gerou reações de risada intensa, conforme o *emojis* escolhidos por três participantes para responder à mensagem. Nota-se uma representação corpórea das emoções dos leitores, exemplificando uma vez mais a experiência performática em leitura. Outros dois *emojis* apareceram nas mensagens, quais sejam: rosto sorridente e rosto com a língua de fora e olhos esbugalhados, ambos reforçando a ideia de diversão e riso proposto pelo *meme*. Também são formas de concretizar a performance, já que compõem as reverberações dos leitores.

Ainda, os participantes também fizeram chacota a partir do título da parte que estavam acessando (*A divina comédia – Inferno*), revelando a falta de conexão com o texto, em alguns casos. Os leitores também manifestaram suas preferências nos modos de ler, revelando suas estratégias para acessar os versos e as estrofes. Há ironia no *meme*, o qual novamente brinca com o título – agora com “comédia” –, revelando que é preciso conhecer melhor a obra para entender a piada. Além disso, o *meme* mostra como uma indicação inadequada pode frustrar fortemente um leitor.

Figuras 3 e 4 – Printscreens de mensagens do WhatsApp.



Fonte: a autora.

No dia do encontro para debater a leitura de *A divina comédia – Inferno*, a discussão ganhou camadas e aprofundou o entendimento da obra, visto que cada participante contribuiu com sua perspectiva do texto, salientando aspectos os quais não necessariamente foram notados ou relacionados pelos demais leitores. Aí está uma das grandes vantagens dos clubes de leitura: a possibilidade de ler um livro de diferentes maneiras a partir da perspectiva dos colegas de experiência literária.

Palavras finais

É importante frisar, tendo como base Zumthor (2000) e Larrosa (2019), que o sujeito da experiência de leitura literária permite expor-se ao texto e transformar-se com a leitura. Esse leitor pode construir novos sentidos, repensar suas relações com a obra, consigo e com a realidade e ser afetado pelo texto de tal modo que venha a colocar em prática as reverberações da experiência, que aparecem como performance. Na experiência conjunta que um clube de leitura proporciona, as interpretações são plurais e potencializam essa vivência. Nesse sentido, as reverberações aparecem bastante claras, confirmando a relevância do

clube como uma comunidade leitora, bem como uma forma de multiplicar as percepções sobre determinada obra.

Referências

DALL' AGNOL, S. *A leitura literária como experiência performática: estudo das práticas leitoras de professores de língua inglesa*. 2021. Tese (Doutorado) – UCS/Uniritter, Caxias do Sul, 2021.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. (Tradução de C. Antunes e J. W. Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

SCHECHNER, R. *Performance studies: an introduction*. 4. ed. New York: Routledge, 2020.

VAN GENNEP, A. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos de porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

“Tem coisas que não cabem em palavras”: relatos de experiência do Instituto Biss

Sarah Apfelgrün³⁸⁰

Celso Kraemer³⁸¹

Introdução

A expressão “tem coisas que não cabem em palavras” é de uma das participantes em relação à experiência de escrever sua biografia. O presente relato é fruto de encontros que aconteceram no Instituto Social Biss, com educação popular, em um bairro de periferia, com população carente, no município de Blumenau, em Santa Catarina. Propomo-nos a refletir sobre as experiências vivenciadas com um grupo de cinco mulheres adultas, com mais de cinquenta anos, dialogando com a educação a partir do cotidiano.

O grupo de educandas em questão frequentava as aulas de currículo mínimo, que corresponde aos conhecimentos básicos que cada educando constrói ao longo do processo educativo. O presente estudo justifica-se ao dar visibilidade aos institutos sociais que atendem pessoas em vulnerabilidade social, bem como dialogar, com olhar sensível, sobre os processos educativos que envolvem educandos que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular. Os objetivos específicos deste trabalho são: (I) mapear situações de ensino e aprendizagem que envolveram os estudantes do Instituto Social Biss e seus cotidianos; (II) e refletir sobre as possibilidades significativas e sensíveis na educação popular.

A partir dos registros do diário das aulas, são duas as experiências que aqui refletimos: 1) a leitura de biografias de figuras

³⁸⁰ Mestranda do curso de Educação/FURB. sarahh.apfelgrun@gmail.com

³⁸¹ Professor do PPG em Educação/FURB. kraemer250@gmail.com

conhecidas e desconhecidas, como o biólogo Fritz Müller; e 2) o momento em que as participantes escreveram suas próprias autobiografias, narrando a sua história, da infância à vida adulta.

A leitura de biografias

O Instituto Biss e seus voluntários e voluntárias, que possibilitam que esse projeto aconteça, configura-se como educação popular, movido pela ideia de “trabalhar com as classes populares” (Freire, 2020, p. 184). Durante a visita guiada ao Zoológico de Pomerode promovido pelo Instituto Biss e pela professora Bruna Aparecida de Almeida, em 2024, foi citado o naturalista Fritz Müller (1822-1897), devido a suas contribuições para a área de zoologia e botânica. A articulação entre o conceito de educação popular e o funcionamento do Instituto Biss dá-se ao compreender a importância da cultura ao longo da formação e seu olhar crítico sobre o que acontece no cotidiano (Freire, 2020).

Durante um encontro no instituto, após a visita ao zoológico, o grupo citou Fritz Müller e demonstrou curiosidade sobre seus feitos, pois não havia compreendido suas contribuições. Apesar de os encontros do Instituto Biss não acontecerem na escola e a rotina não ser semelhante à das instituições escolares, suas propostas promovem o tempo igualitário e livre (Masschelein; Simons, 2013). Utiliza-se o tempo livre para compreender “por que alguém – e toda a sua família ou grupo – cai em um determinado degrau da escada social” (Masschelein; Simons, 2013, p. 17).

O conceito de biografia já era conhecido pelas estudantes, bem como a leitura de biografias de outras figuras literárias. Nesse cenário, foi realizada a leitura da biografia de Fritz Müller pelas educandas, seguida por destaques de informações que elas acharam relevantes. Sobressaiu o dado da emigração da Alemanha para Blumenau e as pesquisas acerca da fauna e flora. Essa curiosidade foi estendida à visita à Exposição Científica Fritz Müller, na Universidade Regional de Blumenau, nos setores de paleontologia e mineralogia, animais marinhos, biodiversidade brasileira e animais de cada continente do mundo.

A exposição conta com animais taxidermizados, ossadas, mostra de anatomia humana, conchas, fósseis e outros. A visita foi guiada por uma estudante do curso de biologia, que recebeu o grupo e discorreu sobre o processo de taxidermia e sua importância na área de biologia para estudar os animais e o corpo humano, bem como dialogou com as estudantes sobre suas dúvidas, curiosidades e contribuições. Enquanto a graduanda em Biologia conduzia o grupo, relatou sobre a relação de Fritz Müller e Charles Darwin, que trocavam cartas sobre suas descobertas.

A escrita autobiográfica

Ao retornarem para os encontros no instituto, as mulheres dialogaram sobre o que chamou a atenção, seus apontamentos e novos conhecimentos, oportunizados pela exposição. As educandas demonstraram interesse em contar suas próprias histórias, pois partiram de um olhar curioso sobre a história de Fritz Müller. Assim, a emancipação é ilustrada, ao se compreender a igualdade entre as inteligências, a inteligência do professor não se sobressai à do estudante (Rancière, 2002).

Ao contarem suas histórias, uma das educandas manifestou que “tem coisas que não cabem em palavras”. No fim da escrita, foram partilhadas as autobiografias, e as estudantes concluíram que cada história tem sua importância.

Algumas reflexões

A experiência relatada acontece em um contexto de educação de adultos, com olhar crítico sobre o cotidiano e o exercício da educação *com* a população e não *para* ela (Freire, 2020). A proposta orientou-se pelo princípio da emancipação intelectual que a inteligência pode aprender por si, “sem mestre explicador” (Rancière, 2002, p. 25). Diferenciando-se da educação que acontece no ensino regular, ela se desdobra sobre o que os estudantes observam e ampliam ao longo dos encontros.

Referências

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MASSCHELEIN, Jean.; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. 2. ed. São Paulo: Autêntica. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Diálogo e orientação educacional: uma experiência no Ensino Fundamental I

*Taís Baldasso*³⁸²

Introdução

Este relato é resultado de uma experiência de troca de turma realizada no 1º do Ensino Fundamental I, na metade do ano letivo de 2024. A experiência acontece em um colégio da rede particular dessa cidade, e estão envolvidos o setor de orientação educacional, a professora que atua com o aluno, os pais e o aluno, que iniciou o ano letivo no colégio no 1º ano do Ensino Fundamental I. Anteriormente à chegada no colégio, frequentava uma Escola Infantil da mesma cidade. Ao iniciar o ano letivo, percebeu-se que apresentava questões comportamentais, falta de controle inibitório, ausência de interesse pelo estudo e dificuldade no cumprimento de regras. Apareciam, também, questões relacionais, pois sua agitação comprometia a convivência com os colegas em brincadeiras e na própria sala de aula.

A troca de turma no 1º ano do Ensino Fundamental, realizada no meio do ano, não é uma prática comum, já que geralmente as mudanças são feitas ao final do período letivo. No entanto, dada a natureza delicada do caso e a necessidade de intervenção imediata, dialogou-se com a família acerca da importância dessa mudança. Durante o diálogo, foram abordados os seguintes pontos: as características do aluno e as dificuldades que ele enfrentava no processo de adaptação escolar; a orientação à família para investigar as particularidades observadas, buscando apoio de profissionais especializados, incluindo a realização de uma avaliação neurológica; e, simultaneamente, a escola analisou o

³⁸² Mestranda em Educação/UCS. tbaldass@ucs.br

perfil da turma e das professoras para identificar o ambiente mais adequado à sua inserção.

Esse relato nos leva a refletir sobre aspectos fundamentais, como a importância do vínculo com a família, que favorece a abertura para o diálogo; a necessidade de investigar externamente, pois o diagnóstico adequado nos permite pensar em novas estratégias de intervenção; a relevância de conhecer o perfil das turmas e dos professores, especialmente neste nível de ensino; e a importância da observação constante do aluno, para garantir seu progresso tanto pedagógico quanto social.

O tema de estudo do meu Mestrado tem proporcionado suporte para a realização de diversas atividades e desafios enfrentados no setor de orientação educacional. O aprofundamento acerca da atuação do orientador educacional, com base nas obras de Grinspun (2011, 2012), aliado ao embasamento teórico fundamentado no conceito de diálogo do filósofo Hans-Georg Gadamer, a partir de Carbonara (2013) e Flickinger (2014), constitui aspectos essenciais em minha pesquisa.

Grinspun define o orientador educacional como um profissional que, ao trabalhar com o ser humano, colabora para a formação do sujeito social, auxiliando-o a protagonizar sua própria história. Esse profissional reflete, analisa e discute suas ferramentas à luz do contexto social, assumindo, assim, um compromisso com esse aluno, sua família e a sociedade.

Por sua vez, Gadamer propõe que o diálogo ideal ocorre quando os interlocutores se dispõem genuinamente a dialogar, reconhecendo mutuamente a autonomia de cada um. A capacidade de escuta ativa e a aceitação de que apenas em conjunto é possível alcançar um resultado construtivo são elementos fundamentais desse processo. Segundo o filósofo, engajar-se em um diálogo implica enfrentar desafios, uma vez que pressupõe disposição para compreender o outro, exigindo abertura por parte dos envolvidos.

A orientação educacional trabalha em parceria com a equipe pedagógica para oferecer um ambiente acolhedor e inclusi-

vo, buscando soluções para problemas que possam impactar o desempenho e o bem-estar dos alunos. Por meio do diálogo, a orientação educacional é o apoio à família, oferecendo orientações sobre o processo de aprendizagem, o comportamento dos filhos e a melhor forma de apoiar a trajetória escolar dos estudantes.

Referências

CARBONARA, Vanderlei. *Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer*. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. *A prática dos orientadores educacionais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Lavoura de afetos: projeto de interação entre teoria, prática e sensibilidade no Ensino Médio Técnico

*Vania Marta Espeiorin*³⁸³

Introdução

Vivenciar o afeto, a solidariedade, a gentileza e o desapego, a partir do ambiente escolar, por meio da Metodologia da Pesquisa em parceria com outros componentes curriculares no Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, passando pelo espaço familiar e se estendendo à comunidade, é o objetivo do projeto Lavoura de Afetos, desenvolvido desde 2019, na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASERRA), em Caxias do Sul/RS. É uma iniciativa que nasceu de indagações dos estudantes, que costumam apresentar dúvidas e expectativas a respeito de sentimentos como o amor. Relacionar esses questionamentos, despertando reflexões e possíveis respostas e fazendo conexão com o conhecimento científico e a especificidade do curso que frequentam (Técnico em Agropecuária), foi o desafio abraçado que fez surgir o projeto Lavoura de Afetos.

Até o momento, foram duas edições (2019 e 2023), provocando o envolvimento dos estudantes na aplicação da iniciativa em sala de aula, na área experimental da unidade de produção familiar (UPF) – todo estudante da EFASERRA, em razão da especificidade profissionalizante (Técnico em Agropecuária), precisa ter essa área para aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos que desenvolve ao longo do curso – e na comunidade. Pelo impacto, aprendizado e entusiasmo demonstrados pelos alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio, essa iniciativa merece

³⁸³ Professora de Métodos e Técnicas de Pesquisa na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASERRA). Mestra em Educação/UCS. vaniajournal@yahoo.com.br

ser compartilhada com mais docentes e simpatizantes da área da Educação.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, cuja principal vantagem “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p. 30). Além disso, a pesquisa bibliográfica é indispensável em estudos que ajudam a compor a história e a memória da sociedade, incluindo instituições e práticas de ensino e aprendizagem que trazem retornos passíveis de serem compartilhados, como é o projeto Lavoura de Afetos.

Entre os pesquisadores das áreas de Psicologia e Educação que auxiliam na fundamentação teórica, estão: Boff (2004), Freire (2005), Gil (2010) e Vygotsky (1993).

Resultados e discussões

Todo ato e toda palavra têm influência nas decisões que tomamos. Nossos gestos abrem portas a novos mundos, experiências, sonhos, sentimentos. Na área agrícola – segmento que envolve plantio e colheita de alimentos e cuidado com animais no campo –, em meio e ao lado do trabalho cotidiano, há solidariedade, conhecimento e diálogo, elementos que também estão presentes nos processos de aprendizagem e tendem a transformar e a contagiar as pessoas. Vygotsky (1993) nos explica que, pela palavra, o pensamento ganha concretude. A palavra e as experiências andam juntas no universo agropecuário e na sala de aula.

Pensamento e palavra se inter-relacionam com atitudes e escolhas, e essa relação leva o educando a compreender, questionar ou interferir no seu meio social por meio da consciência que constrói a partir das vivências e dos aprendizados. “A característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade”, destaca Vygotsky (1993, p. 134).

Levar em conta a realidade do estudante para facilitar o acesso à palavra escrita, a novas imagens e significados e, essencialmente, a sentimentos de amorosidade, cooperação, compaixão e voluntariado é imprescindível no mundo das novas tecnologias e dos novos comportamentos e valores. Atitudes que envolvem doação também atingem o bem-estar e a autoestima das pessoas. Portanto, precisam estar mais presentes no cotidiano escolar. Por isso a elaboração e aplicação do projeto intitulado “Lavoura de afetos”.

É uma proposta que nasceu de indagações dos próprios alunos, que apresentam dúvidas e expectativas a respeito desse sentimento chamado amor e de outros que lhes acompanham na etapa da vida em que se encontram. Muitas indagações referem-se à própria fase de descobertas pela qual passam: transição da adolescência para a juventude. Entre os comentários: “Professora, amor é uma ilusão”; “Amor tem a ver com duas pessoas”; “O amor é o que a gente sente por nossa família”; “Eu não sei o que é amor”. Essas intervenções compõem a justificativa do projeto, na medida em que sistematizar tais reflexões racionalmente pode potencializar a vivência desse sentimento, tão imbricado ao afeto e que abarca tanta diversidade no cotidiano escolar. Afinal, no caso do amor, “não é uma imposição intrusa, externa”, mas uma condição própria do homem/mulher, ensina Rossi (2010, p. 88):

O amor anima, isto é, dá alma à existência humana. O amor traz o significado à vida, Os gregos falavam dos três tipos de amor: *Eros*, *Filia* e *Ágape*. *Eros* é o mais aprisionado. Brincalhão. *Filia* é a amizade. E *Ágape* é o divino. É amor que não exige retribuição. É puro. É livre.

Esse movimento de combinar a expressão da sensibilidade, da amorosidade, com a perspectiva mais racional do ensino de métodos e técnicas de pesquisa tende, inclusive, a evitar situações de *bullying* ou indiferença entre colegas, com monitores e familiares.

E, quando relacionado com a agricultura (a partir do plantio de chás e temperos na área experimental que o estudante mantém, dentro dos requisitos do curso de Técnico em Agropecuária)

e com a literatura, como foi feito no Lavoura de Afetos, a partir da leitura de alguns textos mais poéticos, como “As sem razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade, um outro horizonte, mais harmônico de compreensão ou de inquietação, pode surgir, dialogando com o que sugere Reyes (2012, p. 28): “Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental”. De acordo com a autora, esse procedimento deve ser acompanhado pelo professor e busca não identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para que as novas gerações possam empreender a antiga tarefa do “conhecer-te a ti mesmo” e “conheça os demais”.

De certa forma, colocar amor na roda de debates e de ações acaba sendo um modo de fortalecer as relações de cuidado, envolvendo os seres humanos; o manuseio, o cultivo e a geração de alimentos a partir da terra ou da água; a partilha desses alimentos com quem mais precisa; e o zelo na criação de animais, entre tantas outras atitudes. É, ainda, uma alternativa de mudança de vida capaz de favorecer um olhar mais profundo e fraterno de convivência e de preservação do *ethos* e do planeta.

De acordo com Boff (2004), *ethos* é a moradia humana, que tem como seiva fundamental o cuidado. No entendimento do estudioso, cuidar é atitude (2004, p. 33), é um “modo-de-ser” que constitui homens e mulheres, que também são compostos por matéria orgânica e transcendente, que também são compostos por fábulas e movidos por mitos e pelo amor. Pois, quando a razão não explica os fenômenos, é hora de chamar os mitos, as crenças, as narrativas e os sentimentos para o mundo real.

Primeira edição da partilha: na Praça Dante Alighieri

A primeira edição do projeto Lavoura de Afetos, em 2019, envolveu estudantes das turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio e integrou uma capacitação oferecida à escola pelo programa União Faz a Vida, da Cooperativa Sicredi Pioneira, e, além da Metodologia da Pesquisa como componente principal, teve a

participação dos componentes curriculares de Cooperativismo e Química, viabilizando a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, seguiu uma estruturação pedagógica básica estimulada pelo programa, tendo as seguintes perguntas exploratória e complementares trabalhadas junto aos estudantes: você quer um abraço? (Complementares: Quando foi a última vez que você abraçou alguém? Quando foi a última vez que você disse a alguém “eu te amo”? Como é a relação de cuidado que você estabelece com sua família, com seus estudos, com a área experimental que cultiva?). A ideia de expedição (termo usado no programa para guiar o trabalho) teve como estímulo a animação *O Poder do Abraço*, que propõe o ato de abraçar para evitar ou arrefecer conflitos e estimular a compaixão, a autoestima e a amorosidade em tudo que se decide fazer.

Os estudantes elaboraram textos valorizando os próprios sentimentos, enquanto providenciavam o plantio de flores e chás na área experimental, cujos manejos também eram registrados por escrito no caderno, para depois serem distribuídos à comunidade. Esse trabalho foi sendo desenvolvido ao longo do ano, valorizando boas atitudes, conteúdos, técnicas, métodos e práticas da pesquisa, a exemplo da observação, esse procedimento tão essencial na investigação científica e no fazer cotidiano. Conforme Gil (2010, p. 20), a observação é um procedimento fundamental na construção de hipóteses, principalmente no campo da pesquisa. O autor explica que observar e estabelecer relações entre os fatos do dia a dia são ações que fornecem indícios para a solução de problemas propostos pela Ciência. Essas hipóteses podem ser, depois, comprovadas ou não. Nesse sentido, a observação exige atenção e paciência, ainda mais nos atos de cultivar alimentos e de cuidar de animais, os quais exigem atenção tanto nos detalhes quanto em dimensão maior.

Na prática, os estudantes distribuíram abraços junto com temperos e chás que cultivaram em suas respectivas áreas experimentais. Tudo foi colocado em um recipiente de papel, etiquetado com ilustração feita em aula, escolhida pela turma e entregue

gratuitamente numa “Ação de partilha com a comunidade”, no dia Nacional da Alimentação, 16 de outubro, na principal praça caxiense: a Praça Dante Alighieri, no coração da cidade. Foi um exercício do desapego e da solidariedade em um dia que fez refletir sobre as consequências da fome e o valor da partilha e da troca de afeto entre as pessoas.

Figura 1 – Estudantes da EFASERRA no Projeto “Lavoura de Afetos” – 2019.



Fonte: Vania Marta Espeiorin (2009).

Figura 2 – Turma de 3º ano da EFASERRA no Projeto “Lavoura de Afetos” – 2019.



Fonte: Vania Marta Espeiorin (2019).

Segunda edição da partilha: na Universidade de Caxias do Sul

A segunda edição do projeto Lavoura de Afetos, em 2023, reproduziu parcialmente as ações da primeira e envolveu os estudantes das três turmas do 1º ano então matriculados. Após plantio de chás e temperos na área experimental, observação, descrição de processos, sistematização dos saberes, os alunos e as alunas puderam compartilhar a colheita acompanhada de mensagens (que eles escreveram) com participantes da Feira do Jovem Aprendiz, no dia 20 de novembro de 2023, no Campus-Sede da Universidade de Caxias do Sul. Distribuíram o resultado de suas pesquisas com afeto e receberam sorrisos e elogios.

Figura 3 – Turma de 1º ano da EFASERRA no Projeto “Lavoura de Afetos” – 2023.



Fonte: Vania Marta Espeiorin (2023).

Considerações

Com a execução do projeto Lavoura de Afetos, nos anos de 2019 e 2023, envolvendo estudantes de Metodologia da Pesquisa do Ensino Médio do Curso de Técnico em Agropecuária da EFASERRA, verificou-se que ações de contato com o público, socialização e doação atingem o bem-estar e a autoestima e deveriam estar mais presentes na escola, interligadas a teorias e práticas do conhecimento científico.

Pelos textos dos estudantes e pelo envolvimento que demonstraram durante as atividades do projeto, constatou-se que colocar sentimentos em debate na sala de aula, nas metodologias de ensino e aprendizagens de um curso profissionalizante e no convívio escolar e familiar fortalece as relações de cuidado; o manuseio, o cultivo e a geração de alimentos (por ser uma formação na técnica em Agropecuária); a partilha desses alimentos com quem mais precisa; e o zelo na criação de animais, entre outras atitudes.

Referências

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar*. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ROSSI, Marcelo. *Ágape*. São Paulo: Globo, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O livro como objeto de arte com crianças pequenas

*Simone Gonçalves da Silva Policarpo*³⁸⁴

*Alexsandra Rincawetscki de Santana*³⁸⁵

Introdução: apreciação do livro como arte!

Nosso relato de experiência tem como objetivo descrever práticas de mediação cultural que exemplifiquem como a literatura pode adentrar o espaço escolar como arte. Partimos da compreensão de que a literatura infantil, quando mediada de forma adequada, torna-se poderosa para a formação de leitores críticos e sensíveis. Assim, discutiremos a importância da mediação literária para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo um ambiente que promova um espaço significativo, lúdico e interativo, cultivando a imaginação, a capacidade de reflexão e a apreciação estética desde cedo.

Um caminho que pode ser percorrido pela criança, pelo leitor em formação, segundo Neitzel (2017), é a estesia que principia pelo toque, pelo tato. “Sentir o livro, tocá-lo sem pressa de fazer a leitura acontecer; acariciá-lo” (Neitzel, 2017, p. 23, grifo da autora). Essa premissa fundamenta esta pesquisa, porque entendemos que, pela estesia, pode-se aproximar o leitor do livro, e a criança, desde pequena, passa a percebê-lo como objeto de arte. Neste artigo, traremos vivências que lidam com o livro como arte e apresentaremos como as crianças interagem com esse objeto.

Metodologia

Optamos pela metodologia qualitativa, visto que ela nos permite analisar os significados, os fenômenos sociais, políticos e culturais, “ou seja, ela trabalha com o universo dos significados,

³⁸⁴ Professora no Centro de Educação Infantil Doce Infância do Município de Joinville. sizinhapoll@gmail.com

³⁸⁵ Professora no Centro de Educação Infantil Doce Infância do Município de Joinville. alexandra:aleetito@gmail.com

dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2000, p. 21). O método de análise é descritivo e empírico, pois fez uso dos registros de ações culturais desenvolvidas no Centro de Educação Infantil Doce Infância, no município de Joinville. O instrumento de coleta de dados foram fotografias e o planejamento da professora.

O aporte teórico que oferece suporte a essa ação é Neitzel e Ramos (2022), Marangoni (2015) e Larrosa (2018). As pesquisadoras defendem o direito da criança pequena a obras de qualidade, que o livro de literatura seja explorado como objeto brincante para ser vivenciado de forma livre, contínua e apreciativa, como se faz com os brinquedos. Larrosa apresenta a experiência como fundamental para os afetamentos com a obra.

Os procedimentos metodológicos do projeto de leitura envolveram a seleção cuidadosa de livros de literatura, o planejamento de atividades literárias e a promoção de discussões que ligavam as histórias às experiências culturais. A interseção desses procedimentos pode ser vista na forma como as práticas de mediação cultural influenciam a seleção e a abordagem da literatura infantil na Educação Infantil. A mediação cultural ajuda a tornar a literatura acessível e relevante para as crianças, enriquecendo a experiência educacional, proporcionando oportunidades para o aprendizado e crescimento.

3 Resultados: o livro potente e o seu poder artístico e estético

Neitzel e Ramos (2022) apontam a importância de a literatura ser vivida na escola como experiência, isto é, que as crianças possam se estesiares com a obra literária e não se anestesiar. Nessa mesma vertente, Marangoni (2015) sinaliza que mediar a literatura na escola exige um movimento de “brinciar, brinconversar, brincadeler”, etapas que são iniciadas pelo “brinconvite”. Essa nomenclatura usada por Marangoni (2015) revela sua intenção de aproximar a literatura da brincadeira, concepção adotada por nós neste projeto.

Neste relato de experiência, focaremos nossa análise em quatro mediações culturais que se destacaram ao longo do ano de 2024: a) diálogo das crianças com a autora da obra *Jardim Secreto*, por meio de WhatsApp; b) interlocução das crianças com a ilustradora da obra por meio de videochamada; c) organização de um café literário com a autora da obra no CEI; d) seção de autógrafos com a escritora.

Entendemos que o contato das crianças com a autora e a ilustradora aproxima as crianças da obra e produz nelas o desejo pela leitura, o que se confirmou. Na primeira mediação, que consistiu no diálogo da escritora com as crianças, a experiência despertou interesse, e esse primeiro contato deu-se por meio do aplicativo WhatsApp. A comunicação em tempo real via tecnologia possibilitou conhecer, discutir e imaginar, iniciando, assim, um sentimento de euforia e curiosidade pela obra literária.

Figuras 1 e 2 – Conversa com a escritora por meio de WhatsApp.



Fonte: Dados produzidos pelas pesquisadoras.

Segundo Neitzel e Ramos (2022, p. 27), “Perceber o livro como arte muda não apenas nossa forma de nos relacionarmos com ele, que parte da apreciação e da reflexão sem apartamentos, mas também como o apresentamos, como o mediamos”. Mas não apenas as crianças se mobilizaram nessa relação com a escritora, a professora também se mostrou mais empolgada com o livro, com o diálogo com a escritora, reverberando nela um

cuidado maior na escolha de obras literárias, porque, no diálogo, o senso crítico se apurou e alterou sua escolha das obras literárias, criando critérios que passaram a resultar em uma seleção de livros potentes.

A segunda ação foi uma videochamada entre as crianças e a ilustradora do livro *Jardim Secreto*. Nesse momento, a professora assumiu um papel de curadora educativa e encontrou na obra uma arte literária potente, capaz de gerar uma nutrição estética, fomentando o gosto pela leitura, utilizando as ilustrações como parte textual, possibilitando que as crianças integrem aspectos estéticos em suas produções literárias.

Esse contato com a ilustradora remeteu as crianças a indagarem sobre as ilustrações do livro. Elas foram além, queriam saber onde ela morava. Ao descobrirem que se tratava da França, houve muita euforia e curiosidade sobre a cultura do país, distância do Brasil, como se fazia para chegar lá, entre outras. Os questionamentos sobre os personagens do livro também vieram carregados de imaginação.

Marynowski (2023, p. 47) afirma que um bom livro apresenta propostas diferenciadas de leitura: “um projeto gráfico inusitado, de ilustrações criativas de um texto literário provocativo e inovador”. Ao comparar essa afirmação de Marynowski e o construído pelas crianças por meio da mediação literária, podemos afirmar que os livros experienciados mostraram-se reversíveis, porque as crianças percorreram por diversos pontos, não se limitando às linhas do texto. Dessa forma, ao estimular a expressão criativa e artística com o livro de literatura como arte, encorajou-se as crianças a contarem histórias próprias, a encenarem situações imaginárias e a criarem suas próprias ilustrações.

A última etapa, que é a organização de um café literário com a autora da obra *Jardim Secreto*, no CEI, seguido de uma sessão de autógrafos com a escritora, envolveu a criação de um ambiente acolhedor e festivo, decorado com temas inspirados em livros e histórias infantis. Os convites para as turmas e para os familiares foram preparados com carinho, com ilustrações feitas

pelas próprias crianças, e distribuídos para as famílias, garantindo que todos soubessem da importância do evento e se sentissem convidados a participar. Podemos inferir que essa aproximação presencial das crianças com a autora ampliou as possibilidades de as crianças fazerem uma experiência com o literário, algo demonstrado pelas crianças com sorrisos, aplausos e alegria que se “atravessaram” pelo texto literário.

Referências

- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- MARANGONI, Marli Cristina Tasca. *Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético*. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul e UniRitter, Caxias do Sul. 2015.
- MARYNOWSKI, Amanda Demétrio dos Santos. *A floresta encantada dos livros para crianças: a educação estética por meio do PNLD 2018 – literário*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade do Itajaí, 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mario de Faria; BRACCHI, Daniela de Dery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). *Estéticas dissidentes e educação*. Recife: Editora UFPE, 2022.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. *Jardim Secreto*. Joinville: Univille, 2024.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; A biblioteca como espaço de estesia. In: NEITZEL, Adair de Aguiar et al. *Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação*. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017.

GT4

.....
Formação inicial e continuada
de professores

Formação inicial e sensibilidades no ensino superior de administração

*Alessandra Daiana da Costa*³⁸⁶

*Rita de Cassia Fraga da Costa*³⁸⁷

*Silvia Sell Duarte Pillotto*³⁸⁸

Introdução

A pesquisa acadêmica em andamento está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), da Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville – SC, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), e busca problematizar as práticas educativas no Ensino Superior em Administração e os dispositivos utilizados na formação do profissional, enfatizando aspectos relacionados às sensibilidades.

O campo investigado é um Curso Superior em Administração, com base na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A abordagem de pesquisa é a narrativa, que compreende os processos como possibilidade de captar indícios da investigação de múltiplas formas. A análise da produção de dados está fundamentada no princípio-compreensivo-interpretativo (Bertaux, 2010), a fim de apurarmos o olhar para percepções com relação ao PPC e o referencial teórico.

Atualmente, atravessamos momentos voláteis no Ensino Superior, que, sustentados em bases tradicionais e lineares de educação, por vezes, desconsideram as sensibilidades em seus PPCs e, conseqüentemente, em suas matrizes curriculares e práticas educativas. Portanto, nossa pesquisa está balizada no

³⁸⁶ Mestranda em Educação (Univille). Bolsista FAPESC. E-mail: ale.costa@hotmail.com

³⁸⁷ Pós-Doutoranda em Educação (Univille). Bolsista FAPESC. E-mail: ritadacosta08@gmail.com

³⁸⁸ Professora orientadora (Univille). E-mail: pillotto0@gmail.com

preceito de que o objetivo da educação na formação inicial do Curso Superior em Administração, para além de mediar conteúdos, técnicas e conceitos aos acadêmicos, é, sobretudo, o de criar nela “[...] um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (Morin, 2018, p. 15).

Discussão de dados

Identificar as sensibilidades nas práticas educativas do Ensino Superior em Administração é importante para promover um ambiente educacional que valorize as singularidades dos profissionais, suas experiências de vida e suas necessidades emocionais, sociais e intelectuais.

Como afirma Pillotto (2006, p. 11),

o conhecimento sensível contribui efetivamente para que o gestor desenvolva um pensamento do todo, o que envolve as variáveis dos cenários interno e externo das organizações. É fundamental também nas relações do gestor com seus parceiros, na medida em que o ajuda a compreender emoções, conflitos, dúvidas e, principalmente, a melhor se compreender.

As sensibilidades, portanto, desempenham um papel importante nas habilidades de um administrador autoconsciente. Enquanto o conhecimento técnico oferece uma base consistente, são as sensibilidades que podem guiar as escolhas e decisões de quem está gerenciando uma instituição. Segundo Pillotto (2006, p. 58), “o conhecimento sensível torna-se fundamental nos processos de formação do indivíduo, uma vez que permite um saber mais apurado e sofisticado sobre ele próprio, os outros e o seu entorno e, conseqüentemente, sobre as relações humanas que permeiam o seu contexto”.

A partir da fundamentação teórica e da análise documental do PPC do curso de Administração, o princípio-compreensivo-interpretativo (Bertaux, 2010) auxiliou-nos a identificar ou não as sensibilidades e sua importância nas práticas educativas e gerenciais, no percurso profissional, nas instituições. A análise

da matriz curricular do curso de Administração evidenciou um forte aporte nos aspectos técnicos e operacionais, com menor atenção às sensibilidades, que envolvem os processos de criação, emoção e percepção.

Essa falta de integração entre os aspectos técnicos, conceituais e sensíveis é preocupante, especialmente porque os administradores desempenham um papel crucial na relação entre instituições e sociedade. Conforme o site de Carreira e Mercado (Mackenzie, 2024), no contexto atual, o mercado valoriza não apenas conhecimentos técnicos, mas também, habilidades como empatia, comunicação interpessoal e liderança humanizada, impulsionando os processos de criação, emoção e percepção. Sem uma formação que integre essas dimensões de maneira consistente, os graduandos de Administração podem enfrentar desafios ao tentar equilibrar metas institucionais com as necessidades e expectativas humanas.

Como pesquisadoras, na análise-interpretativa do PPC do Curso Superior de Administração, fomos mobilizadas a prestar atenção a tudo que nos surpreendia e, em especial, ao que nos inquietava, esforçando-nos para não nos deixar levar por hipóteses ou conceitos fechados. Ao finalizar a análise, percebemos a falta de articulação entre as questões técnicas/conceituais e as sensibilidades, compreendendo que ambas são fundamentais para a formação de um profissional que preza o trabalho colaborativo, a solidariedade, a empatia e o bem comum.

Para que isso aconteça, faz-se necessário que o PPC, que ocorre nas práticas educativas, seja intensificado pelas sensibilidades. Como defendem Meira e Pillotto (2022, p. 60), “[...] ao refletir sobre o sensível e o afeto nas práticas educativas, é importante compreender o conhecimento não como algo a ser dado, mas como algo a ser construído e sentido, capaz de tocar nosso ser profundamente”. As autoras também destacam o gesto afetivo como redimensionador dos aspectos cognitivos/sensíveis.

Nessa perspectiva, o professor precisa “[...] converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente do verda-

deiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (Imbernón, 2011, p. 21). Ou seja, o compartilhamento de ideias e o trabalho colaborativo é o primeiro passo para a articulação entre os aspectos técnicos e a sensibilidade.

Algumas considerações

Os resultados parciais da pesquisa, a partir da análise do PCC, indicam a pouca inserção das sensibilidades no que se refere às disciplinas e suas respectivas ementas e referências e, consequentemente, nas práticas educativas. Esse resultado é preocupante, pois o profissional da Administração, especialmente na área educacional, precisa manter constantemente aspectos, como: criação, emoção e percepção.

Para saber viver junto, respeitando seus pares e promovendo a solidariedade e a empatia no ambiente de trabalho, é fundamental repensar os currículos dos Cursos Superiores de Administração e a formação continuada, abrindo espaço para matrizes que tratem das sensibilidades como dispositivo imprescindível para a constituição humana e para as relações de trabalho.

Quando as práticas educativas alinham-se às demandas atuais, como a inclusão, a sustentabilidade e a liderança humanizada, os cursos de Administração passam a formar profissionais conscientes de suas responsabilidades sociais. O conjunto de competências técnicas e sensibilidades podem promover um modo de atuar e liderar de maneira inovadora. É na integração entre técnica e sensibilidade que reside o significativo impacto da Administração, como um campo que pode transformar instituições e pessoas, contribuindo nas práticas sociais.

Referências

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. Tradução de Silvana Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

MACKENZIE. Habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho. Blog Pós Digital Mackenzie, 6 dez. 2024. Disponível em: <https://blogposdigital.mackenzie.br/carreira-e-mercado/habilidades-valorizadas/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade*. Joinville, SC: Univille; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

Narrativas de formação e as experiências de si na formação continuada em Artes Visuais

*Alessandra Gurgel Pontes*³⁸⁹

*Maristani Polidori Zamperetti*³⁹⁰

Introdução

O texto apresenta um recorte de minha pesquisa que está sendo finalizada no Doutorado em Educação, sobre a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais, na qual investigo o processo formativo, a partir de escritas narrativas sobre as relações que estabelecemos com as produções artísticas e a relevância para o processo de formação docente. Desse modo, serão abordadas algumas discussões sobre os processos de formação continuada, em ambiente não formais, de professoras/es dessa área, e serão realizadas análises dialógicas, ancoradas na hermenêutica, para apresentar alguns resultados produzidos nas narrativas escritas por professoras/es-participantes da pesquisa, que forneceram suas escritas durante um minicurso de pesquisa-formação.

O minicurso Narrativas de formação: arte e experiências de si, foi realizado entre abril e maio de 2024, em ambiente virtual ofertado para professoras/es da área de Artes. O projeto oportunizou compartilhamento de minhas próprias narrativas autobiográficas e as experiências com as produções artísticas de mulheres (cis,trans e queer), assim como as partilhas de escritas narrativas de professoras/es-participantes que contaram suas histórias docentes e formativas. Durante o projeto, foram realizadas escritas sobre as experiências que permeiam o processo formativo de professoras/es de Artes Visuais, como no caso das produções artísticas, e sobre as reflexões subjetivas e interpessoais que

³⁸⁹ Doutoranda em Educação (UFP). E-mail: sanagurp@gmail.com

³⁹⁰ Professora Doutora (PPGE/UFP). E-mail: maristaniz@hotmail.com

produzem experiências de si (Larrosa, 1994). Tais ponderações, resenhadas em narrativas, possibilitaram o compartilhamento de memórias formativas e a compreensão dos processos de formação continuada. Conforme Abrahão (2003, p. 85), “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. Desse modo, o minicurso foi elaborado como um campo de pesquisa-formação não formal para geração de dados e formação continuada.

O objetivo do estudo é analisar como ocorrem os processos formativos em ambientes não formais, por meio da análise de narrativas que ressaltam a compreensão de si e a reflexão sobre as experiências de si, nas relações com as produções artísticas. Os resultados, até o momento, apurados por meio da interpretação dialógica, apontam que a reflexão sobre as experiências si, ocorridas nas relação com as produções artísticas e nas práticas docentes, fornecem outras visões aos docentes sobre seus processos de formação, suas formas de ser e agir, assim como suas propostas de práticas pedagógicas e continuidade de estudos. Acredito que o estudo seja significativo para investigar as relações de experiências que ocorrem na reflexão de si, e, que, por consequência, são produtoras da formação continuada.

Metodologia

O estudo é de cunho qualitativo e constitui-se de diferentes fatores (Gil, 2002), tais como os instrumentos de pesquisa e a metodologia participativa de produção de dados. Além disso, os procedimentos metodológicos escolhidos podem ser compreendidos como decoloniais, ao passo que valorizam propostas epistêmico-metodológicas do Sul Global, e que colocam os sujeitos participantes como parte integrante da pesquisa. Assim, são utilizadas as narrativas de formação (Abrahão, 2003) de professoras/es-participantes na produção de dados, que ocorrem nas escritas de vida, na reflexão sobre a docência e as experiências com

arte. Essa metodologia valoriza o sujeito participante como parte integrante da investigação e produtor do conhecimento. Outro ponto importante é a condução da pesquisa por meio da teoria epistêmica-metodológica da “Pesquisa-Formação” (Josso, 2010), na qual a autora propõe que investigadores aprendem no processo de pesquisa, ao mesmo tempo que proporcionam outros aprendizados. Então, o que ocorre é que, além da investigação, a produção de dados acontece na própria formação. Ademais, são utilizados os apontamentos de Larrosa (1994) sobre as experiências de si como base fundamental para compreensão dos processos formativos que ocorrem no encontro dialógico com as produções artísticas, em que estão imbricadas às tecnologias do eu, nas quais os processos de transformação pessoal ocorrem no encontro reflexivo e subjetivo com as experiências. Para a compreensão da formação continuada, Imbernón (2010) foi essencial, e, para a compreensão da formação de professoras/es de Artes Visuais, em espaços não-formais de educação, foram utilizados os apontamentos de Gohn (2015).

Discussões e resultados

A formação docente de Artes Visuais é permeada por conhecimentos teórico-metodológicos, práticas artísticas e conhecimento histórico da arte, da cultura e da sociedade, que preparam para a docência nessa área. Já o processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais surge de lutas e engajamentos de educadores pela valorização da profissão. Tais processos se dão por meio de experiências compartilhadas, da reflexão sobre a prática e das análises interpessoais sobre as relações estabelecidas com produções artísticas e suas implicações na docência e nas formas de ser e agir. Muitas dessas possibilidades de formação continuada surgem da educação não formal, em ambientes como museus, minicursos, eventos, encontros pedagógicos e nas reflexões pessoais sobre a docência e as práticas educativas. Conforme Gohn (2015, p. 7), “o universo das artes é um dos grandes campos de desenvolvimento da educação não formal, quer se trate de projetos desenvolvidos por grupos ou

por programas individuais de aprendizagem”, quer privilegie a aprendizagem autodidata de novas referências artísticas.

Dessa maneira, surgem possibilidades de encontros como o minicurso utilizado na pesquisa de campo e proposto como um espaço de pesquisa-formação (2010), para a produção de escritas de si, sobre as experiências artísticas e a percepção visual, que constituem os conhecimentos docentes. Desse modo, “procuramos conhecer o que é formação como atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com seu meio humano e natural no seu percurso de vida” (Josso, 2004, p. 213) e nas suas relações com seus pares. Segundo Imbernón (2010, p. 55) “a formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação”. Com isso, utilizamos as narrativas de formação (Abrahão, 2003), que produzem escrita de si e permitem a reflexão de experiências que remetem à (re)construção de si e à retomada das experiências pedagógicas, como as produções artísticas que nos constituem, como sujeitos em constante formação. Essas possibilidades formativas produzem novos olhares sobre a prática docente, em um processo de formação continuada que viabiliza as Artesanias do educar.

Durante o minicurso, foram apresentadas imagens de produções artísticas realizadas por mulheres, para impulsionar a reflexão com relação às experiências com a Arte. Tais imagens eram escolhidas tanto por mim, que ministrei, quanto por professoras/es-participantes, que compartilharam suas próprias escolhas artísticas e as relacionaram com suas histórias de vida, a partir das narrativas escritas. Essas escritas tornaram-se essenciais para a formação continuada, ao passo que produziram um aprendizado de si e a (re)construção das formas de ser e agir como docentes. Alguns resultados que permitem a compreensão da formação continuada de professoras/es de Artes Visuais foram organizados por meio da análise interpretativa das escritas de tais participan-

tes, como no caso do professor Márcio³⁹¹ (2024), que analisou as obras das três artistas, a partir de suas aprendizagens, relacionando-as a produções de outros/as autores/as e até mesmo às suas, como artista e professor. Assim ele aponta: Percebo, no primeiro momento, que as três obras falam, de alguma maneira, sobre as vidas e desejos das próprias autoras, o que de início já me atraiu, já que meus trabalhos artísticos geralmente são autobiográficos.

Analisando as palavras do professor de forma dialógica e a partir da teoria pesquisa-formação (Josso, 2010), podemos perceber a importância da escrita de si na relação com as artes, como parte integrante do processo de formação continuada que ocorre na produção da experiência de si (Larrosa, 1994). Segundo Larrosa (1994), a experiência de si ocorre na retomada de saberes e na reflexão sobre as relações pedagógicas estabelecidas com os diversos mecanismos que fazem parte de nossas histórias de vida, como no caso das Artes, para professoras/es de Artes Visuais. Do mesmo modo, outro professor também analisou sua relação com as imagens, na reflexão de sua docência e formas de ser/agir: Todas essas três obras citadas, cada uma à sua maneira, expandiram minha compreensão do mundo e de mim mesmo, abrindo-me para novas experiências de conexão com a arte (Daniel, 2024). Seu relato evidencia a importância de escrever sobre si na relação com a arte, como essencial para a formação continuada.

Conclusão

A pesquisa, realizada por meio do minicurso de formação, buscou contribuir com investigações sobre a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais e com a compreensão relacional sobre a Arte que ocorre na formação docente dessa área. Os resultados apontam que a reflexão sobre as experiências si, ocorrida nas relação com as produções artísticas e nas práticas docentes, fornecem outras visões aos/às professoras/es sobre seus processos de formação, ao mesmo tempo que possibilitam

³⁹¹ Os nomes dos participantes são fictícios, a fim de manter o sigilo sobre suas identidades.

a formação continuada ao passo que produzem uma retomada das formas de ser e agir docente. Por fim, acredito que o estudo possa contribuir com outras investigações dialógicas sobre a formação docente continuada de professoras/es de Artes Visuais e suas atuações docentes, assim como ajudar na divulgação de minha pesquisa de doutorado sobre o tema.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias, narrativas e pesquisa (auto)biográfica. *História da Educação*, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GOHN, Maria da Glória (org.). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. [S. l.: s. n.], 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Tradução de Maria de Lourdes de Almeida. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

Docência na Educação Infantil: caminhos para uma formação docente para/com a infância

*Aline Kerber Bruniczak*³⁹²

*Andréia Morés*³⁹³

Introdução

A formação docente para a Educação Infantil configura-se como um campo complexo e multifacetado, permeado por desafios epistemológicos, metodológicos e políticos. O trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas pede uma compreensão sensível e aprofundada sobre a infância, suas especificidades e potencialidades, demandando uma formação docente que vá além da simples instrumentalização técnica. Nessa perspectiva, a relação entre o professor e a criança não pode ser reduzida a um esquema transmissivo, mas sim compreendida como um espaço de coconstrução do conhecimento, no qual as experiências, interações e escuta ativa desempenham um papel central.

A questão que orienta esta reflexão trata de como a formação docente pode ser pensada para atender às demandas da Educação Infantil, considerando a infância como um tempo de descobertas, expressões e aprendizagens múltiplas. Diante de uma realidade em que muitas formações docentes ainda se baseiam em modelos tradicionais e pouco dialógicos, perguntamo-nos: de que maneira a formação inicial e continuada pode contribuir para um movimento que reconheça e valorize a infância e a docência como práticas imbricadas em experiências significativas? Como os saberes docentes podem potencializar a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil?

³⁹² Doutoranda em Educação (UCS). E-mail: akbruniczak@ucs.br

³⁹³ Orientadora. Docente no PPGEdu/UCS. E-mail: anmorés@ucs.br

A relevância desta pesquisa está ancorada na necessidade de refletir acerca da formação docente, a partir das especificidades da infância, reconhecendo-a como um campo de experiências e interações fundamentais para a constituição do ser humano. Afinal, a qualidade da educação proposta para as crianças pequenas relaciona-se à formação e às práticas dos professores que atuam nesse contexto. A proposta de uma formação que dialogue com a infância implica compreender a docência como um trabalho artesanal e reflexivo, que exige escuta, experimentação e constante aprendizagem. Além disso, pesquisas indicam que uma formação docente que valorize a escuta e a participação ativa das crianças favorece um ambiente educativo mais democrático e significativo.

Diante do exposto acima, este estudo tem como objetivo geral refletir sobre a formação docente para a Educação Infantil, a partir de uma perspectiva que reconheça a infância como tempo e espaço de experiências e aprendizagens. Dessa forma, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva de formação docente que valorize a infância como um campo de experiências significativas e que favoreça práticas pedagógicas mais humanizadas. Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa que se encontra em processo de construção, que opta por uma abordagem qualitativa. Para isso, adotamos os seguintes referenciais teóricos baseados nos autores que discutem a formação docente e/ou a infância: como Tardif, Nóvoa e Barbosa. A metodologia escolhida consiste na interpretação dos textos selecionados, buscando articular as reflexões teóricas com as demandas da prática pedagógica na Educação Infantil.

Formação docente e Educação Infantil: reflexões sobre atuar com crianças

A formação docente para a Educação Infantil demanda constantes debates acadêmicos e institucionais devido às suas complexidades e especificidades. A compreensão da infância como um período singular de experiências e aprendizagens requer que

os professores valorizem a escuta, a interação e a sensibilidade no processo educativo. Nesse contexto, conforme descrito anteriormente, este estudo busca refletir sobre a formação docente para a Educação Infantil a partir de uma perspectiva que reconheça a infância como tempo e espaço de experiências e aprendizagens, baseada nos referenciais teóricos de autores como Tardif (2002), Nóvoa (2019) e Barbosa (2018, 2020, 2022), entre outros, cujas reflexões são desenvolvidas a seguir.

Quando refletimos sobre as problemáticas relacionadas à formação docente, compreendemos que esta enfrenta desafios significativos, especialmente diante das transformações contemporâneas na educação. Segundo Nóvoa (2019), a profissão docente passa por um processo de metamorfose, exigindo dos professores uma constante atualização e reconfiguração de seus saberes. Um dos principais desafios é a necessidade de romper com modelos formativos tradicionais, que enfatizam a transmissão de conteúdos, em detrimento da interação e da experiência compartilhada entre professor e criança (Tardif, 2002).

Assim, importa trazer aqui que a escuta ativa e o diálogo são elementos potentes para formação docente. Segundo Machado e Barbosa (2018), a Pedagogia da Escuta ressignifica o papel do professor ao colocá-lo como um mediador sensível, que valoriza as expressões infantis e reconhece as crianças como protagonistas do processo educativo. Esse enfoque contrasta com uma perspectiva tradicional de ensino, na qual a relação pedagógica é, frequentemente, marcada por um viés transmissivo e hierárquico.

Para Bourscheid e Barbosa (2020), na formação importa, também, contribuir para um olhar mais sensível sobre a infância, promovendo práticas pedagógicas que respeitam o tempo e o ritmo de aprendizagem das crianças. A experiência sensível, nesse sentido, permite que o professor estabeleça um vínculo mais próximo e humanizado com as crianças, favorecendo um ambiente educativo mais significativo.

Os saberes docentes seriam, então, construídos e mobilizados a partir das experiências e interações do professor com as

crianças, colegas de trabalho e espaços de formação. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são heterogêneos e resultam de um processo contínuo de aprendizagem e ressignificação. Nesse contexto, a prática pedagógica na Educação Infantil pede que o professor mobilize não apenas conhecimentos teóricos, mas também saberes experienciais e institucionais (Tardif; Lessard, 2009).

Henz e Goelzer (2021) destacam que a do-discência, compreendida como o aprendizado simultâneo entre professor e criança, é um dos pilares da formação na Educação Infantil. Essa perspectiva rompe com a ideia de um professor detentor exclusivo do conhecimento e coloca a interação e a experiência compartilhada no centro do processo educativo.

Diante do que foi exposto até aqui, para promover uma formação docente que valorize a infância como dimensão fundamental do processo educativo, importa repensar os currículos e as práticas formativas. Bourscheid e Barbosa (2020) sugerem a incorporação de elementos estético-poéticos na formação de professores, priorizando experiências sensoriais, artísticas e criativas que potencializem a relação entre docente e crianças.

Barbosa e Gobbato (2022) defendem a necessidade de um modelo formativo que integre teoria e prática, permitindo que os professores experimentem e ressignifiquem suas experiências na Educação Infantil. Essa abordagem favorece a construção de uma docência mais reflexiva e conectada com as especificidades da infância.

Considerações finais

Na formação docente para a Educação Infantil, importa reconhecer a infância como um tempo e espaço de experiências e aprendizagens significativas. Para isso, é fundamental superar modelos tradicionais de ensino e valorizar a escuta, o diálogo e a experiência sensível na prática pedagógica. Além disso, os saberes docentes podem ser compreendidos como construções dinâmicas e contextuais, nos quais os professores permanecem

em formação contínua. A partir do estudo realizado, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva de formação docente que considere a infância um campo de experiências significativas, favorecendo práticas pedagógicas mais humanizadas e contextualizadas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 312-331, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BOURSCHEID, Clarice de Campos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas: elementos para discussão. *Perspectiva*, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 1-17, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e65286. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65286>. Acesso em: 7 jan. 2025.

HENZ, Celso Ilgo; GOELZER, Juliana. Sobre (re)aprender a do-discência com as crianças: um desafio vivido com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 6, p. 67-81, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7802/3395. Acesso em: 7 jan. 2025.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da escuta. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Unisul*, Tubarão, v. 12, p. 135-153, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 7 jan. 2025.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

A docência do pedagogo em cursos de licenciatura do IFRS: ressonâncias constitutivas na formação de futuros professores da Educação Básica

*Aline Oliveira de Castilhos*³⁹⁴

*Daiane Scopel Boff*³⁹⁵

Introdução

A pesquisa da qual deriva este texto investiga as concepções de formação e de docência apresentadas por pedagogas e pedagogos que desenvolvem a docência no IFRS, em cursos de licenciatura de áreas distintas da Pedagogia, e analisa como essas concepções são compreendidas na prática docente que eles executam nestes cursos. Busca-se, com isso, responder à questão: Que especificidades formativas provenientes das docências desenvolvidas por pedagogas e pedagogos em cursos de licenciatura distintos de sua área de formação inicial, constituem o futuro professor da Educação Básica?

Com inspiração analítica em pesquisas inscritas no campo da formação de professores (Imbernón, 2011; Tardif, 2014; Nóvoa, 2022), pretende-se mostrar algumas especificidades formativas que são consideradas função da pedagoga e do pedagogo que desenvolve a docência em cursos de licenciatura do IFRS, analisando como essas especificidades são percebidas por esses profissionais na constituição da docência do futuro professor de Educação Básica. Isso porque entende-se que a formação docente vai além dos saberes de uma disciplina específica, mas abarca diferentes conhecimentos relacionados às docências e aos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica.

³⁹⁴ Estudante no curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (IFRS). E-mail: aline.castilhos@caxias.ifrs.edu.br

³⁹⁵ Orientadora. Professora Doutora no curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (IFRS). E-mail: daiane.boff@caxias.ifrs.edu.br

Tardif (2014), ao abordar os saberes docentes, explica que a formação profissional perpassa diferentes saberes, que vão desde os saberes articulados com as ciências da educação; os saberes disciplinares, próprios dos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, provenientes dos programas escolares, até os saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do meio no qual está inserido. Ao encontro dessas questões, Nóvoa (2022) aponta que a formação docente deve considerar os conhecimentos provenientes da prática docente, dos conteúdos das disciplinas, das teorias, dos métodos pedagógicos e, também, promover um espaço de análise e reflexão, em que se estabeleçam relações entre teorizações e prática docente, de modo a construir um conhecimento contingente, um “[...] repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas” (Nóvoa, 2022, p. 10). Junto a esses e outros autores, busca-se investigar a formação e as docências em cursos de licenciatura desenvolvidos no IFRS.

Escolhas metodológicas

Este texto deriva de uma pesquisa em desenvolvimento vinculada ao Curso de Mestrado em Educação Básica, no IFRS, Campus Farroupilha. Tem natureza qualitativa e descritiva, uma vez que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 22). O universo da pesquisa compõe-se de pedagogas e pedagogos docentes em cursos de licenciatura do IFRS, não diretamente relacionados à área de Pedagogia, a saber: Licenciatura em Ciências Agrícolas; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química; Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; Licenciatura em Letras Português e Espanhol; Licenciatura em Letras – Português e Inglês; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática.

Considerando que fazer pesquisa não é um ato guiado pela pura racionalidade e, por assim ser, tem implicações éticas, pois “[...] inscreve marcas visíveis em todas as etapas constitutivas desse ato que nomeamos de fazer pesquisa” (Paraíso, 2014, p. 52), esta investigação foi pensada sob princípios éticos que buscam evitar qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento às pessoas que dela participarem. Para isso, inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do IFRS, sob o parecer nº 6.968.978, sendo assegurada a liberdade de cada professor decidir participar ou não do estudo, por meio de consulta prévia, na qual todos os objetivos e finalidades da pesquisa foram explicitados. Nos casos de concordância, o aceite foi firmado por meio do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com esses direcionamentos e ações, foi feito contato com a Pró-Reitoria de Ensino do IFRS e com as coordenações dos cursos de licenciatura do IFRS, a fim de estabelecer um primeiro canal de comunicação e firmar a parceria necessária ao desenvolvimento da pesquisa, bem como para obter informações sobre os cursos ofertados e quantitativos de pedagogas e pedagogos que neles exercem a docência. Posteriormente, foi realizado o convite às pedagogas e aos pedagogos docentes do IFRS, via e-mail institucional, para que participassem da pesquisa, respondendo a um questionário on-line no Google Forms, com questões estruturadas sobre sua formação, experiências e docência nas licenciaturas do IFRS. Produziu-se o material empírico junto aos professores e realizaram-se estudos sobre os aportes teórico-metodológicos apresentados na bibliografia.

A materialidade produzida está sendo descrita e analisada a partir das teorizações indicadas e será construído um produto educacional que objetiva, inicialmente, propor uma ação formativa específica para pedagogas e pedagogos que desenvolvem a docência em curso de licenciatura distinto de sua área de formação inicial. Esse produto educacional será validado junto ao IFRS e, posteriormente, disponibilizado de forma gratuita. Por fim, os

resultados finais da pesquisa serão publicizados em periódico da área da Educação.

Resultados e discussão

Dos 28 professores contatados (quantitativo total), 22 (78,6%) aceitaram o convite para participar da pesquisa, firmando o TCLE e respondendo ao questionário. Destes, 20 (90,9%) são pedagogas. A faixa etária mais recorrente entre os participantes é entre 41 e 45 anos (31,8%), a maioria tem 40h – dedicação exclusiva (72,7%) e são efetivos (68,2%) no IFRS. Além disso, aproximadamente, 50% possuem até 5 anos de docência no IFRS, sendo 45,5% professores(as) com o título de doutor(a).

Além disso, é possível verificar que as pedagogas e os pedagogos entendem que contribuem para a formação dos futuros professores da Educação Básica, por meio do desenvolvimento de saberes necessários à docência para além do conhecimento específico das disciplinas que lecionam. No diálogo estabelecido em uma das questões, a Professora 18 afirma: “Nós, pedagogos(as), assumimos a responsabilidade de contribuir para que os futuros professores desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica do que significa ensinar. Nosso papel é instigar essa reflexão, mostrando que ensinar não é apenas transmitir saberes, mas também dialogar com os estudantes, considerar suas vivências e promover uma educação transformadora”. A fala da Professora 7 também aponta para essa direção: “Acredito que o Pedagogo possui uma compreensão mais global e crítica do sistema educativo e das especificidades do saber docente e do processo ensino e aprendizagem, contribuindo para uma formação mais competente”.

Desse modo, os resultados mostram que as percepções das(os) pedagogas(os) corroboram autores como Nóvoa (2022), Tardif (2014) e Imbernón (2011), indicando que os saberes docentes são plurais e provenientes de diferentes fontes. Para Imbernón (2011, p. 30),

[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Nota-se um diálogo expressivo entre a temática dos saberes e a compreensão das pedagogas e dos pedagogos participantes da pesquisa, visto que esse aspecto é apontado e problematizado por professores(as) que atuam nos distintos cursos de licenciatura no IFRS.

Considerações finais

A análise parcial dos resultados evidencia que as contribuições dos participantes desta pesquisa reiteram os estudos teóricos realizados, especialmente no que tange aos diferentes saberes que constituem a docência, salientando, também, a importância de discutir as docências constituídas em cursos de licenciatura de áreas distintas da Pedagogia. Isso porque entende-se que a docência é composta por saberes diversos que precisam ser desenvolvidos da melhor maneira possível, de modo a promover uma formação docente capaz de auxiliar os futuros professores a lidar com demandas atuais da profissão. Infere-se que, pela especificidade de sua formação, a(o) pedagoga(o) é a(o) profissional indicada(o) para desenvolver saberes distintos junto aos futuros professores da Educação Básica.

Agradecemos o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que possibilitou a realização desta pesquisa.

Referências

- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.

27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 25-47.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Caminhos da docência: reflexões sobre a prática

*Ana Maria Sampaio dos Santos*³⁹⁶

Introdução

A formação continuada tem sido amplamente debatida como um elemento essencial para o aprimoramento da prática docente. Conforme destaca Antônio Nóvoa (2023), ser professor é um processo contínuo de construção profissional e pessoal, no qual a formação não pode ser dissociada da experiência vivida em sala de aula. Durante a pandemia da Covid-19, esse processo foi colocado à prova de maneira intensa, especialmente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tiveram de se adaptar a um contexto de ensino remoto sem uma preparação prévia.

O cenário pandêmico impôs desafios significativos ao magistério, exigindo novas práticas pedagógicas e uma ressignificação do papel docente. Paulo Freire (1996) argumenta que ensinar exige disponibilidade para mudanças e compromisso com o aprendizado constante. No entanto, a realidade das formações oferecidas pela gestão educacional municipal de Ipueiras – CE revelou lacunas importantes, pois muitos professores não se sentiram devidamente apoiados para enfrentar as dificuldades do ensino remoto.

O presente relato de experiência busca compreender os impactos da formação continuada na experiência docente durante o biênio 2020 – 2021, considerando as dificuldades e necessidades manifestadas pelos professores. Além disso, pretende-se contribuir para o aprimoramento das políticas de formação ofe-

³⁹⁶ Mestra em Educação (UCS). Membro do grupo de estudos Cátedra Unesco Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental. Professora no curso de Pedagogia (Uniasselvi). Coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras – CE. E-mail: amssantos@ucs.br

recidas pela gestão municipal, garantindo que atendam às reais demandas dos educadores.

Bertaux (2010) reforça a importância das narrativas na compreensão dos processos formativos, visto que é por meio do relato das experiências que se pode captar as nuances do desenvolvimento profissional docente. A partir dessa perspectiva, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa descritiva, explorando as vozes dos professores como instrumento central para a análise da formação continuada em tempos de crise.

A justificativa para este estudo se dá pela necessidade de compreender como a formação continuada impactou a prática docente no período pandêmico, identificando quais estratégias foram eficazes e quais deixaram lacunas no desenvolvimento profissional dos educadores. Busca-se, assim, construir reflexões que possam subsidiar futuras ações educativas, promovendo uma formação mais significativa e alinhada às necessidades reais da docência.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa descritiva, tendo como principal técnica de coleta de dados a entrevista narrativa. De acordo com Bertaux (2010), as narrativas permitem compreender a trajetória e os desafios enfrentados pelos sujeitos em seu contexto de atuação. Dessa forma, foram realizadas entrevistas individuais com professores de duas escolas da rede pública municipal de Ipueiras – CE, explorando suas percepções sobre a formação continuada recebida durante a pandemia.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2006). Essa abordagem possibilitou a organização dos relatos em categorias emergentes, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências docentes e dos impactos da formação continuada no período analisado.

Resultados e discussão

Os relatos dos professores evidenciaram que as formações continuadas oferecidas durante a pandemia não contemplaram as reais necessidades dos docentes. Muitos apontaram que os cursos disponibilizados eram genéricos, sem um direcionamento específico para as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, como o uso de tecnologias educacionais e estratégias de engajamento dos alunos em um ambiente virtual.

Outro ponto destacado foi a ausência de espaços de escuta e troca de experiências entre os professores. Conforme Nóvoa (2023), a aprendizagem docente ocorre de maneira coletiva, e o isolamento imposto pela pandemia dificultou essa construção conjunta do conhecimento. A falta de suporte adequado gerou sentimentos de insegurança e frustração, comprometendo a qualidade do ensino e aumentando a sobrecarga dos educadores.

Considerações finais

A experiência analisada demonstra que a formação continuada, para ser efetiva, precisa estar alinhada às necessidades concretas dos professores. Durante a pandemia, a ausência de formações direcionadas e de suporte adequado comprometeu o desenvolvimento profissional dos docentes, evidenciando a importância de repensar as estratégias formativas oferecidas pelas redes municipais de ensino.

Nesse sentido, reforça-se a demanda por uma formação continuada que valorize a escuta ativa dos professores, possibilite trocas entre pares e esteja atenta às especificidades dos diferentes contextos educacionais. Somente assim será possível construir um processo formativo que realmente contribua para o aprimoramento da prática docente e para a qualificação do ensino e aprendizagem.

Referências

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus, 2010.

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

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

NÓVOA, Antônio. *Professores: libertar o futuro*. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

UniverCidade: parceria na formação docente

Ângela Balça³⁹⁷

Introdução

Na Universidade de Évora (Portugal), e de acordo com a legislação em vigor, a formação dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo do ensino básico é feita por meio da Licenciatura em Educação Básica e dos mestrados profissionalizantes subsequentes. Se tivermos em conta alguns dos fundamentos teóricos e pedagógicos, explanados por Folque (2018), que assentam o projeto formativo da Universidade de Évora, no que diz respeito a essas formações para a docência na infância, percebemos que a formação baseia-se em dimensões como o enriquecimento cultural, o isomorfismo pedagógico, a centralidade da profissão na formação e a participação em comunidades de aprendizagem colaborativa. Em relação a esse projeto de formação da UniverCidade de Évora, Haddad (2018) escreveu que se:

reconhece que a formação ocorre também e principalmente fora dos muros universitários onde acontece a prática educativa e as relações com o contexto institucional com todo o seu dinamismo, incertezas e vicissitudes. Assim, a formação na UniverCidade não se restringe a mestres e estudantes, mas inclui também os educadores cooperantes e os contextos de atuação profissional (as instituições cooperantes) nos quais se incluem as crianças. Nessa perspectiva é notório e louvável a oportunidade de garantir presença e voz a esses que constituem os principais parceiros da formação (Haddad, 2018, p. 7).

Em muitas disciplinas dessas formações, privilegia-se o trabalho de projeto, uma metodologia implementada em grupo, que pressupõe um trabalho de investigação nos contextos e tempos de planificação e de intervenção, com a finalidade de responder a problemas com distintos enfoques.

³⁹⁷ Professora (Universidade de Évora), Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. E-mail: apb@uevora.pt

Na disciplina de Projetos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais, dá-se corpo à metodologia de trabalho de projeto e à ideia de integração curricular, centrando-se em contextos socioeducativos abrangentes que possibilitam aos estudantes o conhecimento de realidades sociais e institucionais distintas, em que se desenvolve a profissionalidade docente, em busca de uma maior aproximação à comunidade. Essa disciplina possibilita o desenvolvimento de projetos de intervenção em diferentes contextos comunitários, aproveitando as suas potencialidades educadoras com enfoque pedagógico.

É no âmbito dessa disciplina que apresentamos o seguinte relato de experiência de um projeto, cujo título era À Descoberta da Família Eugénio de Almeida. O projeto envolveu um grupo de cinco estudantes da Licenciatura em Educação Básica, e a instituição escolhida para a sua realização foi a Fundação Eugénio de Almeida, que se encontra localizada no centro histórico da cidade de Évora. O principal objetivo do projeto foi dar a conhecer a família Eugénio de Almeida às crianças, de modo que tenham algum contato com a sua história e que conheçam alguns espaços da Fundação. Outros objetivos do projeto foram promover o gosto pela História e pelo património, bem como desenvolver o espírito de equipe, a capacidade de observação, a criatividade e a imaginação.

O projeto foi constituído por várias etapas, tais como:

- Caça aos acessórios: nesse momento, as crianças procuraram vários acessórios espalhados pelo jardim, que correspondiam a cada elemento da família Eugénio de Almeida.
- Ouvidos atentos, aqui vamos nós!: nesse momento, a partir de uma história, as crianças conheceram a história dessa família, cuja influência ainda está presente, que viveu em Évora, marcando-a.
- Pedipaper: para conhecer melhor as últimas três gerações da família, as crianças realizaram um pedipaper, com ativi-

dades lúdicas, que estimularam o trabalho em equipe e a criatividade.

- Árvore genealógica: por fim, as crianças completaram a árvore genealógica da família Eugénio de Almeida e a sua própria árvore.

O projeto foi desenvolvido durante cerca de um mês e meio e envolveu vários grupos de crianças de três instituições educativas da cidade.

Como reflexões de carácter conclusivo, podemos afirmar que, por meio da realização desses projetos, os estudantes estenderam os seus horizontes culturais, contribuindo para o seu enriquecimento pessoal, bem como para a sua formação profissional. O carácter transversal e de contextualização dos saberes que tais projetos possibilitaram exigiu um processo amplamente participativo e cooperativo, por parte dos estudantes, da equipe docente e dos orientadores dos contextos, desenvolvendo-se sempre sob uma matriz reflexiva.

Referências

FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poesis*, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 32-56, jul. 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/issue/view/287> Acesso em: 11 fev. 2025.

HADDAD, Lenira. Preâmbulo. In: BALÇA, Ângela; POMAR, Clarinda, LEAL-DA-COSTA, Conceição; BEZELGA, Isabel; MOREIRA, Lurdes; MAGALHÃES, Olga (coord.). *A Formação de Educador@s e Professor@s: olhares a partir da UniverCidade de Évora*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2018, p. 9-12.

Ateliê de formação continuada: narrativas de professoras-formadoras em Música na Pedagogia

*Beatris Schmidt Faraco Mengarda*³⁹⁸

*Daffny Cristina Molina Lemes*³⁹⁹

*Thaynara Lima Lessing*⁴⁰⁰

Oficina de Música e formação continuada: olhares acerca da formação pedagógico-musical de professoras-referência

A formação continuada de professoras-referência envolve aspectos relacionados ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à atualização em diversas áreas do conhecimento, algumas delas com ênfase nas aptidões específicas, como o caso da música. No contexto do Festival Internacional de Inverno da UFSM, espaços que nos permitem realizar trocas de saberes e práticas entre professores especialistas em Música e professoras-referência em serviço, a formação acontece de maneira orgânica por meio de práticas e partilhas, considerando experiências vivenciadas em sala de aula. À vista disso, as oficinas de Música ofertadas, orientadas por professoras-formadoras, configuram-se como oportunidades de aprendizado e reflexão sobre aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos da educação musical.

Com base em Ferry (2004), entendemos a oficina⁴⁰¹ como um dispositivo que possibilita o processo de construção de si, criando condições essenciais para que a formação aconteça.

³⁹⁸ Mestra em Educação (UFSM). E-mail: beamengarda@outlook.com

³⁹⁹ Doutoranda em Educação (UFSM). E-mail: daffnycristina@yahoo.com.br

⁴⁰⁰ Doutoranda em Educação (UFSM). E-mail: thaynaralessing@gmail.com

⁴⁰¹ É importante salientar que as oficinas podem ser caracterizadas como espaços formativos não formais, externos ao sistema tradicional educativo. Assim, esses espaços não seguem um currículo rígido, oferecendo oportunidades de aprendizado dinâmicas e personalizadas, frequentemente voltadas para habilidades práticas ou interesses específicos, como é o caso da música, complementando o aprendizado de forma a aprofundá-lo.

Para o autor, a formação é concebida como uma ação na qual “o indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, eu diria, de forma em forma. Então, o que quero dizer é que o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios” (Ferry, 2004, p. 54). Pensando nisso, práticas em espaços não formais têm se destacado como dispositivos educativos significativos, devido ao seu foco estar na prática e na experiência direta. Esses locais favorecem a partilha de momentos e experiências espontâneas que se fazem contextualizadas no espaço-tempo em que são desenvolvidas, baseadas nas condições que envolvem o ensino, como organização, planejamento, recursos, referências, interações e conhecimentos compartilhados em espaços colaborativos.

Movimentos metodológicos

Tendo em vista a experiência de três professoras-formadoras em exercício docente, esta escrita foi metodologicamente delimitada a partir dos princípios das narrativas de formação (Chené, 2010; Josso, 2010, 2007), potentes para refletir e aprofundar os relatos de experiência. Esse movimento metodológico nos convida à compreensão do percurso formativo como um processo tecido nas experiências vividas, nos encontros e nas significações compartilhadas, articulando dimensões da docência.

Por meio das narrativas de formação, foi possível problematizar o papel das professoras-formadoras no contexto da oficina, explorar as intersecções entre teoria e prática e compreender as dinâmicas colaborativas que emergiram nesse processo. Ao valorizar a singularidade das narrativas e o compartilhamento coletivo, esse método possibilitou refletir sobre questões relacionadas ao planejamento, à intencionalidade pedagógica e às estratégias formativas, considerando as vivências individuais, e também as contribuições mútuas que emergiram do grupo.

Ressonâncias da formação: narrativas e reflexões das professoras-formadoras

A oficina “O que há na mochila da Camila”: ateliê musical na alfabetização ocorreu no dia 22 de julho de 2024, integrando a programação do curso de formação continuada em Música para professores de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS. O objetivo da oficina foi proporcionar experiências pedagógico-musicais para professoras-referência, contribuindo para as aproximações entre Música, como área de conhecimento, e os elementos do processo de alfabetização presentes no cotidiano das professoras-referência.

Em termos práticos, as professoras-formadoras organizaram o desenvolvimento da oficina de modo a facilitar a partilha de saberes e clareza dos objetivos de cada atividade. Para tanto, foi necessário realizar escolhas cuidadosas, tomar decisões, ensaiar, preparar recursos pedagógico-musicais, entre outros aspectos. Ainda, foi elaborado um material didático complementar, disponível em uma plataforma on-line, para acesso dos participantes.

Pensar em realizar uma oficina, envolve momentos para além da parte prática. Acho que a organização e o planejamento cuidadoso são pilares fundamentais para assegurar práticas potentes e fundamentadas. Esse momento inicial que vai garantir um desenvolvimento fluido e prazeroso tanto para quem conduz quanto para quem participa daquele momento (Narrativa, autora n. 3).

O planejamento é um ato reflexivo, relacional e criativo, que possibilita articular teoria e prática, antecipando desafios, adaptando estratégias e criando condições para o engajamento dos participantes, com base em suas singularidades, em seus contextos e na relação entre Educação Musical e Pedagogia. Não se restringe a uma etapa técnica, mas é um momento que exige intencionalidade, visando potencializar as experiências, fortalecer as relações e agregar sentido ao que é construído coletivamente na troca de saberes formativos. Nesse sentido, o cuidado na elaboração do planejamento resultou no retorno positivo das professoras-referência, que elogiaram as proposições e destacaram

a importância da realização de uma formação continuada em Música.

No entanto, mesmo com o planejamento bem estruturado, alguns desafios e adversidades se apresentaram ao longo do processo e atravessaram a organização e a prática.

Após o término da oficina, recebemos elogios e comentários positivos dos professores que participaram das proposições, relatando a importância da formação continuada possibilitada no momento da oficina de música. No entanto, nem todas as condições foram favoráveis e, todavia, desafios e adversidades também estão presentes na prática (Narrativa, autora n. 1).

No caso específico da oficina, o desafio que surgiu foi em relação aos equipamentos de som utilizados para realização das propostas. A oficina foi realizada em um espaço físico amplo, com participação de aproximadamente 80 professoras-referência, exigindo o uso de ferramentas de áudio para abranger todo o ambiente, resultando em uma acústica de qualidade. Porém, o equipamento estava sendo retirado do local pouco antes do início da oficina, o que gerou certa aflição e preocupação por parte das professoras-formadoras. Ainda assim, como professoras-formadoras em serviço, sabemos da importância da preparação, do planejamento e da construção coletiva. Por isso, nossa organização prévia permitiu a integração de outros equipamentos, incluindo algumas ferramentas que as próprias presentes dispuseram para as práticas coletivas, fomentando em certo aspecto a formação em si e possibilitando a realização das atividades conforme idealizado.

Encerramento. Silêncio reverberante tomou conta do espaço, como se cada canto, palavra, gesto e nota ainda vibrassem e ecoassem as potências do encontro. Conversas. Dialogar com as professoras-referência trouxe à tona o que Biesta (2013) descreve de ser presença – “tornar-se presença”, – esse estado de estar inteiramente para o ofício. Dos modos e jeitos do fazer pedagógico artesanal ao espaço de “artesanias” (Larrosa; Rechia, 2019), habitando interseções entre o que somos e o que podemos nos tornar (Narrativa, autora n. 2).

Habitar os territórios educacionais significa tecer relações que não só potencializam o fazer e o pensar musical na escola

de Educação Básica, mas que também criam espaços marcados por uma disposição afetiva, ética e estética diante do processo educativo, contribuindo para a construção de sentidos e significados no ato de aprender. Foi nesse contexto que presenciamos a imersão de aproximações entre as professoras-referências e nós, professoras-formadoras de Música. O tempo-espaço da oficina representou um ato de amor pedagógico, como aponta Larrosa e Rechia (2019), um amar não apenas a matéria de estudo, mas o próprio ato de ensinar e de trabalhar, para que a Música permaneça viva e pulsante nos cotidianos escolares. Trata-se de um compromisso profundo com a experiência educativa, que exige cuidado, atenção e escuta ativa.

As práticas partilhadas, as canções entoadas e os objetos retirados da mochila foram mais do que instrumentos didáticos: foram aberturas para um imaginário coletivo, em que crenças e desejos convergiram. É aqui que o efeito-narrar revela sua potência, pois, ao narrarmos nossas experiências, tecemos sentidos e significados que transcendem o individual, alcançando o coletivo.

Palavras finais...

Este escrito destaca as oficinas de formação continuada como dispositivos potentes para o aprimoramento pedagógico-musical de professores unidocentes. A oficina realizada no contexto do Festival Internacional de Inverno da UFSM teve por objetivo proporcionar experiências pedagógico-musicais para professoras-referência, articulando a Música como área de conhecimento aos elementos do processo de alfabetização presentes no cotidiano escolar. Ainda, reafirmou que momentos de partilha teórico-prática podem fomentar reflexões, trocas de saberes e a construção de conhecimentos compartilhados, fortalecendo as trajetórias formativas e profissionais tanto das professoras-referência quanto das professoras-formadoras.

Os resultados evidenciam que o planejamento cuidadoso e a intencionalidade pedagógica são pilares fundamentais para a construção de experiências significativas. Apesar dos desafios

enfrentados, as estratégias colaborativas e a organização prévia contribuíram para o desenvolvimento das atividades propostas de forma orgânica e significativa.

Com base nas reflexões das professoras-formadoras, percebe-se que as oficinas desempenham um papel central na constituição de sujeitos-professores. Elas provocam o (re)pensar das práticas, instigam a construção de identidades profissionais em diálogo com múltiplos saberes e promovem a (re)significação dos modos de ser e estar docente. Assim, esperamos que essas reflexões sirvam de disparadores para a concepção de outras práticas pedagógicas e para a consolidação de outros espaços formativos que dialoguem com as especificidades e os desafios presentes no cotidiano docente.

Referências

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 129-142.

FERRY, Gilles. *A prática do trabalho em grupo: uma experiência de formação de professores*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

Formação continuada com foco na cultura digital na rede pública municipal de Bento Gonçalves (RS)

*Bruno Andrade Machado Lovat*⁴⁰²

*Cristina Maria Pescador*⁴⁰³

Introdução

O avanço das Tecnologias Digitais (TDs) e sua incorporação no cotidiano têm transformado a sociedade, impactando a interação, comunicação e a aprendizagem. Planejar a inserção dessas tecnologias nas práticas pedagógicas requer o desenvolvimento de novas competências em um cenário em que a escola passe a lidar com demandas emergentes, mediando o aprimoramento de habilidades relacionadas às TDs para promover o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Assim, ao se considerar uma educação voltada à inserção da escola na cultura digital, atribui-se ao professor a responsabilidade de intermediar e fomentar o desenvolvimento de competências nos alunos (Valente, 1999). Nesse sentido, a formação continuada pode oferecer o suporte necessário a esse profissional, permitindo-lhe, em momentos coletivos e colaborativos, apropriar-se dos conceitos da cultura digital e experimentar as TDs de forma consciente, crítica e integrada em suas práticas pedagógicas.

A fim de compreender as competências e habilidades a serem desenvolvidas, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que enfatiza, por meio da competência geral 5, a integração da cultura digital no currículo escolar. A BNCC ressalta que, por meio das TDs, o conhecimento pode ser construído de maneira interativa e colaborativa. Similarmente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) também assegura

⁴⁰² Mestrando em Educação (UCS). E-mail: bamlovat@ucs.br

⁴⁰³ Orientadora. Docente no PPGEdu (UCS). E-mail: cmpescad@ucs.br

que a escola promova o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo o domínio das TDs como parte desse processo.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é analisar a oferta de cursos de formação continuada com foco na cultura digital para os professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Bento Gonçalves, com o intuito de identificar elementos que possam contribuir para a implementação de uma educação integrada à cultura digital. Assim, buscamos compreender como esses cursos podem apoiar e fortalecer o protagonismo dos professores no planejamento de suas práticas pedagógicas, possibilitando sua incorporação ao contexto digital, de forma estruturada.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como empírica devido à produção de dados. Conforme ressalta Creswell (2014, p. 52), “[...] conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos compreender os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão”. Nesse sentido, optamos pela pesquisa documental, considerando o conhecimento prévio de um dos pesquisadores sobre o contexto investigado: a oferta de cursos de formação continuada com foco na cultura digital no município, no qual o pesquisador possuía aproximadamente 20 meses de experiência no cargo de supervisor escolar no momento da realização da pesquisa.

A utilização da documentação como fonte de evidência, conforme Yin (2001), apresenta vantagens, como a possibilidade de revisitar e reexaminar informações, favorecendo um processo contínuo de reflexão e análise. A escolha pela análise documental neste estudo fundamenta-se na relevância atribuída por Yin (2001) a essa abordagem, que considera uma ferramenta estratégica e eficaz para o pesquisador. A partir de uma seleção criteriosa de documentos e uma análise rigorosa, é possível extrair insights significativos sobre o objeto de investigação.

Por sua vez, Gil (2008, p. 50) argumenta que “o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”. A coleta inicial ocorreu em 2023, abrangendo documentos referentes ao período de 2018 a 2023, que contempla os contextos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia de Covid-19. Esses documentos foram obtidos após o envio de uma carta à Secretaria Municipal de Educação (SMED), que apresentava o mestrando e sua orientadora e explicitava os objetivos do estudo. A partir da análise desse material, buscávamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Como são ofertados os cursos de formação continuada com foco na cultura digital no ambiente educacional pela SMED do município de Bento Gonçalves aos professores do ensino fundamental?”.

O corpus foi construído em duas etapas. Na primeira, analisamos sete arquivos fornecidos pela SMED, contendo seis listas de cursos de formação continuada ofertados entre 2018 e 2023. Após essa análise, identificamos 29 cursos de formação continuada relacionados à cultura digital, incluindo debates, palestras e oficinas. Como alguns foram ofertados mais de uma vez, títulos semelhantes foram agrupados por similaridade. A seguir, solicitamos à SMED acesso aos conteúdos programáticos desses cursos e iniciamos o processo de análise de conteúdo (Bardin, 2010) dos 24 documentos que recebemos por e-mail.

Resultados e discussão

A etapa de codificação recomendada por Bardin (2010) consistiu na extração de trechos significativos dos títulos e/ou conteúdos programáticos, definição de palavras-chave e reorganização desses trechos com base em suas similaridades temáticas. Isso resultou na identificação de três categorias que foram, então, correlacionadas aos dados do referencial teórico previamente explorado.

A primeira categoria foi definida como “Professor consciente e crítico inserido na cultura digital”. Segundo Kenski (2018),

cultura digital é um conceito dinâmico ligado à inserção e às mudanças sociais que elas impulsionam. Nesse contexto, Pescador (2016) destaca a necessidade de promover o letramento digital, ou seja, a competência de participar criticamente no ambiente digital e na construção do conhecimento. Ao compreender a cultura digital e desenvolver esse letramento, o professor pode mediar o aprendizado dos alunos sobre e por meio das TDs.

Já a segunda categoria – “Tecnologias digitais fixadas no sistema educacional e novas demandas na educação” – levou-nos a refletir sobre quanto as TDs estão consolidadas no sistema educacional e nas novas demandas que emergem nesse contexto. Isso pode ser compreendido à luz de políticas públicas e legislações que abordam a necessidade de desenvolver competências relacionadas às TDs. Entre elas, citamos a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece a garantia de acesso à educação de qualidade, incluindo a educação digital nas escolas públicas (Art. 4º, inciso XII).

Isso resultou na terceira categoria: “Formação continuada oferecendo possibilidades pedagógicas e contribuindo para uma educação inserida na cultura digital”. Ela emergiu da demanda para que os professores ensinem sobre e por meio de TDs e, portanto, integrem a cultura digital em suas práticas pedagógicas (Teixeira; Oliveira, 2023). A fim de atender a essa demanda, a formação continuada é essencial para desenvolver autonomia e reflexão, capacitando os professores a integrá-las à prática pedagógica e preparando os alunos para um mundo digitalizado. Compreender e ensinar com essas tecnologias não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um imperativo para que professores e alunos possam habitar, transformar e dar sentido à era digital.

Considerações finais

A pesquisa evidencia a importância da formação continuada para a inserção da cultura digital na educação. Para haver integração das TDs ao ensino entendemos que é recomendável a pro-

moção de cursos com foco no desenvolvimento de estratégias inovadoras e o protagonismo docente. Contudo, observamos que a oferta de cursos de formação continuada ainda apresenta desafios, como a necessidade de maior articulação entre as vivências e experiências docentes e o acompanhamento efetivo do impacto dessas formações na sua rotina pedagógica.

Para avançar nessa direção, parece-nos ser fundamental que haja investimentos contínuos em programas de capacitação que contemplem as reais demandas do ensino na era digital. Ademais, a participação ativa dos professores no planejamento dessas formações pode garantir maior aderência e efetividade dos cursos. O estudo também sugere investigações futuras sobre a relação entre a formação continuada e a infraestrutura tecnológica das escolas, bem como a formação inicial dos docentes na cultura digital. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para uma educação mais integrada e coerente com os desafios da sociedade digital.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.thm. Acesso em: 24 fev. 2025.
- CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. *Cultura digital. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018, p. 139-144.
- PESCADOR, Cristina M. *Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo*. 2016. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TEIXEIRA, Luciana do Amaral; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de. Cultura digital: Visões da linha de frente da sala de aula. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 77-86, 2023. DOI: 10.22456/1679-1916.137729. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/137729>. Acesso em: 25 set. 2024.

VALENTE, José Armando (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O arquivo como ponto de partida para a elaboração do planejamento de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Camila Sperotto*⁴⁰⁴

*Fabiane Olegário*⁴⁰⁵

Introdução

Este texto apresenta a pesquisa em andamento O planejamento docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma questão de leitura e escrita de arquivos, que tem por objetivo analisar o planejamento de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da leitura e escrita dos arquivos utilizados pelos(as) professores(as). A pesquisa conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e tem, como campo empírico, duas escolas municipais localizadas no Vale do Taquari – RS, uma delas está situada no município de Paverama e a outra em Cruzeiro do Sul. Parte do pressuposto de que o planejamento docente, frequentemente naturalizado e automatizado, é pouco investigado e debatido no campo da educação, como aponta Corazza (1997). Nesse sentido, a pesquisa busca ressignificar essa prática, destacando-a como um gesto político e estético que ultrapassa a mera organização de aulas.

A fundamentação teórica acerca do arquivo baseia-se em Derrida (2001), que o concebe como um espaço de memória e poder, logo, distancia-se da visão tradicional de arquivo como um depósito estático de documentos; e, em Corazza (1997), que compreende o planejamento como uma ação política e cultural, indispensável para a prática docente. Além disso, utiliza o méto-

⁴⁰⁴ Estudante de Letras (Univates). E-mail: camila.sperotto1@universo.univates.br

⁴⁰⁵ Doutora em Educação. Docente nos cursos de licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates). E-mail: fabiole@univates.br

do de transcrição inventiva (Corazza, 2020), pois permite reinventar os arquivos existentes por meio da leitura e da escrita de textos de partida. Esses aportes nos possibilitam compreender o ato de planejar como uma prática que articula escolhas, leituras críticas e a escrita de novos procedimentos didáticos a partir dos arquivos selecionados pelos(as) professores(as) no decorrer do planejamento. Nessa direção, a pesquisa propõe a valorização do planejamento de aula como expressão tradutória e reflexiva, capaz de transformar os arquivos lidos.

A metodologia adotada no projeto é pautada na transcrição, um conceito desenvolvido por Corazza (2020), que envolve os processos de tradução como uma prática inventiva de leitura e reescrita dos arquivos. A transcrição é exercida como uma “dobra”, em que o texto de partida, o arquivo original, é recriado, ou seja, traduzido, sendo que carrega as marcas da subjetividade do indivíduo. Essa abordagem considera que os(as) professores(as) ao planejar, realizam um trabalho de tradução e recriação que envolve seleção e reinvenção de materiais. Nesse sentido, o planejamento deixa de ser uma ação repetitiva e passa a ser um exercício autoral, no qual o(a) professor(a) ressignifica os conteúdos e os transforma, a partir dos processos de leitura e escrita dos arquivos.

Portanto, ao interagir com arquivos, os(as) professores(as) não apenas leem o conteúdo existente, mas tornam-se parte de um processo de ressignificação do material lido. Corazza (2020) aprofunda a discussão ao propor o conceito de transcrição, pois, segundo a autora, a transcrição vai além da adaptação, sendo um exercício tradutório que permite ao professor reinterpretar os materiais a partir dos textos de partida.

Nessa perspectiva, trata-se de um método que une aspectos da tradução e da criação, visto que, na medida que o(a) professor(a) lê o texto original, constrói novas interpretações. Tais aspectos sinalizam para a manutenção da essência do original e a imposição de novos sentidos ao texto, uma vez que ele é

localizado em um contexto cultural, social, geográfico, temporal e econômico.

A pesquisa conta, também, com entrevistas individuais realizadas com os(as) professores(as) das duas escolas participantes e, por meio delas, busca captar percepções pessoais sobre o planejamento docente e a relação com os arquivos utilizados na elaboração do planejamento. Além delas, a investigação envolve a observação de aulas, com a qual é possível perceber como os planos se materializam na sala de aula.

Ainda, são realizados momentos de formação continuada, na forma de rodas de conversa entre os(as) professores(as) e equipe gestora, além de oficinas ministradas por outros profissionais. Esses momentos oportunizam, ao grupo de professores, o exercício de reflexão coletiva e o aprofundamento teórico sobre o planejamento, bem como a partilha de experiências entre os(as) envolvidos(as) na pesquisa, o que contribui para a qualificação do trabalho realizado na escola, sobretudo, no que diz respeito à prática de planejar uma aula.

As rodas de conversa e oficinas desempenham um papel crucial na qualificação do trabalho docente, pois promovem um espaço colaborativo de troca de saberes e partilha de experiências entre os(as) professores(as). Esses momentos favorecem o diálogo crítico sobre práticas pedagógicas, incentivam a construção coletiva de soluções para desafios cotidianos e possibilitam ressignificar o plano de aula. Além disso, as oficinas práticas permitem a vivência de outras metodologias de ensino. Assim, essas iniciativas contribuem para a formação continuada dos professores, pois, segundo Nóvoa (2017), reforçam a ideia de que a transformação na educação se dá quando os professores estão juntos, e, de forma coletiva, aprendem uns com os outros.

Discussão de resultados parciais

Os resultados preliminares mostram que o planejamento é percebido pelos professores como uma ferramenta indispensável para a organização das atividades pedagógicas. Contudo, os

docentes, frequentemente, relacionam o planejamento à garantia de aprendizagens, evidenciando uma centralidade no processo de aprendizagem, em detrimento do ensino. Uma professora do primeiro ano destacou: “Eu tenho o foco, né, pra aprendizagem deles”. Essa fala demonstra uma preocupação com o atendimento às necessidades dos alunos, mas também reflete a ausência de um discurso sobre o ensino como prática autônoma e criativa. Alinhando às críticas de Biesta (2020), o texto argumenta que o ensino precisa ser reposicionado como um foco central na educação, libertando-o da dependência exclusiva da aprendizagem.

Outro aspecto identificado foi o uso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), na elaboração do planejamento de aula. Dos seis professores entrevistados, dois ressaltaram a importância da BNCC para nortear o planejamento, descrevendo-a como uma ferramenta essencial para garantir harmonia entre os currículos escolares. Um professor do quarto ano comentou: “Ela (BNCC) vai te dar um norte. Então eu uso ela, até porque é o nosso documento orientador, é um documento muito bom”. Entretanto, a pesquisa destaca os riscos de uma padronização excessiva, que pode limitar a autonomia docente e desconectar o planejamento das realidades escolares e comunitárias (Hypolito, 2021). A utilização da BNCC, embora importante, requer uma visão crítica que permita aos professores entenderem que são tradutores dos textos de partida e não meros transmissores do conhecimento.

A maior parte dos profissionais crê que a BNCC dificulta o seu processo de planejamento, pois as habilidades nela contidas são demasiadamente amplas e não apontam, de fato, as matérias a serem ensinadas. Essa parte do grupo relata que a utilização da BNCC restringe-se a procurar os códigos referentes às habilidades trabalhadas e, de forma meramente burocrática, informá-los ao sistema da escola, tal como observa a professora do 1º ano: “Eu procuro os códigos, eu olho por último da BNCC. Eu planejo a minha aula e, depois, eu procuro os códigos”.

Além disso, a pesquisa identificou que os(as) professores(as) raramente percebem-se como criadores em suas práticas pedagógicas. Em muitos casos, eles se veem apenas como mediadores, seguindo uma tendência descrita por Biesta (2020), que critica a redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem. Esse discurso, segundo Larrosa (2018), desvaloriza a dimensão artesanal do ensino, que envolve repetição, experiência e invenção. Para esses autores, ensinar não é uma questão de mediar a matéria a ser ensinada, mas também cultivar o ofício docente como um trabalho de artesanato, que requer a valorização do ofício de ensinar.

Considerações finais

Os resultados parciais desta investigação reforçam a importância de repensar o planejamento docente como uma prática criativa e reflexiva. Embora os(as) professores(as) reconheçam o planejamento como essencial para a organização do trabalho pedagógico, eles(as) têm dificuldades de se perceberem como professores tradutores, que, a partir dos arquivos, inventam novos procedimentos didáticos. A pesquisa propõe que o planejamento seja compreendido como um exercício genuíno do pensamento, no qual o(a) professor(a) atua como tradutor(a) e recriador(a) dos arquivos, transformando-os, ao passo que lê e reescreve.

Essa abordagem permite superar a visão instrumental do planejamento e valorizá-lo como uma prática que articula a política, a estética e a ética. Como apontam Larrosa (2014) e Sennett (2009), a repetição e a experiência são elementos fundamentais do ofício docente, que deve ser reconhecido como um trabalho de artesanato. Nesse sentido, a formação continuada desempenha um papel crucial para qualificar o planejamento, pois convida os professores a perceberem que planejar não é apenas uma obrigação burocrática, mas uma oportunidade de inventar outros procedimentos didáticos.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das práticas de ensino nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, lançando mão de subsídios teóricos e práticos para a formação continuada de professores. Ao valorizar o planejamento como um gesto político e estético, o estudo busca promover uma compreensão mais ampla do ato de ensinar, destacando sua dimensão tradutória e sua relação com os arquivos. Assim, os(as) professores(as) podem se reconhecer como criadores(as) em suas práticas, capazes de reinventar o ensino e enriquecer a experiência profissional docente.

Referências

- BIESTA, Gert. A *(re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 mar. 2024.
- CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa et al. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.
- SENNETT, Richard. *O artífice*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Pibid em Arte na Escola Parque 308 Sul de Brasília⁴⁰⁶

*Cleber Cardoso Xavier*⁴⁰⁷

*Fabio Travassos De Araújo*⁴⁰⁸

*Thérèse Hofmann Gatti*⁴⁰⁹

Introdução

A formação de professores é um dos principais fatores de impacto na qualidade do ensino, não só no Brasil, como também não só para a área de Arte. Assim, é com grande felicidade que participamos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (Brasil, 2010) em Arte, pela Universidade de Brasília. Essa edição do Pibid/Arte é relativa ao Edital nº 23/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e contou com participação de 30 estudantes e três docentes supervisores, sendo dois deles autores deste relato, junto à nossa coordenadora, que também é uma das autoras.

Como recorte deste relato de experiência, vamos focar na realidade vivenciada no âmbito da Escola Parque 308 Sul (Xavier, 2017), onde as atividades foram desenvolvidas em turmas de 2º, 3º, 4º e 5º anos, em aulas de Artes Visuais, no turno matutino. Foram atendidos, nessa unidade escolar, 10 estudantes da graduação em Licenciatura em Artes Visuais, provenientes da Universidade de Brasília.

⁴⁰⁶ Este relato é fruto de um projeto que contou com financiamento do Edital nº 23/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e foi coordenado pela equipe da Universidade de Brasília.

⁴⁰⁷ Pós-doutorando em Arte Contemporânea (UnB). Vice-líder do Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq. E-mail: ccxavier@hotmail.com

⁴⁰⁸ Doutor em Artes (UnB). Professor de Artes Visuais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq. E-mail: fabiotravassosbr@yahoo.com.br

⁴⁰⁹ Doutora e Professora Associada do Departamento de Artes Visuais (UnB). Líder do Grupo de Pesquisa Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq). E-mail: therese@unb.br

Além deles, foram recebidos outros 20 estudantes que desenvolveram suas atividades do Pibid em outras escolas e, por duas semanas, conheceram a realidade desta unidade escolar, que é diferenciada, pois tem uma tipologia idealizada por Anísio Teixeira e uma configuração de horários, componentes curriculares, conteúdos e dinâmicas educacionais e pedagógicas singulares, em comparação às demais unidades escolares da rede pública de educação do Distrito Federal.

Portanto, a intenção dessas vivências na escola era proporcionar ao alunado participante do Pibid uma interação com diferentes realidades educacionais, bem como o acompanhamento específico em uma das unidades escolares para desenvolvimento de sua observação da prática docente, de maneira crítica e, se possível, colaborativa.

A escrita acadêmica a partir da prática

Um desdobramento satisfatório a partir do cotidiano escolar com a presença dos pibidianos, discentes que participam do Pibid, foi a produção de resumos expandidos sobre sua permanência, desenvolvimento e participação no Pibid na Escola Parque 308 Sul, dos quais sete foram selecionados e comunicados no X COMA em formato de Podcast (UNB, 2023). O COMA é um congresso dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, aberto nacionalmente a todos os estudantes de graduação e pós-graduação em Arte, em todas as suas linguagens, seja bacharelado seja licenciatura, com edição bianual.

Além desse resultado alcançado, aconteceu também uma comunicação na Semana de Encerramento dos Programas Pibid da Universidade de Brasília, desenvolvido e apresentado pelos pibidianos. Por fim, vale ressaltar a participação dos estudantes na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, por meio de convite para divulgar os resultados da vivência no stand da Capes do Ministério da Educação.

Essa oportunidade de participação viabilizou a comunicação dos conhecimentos construídos por meio do Programa a um grande número de pessoas que visitaram o espaço expositivo, além de proporcionar aos discentes uma vivência diferenciada de expositor, comunicador de grande público, para além do público de sala de aula, de uma escola. A dimensão de contato e comunicação é impactante e diferencial no processo de formação do estudante, futuro professor. É por meio dessas oportunidades que se forja o desejo de desenvolver pesquisa acadêmica, de participar de palestras, eventos, congressos e trocas de conhecimento, para além da bolha em que, por vezes, encontramos-nos. Furar a bolha é permitir novos pontos de vista, novas miradas e oportunidades de aprendizado e colaboração.

Compartilhamentos e possibilidades

O Pibid na Escola Parque 308 Sul contou com a supervisão direta de um professor que pesquisa sobre a tipologia escolar no local onde estava sendo desenvolvido o Programa. Ou seja, a riqueza de detalhes, de informações e do histórico da tipologia escolar foi disponibilizado aos estudantes; bem como parte de um referencial teórico voltado desde à prática pedagógica (Xavier, Mercês, Gatti, 2022), ao planejamento e ao currículo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018) até a vivência que possibilitou acompanhar as aulas em diferentes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desenvolvimento de atividades em sala de aula e atividades de projetos constantes na Proposta Político Pedagógica (PPP) da unidade escolar foram proporcionadas a todos os pibidianos, enriquecendo assim a possibilidade de compreensão quanto à inter e à transdisciplinaridade possível e existente, em um ambiente escolar formal. Um desses projetos vivenciados foi o “PreservArtePatrimônio”, que fez uso de ações estratégicas de educação patrimonial e artística, a partir das aulas de Artes Visuais.

Por meio de aulas-passeio, autorizadas pelos responsáveis dos estudantes matriculados na escola, são realizados percursos fora e dentro do perímetro escolar, buscando ofertar ao alunado uma experiência direta e presencial no sítio patrimonial, despertando assim o pertencimento desse cidadão em formação, para o cuidado para com o bem comum e público. Além disso, possibilita a ludicidade, a criatividade, a prática dos conhecimentos teóricos e a alegria de existir e participar da sociedade em que se está inserido, como membro da comunidade escolar e local.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

UNB. Universidade de Brasília. X COMA – Coletivo dos alunos da Pós-Graduação em Arte. Seminário Nacional de estudantes de Arte. 10ª edição. Brasília, 2023. <https://drive.google.com/file/d/1ZqdWANAcyt2eYvjMsvpU5Tst2PgXWxzU/view>. Acesso em: 18 fev. 2025.

XAVIER, Cleber Cardoso. Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32017>. Acesso em: 5 jan. 2025.

XAVIER, Cleber Cardoso; MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das; GATTI, Thérèse Hofmann. O ensino de Artes Visuais em Brasília, a capital brasileira, no contexto da COVID19 nas Escolas Parque. In: CONGRESO REGIONAL INSEA AMÉRICA LATINA, 2021, CUSCO/PERÚ. *Grietas y provocaciones: [...] Viseu, Portugal: InSEA Publications, 2022. Disponível em: <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2023/04/EBOOK-CUSCO-2021.pdf>*. Acesso em: 5 fev. 2025.

A resiliência na docência: reflexões sobre o estresse e os desafios da docência

*Daiana Rodrigues Dias*⁴¹⁰

*Rosa Maria Brancher*⁴¹¹

*Henri Luiz Fuchs*⁴¹²

*Fernanda de Barcellos Favero*⁴¹³

Introdução

Ao longo dos tempos, a docência foi se modificando, e novas demandas foram adicionadas, fazendo, em decorrência, com que novos fatores estressores também aumentassem. A prática docente vai além da transmissão de conhecimento, exigindo criatividade, sensibilidade e atenção às necessidades individuais dos alunos. Nesse sentido, o professor pode ser comparado a um artesão da educação, que molda sua prática com cuidado, experimentação e aprimoramento contínuo (Zuin; Zuin, 2020).

A profissão exige dedicação emocional, mental e física, tornando o estresse comum, devido à pressão do trabalho. A educação e o mundo em que vivemos estão em constante mudança, e isso nos faz viver em um ritmo acelerado, exigindo uma adaptação rápida que, muitas vezes, não é alcançada, gerando mais estresse e frustrações (Yaegashi *et al.*, 2023).

Além disso, Corsini (2017) relata que fatores como a multiplicação da carga horária, baixos salários, críticas sociais, a falta de apoio e a crescente responsabilidade imposta aos professores afetam a autoestima, piorando a situação e favorecendo proble-

⁴¹⁰ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: rodriguesdias-daiana@gmail.com

⁴¹¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: rmbrancher2000@gmail.com

⁴¹² Professor orientador. Doutor em Educação (IFRS), Campus Bento Gonçalves. Orientador do PIBID Alfabetização. E-mail: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

⁴¹³ Professora da Rede Municipal de Bento Gonçalves. Supervisora do PIBID. E-mail: fbfavero2020@gmail.com

mas de saúde mental e física entre esses profissionais, o que demanda uma considerável resiliência. Por isso, a resiliência é um tema que tem emergido desse cenário social e laboral, em especial na educação. Mas como ser resiliente em um ambiente no qual os profissionais da educação nem sempre são compreendidos e são pouco valorizados?

O surgimento do estresse

O estresse, segundo a Organização Mundial de Saúde (Estresse, 2023), é um estado de tensão mental que surge diante de desafios, e todos nós passamos por momentos assim com diferentes intensidades. No entanto, a forma como lidamos com ele é crucial para o nosso bem-estar geral. Embora um nível moderado possa ser benéfico, o excesso pode levar a problemas de saúde físicos e mentais. Aprender a gerenciar o estresse é essencial para nos sentirmos menos sobrecarregados e promover nossa saúde mental e física. A dificuldade em relaxar, a ansiedade e a irritabilidade são sintomas comuns, assim como dores de cabeça e insônia. Apesar desse tema estar sendo estudado há tempos, na área docente, os estudos e escritos são escassos, retratando, mais uma vez, a desvalorização desses profissionais (Fritz; Peixoto, 2022).

Selye (1907 – 1982), precursor dos estudos sobre estresse, desenvolveu a teoria da Síndrome Geral de Adaptação, que inclui três fases: alarme, que ocorre imediatamente após uma situação estressora; resistência, em que se tenta reduzir essa condição com a mobilização das defesas naturais do indivíduo, gerando ansiedade e irritabilidade; e esgotamento, quando o indivíduo perde gradativamente sua capacidade de defesa natural, gerando o adoecimento e podendo se desdobrar em um Burnout (Nascimento; Seixas, 2020).

Efeitos na docência

A educação tradicional autoritária não se encaixa mais na realidade moderna, embora ainda esteja presente nas práticas edu-

cativas. A falta de apoio familiar, as mudanças sociais e a violência escolar contribuem para o estresse docente (Silva, 2011). Como consequência, a Síndrome de Burnout tem se tornado frequente, causando transtornos psicológicos e físicos. Foucault (1978) discute como as instituições normalizam o sofrimento, ocultando suas causas. O Burnout, assim, é muitas vezes estigmatizado, sem se considerar os fatores externos que o influenciam. Um estudo realizado por Nascimento e Seixas (2020) aponta que 52% dos professores enfrentam infraestrutura inadequada, 24% levam trabalho para casa, 16% possuem carga horária excessiva e 36% lidam com dificuldades diversas com os alunos. Os principais adoecimentos incluem a depressão, mencionada em sete estudos (28%); a ansiedade, citada em cinco estudos (20%); e altos níveis de estresse, também em cinco estudos (20%); além da Síndrome de Burnout, referida em quatro estudos (16%). Dois estudos (8%) focaram na análise das dimensões de esgotamento emocional, despersonalização e desrealização profissional, que são características da Síndrome de Burnout. Além disso, foi identificado um estudo que encontrou uma relação entre a depressão e a Síndrome de Burnout em professores (4%).

Para um enfrentamento

A resiliência, segundo Raymundo e Leão (2013), é a habilidade de se restabelecer diante de desafios, e, no contexto educacional, é essencial para a saúde mental do docente e para um ambiente de aprendizado eficaz. Lettnin *et al.* (2014, p. 330) relatam que “a resiliência pode ser compreendida como a capacidade de superação, de forma positiva, de situações adversas que possam se apresentar durante a vida do sujeito”.

Essa habilidade está intimamente ligada ao conceito de Viktor Frankl (2011), que acredita que a busca por um significado é fundamental para lidar com dificuldades. Frankl propõe que, ao descobrir um propósito nos desafios diários, como educar e impactar vidas, os educadores podem aumentar sua resiliência, superando os desafios e cultivando um ambiente mais acolhedor

e significativo tanto para eles quanto para seus alunos. Dessa forma, a resiliência pode ser desenvolvida não apenas como uma competência individual, mas como um processo transformador que integra propósito, contexto social e valores educacionais. Assim como uma arte depende de boas ferramentas e condições adequadas para ser desenvolvida, o professor necessita de suporte institucional, formação continuada e valorização profissional para exercer sua função com plenitude (Eusse *et al.*, 2016).

Metodologia

A pesquisa, de caráter quantitativo e descritivo, analisou o nível de estresse entre 19 professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 31 e 66 anos e uma experiência no ensino que ia de 1 a mais de 21 anos. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, criado na forma de uma enquete online no Google Forms, em fevereiro de 2025, respeitando a confidencialidade dos participantes. A análise foi quali-quantitativa, apresentando resultados em frequências e percentuais, além da categorização das respostas abertas.

Resultados e discussão

Os dados mostram que 57% dos professores classificam seu nível de estresse como alto ou muito alto. Os sintomas mais relatados incluem cansaço excessivo, irritação, impaciência e problemas de saúde. Entre os fatores de estresse, destacam-se a indisciplina dos alunos (80%), falta de reconhecimento profissional e pressão por resultados (60%). As estratégias de enfrentamento mais comuns incluem apoio de colegas e prática de atividades físicas (80%), acompanhamento psicológico ou uso de medicamentos (52%). Apenas 21,1% dos docentes relataram ter suporte institucional adequado. Medidas sugeridas para reduzir o estresse incluem a diminuição do número de alunos por sala (36,8%), valorização profissional (21,1%) e melhoria da remuneração e suporte psicológico (15,8%).

Considerações finais

O cenário educacional tem passado por constantes transformações, exigindo dos docentes uma adaptação contínua diante das novas demandas tecnológicas, sociais e econômicas. Esse contexto impõe desafios importantes, muitas vezes, resultando em altos níveis de estresse, que podem comprometer tanto o bem-estar dos profissionais quanto a qualidade do ensino. Ainda, quanto à criticidade necessária à prática da docência, faz-se necessário que o profissional reflita sobre suas práticas, resignificando-as e desenvolvendo resiliência dentro e fora do ambiente educacional. Essa capacidade auxilia na construção da identidade pedagógica, sendo fundamental que as instituições proporcionem um ambiente seguro e aberto ao diálogo. O espaço escolar deve oferecer condições específicas para que o docente possa desenvolver suas atividades de maneira eficaz e equilibrada.

A resiliência, embora tenha reforçado novos significados, sempre esteve presente no cotidiano docente. Sua dinâmica é influenciada por fatores como ciclo vital, apoio externo e cultura, que impactam diretamente a motivação dos professores. Estratégias como o enfrentamento direto dos desafios, o suporte social e até as práticas religiosas podem auxiliar no gerenciamento do estresse, embora sejam menos procuradas. Diante disso, torna-se essencial que as políticas educacionais e institucionais sejam fortalecidas para garantir a valorização do professor, assegurando melhores condições de trabalho, apoio emocional e formação continuada. Além disso, a implementação de estratégias de autocuidado e gestão do estresse pode contribuir significativamente para a manutenção da saúde mental e física desses profissionais.

Por fim, é fundamental considerar que a qualidade da educação depende não apenas do compromisso dos docentes, mas também do suporte oferecido pelas instituições e pela sociedade. Garantir o bem-estar docente é necessário para o avanço da educação, pois professores valorizados e saudáveis apontam

diretamente para um ensino de qualidade e para a formação de uma sociedade mais preparada para os desafios do futuro.

Referências

- CORSINI, Cristina. Do professor de antes ao educador atual. *Revista Direcional Escolas*, Osasco – SP, 19 out. 2017. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/do-professor-de-antes-ao-educador-atual/#:~:text=Antigamente%20a%20figura%20do%20professor,e%20costumes%20adequados%20%C3%A0%20sociedade>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- ESTRESSE. Organização Mundial da Saúde, 21 fev. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- EUSSE, K. L. G.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 1, p. 11-17, jan. 2016.
- FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FRANKL, Viktor Emil. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Tradução de Walter A. Nique. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FRITZ, Marina; PEIXOTO, Maristela Cassia de Oliveira. O estresse ocupacional docente e suas consequências à saúde. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 37, n. 117, p. 85-95, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.117.12872. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12872>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- LETTNIN, Carla et al. Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência. *Contrapontos*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 322-338, maio 2014. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p322-338>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142014000200322&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2025.
- NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 36, 22 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- RAYMUNDO, R.; LEÃO, M. A resiliência como fator de desenvolvimento da prática pedagógica: pensando a formação docente e sua relação com a comunidade. *Revista de Ciências e Educação, Americana*, Ano XV, v. 2, n. 29, p. 55-66, jun./dez. 2013. Disponível em: <https://scholar.archive.org/fatcat/release/sfzcd7licja3bio4t5trya6ulu>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- SELYE, Hans. *The stress of life*. New York: McGraw-Hill, 1956.
- SILVA, Edmilton Gomes da. *O estresse na docência: um desafio a ser superado*. 2011. 59 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade

de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33302/1/EDMILTON%20GOMES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

YAEHASHI, J. G.; OTERO, C. S.; YAEHASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Estresse e burnout na profissão docente. *Notandum*, n. 61, p. e64368, 27 mar. 2023.

ZUIN, L. F. S.; ZUIN, P. B. *O professor como um artesão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 153 p. Disponível em: <https://ebookspedroejoaeditores.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/livro-ctsebook-1.pdf#page=153>. Acesso em: 2 mar. 2025.

Território das crianças: a potência da pesquisa e da experiência docente na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil⁴¹⁴

*Débora da Silva Cardoso*⁴¹⁵

*Camila Frutuoso*⁴¹⁶

*Júlia Caetano Cunha Moraes Almeida*⁴¹⁷

Introdução

A docência na Educação Infantil tem a sua especificidade, pois requer sensibilidade aguçada e formação inicial como base sólida para as ações no chão da escola. A importância deste trabalho de pesquisa, portanto, dá-se pela oportunidade de oferecer aos graduandos o desenvolvimento do espírito científico, crítico, do gosto pelo saber, da criatividade e do sentido de responsabilidade transformando a lógica da acumulação na lógica da produção de conhecimentos.

Kramer (2008) destaca que o processo de formação fragmentado e marcado pela dissociação entre teoria e prática desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer gerência. Nessa mesma linha de pensamento, Kishimoto (2005) reafirma que o desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os cinco anos, seus saberes, questões da subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia.

⁴¹⁴ Este artigo é resultado do projeto de ensino, pesquisa e extensão *Território das Crianças*, fomentado pelo Mackpesquisa.

⁴¹⁵ Professora do curso de Pedagogia (Mackenzie). E-mail: debora.sil@mackenzie.br

⁴¹⁶ Estudante do curso de Pedagogia (Mackenzie). E-mail: camilam.frutuoso@icloud.com

⁴¹⁷ Estudante do curso de Pedagogia (Mackenzie). E-mail: almeida.juliacaetano@gmail.com

Reiteramos as orientações da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), com os direitos de aprendizagem e Campos de Experiência, contemplando as especificidades da docência para a infância. No entanto, esses conceitos são adquiridos mediante a formação, estudo e muita pesquisa, fator que ainda carece de mais investimento no Brasil. Segundo o Anuário da Educação Básica 2020, apenas 76,3% dos professores da Educação Infantil possuem nível superior, denotando uma realidade muito defasada comparada ao Ensino Médio que apresenta 96,9%.

Os dados acima são reafirmados pelo Anuário da Educação Básica de 2024, documento que destaca as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução 04/2024), mas também destacam os desafios gigantes que acompanham essas novas diretrizes, sendo que um dos principais desafios na formação de professores é a desconexão entre os cursos de formação inicial e a realidade escolar.

A distância entre a universidade e a escola de Educação Básica mantém alguns questionamentos aguçados: por que os estudantes continuam como sujeitos passivos no processo de aproximação da universidade com o chão da escola de Educação Básica? Como contribuir para a aproximação mais efetiva da teoria estudada no Ensino Superior à experiência educativa juntamente às crianças da Educação Infantil?

Alunos e alunas apaixonados pelas crianças e pela Educação Infantil, com o anseio de trazer à luz esses questionamentos, foram os responsáveis por uma decisão crucial que foi iniciar o projeto de pesquisa e ação chamado, em fevereiro de 2020. O foco seria promover a visibilidade das crianças, das múltiplas infâncias e da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, e favorecer o espaço no qual alunos e alunas pudessem falar, criar situações pedagógicas, compartilhar ideias, visitar escolas públicas e privadas e pesquisar muito.

Para corresponder à proposta do projeto, foram delineados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Aproximar a teoria da Aprendizagem Transformadora da experiência educativa, os alunos e alunas da graduação em Pedagogia da realidade do “chão da escola” de Educação Infantil, mais especificamente das creches que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Objetivos Específicos: Promover o engajamento dos alunos da universidade na pesquisa sobre a teoria da Aprendizagem Transformadora e na experiência educativa no chão da escola; viabilizar a atuação dos graduandos, sob a supervisão do professor da escola e da universidade, com ações pedagógicas para as crianças nos espaços escolares da Educação Infantil, por meio de parcerias com creches conveniadas, municipais e privadas; oferecer oficinas e cursos aos professores de creches conveniadas de forma on-line e presencial; viabilizar aos graduandos o acesso e conhecimento sobre as realidades educacionais em sua diversidade apresentada no Brasil; produzir um e-book ao final do projeto.

Metodologia

Optou-se por uma abordagem qualitativa, por constituir uma diretriz mais apropriada para compreender o contexto em que a pesquisa foi efetuada: graduandos do curso de Pedagogia e professores de creches públicas.

A coleta e registro de dados de cunho descritivo se deu mediante instrumentos que se constituíram em três modalidades, a saber: a) excertos de situações educacionais vivenciadas pelos graduandos nas escolas de Educação Infantil; b) excertos da formação continuada dos professores referentes aos cursos e oficinas oferecidos; c) entrevista com os professores das escolas parceiras por meio de perguntas abertas e fechadas com o objetivo de descrever e evidenciar os avanços adquiridos no trabalho com as crianças, por meio das oficinas e cursos de formação continuada oferecidos pelos graduandos.

Resultados e discussões

Esse projeto de extensão conduzido ao longo de cinco anos, atualmente, conta com 47 alunos envolvidos. Denominado Território das Crianças, ele fomentou a formação inicial dos estudantes de Pedagogia e a formação continuada das professoras das creches, por meio de oficinas e minicursos online e presenciais para os municípios de São Bernardo do Campo e Embu das Artes, no estado de São Paulo.

O impacto intelectual para os graduandos deu-se com o resultado dessas vivências, pois tivemos um livro publicado, quatro capítulos de livros, mais de 20 participações em congressos de Educação com comunicação oral, apresentação de posters e publicações em anais de eventos. Além disso, houve um aumento significativo de alunas engajadas na Iniciação Científica, motivadas pelas ações no chão da escola e os resultados obtidos ao ultrapassarem os muros da universidade rumo ao chão da escola de Educação Infantil.

Considerações finais

Considera-se que, para os alunos da graduação, o projeto alinhou-se aos objetivos propostos, no sentido de viabilizar o impacto intelectual e experimental na formação inicial, mediante o engajamento dos graduandos na pesquisa teórica e na vivência educativa realizada no chão da escola.

Com relação aos professores das creches conveniadas e pré-escolas participantes do projeto, conclui-se que, por meio das ações promovidas, foi possível perceber o impacto intelectual e social a partir da participação desses profissionais nos cursos e oficinas oferecidos pelos alunos da universidade. Ações que contribuíram para a formação continuada desses professores que atuam junto às crianças, oferecendo-lhes a educação de qualidade que lhes é de direito.

Cardoso (2021, p.29) defende que “os caminhos que se abrem na estrada da educação são horizontes cuja utopia é estímulo para o irromper dos passos com a intenção de continuar a

caminhada pelo jardim da educação”. Diante disso, acreditamos que o projeto em questão cumpriu seus objetivos, ao aproximar a universidade da escola de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, aprimorar a formação inicial e continuada dos graduandos em Pedagogia e dos professores das creches conveniadas, respectivamente, e contribuir para a garantia de educação de qualidade que respeite as necessidades e potencialidades das crianças atendidas na Educação Infantil brasileira.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 mar. 2024.

CARDOSO, Débora da Silva *et al.* *Educação Infantil: pelas crianças do Brasil*. São Paulo: Appris, 2021.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores de educação infantil. *Proposições*, v. 16, n. 3, set./dez. 2005.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.

Vivências com o texto literário na escola das infâncias: imaginário espacial e outras veredas

*Delcio Antônio Agliardi*⁴¹⁸

Introdução

Estudar e pesquisar são exigências essenciais para quem se propõe à docência, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, além de exigir atitude séria e curiosa diante dos fenômenos que envolvem a educação. Com recorrência, diz-se que o professor é um pesquisador por excelência, pois, na busca pela construção do saber, investiga e estuda acerca dos problemas nas dimensões da ciência e da vida.

Assim, este trabalho é fruto de estudo e pesquisa que desenvolvemos coletivamente no GRUPEGI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia da Infância –, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF) e ao CNPq, no período de 2023 a 2025. Somos professores pesquisadores e cada qual tem sua proposta de pesquisa delimitada a priori. Assumimos o compromisso de, semanalmente, refletir sobre os problemas emergentes em educação, tendo como referencial a teoria histórico-cultural.

A partir do projeto “Ler com os ouvidos: literatura e vivências espaciais na escola da primeira infância”, estudo e pesquisa com o propósito de conhecer a sociogênese das vivências espaciais de professoras na atuação docente com bebês e crianças, tendo o texto literário como suporte para o processo de leitura e escrita na Educação Infantil. Ler com os ouvidos expressa uma relação da criança com o leitor adulto, uma configuração de mediação de leitura literária em contextos educacionais formais e não formais.

⁴¹⁸ Doutor em Letras. Professor na UCS. Participa do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI).

O projeto surgiu como uma possibilidade de compreensão do ato de ler e escrever na escola da infância, buscando constituir um espaço de reflexão acerca do imaginário espacial, a partir das vivências de professoras que atuam na Educação Infantil, as quais fazem uso do texto literário em suas práticas docentes. O método instrumental genético serve de suporte para olhar a gênese da formação humana e profissional dessas professoras.

Vivência e imaginário espacial em geografia da infância

O estudo vinculado a essa pesquisa mira a compreensão de vivência (Vigotski, 2018) e de imaginário espacial (Lopes, 2021), construídas a partir das enunciações com o texto literário, as quais são criadas e registradas em documentação pedagógica, por educadoras que atuam com bebês e crianças na Escola de Educação Infantil, em articulação com os materiais do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (MEC, 2016). O conceito de vivência é uma categoria fundamental na obra de Vigotski. Dele, decorre a construção conceitual de vivência espacial (Lopes, 2021).

O conceito de imaginário espacial está presente na obra de Lopes (2021), o qual assume a concepção teórico-metodológica sustentada nos estudos da linguagem, constitutiva dos sujeitos. Por isso, ao [con]viver com as crianças, torna-se imperativo situar seus enunciados na construção de um imaginário espacial. De acordo com Lopes (2018), a Geografia da Infância busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida a espacialidade da vida.

Nos procedimentos de pesquisa, objetiva-se compreender e refletir sobre os achados que emergem dessas vivências, concebidas por Vigotski como uma unidade entre o ser humano e o meio, condição que nomeia a própria teoria histórico-cultural, a fim de construir novos sentidos e novos conhecimentos para a educação.

A formação permanente de professores na [inter] relação vivencial

Nosso grupo de estudo e pesquisa é formado por professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Todos comungam da concepção de geografia da infância que se contrapõe à visão adultocêntrica historicamente construída para a compreensão da educação de bebês e crianças. Nesse sentido, afirmamos que uma neoformação é possível de ser desenvolvida no processo de formação permanente de professores.

Nessa perspectiva, a formação de professores tem sido pautada em três movimentos: a relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo; o ser humano na sua dimensão com os instrumentos do e no mundo. Para Vigotski (2018), nenhuma vida termina em si mesma, ou seja, toda vida é relação, é interrelação, que se dá na [co]existência e na [con]vivência. Do ponto de vista da natureza humana carregamos uma herança. Mas é na cultura que podemos criar algo novo, um processo que gera transformações.

Assim, a neoformação docente para a escola das infâncias, no plural, é vista como as bases do desenvolvimento humano, atividade criadora do novo, movida pelo afeto e intelecto como unidade vivencial. Para Vigotski (2018), o termo “atividade criadora” significa a capacidade de criar algo, e o alicerce da criação é a imaginação. Ou seja, a formação de professor para atuar na educação da infância requer espaço para a criação e imaginação. E para que ocorra a atividade criadora, a cognição combina e reelabora de forma criadora a experiência anterior, como esclarece Vigotski (2018).

Resultados e discussão

Em fase inicial, o projeto de pesquisa visa identificar vivências literárias de professoras com as crianças atendidas na escola de Educação Infantil, com o intuito de conhecer a sociogênese das vivências espaciais de professoras na atuação docente. Vemos, nessa iniciativa, dificuldades decorrentes da formação inicial de

professor, tradicional e adultocêntrica, a qual pouco valoriza as autorias infantis e as enunciações das crianças. No entanto, conhecemos outras experiências docentes, as quais consideram as vivências das crianças pautadas pela imaginação, pela fantasia e brincadeira.

O “ler com os ouvidos” é uma das possíveis vivências de professores progressistas, que concebem que todo professor é um professor de linguagem, sendo, portanto, um agente para a mediação e criação de novas experiências com a palavra oral ou escrita. Uma experiência com os materiais literários que se fazem também didáticos em contextos escolares e não escolares.

Os materiais da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016), composta de 8 cadernos, são concebidos e percebidos como de qualidade e possuem uma sustentação que está em sintonia com categoria de vivência, proposta por Vigotski, ou seja, são objetos criados por humanos para favorecer a experiência de linguagem de bebês e crianças humanas em processo de atendimento além família.

Vivência e imaginário espacial têm pertinência para pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil, um movimento que poderá favorecer a imersão da criança em diferentes linguagens e o progressivo domínio dos vários gêneros e formas de expressão. Segundo Lopes (2024), o imaginário espacial ocupa-se do amor pelo espaço, um amor que é interespaço, interamorosidade, que se constrói. Assim, a vivência espacial só pode ser compreendida na unidade da fusão de duas metamorfoses: a do eu e do espaço; a do eu dos meus espaços.

Considerações finais

Somos professores em permanente processo formativo. Se não aprendemos, o que podemos ensinar? Nesse sentido, o estudo e a pesquisa são indissociáveis ações, constituidoras da neoformação docente. As vivências com o texto literário na escola das infâncias inserem-se no contexto de investigação para compreender a gênese da formação humana, a qual está imbr-

cada na relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Ler com os ouvidos tem fundamentação noutra epistemologia educativa. Exige pensar numa concepção mais ampla de leitura, que permite entender que os bebês são seres de palavras, ainda quando não são capazes de pronunciá-las. Por isso, a vivência com o texto literário é uma forma de aproximar bebês e crianças dos livros de literatura, evocando o caráter estético, a imaginação espacial e a construção de subjetividade.

A teoria histórico-cultural, com seus pressupostos, é uma alavanca para a construção do conhecimento na área das humanidades. O método instrumental genético é um suporte valioso para compreender a formação docente, no contexto da Educação Infantil. A Coleção Ler e Escrever na Educação Infantil é um convite para pensar o ensinar e o aprender na escola das infâncias, refletir acerca da oralidade e da linguagem escrita, da mediação de leitura literária e das especificidades dos bebês e crianças como leitores e autores.

Referências

BRASIL. Coleção leitura e escrita na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Atrás da Porta*: Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno Baldio*: um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e educação infantil*: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da psicologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Possibilidades de investigações para/ com as crianças: o caso de uma prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil

*Diana Celi Andreatta da Cruz*⁴¹⁹

*Stéfanie Jorge Estevam*⁴²⁰

*Ana Lúcia Paula da Conceição*⁴²¹

Primeiras palavras

Durante a formação inicial de professores e professoras, no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), campus Bento Gonçalves, busca-se, a partir do Componente Curricular de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, provocar as acadêmicas e os acadêmicos a construir práticas pedagógicas significativas, que contribuam para o processo formativo e permitam compreender a escola de Educação Infantil como lugar de produção de conhecimento e de escuta das crianças. Nesse sentido, colocar lupas na realidade do contexto escolar parte da premissa de compreender as crianças como sujeitos que produzem saberes e constroem modos de viver as culturas da infância.

Assumindo como campo de estudo a Pedagogia da Infância, proposta por Eloisa Rocha (1999), o curso se compromete com a escuta das crianças e propõe que estas e adultos se reconheçam como integrantes do meio ambiente, como parte da natureza, compondo práticas e exercícios de pensamentos conectados com a realidade. Assim, tomamos como referenciais os estudos da Sociologia da Infância, a partir de Willian Corsaro (2011) e

⁴¹⁹ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: dyanaandreatta@gmail.com

⁴²⁰ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: stefaniejorgeeee@gmail.com

⁴²¹ Orientadora. Professora Doutora do curso de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

Manoel Sarmiento (2004), e o conceito de “desemparedar”, proposto pela professora Léa Tiriba (2023), para nos inspirarmos na construção das práticas pedagógicas que potencializem a constituição de um modo de ser e agir na docência desde a formação inicial. Explicamos que, para Tiriba (2003), “emparedar” é manter as crianças entre paredes nos espaços da escola infantil, tendo como referência a sala de aula. Portanto, “desemparedar” é compreendido e defendido, neste estudo, como um modo de viver e partilhar com as crianças espaços abertos, em que o contato com a natureza aconteça de corpo inteiro.

É neste cenário que, durante nosso processo formativo no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, Campus Bento Gonçalves, dedicamo-nos a estudar e pesquisar sobre abordagens potentes e práticas pedagógicas significativas no percurso de realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Percurso de formação no estágio supervisionado na Educação Infantil

Ao longo do percurso da formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, durante o quinto semestre, no componente curricular de Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, foi possível desenvolver um trabalho sequenciado que envolveu duas propostas complementares de ensino e aprendizagem com estudantes da etapa da Educação Infantil – Pré-escola. Partimos do desejo de construir uma prática pedagógica cujo primeiro movimento foi a observação e a escuta atenta de um agrupamento de crianças em uma escola pública de Educação Infantil, localizada no município de Bento Gonçalves – RS.

Essa ação nos possibilitou perceber o interesse que elas tinham sobre a vida das abelhas, assim como aprendemos que ser professora é dedicar-se à pesquisa e ao estudo, para realizarmos o segundo movimento, que foi de construção e organização do nosso planejamento para a prática de estágio. A formação, entendida como tempo de aprender, de pesquisar, mobilizou-nos para a construção de propostas de sessões investigativas que seguiram

o interesse das crianças pela natureza e pelas abelhas (*Apis mellifera*), incluindo e expandindo a pesquisa para as abelhas-sem-ferrão e para as diferentes espécies de abelhas, sua morfologia e fisiologia, a importância desses insetos para a polinização das plantas e para a produção do mel, o que são os alvéolos e a relevância da cera como material para a produção do favo. Também, foi possível investigar os diferentes tipos de colmeias, o trabalho do apicultor e seus equipamentos de segurança para manuseio e retirada do mel.

O zelo na escuta e o olhar cuidadoso sobre as múltiplas linguagens das crianças, que vão além das palavras, foram fundamentais para organizar o percurso metodológico do trabalho. Isso incluiu a organização sistemática de sessões investigativas, permitindo o planejamento de propostas pedagógicas que considerassem a estruturação dos ambientes, materiais e materialidades, com o intuito de convidar os estudantes para descobertas científicas. Para além desse processo, vivenciamos com eles a natureza como constituição daquilo que somos, adotando o cuidado com seres bióticos e o meio abiótico como condição de vida na Terra.

Essa abordagem visou valorizar a participação das crianças. Consideramos que elas são produtoras de cultura e de conhecimento. Nossa intenção foi valorizar gestos, olhares e narrativas do cotidiano, explorando as possibilidades, descobertas e acontecimentos vivenciados durante as interações e trocas.

Durante o percurso de Estágio, tivemos a oportunidade de compreender que as crianças aprendem a partir de seus próprios percursos, em interações com os pares e com objetos e nas transmissões culturais sugeridas, por meio de explorações potentes e significativas.

Referências

CORSARO, Willian. *Sociologia da infância*. Tradução de Martha Cristina Nunes Moreira e Waldir da Silva Souza. Porto Alegre: Artmed; 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999.

291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004.

TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

Como eu sinto a literatura: o olhar de professoras da Educação Básica

*Dúlcima Sangalli*⁴²²

*Brigida Manuela Pastor Pastor*⁴²³

Introdução

Mucho caminó Lucía, y a lo largo de su viaje iba siempre acompañada por los ecos de los ecos de aquellas lejanas voces que ella había escuchado, con sus ojos, en su infancia.

Lucía no ha vuelto a leer ese libro. (...) Tanto le ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo (Galeano, 2023, p. 8).

Eduardo Galeano, no conto *La función del lector/I*, convida-nos a pensar sobre nossa formação como leitores, sobre como os livros contribuem para a nossa constituição como sujeitos. Sua fala reforça a ideia de que somos compostos por experiências e vivências, por vozes que nos acompanham, alimentando-nos e sensibilizando-nos ao longo de nosso percurso de existência. A literatura, conforme sinalizado pela epígrafe, é um desses ecos que direciona para o processo de humanização, pois atua, em grande parte, no nosso subconsciente e inconsciente (Candido, 2004, p. 175).

Essa nossa (re)construção por meio do texto literário começa antes mesmo do nascimento. É na família – primeira transmissora cultural –, ainda na infância, que somos estimulados a estabelecer vínculos com a literatura, por meio da contação de história. Nesse ambiente, muitas vezes, a figura feminina é quem mobiliza as trocas afetivas entre a criança e o texto escrito, quando “[...] a solicitação do corpo e o jogo da linguagem, conduzido pelas mudanças de ritmo e das entonações da voz, estão estreitamente entrelaçados” (Petit, 2019, p. 160). A contação ou a leitura de histórias transforma as inquietudes da vida em metáfora, con-

⁴²² Doutoranda em Educação (UCS). E-mail: dsan4@hotmail.com

⁴²³ Professora (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, Madrid, Espanha). E-mail: bpastor@flog.uned.es

duzindo-nos a um mundo só nosso, que é ressignificado pelas experiências e vivências.

Além da família, cabe à escola, entre as suas funções, aproximar o sujeito da leitura, ou melhor, promover o acesso à literatura. Pensando nas inúmeras responsabilidades atribuídas à intuição escolar, questionamo-nos: qual é o papel da escola na formação do leitor literário? Qual é o olhar do docente em relação à leitura literária? Como criamos vínculos entre a literatura, a arte e o saber?

Essas indagações nos levaram a construir este estudo, vinculado à formação de professores mediadores de leitura literária. Portanto, trata-se de uma investigação (tese), de caráter qualitativo, a partir da Cartografia, que “[...] parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (Barros; Kastrup, 2015, p. 73). Esse método permite adentrarmos nos territórios da pesquisa/leitura como investigadores e participantes, acompanhando processos tanto externos como internos. Assim, por se tratar de um estudo empírico com docentes da Educação Básica, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul (CEP – UCS) e teve a sua aprovação em agosto de 2024.

Resultados e discussão

Tendo em vista a escola como um território de leitura, buscamos aproximar professoras de Educação Básica de quatro municípios da região serrana do Rio Grande do Sul (RS) – Vila Flores, Cotiporã, Veranópolis e Nova Prata – da leitura literária, a partir da construção de proposições. Como “suporte”, utilizamos obras que compõem acervos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário 2023.

O projeto Há pontes para a travessia foi construído de forma coletiva, composto por oito encontros presenciais, promovidos no vespertino, de outubro a dezembro de 2024, envolvendo vinte professoras do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Nesse contexto, tínhamos como propósito observar as experiências li-

terárias que emergiam durante o contato com o texto literário, combinado a outros objetos artísticos; bem como acompanhar o processo de construção de proposições, amparadas na leitura, no diálogo e na produção de subjetividade.

Antes da organização e produção dos encontros, dedicamo-nos a descobrir qual era a percepção das protagonistas da pesquisa quanto ao conceito de literatura, partindo da pergunta: como eu sinto a literatura? A Figura 1 apresenta as respostas dadas ao questionamento.

Figura 1 – Como eu sinto a literatura?



Fonte: elaborada pelas autoras.

Nesse primeiro momento, foi possível perceber que, para as professoras, a literatura é um meio para conectar-se com o mundo, uma forma de expressão, diretamente vinculada aos sentimentos – sentimentos em palavras – emoções, a cultura, a imaginação. Sobretudo, literatura é arte, criação, arte da palavra escrita, manifestação artística do ser humano que potencializa a emancipação do sujeito, é liberdade. Portanto, a obra literária provoca, potencializa e alimenta o que somos, “[...] produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente” (Barthes, 1987, p. 34), serve de consolo ou de encorajamento; também é um instrumento perigoso por suscitar a reflexão, o questionamento e a libertação de certos padrões sociais.

Outro aspecto importante é que literatura é brincar com as palavras, o que nos instiga a pensar na sua função estética,

consoante com Barthes (2013, p. 15), para quem a literatura é trapaça, é jogar com as palavras, permitindo “[...] ouvir a língua fora do poder, na revolução permanente da linguagem”. Logo, essa trapaça assegura que nos desvencilhemos do poder imposto pela língua, conferindo às palavras uma verdadeira explosão de metáforas e sentidos.

Quando nos posicionamos como protagonistas e pesquisadores, juntamente com as professoras, cada qual com suas experiências e percepções, mobilizamos as muitas vozes que nos constituem. Consentimos que a fala e a escuta do Outro nos afetem, provoquem-nos, transformem-nos. Sobretudo, produzimos novas formas de ver e intervir no mundo. Pensar que a combinação entre conhecimento e experiência pode ser articulada no coletivo, convoca-nos a refletir sobre a formação de professores, principalmente no âmbito da mediação de leitura literária.

Considerações finais

Por meio de Petit (2019, p. 185), compreendemos que a presença da literatura na escola pode provocar uma mudança em nossas percepções e comportamentos, quando dialogada com métodos de aprendizagem e saberes. Além disso, abrindo-nos para a experiência artística, aprendemos a pensar, desenvolvemos nosso pensamento, a linguagem e nos tornamos mais sensíveis e resilientes. A antropóloga ainda salienta que as modalidades de formação de professores “[...] deveriam ser repensadas para se dirigir à sua sensibilidade, e não somente à sua inteligência especulativa, abstrata” (Petit, 2019, p. 193). Portanto, promover experiências com a literatura, tendo em vista o seu viés artístico e estético, provoca sensações, percepções e sentimentos que nos potencializam como sujeitos e profissionais da educação. Isso leva-nos a perceber que formar leitores literários é abrir caminhos, percorrer percursos, construir e ser pontes, compartilhar saberes e, principalmente, fazer ecoar as vozes que permanecem ocultas dentro de cada leitor ou texto literário.

Referências

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BARTHES, R. *Aula*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, Ouro Sobre Azul, 2004.

GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. 2. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2023.

PETIT, M. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: 34, 2019.

Brincando com as cores: envolvendo a literatura na prática escolar⁴²⁴

*Elisiane Marin Galiazzi*⁴²⁵

*Lúisa Fernandes Zanotto*⁴²⁶

*Caroline de Moraes*⁴²⁷

Introdução

Este estudo traz um recorte das ações desenvolvidas no projeto de ensino “Laboratório de Contação de Histórias: experiências pedagógicas”, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha, no ano de 2023, com as turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia. A equipe executora é composta pelas autoras deste trabalho, à época, bolsistas e coordenadora do projeto. Mais informações sobre as ações deste estão publicadas no artigo “Formação pedagógica: ações de ensino e de extensão para licenciandos do curso de pedagogia e professores da rede municipal” (Moraes et al., 2023).

O projeto de ensino existe desde 2022, com a temática direcionada para a literatura e a contação de histórias, atendendo aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS do Campus Farroupilha. Em 2025, ocorre a sua quarta edição, mantendo a proposta de contar histórias, contudo, com o direcionamento para o trabalho com a literatura afro-brasileira. Como a matriz curricular traz a disciplina sobre literatura somente no quinto semestre, as ações dessa proposta têm o objetivo

⁴²⁴ Este estudo é baseado no Projeto de Ensino “Laboratório de Contação de Histórias: experiências pedagógicas”, que recebeu incentivo de fomento interno e bolsas pelo Edital PROEN 143/2022 (IFRS).

⁴²⁵ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: elisianemaringaliazzi81@gmail.com

⁴²⁶ Discente do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (IFRS). E-mail: luisazanotto6@gmail.com

⁴²⁷ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com dedicação exclusiva (IFRS). E-mail: caroline.moraes@farroupilha.ifrs.edu.br

de aproximar os futuros docentes das obras literárias e de estratégias para a contação de histórias no ambiente escolar.

A partir do exposto, entende-se que as atividades desenvolvidas pelo projeto de ensino estão voltadas para complementar a formação inicial dos futuros pedagogos. Nesse sentido, os encontros planejados e promovidos pelo projeto incentivam que os acadêmicos busquem por atualizações e aperfeiçoamento voltados para a qualificação docente.

Metodologia

As oficinas aconteciam na brinquedoteca do IFRS, Campus Farroupilha, das 18h às 19h, um horário favorável para aqueles que chegavam antes do início das aulas. Cada encontro proporcionou uma aprendizagem com a possibilidade de socialização e troca de informações entre os pares. As oficinas eram planejadas e organizadas de acordo com a obra designada para cada encontro, tendo o momento da contação da história da obra literária e também o destinado à construção da ferramenta pedagógica, com o intuito de apoiar o acadêmico na prática docente.

O projeto se desenvolveu em dez encontros, compreendendo os meses de maio a novembro de 2023. Nas ocasiões, abordaram-se diferentes temáticas, que contribuíram para a reflexão e ampliação do conhecimento literário entre os participantes. Foram elaboradas nove ferramentas pedagógicas para nove obras literárias diferentes, contando com a colaboração dos pibidianos do Curso de Pedagogia do Campus Farroupilha, que compartilhavam as experiências vividas na Educação Básica.

As obras selecionadas para serem trabalhadas ao longo do ano de 2023 foram *O bichinho da maçã*, de Ziraldo; *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof; *Bom dia, todas as cores!* e *A fantástica máquina dos bichos*, obras escritas por Ruth Rocha; *Perigoso!*, de Tim Warnes; *O livro da família*, de autoria de Todd Parr; *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *Muito cansado e bem acordado*, escrita por Susanne Strasser.

Para este trabalho, escolheu-se a obra literária *Bom dia, todas as cores!*, da autora Ruth Rocha, porque a história consegue integrar aspectos do desenvolvimento infantil de maneira lúdica e envolvente. Por meio da vivência do camaleão, é possível identificar aspectos que são interessantes para serem abordados em sala de aula, como emoção, opinião alheia, reconhecimento de identidade, relacionamentos, entre outros pontos. Dessa forma, a obra literária pode promover uma experiência significativa para as crianças. A escolha reflete o compromisso com um aprendizado em que desperte o interesse do estudante, tornando a prática escolar mais envolvente, dinâmica e participativa.

Resultados e a discussão

A obra literária *Bom dia, todas as cores!* (Rocha, 2013) é protagonizada pelo camaleão, que muda de cor e sempre tenta agradar a todos, mudando de cor conforme seus amigos preferem. No decorrer da história, ele percebe que, ao tentar satisfazer os outros, perde a própria identidade e sente-se confuso. Por fim, o personagem se cansa de trocar de cores e decide que será cor-de-rosa, pois era a cor que achava mais bonita, não se importando com a opinião dos outros.

A ferramenta pedagógica para essa obra foi um painel em que os personagens poderiam ser posicionados e retirados com o auxílio de velcro. Para a construção do painel, utilizou-se um recorte de MDF como base, sobre o qual foi fixado papel EVA no formato de árvore, céu, nuvens e sol, criando o cenário para a narrativa. Os personagens foram todos confeccionados em papel EVA com olhos móveis, respeitando as características e as cores de cada momento da história. Para posicionar o camaleão no cenário e trocá-lo conforme mudava de cor, utilizou-se como estratégia inserir um velcro na árvore e na parte de trás dos personagens, facilitando a mobilidade.

Para a contação dessa história, foi sugerido que os acadêmicos de Pedagogia utilizassem um painel como um recurso visual. Também foi incentivado que eles sentissem o conflito vivido pelo

camaleão, para que, ao contar a história, pudessem transmitir essa sensação, conforme as experiências apresentadas por Moraes (2022). Com essa prática educativa, percebe-se que a contação de histórias com o apoio de recursos pedagógicos enriquece o momento e torna significativa a narrativa do camaleão para os estudantes, que poderão construir os próprios camaleões depois, representando as cores de que mais gostam e, por conseguinte, expressando a própria identidade.

Ao final desse encontro, cada participante levou para casa um cenário e camaleões de várias cores para poder praticar e efetuar a contação da história. Esse material é disponibilizado pelo projeto de ensino por meio do recurso financeiro viabilizado pela instituição. Desse modo, cada licenciando vai construindo o próprio acervo literário, que será importante no momento dos estágios e também na prática docente, após a conclusão do curso. De acordo com Moraes (2022, p. 21), “[...] O desenvolvimento e o preparo para contar histórias exigem, grande parte das vezes, estudos e práticas [...] e, algumas vezes, de artes das mais distintas [...]”.

Considerações finais

A partir do exposto, registra-se que a arte de contar histórias requer aprendizado e preparação em diferentes aspectos. Então, a proposta efetuada com a obra Bom dia, todas as cores! constata que a parte visual é relevante, tendo em vista a utilização de recursos pedagógicos que podem ajudar na contação e também serem significativos para as crianças que participam desse momento. Além disso, observa-se que a desenvoltura do licenciando é outro fator relevante, pois o futuro docente precisa de oportunidades para aprender a parte prática de contar histórias.

Diante disso, revela-se que as ações disponibilizadas pelo projeto de ensino contemplam uma formação integral, para que as obras literárias sejam inseridas no ambiente escolar de forma planejada e direcionada.

A obra *Bom dia, todas as cores!* pode ser adaptada para diferentes anos escolares, mas, para isso, é necessário que o docente tenha domínio da narrativa literária e conheça o perfil da turma em que haverá a leitura. Nesse sentido, identifica-se que os encontros promovidos pelo projeto ao longo dos anos estão preocupados em fornecer estratégias metodológicas para trabalhar com a literatura no ambiente escolar.

Por fim, as atividades do projeto de ensino incentivam a permanência e o êxito escolar dos licenciandos do curso de Pedagogia do IFRS, Campus Farroupilha, oportunizando um momento de encontro entre os colegas de diferentes semestres e reforçando a formação docente.

Referências

MORAIS, C.; GALIAZZI, E. M.; ZANOTTO, L. F.; ZANATTA, M. E.; SILVESTRI, A. L. Formação pedagógica: ações de ensino e de extensão para licenciandos do curso de pedagogia e professores da rede municipal. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas*, v. 12, n. 2, 2023.

MORAES, F. *Contar histórias com maestria: técnicas e vivências*. Petrópolis: Vozes, 2022.

ROCHA, Ruth. *Bom dia, todas as cores!*. São Paulo: Salamandra, 2013.

Cantos simbólicos e o brincar na Educação Infantil

*Emily Bonfim Souza*⁴²⁸

*Rosemary Rocha Gomes*⁴²⁹

*Vanessa Davanso Bueno*⁴³⁰

Introdução

Na Educação Infantil, deve-se proporcionar experiências que favoreçam a formação integral dos bebês e das crianças, o que engloba autonomia, controle, conexão, autoestima e equilíbrio entre a necessidade de prazer, as inseguranças e as frustrações. Com isso, a relação entre emoções e cantos simbólicos constitui uma abordagem inovadora para potencializar a aprendizagem e a cultura da infância. O presente estudo relata a experiência de uma oficina desenvolvida por integrantes do grupo de pesquisa Território das Crianças, que buscou trazer vivências práticas para professoras da Educação Infantil de Embu das Artes.

A oficina foi estruturada com base em princípios da pesquisa-ativa e da formação continuada de professores. A metodologia envolveu vivências práticas com reflexões coletivas, exploração de cantos simbólicos e uma dinâmica que objetivou levar as professoras a colocarem-se no papel das crianças e olharem as atividades pelo viés da infância. Foram utilizados diálogos reflexivos, montagem de cantos simbólicos e escuta ativa da percepção das professoras sobre a aplicação das atividades no cotidiano das crianças.

⁴²⁸ Pedagoga. Professora da rede pública de educação. Mestranda em Tecnologia da Educação (Must University). Membro do Grupo de Pesquisa Território das Crianças (Mackenzie). E-mail: emilybonfimsouza@gmail.com

⁴²⁹ Pedagoga. Professora da rede privada de educação. Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie). Membro do Grupo de Pesquisa Território das Crianças e do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Educadores e Políticas Públicas (Mackenzie). E-mail: rosemary.rgomes76@gmail.com

⁴³⁰ Pedagoga. Psicopedagoga Clínica. Estudante de Pós-Graduação (Mackenzie). E-mail: vanessadavanso1975@gmail.com

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de metodologias que favoreçam a expressão emocional das crianças, por meio de experiências lúdicas e criativas. De acordo com o Artigo 9º da DCNEI, as práticas pedagógicas na Educação Infantil são estruturadas com base em dois eixos principais: as interações e a brincadeira. No contexto dessa etapa da Educação Básica, essas experiências são essenciais para que as crianças construam e se apropriem de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização. A interação durante o brincar ocorrida na infância é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando diversas aprendizagens. Ao observar essas interações, tanto entre as próprias crianças quanto com os adultos, “é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017, p. 37).

Para assegurar o direito de brincar na sala de aula, é essencial que os professores promovam uma variedade de atividades lúdicas em ambientes flexíveis e estimulantes, que permitam a interação das crianças com diversos parceiros e a incorporação de produções culturais, incentivando a criatividade, a imaginação e o respeito pelas diferenças. Essas ações, acompanhadas pela observação e intervenção pedagógica dos professores, garantem que os estudantes possam explorar e compartilhar suas emoções e ideias de maneiras variadas, desenvolvendo-se integralmente.

Todo o desenvolvimento do ser humano, conforme os estudos de Sthal (2022), acontece para que ele possa ter autonomia. Esta equivale ao controle, que, por sua vez, equivale à segurança. Tudo que conhecemos podemos controlar. Ao expressar suas emoções a partir do brincar, a criança vai tomando conhecimento dos seus sentimentos, aprende a administrá-los, ainda que, a princípio, não os nomeie. É a oportunidade que nós, educadores, temos para compreender melhor o comportamento de nossas crianças.

Os resultados indicaram que as professoras participantes passaram a perceber os cantos simbólicos como espaços privilegiados para a expressão emocional das crianças. Observou-se uma maior sensibilização das docentes para o acolhimento das emoções no ambiente escolar, visto que a infância molda todo o comportamento do indivíduo. Além disso, a implementação das atividades propostas na oficina demonstrou um impacto positivo na interação e uma maior preocupação com a comunicação das crianças.

Muito se tem discutido sobre a influência que as atuais transformações sociais têm sobre a sociedade, a educação, as escolas e o trabalho dos professores. É sabido que a docência sempre foi reconhecida como uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento e o saber têm sido o fundamento que legitima essa profissão, cujo compromisso é transformar esse conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos. Para isso, é necessário e, atualmente, imprescindível, que os professores percebam a necessidade de “ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p. 8).

As evidências apresentadas recentemente por relatórios internacionais (Marcelo, 2009 apud OCDE, 2005) indicam que a eficácia da docência apresenta variações, resultando em diferenças significativas no desempenho dos alunos, ainda que dentro de uma mesma instituição escolar. Nesse sentido, Marcelo (2009, p. 8-9) ressalta: “O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”.

A oficina realizada pelo grupo Território das Crianças evidenciou a relevância da integração entre emoções e cantos simbólicos na Educação Infantil. A prática demonstrou ser uma estratégia potente para fortalecer a expressão emocional e o vínculo entre professoras e crianças. Recomenda-se a aplicação dessa abordagem para outras instituições de Educação Infantil, bem como a continuidade das pesquisas na área.

Referências

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo: *Revista de Ciências da Educação*, Taubaté, n. 8, p. 7-22; jan./abr. 2009.

STHAL, Stefanie. *Acolhendo sua criança interior: uma abordagem inovadora para curar as feridas da infância*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

Dialogicidade horizontal como estratégia didática para a formação de professores

*Fabiana de Almeida Pereira*⁴³¹

*Guadalupe Corrêa Mota*⁴³²

Introdução

Este artigo propõe-se a apresentar reflexões por meio de um relato de experiência pedagógica, realizada com alunos do Segundo Ano do Ensino Técnico Noturno do Curso de Administração, em uma escola técnica do Centro Paula Souza, no Litoral de São Paulo. O experimento intitulado “A linguagem no contexto corporativo”, realizado na segunda semana de fevereiro de 2025, teve como objetivo suscitar novas perspectivas de Planejamento Educacional, as quais pudessem contribuir eficazmente para a prática docente. Assim, este relato apresenta questões que promovem reflexões sobre estratégias didáticas para a formação docente.

A partir da questão-problema – Como os professores podem propiciar aulas interativas e construtivas? –, este trabalho busca problematizar estratégias didáticas que possibilitem transformar a prática docente em ações significativas, por meio das relações comunicacionais humanizadoras entre docente e discente, incentivando, de modo especial, a dialogia e a plena expressão dos conhecimentos dos educandos.

A metodologia adotada neste estudo é a Análise de Conteúdo Temática, segundo Bardin (1977), a partir da descrição do relato de experiência sobre a atividade realizada com os alunos do

⁴³¹ Professora da Educação Básica e do Ensino Técnico, na Escola Técnica Etec. Dra. Ruth Cardoso. Mestranda na linha de pesquisa “Políticas e Práticas de Formação de Professores” (Unisantos). E-mail: fabys14.almeida@gmail.com

⁴³² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Graduação (Unisantos). E-mail: guadalupemota@unisantos.br

Curso Técnico em Administração, no componente Linguagem Tecnologia e Trabalho (LTT).

Roda de conversa: comunicação horizontalizada

Durante o desenvolvimento da roda de conversa sobre “Qual a importância da linguagem formal no contexto corporativo?”, foi possível observar a relevância da comunicação entre educador e educando. A disposição da classe em círculo proporcionou um ambiente acolhedor e interativo, no qual os discentes puderam pontuar tópicos fundamentais acerca do tema, fazer reflexões sobre como cada um exercia seu trabalho e associar a outros fatores, tais como linguagem apropriada, postura e vestimentas, tão importantes em uma entrevista de emprego.

Bardin (1977, p. 78) referencia que, tanto quem produz a mensagem (emissor e seu contexto) quanto quem a recebe seus efeitos, são pontos fundamentais, os quais denomina como “variáveis inferidas”. Assim, podemos depreender que a comunicação entre docente e discentes na atividade proposta ocorreu de forma construtiva, uma vez que a professora (emissora), analisando o contexto situacional da área de Administração, soube explicitar a temática à classe, que, por sua vez, retribuiu com seus relatos/conhecimentos prévios (efeitos).

A partir da perspectiva freiriana, destaca-se a dimensão ontológica dos sujeitos, isto é, que o ser humano está em constante mudança e, portanto, ativo, capaz de transformar a realidade. Freire, ao apontar a dialogia e o saber da experiência vivida dos educandos como elementos fundamentais para uma aprendizagem crítica, contesta a visão “acomodada” do educador, advinda das concepções tecnicistas instrumentais de educação (Freire, 2018).

À medida que o educador transcende a mera replicação de conhecimentos, permite que sua práxis pedagógica, apoiada numa perspectiva crítica, promova um ambiente educacional rico em experiências e que respeite a diversidades ontológica,

cultural, social, histórica dos sujeitos (2018), elementos fundantes da comunicação horizontalizada e emancipatória.

O Quadro 1 recolhe os elementos necessários e as condições de implementação para que o professor possa propiciar aulas interativas e construtivas, conforme a proposta deste trabalho.

Quadro 1 – Aulas interativas e comunicativas

Elemento	Condições para implementação
Dialogicidade horizontal	Criar um espaço de diálogo aberto e humanizado entre professores e alunos.
Respeito à diversidade de sujeitos	Garantir um ambiente inclusivo, considerando as diferenças culturais, sociais e individuais.
Valorização dos conhecimentos prévios dos discentes	Incorporar experiências e saberes dos alunos como ponto de partida para o ensino.
Reflexão e problematização docente	Promover um ensino reflexivo que questione a prática educativa e incentive a autonomia.
Ambiente educacional acolhedor e interativo	Dispor a sala de aula de maneira a favorecer a interação, como a disposição em círculo.
Uso de metodologias ativas	Utilizar rodas de conversa, debates e atividades práticas que estimulem o protagonismo discente.
Quebra da educação bancária	Romper com a transmissão mecânica de conteúdos, estimulando uma educação crítica.
Postura crítica e emancipatória do professor	Adotar uma postura pedagógica que incentive a participação ativa e a transformação da realidade.
Contextualização sociocultural	Relacionar os conteúdos com o contexto econômico, social e cultural dos alunos.
Integração da comunicação educador-educando	Fortalecer a comunicação entre professor e aluno, permitindo trocas significativas de conhecimento.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerações finais

Espera-se que este artigo contribua para reflexões sobre a prática de formação inicial e continuada de professores por meio de estratégias didáticas. Para tal, a dialogicidade, o respeito à diversidade de sujeitos e a valorização dos conhecimentos prévios dos discentes, apresentados neste ensaio, são fundamentais. Assim, o docente pode transformar sua prática em ações significativas e humanizadas no contexto escolar atual. Segundo Freire (2018), quando não há essa consciência crítica, a educação torna-se alienante e impossibilita os educandos de interagir efetivamente com o mundo. É sob esse prisma que a atividade proposta não só atendeu às expectativas da docente, bem como os discentes puderam extrapolar seus conhecimentos acerca do assunto, tornando as aulas dinâmicas, fora dos padrões “engessados” a que, muitas vezes, o professor é submetido.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

A reflexividade docente no contexto da atual política educativa da rede estadual paulista⁴³³

*Felipe Matteus Dos Anjos*⁴³⁴

*Fernanda Quatorze Voltas*⁴³⁵

Introdução

Esta pesquisa partiu da minha inquietude como professor de Ensino Médio de escola pública. Por mais que minha formação inicial em Licenciatura em Letras tenha apresentado conteúdos, saberes e diálogos pertinentes, quando iniciei minha docência, pude vivenciar e refletir sobre questões não contempladas na universidade.

Durante minha trajetória em Letras, os conhecimentos em literatura, linguística e gramática foram diversos e essenciais para o meu desenvolvimento profissional e para constituir o professor que sou. Todavia, os saberes pedagógicos não eram valorizados e os componentes curriculares ligados à educação, estigmatizados em uma “caixinha”, como se não fizessem parte do curso.

Na sala de aula, seja ministrando aulas de língua portuguesa ou de língua inglesa, tento trabalhar os conteúdos propostos pelas diretrizes educacionais nas redes em que atuo, de maneira a não deixar maçante o desenvolvimento da dinâmica. Porém, com o tempo, percebi que os fatores externos e internos influenciam com positividade e com dificuldade no desenrolar da aula.

⁴³³ Este texto é derivado de pesquisa de mestrado realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

⁴³⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Universidade Católica de Santos). E-mail: felipematteus@unisantos.br

⁴³⁵ Doutora em Educação (USP). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Universidade Católica de Santos). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Avaliação Educacional e Formação de Educadores: política e práticas”. E-mail: fernanda14voltas@unisantos.br

Trabalho na rede estadual de ensino de São Paulo, que é a maior do Brasil, com mais de 3 milhões de alunos matriculados e mais de 5 mil unidades de ensino, conforme dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc – SP). Esse grande sistema educacional é, atualmente, liderado por Renato Feder, que ocupa o cargo de Secretário da Educação, a convite do governador Tarcísio de Freitas (Republicanos), cujo mandato teve início em 2023. Feder é um empresário do setor de tecnologia, que conta com experiência no campo político, tendo sido Secretário de Educação do Estado do Paraná, entre os anos de 2019 e 2022. Durante seu mandato, sua gestão foi marcada por um modelo empresarial aplicado à educação, o que gerou atritos com professores e funcionários da rede educacional paranaense.

Em 2023, a gestão de Feder começou de forma controversa, com a implementação de novos procedimentos e regras que impactaram diretamente professores, gestores e alunos da rede estadual paulista. As mudanças geraram debates e preocupações entre os profissionais da educação, que se viram obrigados a seguir diretrizes mais centralizadas e rígidas, tendo como referência um currículo oficial, que vem limitando a flexibilidade pedagógica em sala de aula.

A primeira medida controversa foi a imposição de que os professores utilizassem slides elaborados pela Seduc – SP, em suas aulas. Os educadores passaram a ser pressionados pelos gestores, o que resultou na perda de sua autonomia pedagógica. Além disso, surgiram diversas críticas relacionadas à qualidade dos slides, especialmente devido aos erros frequentes de informação e de português.

Diante do cenário de uma política que ameaça a autonomia do professor e dos interesses epistemológicos do pesquisador (que atua como docente no Ensino Médio na referida rede), esta investigação propõe-se a identificar e analisar os espaços-tempos de reflexividade docente vivenciados por professores do Ensino Médio, no contexto da atual política educacional da rede estadual paulista. Busca responder, portanto, às seguintes questões:

1. Em que medida os professores do Ensino Médio têm encontrado possibilidade de refletir sobre a sua prática, no contexto da atual política educativa da rede estadual paulista?
2. Qual a ênfase dessa reflexão?
3. Que condições têm favorecido ou dificultado uma reflexão crítica sobre a prática, no cotidiano escolar?

O referencial teórico da pesquisa fundamenta-se em autores como Maria de Fátima Abdalla (2006), Maria Isabel de Almeida (2005), Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2012) e Paulo Freire (1996).

Metodologia

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada para a investigação, uma vez que oferece uma perspectiva mais flexível e abrangente para explorar e descrever as nuances e particularidades das vivências humanas, permitindo uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos sociais (Chizzotti, 2003).

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados, destaca-se a análise de documentos e materiais textuais, além da revisão de literatura e realização de entrevistas semiestruturadas.

Discussão e resultados

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, e, até o presente momento, foram realizados fichamentos de artigos, dissertações, teses e livros considerados relevantes pelo pesquisador, para o desenvolvimento da investigação. A análise desse material tem permitido traçar um perfil mais amplo da política educacional da rede, na atual gestão, e vem apontando para o aprofundamento das propostas neoliberais que precarizam a profissão e reduzem a autonomia docente.

Esses achados ajudarão a melhor compreender a reflexividade docente no contexto dos desafios impostos pelas políticas educacionais contemporâneas, especialmente, em um cenário de centralização e controle pedagógico.

Considerações finais

Espera-se que essa investigação possa contribuir para a compreensão profunda da reflexividade docente, trazendo à tona as condições que moldam essa reflexão e identificando aspectos que podem aprimorar as políticas e práticas educativas, no sentido de uma educação crítica e democrática.

Referências

ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Proposta pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Formação contínua de professores*: boletim 13. Brasília: MEC: TV Escola, 2005, p. 03-10.

CHIZOTTI, Antônio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*: evolução e desafios. Braga, Portugal: Revista Portuguesa de Educação, 2003.

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

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

Do grupo escolar à escola normal em barão: formação de professores e a constituição da primeira turma

*Fernanda Rodrigues Zanatta*⁴³⁶

Introdução

Barão – RS fica localizado no Vale do Caí e na divisa com a Serra Gaúcha. É uma região de diversidade cultural, por dividir territórios de colonização por descendentes de imigrantes alemães, no Vale do Caí, e de italianos, na Serra Gaúcha. Nos primórdios dos anos de 1930, enquanto, nos interiores da Vila Barão, os descendentes de imigrantes italianos e alemães colocavam em prática iniciativas de instituir escolas étnicas, comunitárias e de confissão religiosa, católicas ou evangélicas, na Vila institui-se o Grupo Escolar, com bastante simplicidade e a precariedade. Além de ser marcado pelas práticas do nacionalismo, como as horas cívicas, semanas da pátria e outros momentos cívicos que ficaram registrados na história da instituição, outra característica era a constante oscilação e troca de docentes, que vinham de outras localidades. É, justamente, nesse espaço do grupo escolar destinado a atender aos alunos da Vila Barão que passou a ser fomentada a necessidade de um curso de formação de professores, devido à troca constante de docentes. Por isso, as lideranças locais buscaram a Escola Normal. No ano de 1954, o grupo recebeu um novo espaço escolar, mais amplo e adequado para as ações escolares e foi classificado como quarto lugar na categoria.

Na busca pela iniciativa, estava o senhor Valério Calliari, uma das lideranças locais que se envolveu na criação da Escola Normal e também atuou como professor na primeira turma. Ele retoma suas memórias, revive lembranças e sentimentos, já

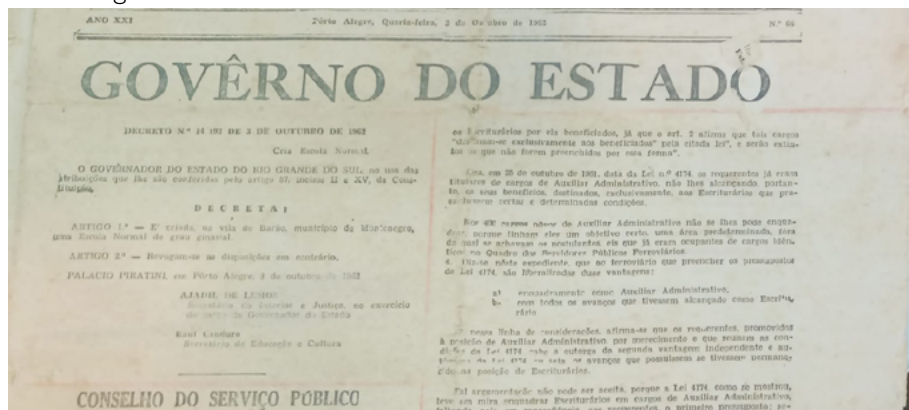
⁴³⁶ Doutoranda em Educação (UCS). Bolsista PROSUC/CAPES. Professora das redes estadual e municipal de ensino no município de Barão. Membro do Grupo de Pesquisa em História, Imigração e Memória (Grupheim).

há algum tempo sem serem revistos, lembrados. Valério narra suas memórias e expõe suas vivências no contexto da criação da Escola Normal:

Em virtude da falta de professores na região, no governo do Leonel Brizola, ele incentivou muito a educação em pequenas comunidades, e até foi arrecadado professores que nem tinham o curso primário completo. E aí, surgiu a ideia de nós criar então a escola normal de grau ginásial que era chamado escola rural.

Entre arranjos políticos e os movimentos para apresentar os requisitos mínimos para a escola ser aprovada, a conquista foi celebrada junto da comunidade escolar. Foi criada a Escola Normal de Grau Ginásial, no dia 3 de outubro de 1962, por meio do Decreto nº 14.193, na Vila de Barão, no município de Montenegro.

Figura 1 – Decreto nº 14.193/62 cria a Escola Normal em Barão.



Fonte: Acervo do IEE Assunta Fortini.

Criado no ano de 1962, o Curso Normal da Escola Assunta Fortini tem uma longa história de formação de professores. O Curso passou a funcionar no mesmo prédio do grupo escolar, no turno da tarde. Muito procurado por estudantes da região, logo foi necessário pensar em um novo espaço.

Historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (Magalhães, 2004, p. 58).

O próximo passo era a autorização do Conselho Estadual de Educação, processo para o qual era preciso cumprir os pré-requisitos que envolviam acervos literários e equipamentos. Para reunir o material necessário, contou-se com o apoio do hospital para o empréstimo de alguns instrumentos a serem apresentados ao CEED. Com a escola criada e autorizada, os primeiros anos seguiram-se em funcionamento junto ao prédio do Grupo Escolar que também serviu como escola de aplicação do Curso Normal. Buscaram-se alunos para formar a turma e iniciar o processo de formação de professores. Nesse sentido, novamente, Calliari articulou outros movimentos para atrair estudantes da região para a escola, conforme conta sobre o chamamento de alunos⁴³⁷:

Isso foi numa conversa de boca a boca, através das prefeituras e, principalmente, através da rádio Garibaldi, nós tínhamos um programa lá de Barão e a gente divulgava então essa situação. Houve uma procura muito grande, e houve o interesse das próprias prefeituras em regularizar, porque muitos desses professores não tinham a titulação e estavam lecionando. Então as próprias prefeituras tinham interesse em regularizar essa situação.

E complementa:

A escola passou a funcionar. Aí vinha vários grupos, foi feita uma publicação, vários grupos de interessados em se formar professores, de Garibaldi, Carlos Barbosa, de toda a região, Montenegro também, vieram aqui para estudar, se formar como professores, mesmo sendo do primeiro grau.

No dia 26 de novembro de 1963, houve o ato de lançamento da pedra fundamental da Escola Normal de Barão, outro momento solene, de prestígio, com a presença de autoridades para comemorar mais uma conquista escolar. Nesse ano, o Curso Normal já estava em funcionamento e representava muitas oportunidades para a comunidade, que seguia engajada em ver a escola prosperando. Tratava-se de uma oportunidade de formar e manter professores do Ensino Primário.

Contar a história de uma instituição, com afirmações sobre o passado, a partir dos indícios encontrados, colabora para a

⁴³⁷ Calliari, em entrevista.

construção do conhecimento histórico que vou apresentar e que vai se constituindo a partir da narrativa, a partir do presente texto e dos sujeitos da história institucional/educacional. Assim, como afirma Quadros:

Estudar o passado de uma instituição educativa no presente significa portanto identificar interrupções, descontinuidades e rupturas na vida educacional. É dar conta da instauração de certos discursos, quais suas condições de emergência, produção, formas de institucionalização e como se interconectam, dentro de contextos históricos, a partir do entrelaçamento, de significações existentes na sociedade (as quais constroem espaço para a emergência de tais discursos), biografias e estrutura social (Quadros, 2006, p. 185).

O estudo de uma instituição permite diferentes percepções do contexto escolar, dos sujeitos e dos discursos que ali foram instituídos e instituintes nesse tempo e espaço social. A pesquisa desenvolve-se a partir do pensar a história de uma instituição educativa. Colaboram com esse estudo as pesquisas já fundamentadas por Gatti (2002, 2005), Magalhães (1998, 2004), Werle (2004), tomando como categoria de análise as culturas escolares. Magalhães afirma que:

Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (Magalhães, 2004, p. 58).

O autor Justino Magalhães nos provoca a pensar quais as culturas escolares presentes na escola Assunta Fortini quando da sua criação, na primeira turma, e quais as práticas de formação docente dentro e fora da escola, pensando nos entrelaçamentos e nas relações estabelecidas com o meio. Magalhães ainda complementa:

A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre memórias e o (s) arquivo (s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas (Magalhães, 2004, p.155).

Uma instituição escolar tem uma memória coletiva, memória no plural, constituída de muitos movimentos pessoais e institucionais, de diferentes percursos pedagógicos e múltiplas identidades históricas e culturas escolares, que estão sempre em movimento, em processo de evolução junto aos itinerários pedagógicos. Conforme Luchese, para além dos oficiais, outros documentos podem ser analisados nas pesquisas em História da Educação:

As práticas de pesquisa em História da Educação têm sido referenciadas na construção de um corpus empírico. Como sabemos, a noção de documentos, ampliada pela Nova História, possibilita que qualquer indício de uma época possa ser utilizado, para além dos documentos ditos oficiais (Luchese, 2014, p. 4).

Os alunos que vieram de outras cidades tinham como propósito obter a titulação de professores e, para isso, precisavam residir em Barão. Calliari lembra que “Muitos moravam em casas de família, pagavam pensão, para poderem desfrutar desse curso que era há 4 anos”.

Sobre os primeiros sujeitos escolares do curso, Calliari lembra:

Foi um grupo de professores Teresinha Schneider de Garibaldi, Ivanisa Rosa de Garibaldi... vários professores, Arsênio Baumbach, o primeiro diretor, depois o Domingo Tiburski, que depois veio a casar com uma baronense, o padre Flach, da linha Francesa, dava religião, do colégio dos padres o padre Pedro Schor, que foi regente de música, o irmão Islane, foi professor de artes e de desenho, a Leci, de Novo Hamburgo, mais idosa...

Os primeiros anos do Curso foram realizados no grupo escolar e em outros espaços da comunidade. Calliari⁴³⁸ relembra os locais usados para as atividades e sua participação como professor. O curso foi de grande importância para a Vila Barão, também para economia, pois, “inclusive causou inveja, porque Barão, um lugar que não tem nada. Mas tinha liderança, tinha gente envolvida, bem relacionada, hoje a juventude não valoriza nada...”. Calliari também complementa, enfatizando o quanto o curso movimentou e desenvolveu a vila Barão:

⁴³⁸ Edy Rita Vier Calliari, em entrevista.

Foi ótimo, começou a crescer. Tinha o trem até 78. Essa escola serviu emocionalmente pra muita gente, professores que vieram de Farroupilha, de Caxias, Hélio Poletto... Em função da falta de professores. Nós fizemos muitas amizades. As delegadas vinham para cá. Fazíamos formaturas lindas. Os pais gostavam muito. Eram turmas de 20, 30 alunos. Eram tempos de auge. De Salvador, São Pedro...

Após o processo e movimento de criação da escola concretizar-se, chegou o momento de iniciar o Curso Normal, de fato, com as turmas, aulas, professores e diretores, cada um em seu posto, ocupando seu lugar e exercendo as suas funções. Além do conjunto arquitetônico e das estratégias para o funcionamento, era necessário pensar nos recursos humanos, os sujeitos escolares, sujeitos dessa história. Nesse sentido, constituiu-se a primeira turma para dar início ao processo escolar. Conhecer a história da primeira turma de normalistas da Escola Norma Assunta Fortini leva-nos a compreender como se deu a constituição de discursos e as práticas que marcaram essa turma. Apresento, no quadro a seguir, a primeira formação de turma da Escola Normal Assunta Fortini:

Quadro 1 – Primeiros professores e primeira turma do Curso Normal

Primeiro diretor do Curso Normal	Primeiros professores do Curso Normal	Primeira turma do Curso Normal
Euclides João Rigo	1. Dr. Valério José Calliari 2. Ivanisa Rosa Cagliari 3. Lecy Terezinha Hoher 4. Nelson Paiva Portinho 5. Selbrício Bohn 6. Aloísio Irineo Flach 7. Raimundo Forner 8. Hélio Poletto 9. Danilo Chesini 10. Alcides Pan 11. Armando Gossler 12. Zelindo Bruscatto	1. Amabile Gasparin 2. Ana Maria Bissigo 3. Dalva Inês Padilha 4. Darcy Spandini 5. Derly Carlos Bassegio 6. Eda Brandeli 7. Edí Lourdes Grandi 8. Gladis I. de Vargas Coutinho 9. Egídio Canzi 10. Inês Balbinot 11. Leda Radavelli 12. Liria Aliatti

	13. Zenaide Borin	13. Maria de Lourdes Perico
	14. Edy Rita Vier Calliari	14. Narcisa Chies
		15. Realdino Bortolini
		16. Rejane Lorenzi
		17. Teresinha Longhi
		18. Maria Josefina Pizzoli

Fonte: elaborado pela autora com base na Revista Ação (1968).

Pela análise, podemos perceber o entusiasmo dos estudantes pelo Curso, com relatos sobre a valorização da oportunidade de seguir estudando, num período em que havia poucas escolas e oportunidades e, além disso, a importância de obter uma profissão e o prestígio da formação docente, do orgulho que sentiam em ter cursado a Escola Normal. Quanto às atividades proporcionadas pela escola, foram ofertadas aulas mais tradicionais, pois havia poucos recursos disponíveis. Mas, ainda assim, promoveu-se a interação com a comunidade e a seriedade da formação, sempre com bastante disciplina. Ainda que as aulas tenham sido extremamente tradicionais, com poucas práticas, as recordações são muito boas e carinhosas em relação ao curso e à transformação que causou na vida dos estudantes, abrindo oportunidades.

Referências

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *Hist. Educ.* [online], v. 18, n. 43, p. 145-161, 2014. DOI: 10.1590/S2236-34592014000200009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 51-69.

QUADROS, C. Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/8911>. Acesso em: 8 jan. 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S. l.], v. 12, n. 44, p. 179-196, 2004.

Análise do consumo digital entre alunos de mestrado em Educação

*Guadalupe Corrêa Mota*⁴³⁹

Introdução

O uso de dispositivos digitais tornou-se uma realidade incontornável na educação contemporânea. Professores de diferentes níveis de ensino já utilizam tecnologias digitais para planejamento de aulas, interação com estudantes e desenvolvimento profissional. O Ministério da Educação (MEC) homologou, em 3/10/2022, o Parecer CNE/CEB 2/2022, que estabelece normas para o ensino de computação na Educação Básica, em complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Computação) (Brasil, 2022).

A normatização federal reforça a importância da inclusão digital e da tecnologia no ensino e evidencia aspectos de uma questão contemporânea que tensionam elementos da práxis docente e seus desdobramentos. No entanto, a inserção dos dispositivos digitais na educação nem sempre ocorre de maneira reflexiva e crítica. Diante disso, o presente estudo busca compreender como professores, alunos de Mestrado em Educação, percebem o uso de dispositivos digitais em seu cotidiano, investigando os impactos desse consumo em suas práticas pedagógicas e na formação de sua identidade docente.

O estudo utilizou a Metodologia da Investigação Temática (MIT) de Paulo Freire (1983), que visou identificar temas geradores a partir da realidade dos participantes e promover uma reflexão crítica sobre o consumo digital e seu impacto na práxis docente. Entende-se que essa experiência apresenta questões as quais tensionam elementos da docência e de seus desdobramentos na sociedade contemporânea.

⁴³⁹ Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UniSantos). E-mail: guadalupeмота@unisantos.br

Durante uma semana, os participantes monitoraram o uso do celular pessoal, registrando dados quantitativos e reflexões subjetivas em fichas de registro. A análise dessas informações permitiu mapear as percepções docentes sobre o uso das tecnologias digitais, identificando padrões e desafios recorrentes.

A análise dos dados fundamentou-se na pedagogia freiriana, que compreende a educação como uma prática de liberdade e de emancipação. De acordo com Freire (2018, 2017, 2007, 1983), o conhecimento deve ser construído de forma dialógica e contextualizada, permitindo que os sujeitos reflitam criticamente sobre sua realidade. No contexto das tecnologias digitais, isso implica a necessidade de um uso pedagógico que não reforce uma relação passiva e alienante, mas, sim, fomente a autonomia e a consciência crítica.

Metodologia da Investigação Temática para análise de recursos digitais

Para que se possa compreender o uso da MIT no experimento realizado, é importante mencionar que Freire, durante a sua vida como pesquisador do campo da educação, não viveu a realidade das “sociedades hiperconectadas”, como as que vivemos nesta segunda década do século XXI. Quando ele faleceu, em 1997, o Brasil estava iniciando os primeiros passos em termos de infraestrutura tecnológica digital em larga escala. A ampliação dessa infraestrutura pode ser identificada a partir de 2007, com a expansão da banda larga e a chegada da tecnologia 3G para dispositivos móveis (Comitê Gestor de Internet BR, 2024, n.p.).

Entretanto, entendo que elementos e princípios da Metodologia da Investigação Temática podem ser usados para qualquer contexto sociocultural, de modo que considero pertinente o uso dessa metodologia para o assunto proposto. No experimento em questão, foi importante evidenciar, inicialmente, o “universo vocabular digital” do aluno, de onde se partiu para a problematização, codificação, decodificação e indicadores de ação transformadora.

Percepções de professores sobre dispositivos digitais

A análise dos registros indicou uma alta dependência dos dispositivos digitais para diferentes finalidades: trabalho, estudo, interação social e entretenimento. Ao lado dessa percepção individual, seguiu-se a discussão sobre princípios da pedagogia freiriana, a partir da qual pôde-se fazer inferências quanto à percepção coletiva em relação aos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos na mediação com dispositivos digitais.

O Quadro 1 sumariza a percepção coletiva de professores sobre dispositivos digitais, na perspectiva da pedagogia freiriana.

Quadro 1 – Percepção de professores sobre dispositivos digitais na educação

Dimensão	Implicação para a práxis docente segundo a pedagogia freiriana
Ontológico	A educação é compreendida como um processo inacabado e em constante transformação. A inserção das tecnologias digitais deve ocorrer de forma crítica e ética, promovendo a autonomia docente e discente.
Epistemológico	O conhecimento é construído na interação dialógica e na problematização da realidade. O uso de tecnologias digitais na educação precisa ser analisado criticamente, evitando a sedução da “novidade” tecnológica e a reprodução de práticas pedagógicas alienantes.
Metodológico	A formação docente deve incluir metodologias que estimulem a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias. A investigação temática, a prática reflexiva e o diário de bordo são estratégias eficazes para essa formação.

Fonte: elaborado pela autora.

O experimento com os alunos do Mestrado em Educação também permitiu a reflexão sobre os limites e possibilidades do uso das tecnologias digitais como recursos pedagógicos. Embora, de modo geral, haja a concordância em relação aos aspectos positivos do uso desses dispositivos, há uma série de fatores – sociais, econômicos, culturais, geográficos – que inviabilizam ou o acesso às tecnologias digitais ou o uso crítico e emancipatório desses recursos no cotidiano escolar. Estes aparecem na forma-

ção inicial de professores, levando-se em conta que também as universidades compartilham das mesmas limitações do universo escolar. O Quadro 2 aponta esses limites e possibilidades.

Quadro 2 – Limites e possibilidades do uso das tecnologias digitais na formação docente

Categoria	Descrição
Limites	• Dependência excessiva das tecnologias pode levar à alienação e reduzir a reflexão crítica dos professores. • Falta de infraestrutura adequada nas escolas pode limitar o acesso e a efetividade das tecnologias. • Risco de reprodução de práticas pedagógicas bancárias, nas quais o professor apenas transmite conteúdos de forma passiva.
Possibilidades	• Favorece o desenvolvimento da autonomia docente e discente ao permitir novas formas de interação e aprendizagem. • Possibilita uma abordagem problematizadora, incentivando a reflexão crítica sobre a realidade e o papel da tecnologia na educação. • Amplia o acesso a diferentes fontes de conhecimento e promove a troca dialógica entre sujeitos.

Fonte: elaborado pela autora.

O outro aspecto a ser considerado é a indicação, no Quadro 3, de práticas pedagógicas que possam contribuir para o uso crítico e equilibrado dos recursos digitais na sala de aula. Evidentemente, essas indicações são generalizadas, tendo em vista um cenário ideal de infraestrutura tecnológica no ambiente escolar e nas residências dos educandos e educadores. Sabe-se que esse aspecto é extremamente desigual tanto em uma mesma cidade – há áreas não cobertas por sistemas de internet, por exemplo – quanto em relação às escolas da rede pública e da rede privada. Os exemplos apontados destacam os referenciais pedagógicos freirianos defendidos neste estudo.

Diante da necessidade de repensar as estratégias de formação docente para que os professores possam utilizar os dispositivos digitais como ferramentas de emancipação e não de dependência, vale ressaltar que, conforme preconiza a Metodologia da

Investigação Temática, de Freire, o ponto de partida é sempre o conhecimento do universo cultural, vocabular dos educandos. Daí a necessidade de fazer o autodiagnóstico e autorreflexão sobre uso e consumo de tecnologias digitais entre os licenciandos e considerar as possibilidades próprias de implementação das práticas pedagógicas sugeridas.

Quadro 3 – Exemplos de práticas pedagógicas e uso crítico das tecnologias digitais

Elementos da pedagogia freiriana	Condições de implementação de práticas pedagógicas críticas
Diálogo e problematização	Promover espaços de diálogo entre professores e alunos, incentivando a análise crítica sobre o papel das tecnologias na educação.
Autonomia e reflexão crítica	Estimular o protagonismo docente na escolha e uso das tecnologias, garantindo que sua inserção esteja alinhada aos objetivos pedagógicos e éticos.
Contextualização e interdisciplinaridade	Relacionar o uso das tecnologias aos contextos sociais, culturais e educativos dos alunos, incorporando abordagens interdisciplinares para maior engajamento dos alunos e uma aprendizagem significativa.
Formação contínua e investigação	Incentivar a formação continuada dos professores, por meio de pesquisas, grupos de estudo e experiências reflexivas sobre a prática docente mediada por tecnologia.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerações finais

Este trabalho evidenciou que, apesar da presença massiva dos dispositivos digitais no cotidiano docente, a reflexão crítica sobre seu uso ainda é limitada. A integração das tecnologias na Educação Básica e Superior requer não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a formação de uma consciência crítica sobre seus impactos sociais e pedagógicos.

Conhecer o “universo vocabular digital” dos educandos e educadores, conforme propõe a metodologia da investigação temática, de Paulo Freire, é o ponto de partida para a práxis

docente problematizadora, crítica e emancipatória, superando a tendência de uso acrítico dessas tecnologias no cotidiano escolar. No contexto das sociedades hiperconectadas, a adoção de elementos e princípios da pedagogia freiriana como parte da formação para competências digitais pode contribuir significativamente para a elaboração de políticas públicas para a formação de professores da Educação Básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Parecer CNE/CEB 2/2022. Sobre as normas que definem o ensino de computação na Educação Básica de todo o país. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/mec-aprova-parecer-que-define-normas-sobre-o-ensino-de-computacao-na-educacao-basica>. Acesso em: 2 fev. 2024.

COMITÊ GESTOR DE INTERNET BR. Em duas décadas, proporção de lares urbanos brasileiros com Internet passou de 13% para 85%, aponta TIC Domicílios 2024. [cgi.br](https://www.cgi.br), 31 out. 2024. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/em-duas-decadas-proporcao-de-lares-urbanos-brasileiros-com-internet-passou-de-13-para-85-aponta-tic-domicilios-2024>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

A singularidade do fazer pedagógico e a implantação do curso de Pedagogia Parfor no *Campus* de Nova Prata

*Izabel Cristina Durli Menin*⁴⁴⁰

*Cineri Fachin Moraes*⁴⁴¹

Introdução

A implantação do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da Universidade de Caxias do Sul, no *Campus* de Nova Prata, iniciado em agosto de 2023, revelou-se mais do que um projeto acadêmico. Foi uma jornada rica em desafios, aprendizagens e transformações, destacando o poder da educação como uma ponte entre o individual e o coletivo, conectando sonhos e superando adversidades. Este relato busca evidenciar as singularidades dessa experiência, seus desafios, suas colaborações e os impactos gerados tanto no âmbito acadêmico quanto social.

Desenvolvimento

De início, o curso reuniu um grupo de 16 alunas, cada uma trazendo consigo suas histórias, expectativas e desafios particulares. O percurso acadêmico, no entanto, logo se mostrou exigente, confrontando essas professoras em formação com dificuldades pessoais e profissionais. Apesar disso, quatro acadêmicas permaneceram resilientes, refletindo a essência e a força do projeto educativo e de formação a que cada uma se propôs.

A organização do curso é sustentada por uma equipe formadora composta por professores selecionados pela Universidade

⁴⁴⁰ Doutora em Educação (PUCRS). Coordenadora local do PARFOR no *Campus* de Nova Prata. E-mail: icdmenin@ucs.br

⁴⁴¹ Doutora em Educação (UCS). Coordenadora do Curso de Pedagogia (UCS). E-mail: cfmoraes@ucs.br

de Caxias do Sul, que contribuem com suas variadas experiências para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A coordenação, liderada pelas professoras Adriana Trinidad, Cineri Fachin Moraes e Izabel Cristina D. Menin, garante a execução cuidadosa das atividades pedagógicas.

As aulas acontecem no Campus de Nova Prata, em parceria com o Colégio Aparecida. O currículo apresentado assegura flexibilidade, possibilitando às cursistas equilibrar seus diferentes papéis na sociedade. Mais do que cumprir as exigências legais, essa organização reforça a ideia de que a educação deve ser inclusiva, acolhedora e adaptável às necessidades reais. Assim, conforme Freire, “a educação, quando verdadeiramente comprometida com a transformação, não pode ser um processo de adaptação do aluno à realidade, mas sim um processo de transformação dessa realidade através da ação crítica e consciente dos sujeitos” (Freire, 1987, p. 34).

O processo de formação das professoras cursistas é marcado por desafios que as fortalecem, refletindo o compromisso com a transformação pessoal e coletiva. A educação, nesse contexto, vai além da adaptação, sendo uma ferramenta de resistência e mudança. Destacam-se também as “artesanias pedagógicas”, práticas criativas que geram reflexões e experimentações significativas. Um exemplo relevante foram os workshops realizados para secretarias de educação e redes de ensino da região, com a participação de profissionais de vários municípios. Abordando temas como bem-estar docente e discente, desafios da escola em tempo integral e o fazer pedagógico contemporâneo, essas atividades conectaram teoria e prática, aproximando a universidade das necessidades das comunidades escolares.

Resultados e reflexões

A trajetória dessas professoras cursistas demonstra a importância de compreender a formação docente como um processo humano e transformador. A construção da professoralidade é

continuamente alimentada pela interação entre conteúdo acadêmico e as vivências cotidianas das cursistas.

Os workshops e as práticas desenvolvidas fortaleceram a conexão entre a formação acadêmica e os desafios reais das escolas, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel social do educador. Esse processo evidenciou que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar vínculos e transformar vidas.

Além disso, a experiência do curso de Pedagogia Parfor reafirma a relevância de espaços que promovam a criatividade, a troca de saberes e a construção coletiva. Por meio do curso, foi possível perceber como a educação transforma não apenas as professoras em formação, mas também as comunidades impactadas por suas práticas.

Considerações finais

A experiência do curso de Pedagogia do Parfor, no Campus de Nova Prata, tem sido um exemplo de reinvenção pedagógica, destacando o potencial transformador da educação. Cada desafio superado e cada conquista celebrada refletem a capacidade humana de transformar a realidade por meio do ensino.

As professoras cursistas que seguem nessa caminhada inspiram a continuidade do projeto e reafirmam a importância de uma educação mais humana, reflexiva e criativa. Educar, afinal, é conectar, transformar e abrir caminhos para um futuro mais justo e significativo.

Figura 1 – Pedagogia – Formação Continuada no Campus Nova Prata –
Diretora do NUPRA, Coordenadoras e Professores Formadores



Fonte: acervo das autoras.

Figura 2 – Curso de Pedagogia – Formação Continuada no Campus Nova Prata



Fonte: acervo das autoras.

Referências

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

Formação docente: experiências vividas na Educação Infantil⁴⁴²

Janaina Boniatti Bolson⁴⁴³

Introdução

Esta experiência apresenta alguns referenciais teóricos e práticos pertinentes ao campo da Educação Infantil, com vistas a relatar algumas perspectivas que envolvem a formação de professores na atualidade. A partir do que foi estudado em dois semestres sobre os principais fundamentos da Educação Infantil com as acadêmicas do Curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves, demonstramos alguns conceitos que consideramos fundamentais para os cursos de formação de professores em nosso país.

Para fundamentarmos teoricamente essa experiência, utilizamos pressupostos entre teoria e prática e o atual momento em que a Educação Infantil se encontra. Segundo o panorama legal da Educação Infantil, atualmente,⁴⁴⁴ é fundamental pensar o caráter pedagógico dessa etapa da Educação Básica, pois a criação de um espaço lúdico constitui um modo interessante para ensinar por intermédio de um “brincar diferenciado”, ou seja, um

⁴⁴² O relato de experiência aqui descrito é resultado de dois semestres de aula ministrados por mim no Curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sendo os componentes curriculares: Prática Curricular na Educação Infantil (2024.1) e Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (2024.2) do IFRS – Campus Bento Gonçalves.

⁴⁴³ Professora da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul. Doutora em Educação (Unisinos). E-mail: janainabolson@hotmail.com

⁴⁴⁴ Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Posteriormente, o governo busca garantir o acesso à Educação Infantil pública para crianças de zero a três anos, através da Lei nº 14.851/2024, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A lei torna obrigatória a criação de mecanismos que permitam identificar, divulgar e atender à demanda por vagas nesta faixa etária.

ambiente rico em estímulo e aprendizagens significativas em que a criança conseguirá aprender e se desenvolver integralmente.

Iniciamos o estudo de alguns fundamentos e conceitos da Educação Infantil, a partir do documentário *A invenção da Infância*, de Liliana Sulzback e Mônica Schmiedt. A produção nos mostra que a invenção da infância se dá na Modernidade, sendo entendida como parte de uma época especial para cada indivíduo. Ela apenas começou a ser estabelecida a partir da época das grandes descobertas, principalmente por fatores como o aumento da qualidade de vida da população e o acesso às novidades da ciência. Destaca-se também a influência da difusão dos novos meios de comunicação de massa, como a imprensa, e os mecanismos que a sucederam, como os sistemas de telecomunicações. A modernidade, portanto, cria a ideia de “idade de ouro” de cada indivíduo, que é chamada de infância, esta entendida como um período onde o indivíduo se prepara para chegar à vida adulta. Uma das intenções em assistir ao documentário era de proporcionar para as acadêmicas a compreensão de fato do conceito de infância, ou seja, a necessidade de que é preciso contextualizar a época em que o conceito está sendo tratado.

Outro termo fundamental a ser estudado na Educação Infantil está intrinsecamente relacionado ao brincar e o papel da ludicidade nessa faixa etária. Para tanto, utilizamos alguns textos/autores que possibilitaram esse entendimento, tais como: Friedmann (2012), Kishimoto (2005), Melo e Valle (2005), entre outros. Sabemos que as brincadeiras fazem parte da vida de todas as crianças, em qualquer lugar do mundo onde se encontram. De acordo com Kishimoto (2011), no que diz respeito ao brincar, considera-se que ele é como se fosse o território da infância, a base, o próprio processo de construção de aprendizados que estão relacionados a si mesmo, aos outros e ao mundo do qual fazemos parte.

Metodologia

Como dito anteriormente, os conceitos de infância e ludicidade/brincar alicerçaram nossos estudos no decorrer dos semestres. Assim sendo, metodologicamente, optamos pela pesquisa qualitativa, a qual é exploratória por natureza e ajuda a entender detalhes sobre um assunto ou um problema. No que se refere à experiência aqui descrita, consideramos a técnica de grupo focal. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. As acadêmicas relataram, em um primeiro encontro, como a técnica de observação das ações e dos espaços ocupados pelos estudantes da Educação Infantil foi realizada. A presente observação é anterior ao planejamento e à prática das acadêmicas, essencial para reconhecermos as diferentes nuances que constituem os espaços e as escolas em que a prática docente será feita. Importante informar que, além desse primeiro encontro, foram realizados outros dois, um referente ao planejamento das aulas e o último sobre o exercício da prática docente.

Análise de dados e considerações finais

Após a realização dos três encontros, os quais foram gravados com consentimento prévio das acadêmicas, foi possível analisarmos as discussões ocorridas na turma⁴⁴⁵. Apresentamos, aqui, uma síntese acerca dos conceitos e conhecimentos estudados sobre Educação Infantil pela turma:

- a. É espaço de interagir, de aprender e, principalmente, de brincar, um direito que todas as crianças têm garantido. Muitas crianças não brincam na rua ou não brincam em casa, portanto, a escola é um espaço para que isso aconteça efetivamente.
- b. Ao observarmos as crianças brincando, seja na sala de aula, no pátio da escola ou em outro ambiente fora da escola,

⁴⁴⁵ Como a condução da conversa e dos encontros foi realizada por mim – professora titular da turma nos dois componentes curriculares – não houve necessidade de formação de grupos, pois a turma é reduzida, são apenas treze acadêmicas.

sejam essas brincadeiras orientadas ou não, aprendemos a conhecê-las melhor e percebemos o quanto interação entre si, trazendo seus conhecimentos prévios ou então adquirindo novos. Assim, constroem seus significados em meio às brincadeiras, produzindo culturas.

Por fim, consideram que a/o professor/a que atua com crianças na Educação Infantil respeitará os campos de experiência preconizados pela legislação vigente, ao proporcionar situações em que os/as estudantes protagonizam suas atividades, interação com seus pares e com o próprio professor.

Referências

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão*. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. *O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil*. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

SULZBACH, Liliana; SCHMIEDT, Mônica. A invenção da infância. Gênero: Documentário. Diretor: Liliana Sulzbach. Duração: 26 min. Ano: 2000. Formato: 16mm. Brasil. Colorido.

Esculpindo professores na sensível costura entre teoria e prática

*Julsemina Zilli Polesello*⁴⁴⁶

*Maristela Marangoni*⁴⁴⁷

*Tainara Rohling Godois*⁴⁴⁸

Introdução

A formação de professores pode ser comparada a uma obra de arte, uma escultura que vai sendo minuciosamente talhada, esculpida por meio da sensível costura entre teoria e prática. Como o artesão coloca seu ser, emoções, sentimentos e precisa de um olhar atento e sensível para esculpir sua obra, assim também é a formação de um professor; um processo que forma não somente um profissional com conhecimentos técnicos, mas um ser humano com vivências, sentimentos e emoções.

No processo de esculpir um novo professor, a teoria por si só não é capaz de dar conta da obra como um todo. É preciso a escuta, o olhar sensível e atento para as práticas, para a realidade, para o outro. Afinal, o artesão não usa somente a matéria-prima e suas mãos para esculpir sua obra, mas precisa de inspiração, desejo, sensibilidade, escuta interna e conhecimento da técnica para dar vazão a ela.

De acordo com Alves (2023, p. 41), “A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo...”. Com essa premissa, destacamos a relevância do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a responsabilidade com a qualidade da Educação Superior ofertada,

⁴⁴⁶ Mestra em Educação. Professora do curso de Pedagogia (PARFOR/UCS). E-mail: julseminazp@yahoo.com.br

⁴⁴⁷ Discente do curso de Pedagogia (PARFOR/UCS). E-mail: maristelamarangoni87@gmail.com

⁴⁴⁸ Discente do curso de Pedagogia (PARFOR/UCS). E-mail: tainaraarohling@gmail.com

para que reverbere na melhoria da qualidade do ensino básico no País.

Segundo Freire (1989, p. 67), “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Por conseguinte, “[...] não há prática que não tenha nela embutida certa teoria. [...] Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar” (Freire, 2006, p. 135).

Assim, justifica-se a relevância de, na formação de professores, desenvolver o olhar sensível para as práticas e para o outro, o que não acontece apenas dentro das paredes de uma instituição formal de Ensino Superior, mas com a observação de ações e contextos. Para tanto, foram promovidos momentos de entrelaçamento do olhar sensível para as práticas e dos estudos. Um deles aconteceu no primeiro semestre de 2024, na Escola de Educação Infantil Quintal da Criança, localizada em Nova Prata. A escola atende a crianças de 0 a 6 anos, em um espaço estruturado para que elas possam explorar, para a livre descoberta e o seu desenvolvimento autônomo.

Em relatório realizado após a visita, a aluna Tainara assim descreveu o observado:

A visita serviu como forma de ampliar nossos horizontes em relação à educação. Podemos fazer a diferença onde a gente estiver e com o que estiver ao nosso alcance. O importante é sem dúvidas tratar a criança como ser humano que tem direitos, sentimentos e gostos, ela precisa ser reconhecida na sua totalidade. O aprendizado só se concretiza com a mudança de mentalidade das tantas escolas formadas por inúmeros professores “engessados” em uma mesma maneira de pensar. Fomos levadas a refletir no quanto precisamos mudar em relação a isso, e o quanto fica mais fácil ensinar quando proporcionamos liberdade à criança. Ela é a protagonista da sua própria história (Excerto do relatório de visita da aluna Tainara Rohling Godois).

Outra ocasião, promovida de forma interdisciplinar, foi a visita, no segundo semestre de 2024, à Ayni-Cidade Escola, localizada em Guaporé – RS, que atende a crianças de 4 a 12 anos, no

contraturno escolar. Em cenários reais, no contato direto com a natureza, trabalha com princípios de conscientização, em defesa do ser humano reconectado com sua essência, com o planeta que habita, a partir do cuidado com o próprio ser, com os antepassados, com os demais seres vivos e com o Planeta.

Ainda sobre as visitas, a aluna Maristela faz a seguinte análise:

Quintal da Criança e Ayny; duas Escolas distintas, mas com um objetivo em comum: o de TRANSFORMAÇÃO... Esse é o nosso papel como educadores de Transformação. Transformando sonhos em realidade. Transformando pequenas crianças em adultos conscientes, pois precisamos viver em um mundo melhor com mais amor, respeito e empatia (Depoimento da aluna Maristela Marangoni).

A associação entre teoria e prática aguça os sentidos do professor. Nas relações entre o teórico e a prática, é possível perceber avanços e aspectos a serem aprimorados. De acordo com Freire (1999, p. 22):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Para Tardif (2007, p. 230), os tempos atuais requerem um novo perfil de professor:

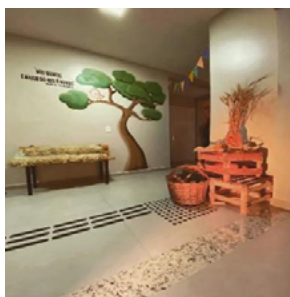
Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A práxis serve como uma ferramenta importante de autorregulação para o educador, trazendo sensibilidade ao processo de ensino. Reforçando essa compreensão, conforme Nóvoa (2002, p. 36), pela natureza de sua profissão, os professores são profissionais reflexivos e críticos; são produtores e não apenas consumidores, executores e técnicos de conhecimentos pré-es-

tabelecidos, tornando necessário romper com as características da maioria das formações que se estruturam a partir da concepção de professor como um funcionário do conhecimento.

Nossa responsabilidade com a formação de professores no Parfor está muito distante da produção em série, de modelos previamente definidos de professores. Visamos a um professor que seja esculpido à medida que é tocado por conhecimentos, experiências e vivências significativas; nessa costura, ele vai se constituindo.

Figura 1 – Escola Quintal da Criança



Fonte: registro das autoras durante a visita.

Figura 2 – Ayni-Cidade Escola



Fonte: registro das autoras durante a visita.

Figura 3 – Desenho: esculpindo professores



Fonte: Desenho da aluna Tainara.

Referências

ALVES, Rubem. *Por uma educação sensível*. 1. ed. São Paulo: Príncipis, 2023.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O impacto das relações interpessoais na iniciação à docência: a experiência do Pibid

*Kamile Carraro*⁴⁴⁹

*Gabriela Barbosa dos Santos*⁴⁵⁰

*Maria Cecília de Chiara Moço*⁴⁵¹

Introdução

A carreira docente inclui muitos desafios, considerando a desvalorização salarial, atividades fora da jornada de trabalho, constante necessidade de luta para assegurar direitos, até a pesada carga emocional associada. Nesse contexto, predomina o receio e a desmotivação daqueles que iniciam sua vida profissional na área, podendo levar, inclusive, à desistência do curso. Pesquisas envolvendo o tema de evasão, como a de Ferreira e Bierhalz (2023), indicam diversas causas para esse fenômeno, como a desvalorização da carreira docente, falta de perspectiva com a profissão escolhida e dificuldade em conciliar estudos e trabalho.

Por esses motivos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) mostra-se um aliado dos licenciandos ao oferecer apoio financeiro e mais experiências acadêmicas, fortalecendo a identidade com o curso. O Pibid busca inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública, proporcionando participação pedagógica e interdisciplinar na Educação Básica e valorizando o ensino público como com a formação inicial para o magistério e a construção da identidade docente (Pibid..., 2014).

⁴⁴⁹ Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS). Bolsista do PIBID Biologia. E-mail: kamilecarraro@gmail.com

⁴⁵⁰ Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS). Bolsista do PIBID Biologia. E-mail: santos.gabrielabarbosa@gmail.com

⁴⁵¹ Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS). E-mail: mcecilia.moco@ufrgs.br

Este trabalho é um relato de experiência que narra as vivências das autoras como bolsistas do Pibid em uma escola pública estadual no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, RS, tendo como objetivo compartilhar o impacto das relações interpessoais dentro da formação docente e os desafios enfrentados em torno dessa ação.

Metodologia

As autoras foram bolsistas do Pibid – UFRGS, no subprojeto Interdisciplinar Química e Biologia, atuando no IE Professora Gema Angelina Belia, Porto Alegre (RS), entre meados de 2023 e início de 2024. As bolsistas atuaram em duplas nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio. Inicialmente, foram inseridas de modo gradual nas salas de aula, começando com observações e progredindo conforme o ritmo estabelecido com as turmas. As observações foram registradas em um diário de bordo.

A partir da terceira semana de observação, foram realizadas entrevistas coletivas com os alunos, por meio de questionários impressos, com intuito de identificar interesses, dificuldades e intenções. O resultado das entrevistas serviu de guia para o planejamento das atividades seguintes de acordo com o perfil das turmas.

Resultados

As turmas eram similares em idade (16 a 20 anos), quantidade de alunos e perfil social. A maioria dos estudantes já apresentava outras responsabilidades além da escola, seja trabalhando ou cuidando da casa e/ou da família no turno inverso. A maioria deles também tinha interesse em ingressar no Ensino Superior, porém com dúvidas sobre os cursos de graduação. Os relatos também trouxeram a falta de aulas práticas, a insatisfação em relação ao Novo Ensino Médio e a falta de preparo para ENEM e Vestibulares.

Em atendimento à demanda dos estudantes, a primeira atividade focou no acesso ao Ensino Superior, buscando informá-los

das possibilidades de ingresso e incentivá-los a se sentirem pertencentes à universidade. Posteriormente, foram desenvolvidas aulas teórico-práticas nos módulos de botânica e zoologia, com apoio de materiais emprestados pela Universidade e coleta de material no pátio da escola.

Conclusão

Anteriormente às entrevistas, as turmas se mostravam indiferentes à presença dos bolsistas do Pibid na escola e até mesmo relutantes em conversar, o que dificultou a aproximação e a construção de atividades. O trabalho conjunto entre os bolsistas foi crucial para despertar mais motivação e segurança, possibilitando a troca de experiências e diferentes abordagens com os alunos.

A entrevista foi o primeiro momento de abertura na relação entre bolsistas e alunos, quando foi possível identificar as motivações, o nível de colaboração e estabelecer limites da nossa relação com eles. As atividades planejadas a partir disso expandiram ainda mais a abertura dos estudantes e a troca entre todos.

A mudança de postura e a participação dos alunos foi notável, principalmente por se tratar de assuntos do interesse deles. Depois desse dia, os alunos sentiram-se mais confortáveis com a presença das bolsistas autoras e mais confiantes para pedir ajuda e, até, questionaram quando teriam outras atividades juntos.

Considerações finais

As relações construídas durante o projeto e o espaço de diálogo, possibilitaram desenvolver um forte vínculo com os estudantes. Segundo Baia e Machado (2021), a função social da escola envolve o desenvolvimento intelectual, pessoal, social e individual dos alunos. Assim, destacamos a construção e manutenção das relações, tanto entre colegas quanto com os alunos, como elemento indispensável para nossa formação docente e o desenvolvimento de um ambiente acolhedor para todos os envolvidos.

Referências

BAIA, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. *Interações, Campo Grande*, v. 22, n. 1, p. 177-193, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.2355>. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2355>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FERREIRA, Rafaela Melo; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. A evasão nas licenciaturas: revisão integrativa da literatura. *SciELO Preprints*, 29 nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7291>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7291>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. gov.br, Brasília, 1º jan. 2014. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 8 mar. 2025.

Formação de professores: provocando a política da modalidade educação especial em Caxias do Sul, no período de 1999 a 2024

*Kathia Maris Mariani Sonalio*⁴⁵²

*Cristiane Backes Welter*⁴⁵³

Introdução

A busca por este tema deve-se pela experiência profissional da primeira autora, tendo por base sua formação acadêmica, e pela necessidade de uma resposta frente às diversas demandas apresentadas no decorrer das atividades como docente. Dando forma à pesquisa da dissertação, empreendo relevância à investigação, na área da Educação Especial, já que os resultados poderão compor diretrizes para auxiliar essa área.

Assim, busca-se encontrar respostas no que diz respeito à gestão da Educação Especial no município de Caxias do Sul no que tange à compreensão de quem é o gestor dessa modalidade. Esse entendimento pede que se observem vários aspectos, desde processos formativos até saberes necessários para o profissional que irá exercer essa função. Destaca-se, aqui, a importância de uma licenciatura focada nesse tema.

Mais uma vez, considerando quem ocupa esse lugar de gestor de Educação Especial, e pensando nas atribuições do cargo, devem existir e ser analisados os critérios para que esse profissional seja designado para tal, de modo que se estabelece o seguinte problema de pesquisa: quais os critérios técnicos e formativos utilizados para a designação de um profissional para a função do

⁴⁵² Mestranda em Educação (UCS). E-mail: kmmsonalio@ucs.br

⁴⁵³ Orientadora. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). E-mail: cbwelter@ucs.br

Gestor em Educação Especial, no período de 1999 a 2024, na Rede Municipal de Caxias do Sul – RS?

O objetivo deste trabalho, portanto, é o de apresentar resultados parciais da pesquisa de Mestrado em Educação, a fim de compreender os critérios (técnicos e formativos) utilizados para definição dos Gestores da Educação Especial em Caxias do Sul, no período de 1999 a 2024, bem como distinguir Educação Especial e Educação Inclusiva, revisar as legislações contemporâneas para explicitar a formação específica para o cargo de gestor da Educação Especial e identificar as perspectivas da função de gestor da Educação Especial no referido município.

A metodologia utilizada é constituída por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, com métodos mistos.

Os autores que fundamentam a pesquisa são: Ball (1994), com a Abordagem do Ciclo de Políticas, partindo do Contexto de Influências, passando por Produção de Texto e finalizando com o Contexto da Prática; Yin (2014), no que se refere ao Estudo de Caso, especialmente sobre o contexto e a utilização dos roteiros de entrevistas; e Bardin (2011), com a Análise de Conteúdo.

Destaca-se que o roteiro de entrevista semiestruturada é constituído por doze perguntas que deverão ser respondidas por cerca de 20 professores atuantes no setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Caxias do Sul, no período compreendido entre 1999 a 2024.

Por meio da abordagem qualitativa, é possível entender a natureza de um fenômeno social e buscar soluções teóricas e práticas para a situação vivenciada (Rezende, 2021, p. 25). Para essa autora, partindo da abordagem qualitativa, a pesquisa é comprometida com o acompanhamento e análise sobre as ações que a gestão educacional pode desenvolver por meio de um dispositivo legal para tornar o ambiente escolar inclusivo. Assim, foi utilizada a pesquisa documental, procedendo com o resgate e análise criteriosa das legislações nacionais e municipais atinentes ao tema.

Tendo por base a pesquisa documental, busca-se relacionar e entender o Contexto de Influência e o Contexto da Prática (Ball, 1994), assim como verificar os critérios formativos e acadêmicos utilizados, implícita ou explicitamente, na definição para indicação dos gestores da educação especial no município de Caxias do Sul.

Como forma de entender o processo referente ao objeto da minha pesquisa, utilizei a abordagem teórica que contribui com a investigação, sendo considerada apropriada e utilizada como procedimento metodológico: a Abordagem do Ciclo de Políticas formulada e defendida por Ball (1994), que é um método para pesquisa de políticas públicas educacionais e da análise sobre as ideias e desenvolvimento de políticas em ação. Ball (1994) defende cinco contextos que podem ser compreendidos como esferas políticas, tendo em vista a existência de conflitos e de discursos variados; mas, para fins desta pesquisa, opta-se por três deles, utilizados para tecer análise quanto aos fatos e aos dados da e na pesquisa. Os três contextos são destacados a seguir:

- Contexto de Influência: momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos (Ball; Bowe, 1992). Nesse contexto, os grupos de interesse “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Os conceitos obtêm legitimidade, tornando-se base para a política a ser formulada.
- Contexto de Produção do Texto: etapa em que os textos políticos são produzidos e articulados com o interesse comum definido, representando a política em si. Os textos são o resultado das disputas advindas de acordos políticos, por isso, é possível perceber uma articulação entre os grupos de interesse que influenciam as políticas. Apple (1995) defende três características de textos como esse: o documento precisa ser um pouco vago, tendo em vista que diferentes grupos precisam se sentir acolhidos pelas propostas; entretanto, o

documento também precisa oferecer elementos específicos que caracterizem seu público-alvo e sejam atrativos ao leitor.

- Contexto da Prática: de acordo com Ball e Bowe (1992), esse contexto representa a reinterpretação do texto; é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas em relação ao que foi pensado inicialmente, porém, isso depende da ação dos sujeitos que o colocarão em prática. Ao chegar aos espaços escolares, as políticas são recontextualizadas por aqueles que as executarão, tendo em vista que possuem tal autonomia e precisam adequá-las às suas experiências, interesses e princípios. Conforme Fanizzi (2016, p. 5), “[...] o processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre macrocontexto e microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos que cada contexto sofre”.

A análise de tais contextos, caracterizados pelos autores citados, poderá auxiliar na compreensão de como os gestores municipais reinterpretam e ressignificam as políticas públicas relacionadas aos critérios utilizados para escolha dos gestores da Educação Especial.

De igual importância, o Estudo de Caso entra na pesquisa a partir de Yin (2015, p. 244). Para ele, trata-se de uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (Yin, 2009, p. 17).

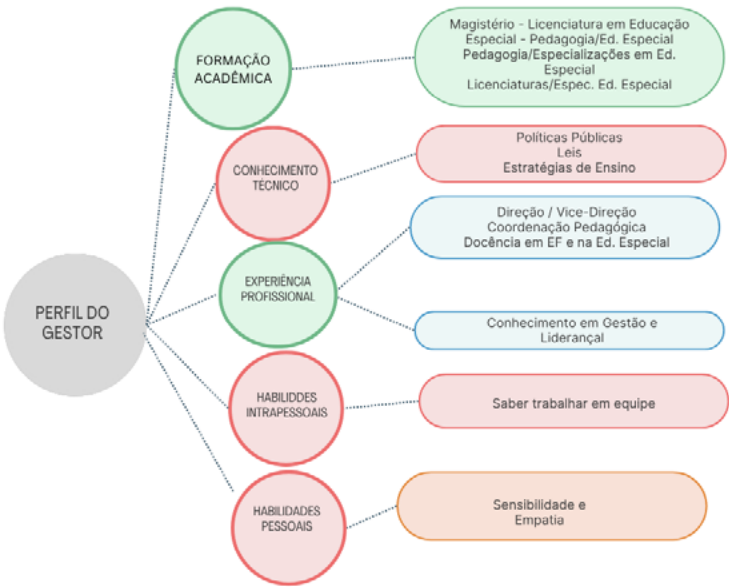
Nesse sentido, essa metodologia dialoga com a pesquisa, cujo objetivo é investigar, em profundidade, a política de critérios formativos e técnicos para o gestor da Educação Especial, em Caxias do Sul. Considera-se que existem limites que poderão influenciar nessa busca, devido ao fato de não serem tão evidentes ou encobertos, refletindo, dessa forma, na ponderação e contextualização a que essa pesquisa se propõe. A aplicação da metodologia e análise dos resultados dar-se-á à medida da aplicação do questionário, sendo essa etapa de fundamental im-

portância para averiguar se minhas percepções estão alinhadas aos critérios que compõem este perfil de gestor.

Os autores e autoras com os quais houve diálogo trouxeram riqueza ao aprofundamento teórico acerca de Educação, Educação Especial e Gestão. Dessa forma, foram delineadas percepções obtidas por meio dos estudos das legislações e leituras que compuseram esta pesquisa. Ainda é necessário analisar as entrevistas para identificar se, efetivamente, foram esses os critérios exigidos para ocupar a função de gestor da Educação Especial em Caxias do Sul.

Na Figura 1, constam os pressupostos percebidos no decorrer da pesquisa e que, conjuntamente com a análise das entrevistas a serem realizadas ao longo de 2025, comporão ou não (no sentido de aparecerem outras e novas percepções) o perfil do gestor da Educação Especial em Caxias do Sul.

Figura 1 – Percepções do perfil do gestor da Modalidade Educação Especial



Fonte: elaborada pelas autoras.

Quanto às considerações finais, ressalta-se a relevância acadêmica, que envolve lacunas na literatura existente; e social, visto que o gestor com conhecimentos técnicos e formativos impactará a elaboração e o acompanhamento de Políticas Públicas da Educação Especial no município de Caxias do Sul e, talvez, em outros municípios do País. Além disso, há pertinência do tema devido à atualidade e qualificação da gestão. Assinala-se, ainda, o fato de ser uma pesquisa autoral, que servirá de aporte a futuras buscas e à ampliação do tema.

Essa temática surge diante da necessidade da qualificação técnica e formativa do gestor em questão, pois dele depende o sucesso da implantação de uma Educação Inclusiva de qualidade e, principalmente, da elaboração de Políticas Públicas que atendam à Modalidade Educação Especial, no município de Caxias do Sul.

Referências

- PANTALEÃO, Denise Meyrelles de Jesus Edson; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Formação Continuada de Gestores de Educação Especial: políticas locais para Inclusão Escolar. *AAPE/EPAA – Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, Arizona – EUA, v. 23, n. 29, 16 mar. 2015.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject department sandthe “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- REZENDE, Ana Mayra S. da. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, SP, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204665>. Acesso em: 6 jan. 2024.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2014.

De artigos a Freire, um diálogo sobre espaço escolar

*Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis*⁴⁵⁴
*Guadalupe Corrêa Mota*⁴⁵⁵

Este trabalho é um resumo de projeto de pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Santos, em que se busca investigar as dificuldades formativas dos professores da educação básica ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A crescente presença de estudantes com TEA nas salas de aula destaca a necessidade de formação docente especializada, que, muitas vezes, é inadequada nos cursos de formação inicial e formação continuada. Partindo desse pressuposto, este trabalho visa identificar as principais lacunas na formação dos professores, as quais dificultam seu trabalho docente.

A pesquisa, de cunho qualitativo, será realizada por meio de questionário semiestruturado com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Praia Grande, estado de São Paulo. Posteriormente, os dados colhidos nas entrevistas serão analisados com base no referencial teórico escolhido, para análise de conteúdo qualitativa.

A princípio, serão utilizados, para embasamento teórico, autores que tratam da temática inclusão escolar e formação de professores, como Maria Teresa Égler Montoan, Lucelmo Lacerda de Brito, Paulo Freire e a legislação em vigor, que tratam da formação de professores e Educação Especial. Dessa forma, este estudo busca compreender a percepção dos professores sobre sua formação inicial e continuada em inclusão escolar.

⁴⁵⁴ Professora da Educação Básica. Licenciada em Pedagogia. Discente do Mestrado em Educação (Unisantos). E-mail: kellycristinaassis@unisantos.com.br

⁴⁵⁵ Doutora em Educação. Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisantos). E-mail: guadalupeemota@unisantos.br

Montoan (2015) questiona os paradigmas tradicionais da educação, defendendo uma escola que valorize as diferenças e promova um ensino para todos, sem exceções. A autora aborda a importância de repensar o modelo educativo, a organização pedagógica e a formação de professores, a fim de criar ambientes inclusivos e acolhedores.

Brito (2023) defende que as práticas devem ser baseadas em evidências, uma abordagem científica que possibilita a adoção de métodos pedagógicos com eficácia ratificada por estudos. Ele destaca que a evolução da educação demanda a estruturação de um sistema inclusivo, que contemple tanto salas quanto instituições de ensino especializadas, tendo como referência os países desenvolvidos.

Freire (2004), com sua abordagem crítica e transformadora, propõe uma formação docente que une saber técnico, reflexão ética e compromisso com a emancipação dos estudantes. Ele não separa a dimensão intelectual da dimensão ética, pois acredita que ambas são fundamentais para um ensino de qualidade.

Como prováveis resultados, espera-se identificar as dificuldades formativas que os professores encontram para trabalhar com estudantes com TEA e, baseados nessas dificuldades, construir um material de apoio informativo, que possa auxiliar no seu trabalho diário, podendo, assim, promover a inclusão efetiva dos estudantes com TEA.

Referências

BRITO, Lucelmo Larcera de. *Crítica à pseudociência em Educação Especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências*. 1. ed. São Paulo: Luna Edições, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LACERDA, Lucelmo. *Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

MONTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Sumus, 2015.

Relatoria poética: oficina de escrita sensível

*Luciana da Costa Quintal*⁴⁵⁶

*Adrianne Ogêda Guedes*⁴⁵⁷

Introdução

A experiência, intitulada “A poesia que pausa nos discursos: oficina de escrita sensível”, com duas horas de duração, foi realizada no CIEP Dr. Adão Pereira Nunes, localizado no bairro do Irajá, Rio de Janeiro – RJ. Contou com cerca de 25 professores da Educação Infantil. A oficina teve como objetivo despertar o olhar e a escuta sensíveis dos docentes para a produção de textos, apresentando a relatoria poética como possibilidade de registro. Utilizamos cópias de poemas para os participantes e de minirrelatórios de Educação Infantil, quadro branco, canetas. Durante a experiência, foram registradas falas e escritas dos participantes, para a construção das nossas relatorias poéticas.

Na apresentação, falamos sucintamente sobre nosso percurso e sobre a proposição. Lemos algumas poesias para introduzir o tema. Lançamos perguntas: “O que o grupo entende por poesia? Gostam? Têm o hábito de ler poesia? Onde encontramos poesia?”, A ideia inicial era ir escrevendo no quadro as palavras/expressões que surgissem. Surpreendentemente, ficaram em silêncio. Talvez pela intimidação de uma professora de literatura estar perguntando o que é poesia. Pareciam mesmo perguntas impositoras. Mas, com o tempo e a insistência, algumas falas foram surgindo. Com uma caneta-piloto na mão, elas foram registradas no quadro branco que compunha a sala.

⁴⁵⁶ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Urca. Pesquisa sobre Relatorias Poéticas na Educação. E-mail: luciana.quintal@edu.unirio.br

⁴⁵⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Urca. Pesquisa sobre Ethos do cuidado na formação docente. E-mail: adrianne.ogeda@unirio.br

Depois, discorreremos sobre a diferenciação entre poema e poesia; a metáfora, o lugar-comum, a análise desses textos. Fizemos uma leitura coletiva do poema “Matéria de Poesia” (Barros, 2010).

Muita coisa se poderia fazer em favor da poesia:

a – Esfregar pedras na paisagem.

b – Perder a inteligência das coisas para vê-las.

(Colhida em Rimbaud)

c – Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se.

d – Mesmo sem fome, comer as botas. O resto em Carlitos.

e – Perguntar distraído: — O que há de você na água?

(Barros, 2010, p. 148)

Pedimos, então, aos participantes, que adicionassem um tópico ao poema; que completassem as estrofes, com seus entendimentos sobre matéria de poesia. E recolhemos. Sem saber, estavam construindo a primeira relatoria do encontro. Foram unidas as respostas de cada um dos professores com uma fita crepe e construído o texto. Ainda, incentivamos que escrevessem, dividindo-os em grupos. Distribuímos recortes de relatórios e lhes pedimos uma reescritura poética.

Pesquisados aleatoriamente na internet, os minirrelatórios traziam enunciados que poderiam ser considerados lugares-comuns no âmbito escolar de Educação Infantil, como, por exemplo, “Seu filho não fez a tarefa. Converse com ele”. Antes da partilha, foi pedido um relatório poético a partir do olhar sensível, pensando nos relatórios de Educação Infantil comumente escritos por eles. Uma reescrita ou uma nova maneira de se construir a mesma sentença. A construção da relatoria poética final foi se dando ao longo do encontro. Depois da partilha, lemos em voz alta a construção. Os dados/resultados recolhidos se apresentam aqui em forma de relatoria poética, intitulada “Os discursos que pousam na Poesia”, inspirado – ainda – em Manoel de Barros (2010). Segue um fragmento:

Aqui se entende poesia como recurso, refúgio, métrica, gênero, romance e ilusão. Trauma do curso de Letras... Tentar manter-se inteiro como conseguimos. Poesia é falar de patinhos se quisermos falar de patinhos.../ Coisas poéticas que a gente gosta...

O contentamento descontente que ainda está na memória.../ Encontramos poesia em papas, madrugadas, nas fases da filha, nas brincadeiras com o filho.../ Em sentimentos, levezas.../ Encontramos poesia dentro de si, na felicidade, na natureza, no fundo do coração, no redemoinho, nas cores vivas e na educação./ Somos professores, muitas vezes, tidos como marionetes, na caixa, bonzinhos... [...] Mas também somos professores tidos como excelentes, resistentes.../ Tidos por diferentes, invencionistas, insubordinados.../ Desconhecer o nome que assombra, perceber a florzinha pedagógica, o encontro com objeto de estudo, e as coisas poéticas que a gente gosta (Luciana Quintal, Relatoria Poética, 30/07/2022).

A relatoria que se construiu somou as palavras escritas no quadro branco a partir das primeiras provocações com as frases poéticas que os professores completaram sob o poema de Manoel de Barros. Nela, é possível depreender como a poesia é vista por eles, desde “refúgio” até “trauma”. As palavras, numa dança descomprometida, coreografaram referência a Vinícius de Moraes (“contentamento descontente”) e endossaram que tudo é matéria de poesia, até as coisas mais simples (Barros, 2010), uma vez que se afirmou que “Poesia é falar de patinhos se quisermos falar de patinhos”. E não é mesmo sobre isso? Os professores compartilharam o que eles consideram como matéria de poesia, onde ela pode ser encontrada e ainda como eles são vistos e como gostariam de ser vistos.

A oficina destacou a potência das nossas experiências compartilhadas. Essa intimidade se faz tão necessária para que as experiências possam ser contadas, para que se possa falar e escutar com o corpo todo. Após uma leitura exploratória, analítica e interpretativa das relatorias produzidas, emergiram eixos de acordo com as semelhanças dos objetivos das produções. Como resultado, constatou-se que a importância de desenvolver cursos de formação continuada a professores da educação básica que versam sobre práticas reflexivas direcionadas para a poesia, integradas aos temas de corpo, arte e natureza. Isso evidencia a necessidade de explorar ainda mais a temática, apontando quais fatores podem contribuir efetivamente com a formação de professores e com o uso da poesia de/para/com a escola.

Referências

BARROS, M. de. *Manoel de Barros: poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

QUINTAL, L. Relatorias Poéticas: por uma educação como forma de (a)mar. 2024. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Um olhar sobre a formação do coordenador pedagógico das escolas de Educação Infantil do município de Santos

*Luciana Dantas de Carvalho Bernardo*⁴⁵⁸

*Fernanda Quatorze Voltas*⁴⁵⁹

Introdução

A formação do professor vai além dos espaços acadêmicos e deve prosseguir ao longo de sua jornada profissional, o que requer uma constante busca pessoal pelo aprimoramento. Nos espaços escolares, o docente não caminha sozinho na busca por qualificação e conhecimento, pois, além de seus pares, a figura do coordenador pedagógico é fundamental para promover a formação coletiva, em uma perspectiva de formação continuada.

Parte da equipe gestora escolar, e um dos responsáveis pelas ações pedagógicas (além do diretor), o coordenador pedagógico tem, entre suas principais funções, a formação docente. Sendo assim, é necessário refletir sobre como esse profissional entende, recebe e organiza esses momentos importantes para o aprimoramento e reflexão coletiva, que reverberam diretamente na qualidade da educação oferecida pela escola.

Embora a necessidade de diálogo e aprendizagem coletiva seja aceita por todos os envolvidos como essencial na rotina escolar, diante das burocracias ou urgências, é frequente a maior valorização do atendimento a outras ações, em prejuízo aos momentos de formação coletiva organizados pelo coordenador (Geglio, 2010).

⁴⁵⁸ Mestranda em Educação (UniSantos). E-mail: lucianadantas.cp@gmail.com

⁴⁵⁹ Doutora em Educação (USP). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UniSantos). Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Avaliação Educacional e Formação de Educadores: política e práticas". E-mail: fernanda14voltas@unisantos.br

Além de trabalhar junto aos professores no aprimoramento de suas práticas, o coordenador deve reunir habilidades que favoreçam a construção de uma relação mútua de respeito, escuta e crescimento em seu grupo. Essas relações, sempre pautadas na gestão democrática, nem sempre são fáceis e amistosas, já que um grupo diverso de pessoas com diferentes visões de mundo e trajetórias profissionais, estarão diante de tarefas colaborativas e reflexivas. Diante disso, algumas indagações inspiram a construção da pesquisa, são elas: a formação dos coordenadores pedagógicos busca atender às necessidades exigidas pela escola na atualidade? Como ocorre a formação continuada do coordenador pedagógico, após assumir a função efetivamente? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores para efetivar suas ações no âmbito escolar, e como estas são sanadas?

A partir do conjunto dessas inquietações, foi delineada a seguinte questão central da pesquisa: Quais os principais avanços e desafios à formação continuada do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil, na rede municipal de Santos – SP?

Dessa forma, a pesquisa buscará identificar e analisar as principais dificuldades vivenciadas por coordenadores pedagógicos em relação à sua formação continuada, no contexto da rede municipal em foco. Dentre suas referências centrais, destacam-se os autores: Vasconcellos (2019), Almeida e Placco (2001a, 2001b, 2001c, 2001d), Imbernón (2009), Freire (1996), entre outros.

Metodologia

O estudo insere-se no bojo de uma abordagem qualitativa de pesquisa (Chizzotti, 1991), que reconhece a relação indissociável entre sujeito e objeto nos processos de investigação da realidade social complexa e contraditória. Os procedimentos metodológicos incluem a realização de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental.

Discussão e resultados

A pesquisa encontra-se em fase inicial de desenvolvimento. No primeiro semestre, foram levantados estudos correlatos, para evidenciar a sua pertinência e a necessidade de novas investigações sobre o tema, além de leis e portarias nas diferentes esferas, que tratam sobre a formação de professores e atribuições dos coordenadores.

Nas próximas etapas da pesquisa, serão realizadas entrevistas com os coordenadores das escolas de educação infantil e profissionais da seção de formação pedagógica do município de Santos. Entre os profissionais que atuam diretamente na escola, o perfil escolhido para as entrevistas será o tempo de efetiva atuação no cargo, sendo elencados os iniciantes (menos de cinco anos de atuação) e os mais experientes (menos de cinco anos para aposentadoria).

Os dados da pesquisa serão organizados em eixos de análise, em sintonia com os critérios estabelecidos no corpo teórico da pesquisa.

Considerações finais

Espera-se que esta pesquisa possa colaborar com apontamentos que ajudem a evidenciar possíveis demandas formativas e promover a reflexão sobre a importante tarefa de coordenação do trabalho pedagógico na escola, inspirando políticas e práticas.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001a.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2001b.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2001c.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2001d.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico no cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2010. p.113-119.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2019.

Docente contador de histórias: uma proposta de formação complementar⁴⁶⁰

*Maria Eduarda de Matos Zanatta*⁴⁶¹

*Ana Lara Silvestri*⁴⁶²

*Caroline de Moraes*⁴⁶³

Introdução

A elaboração deste trabalho acadêmico traz o registro de uma atividade desenvolvida a partir das ações do Projeto de Extensão “Laboratório de Contação de Histórias”, ocorrida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha. Essas ações são planejadas e aplicadas pelas autoras desta proposta, que, na ocasião, estavam na função de bolsistas e coordenadora do Projeto.

Para esta comunicação, optou-se por trazer a experiência da obra literária *A casa sonolenta*, de Audrey Wood, que foi elemento central em um dos encontros com os professores da rede municipal de Farroupilha, atuantes em turmas da Educação Infantil. Diante disso, a proposta desse encontro do Projeto de Extensão teve como objetivo capacitar os docentes na arte de contar histórias por meio da utilização de ferramentas pedagógicas, proporcionando uma formação continuada direcionada ao universo literário.

As temáticas da literatura, da contação de histórias e das ferramentas pedagógicas estão publicadas no artigo “Formação

⁴⁶⁰ Este trabalho é baseado no Projeto de Extensão “Laboratório de Contação de Histórias”, que recebeu incentivo de fomento interno e bolsas pelo Edital PROEX 02/2023 (IFRS).

⁴⁶¹ Estudante de Licenciatura em Pedagogia (IFRS). E-mail: mariaeduardazanatta03@gmail.com

⁴⁶² Discente do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio (IFRS). E-mail: analarasilvestri0@gmail.com

⁴⁶³ Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) com dedicação exclusiva (IFRS). E-mail: caroline.morais@farroupilha.ifrs.edu.br

pedagógica: ações de ensino e de extensão para licenciandos do curso de pedagogia e professores da rede municipal” (Moraís *et al.*, 2021), que traz um recorte efetuado por esse Projeto de Extensão, usando outra obra literária. De acordo com a temática de interesse desta proposta de comunicação, considera-se uma aproximação entre a formação literária dos docentes para a prática escolar.

Percurso metodológico

As atividades do Projeto de Extensão ocorreram entre os meses de junho e novembro de 2023, compreendendo a primeira edição voltada para o público da extensão universitária (professores da rede municipal). Durante esse período, os grupos de docentes tiveram cinco encontros presenciais na brinquedoteca do IFRS, Campus Farroupilha. Essas atividades ocorreram em parceria com a Prefeitura Municipal de Farroupilha.

A abertura do projeto contou com uma palestra motivacional intitulada “(En)contador de histórias: despertar para contar – conversa sobre o ofício e a arte de contar histórias”, ministrada pelo contador de histórias José Henrique Alves. Para esse momento, as comunidades interna e externa foram convidadas, sendo um encaminhamento inicial para as ações previstas pela equipe do Projeto de Extensão.

Cada um dos cinco encontros prestigiou uma obra literária diferente, com planejamento para as crianças atendidas pelos professores da Educação Infantil. Com isso, foram elaborados cinco recursos pedagógicos diferentes voltados para cada obra literária. Nessa formação continuada, os participantes foram capacitados para atuar com as obras *O monstro das cores*; *Pluft, o fantasminha*; *Muito cansado e bem acordado*; *A casa sonolenta* e *Chapeuzinho amarelo*. Diante disso, apresenta-se a vivência no contexto da obra *A casa sonolenta*, de Audrey Wood.

Resultados e a discussão

A obra literária *A casa sonolenta* é permeada por uma narrativa em que todos os moradores da casa encontram-se adormecidos. Nesse contexto, os diversos personagens contidos na história, como a vovó, o neto, o cachorro, o gato e o rato estão acomodados em uma mesma cama, uns sobre os outros. A narrativa é alterada quando uma pulga provoca o despertar dos personagens, gerando uma grande confusão. Assim, depois que eles acordam, a história finaliza com todos brincando no lado externo da casa.

Para o encontro realizado com os professores da rede municipal, as bolsistas do Projeto de Extensão fizeram a contação da história sem a utilização do livro literário, que foi disponibilizado para manuseio somente após a apresentação da história. A proposta de contá-la exigiu o preparo das bolsistas para memorizar o encadeamento da narrativa. A contação valorizou o ritmo da narrativa, que é permeado pelo acúmulo dos acontecimentos, isto é, os personagens vão deitando na cama e somando-se aos demais que já estão deitados. Então, a contação é prestigiada pela oralidade, pelo ritmo da fala, pela soma dos acontecimentos, revelando o desenrolar da história.

Desse modo, as características dos personagens, os elementos sonoros de repetição presentes na obra e o uso dos gestos corporais foram explorados amplamente para os participantes visualizarem a narrativa. Entende-se que essas características literárias podem envolver as crianças da Educação Infantil, inclusive trazendo-as para participar, por exemplo, ao questionar quem são os personagens que já estão na cama, de modo que a contação torne-se colaborativa.

A literatura prestigiada pelo ato de contar histórias é salientada no estudo de Cardoso e Faria (2016), para quem essa prática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Segundo os autores, a contação de histórias serve como um importante instrumento pedagógico que estimula a curiosidade, a imaginação e a autonomia dos

participantes. Ao criar um ambiente descontraído e alegre, o educador possibilita que os estudantes vivenciem novas realidades, imergindo nas narrativas e expandindo a capacidade crítica e emocional.

Para a construção de uma ferramenta pedagógica, as características da obra literária devem estar em destaque e ligadas ao diálogo da ideia principal da narrativa. Portanto, o recurso pedagógico desenvolvido visava à elaboração de uma cama, simbolizando o local em que os personagens estavam adormecidos uns sobre os outros e passam a maior parte da história. A construção da cama utilizou uma caixa de sapato, mas poderia ser elaborada com uma caixa de leite ou caixa de bombom. A cama recebeu decoração com retalhos de tecido, papel colorido, papel crepom e folhas de e.v.a. para simular as roupas de cama, cobertores e cabeceira. Os personagens foram representados por meio de desenhos impressos em folha de papel, enfeitados com cores, utilizando canetinhas coloridas e lápis. Em seguida, as representações dos personagens foram fixadas em palitos de churrasco, para que estivessem na cama e ficassem uns sobre os outros, com mobilidade durante a contação.

Esse instrumento de contação para a obra literária *A casa sonolenta* (Wood, 1999) foi cuidadosamente elaborado para facilitar a compreensão das crianças sobre o enredo, apreciando os personagens, o cenário e as principais características. No momento da contação, sugere-se começar apresentando a cama, que é o cenário central da história e que, inicialmente, encontra-se vazia. Com o surgimento dos personagens, o contador vai mostrando cada um e inserindo-os na cama; como eles aparecem um sobre o outro em cima da cama, utiliza-se a estratégia do palito de churrasco.

A proposta desse recurso, além de favorecer uma abordagem pedagógica lúdica e interativa, torna a narrativa mais envolvente e significativa para as crianças da Educação Infantil. Nessa perspectiva, após o momento da contação literária, o instrumento sugerido para contar essa narrativa pode ser adaptado

para que estudantes também confeccionem suas próprias camas e personagens. Essa possibilidade de elaborar as ferramentas pedagógicas com as crianças contribui para o aprofundamento da compreensão da história, significando-a, e potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas. Sobre a vivência com o literário, Zeni (2018, p. 29) afirma que “[...] as narrativas literárias, lidas ou ouvidas, agem sobre todas as facetas do ser humano: intelectual, psicológica, emocional e espiritual. Nas crianças, essas narrativas agem sobre o desenvolvimento de todos esses aspectos. [...]”.

Considerações finais

Fato é que a literatura infantil, especialmente, contribui para a construção de valores sociais e éticos, auxiliando as crianças a refletirem sobre a própria identidade e o seu lugar no mundo. Além disso, a preparação e a escolha adequada das histórias literárias, aliadas a técnicas de narração envolventes, são indispensáveis para conquistar os participantes e enriquecer a experiência literária no ambiente escolar. Nesse caso, as práticas educativas, que, amparadas pela literatura, podem ser guiadas pela contação de histórias, são essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Para se dominar as técnicas de contação, a formação continuada docente é indispensável. Desse modo, para se tornar um bom contador de histórias, é preciso entender que a habilidade de narração envolve não apenas o domínio da técnica, mas também a capacidade de engajar e cativar as crianças. Para Abramovich (1997), contar histórias requer preparo e compreensão das necessidades dos ouvintes, permitindo que o educador crie um ambiente de envolvimento e mistério. Portanto, um docente contador de histórias transmite conhecimento, ao mesmo tempo em que proporciona um espaço de descoberta e prazer, fundamental para a formação das crianças. Por fim, a inserção de ferramentas pedagógicas demonstra que o professor preocupa-se com a prática literária escolar, reconhecendo na ação

desse Projeto uma oportunidade de capacitação, valorizando a literatura desde a Educação Infantil.

Referências

ABRAMOVICH, Fany. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

CARDOSO, A. L. S.; FARIA, M. A. A contação de histórias no desenvolvimento da Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. v. 7, n. 1, 2016.

MORAIS, C.; GALIAZZI, E. M.; ZANOTTO, L. F.; ZANATTA, M. E.; SILVESTRI, A. L. Formação pedagógica: ações de ensino e de extensão para licenciandos do curso de pedagogia e professores da rede municipal. #Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 12, n. 2, 2023. DOI: 10.35819/tear.v12.n2.a6868. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6868>. Acesso em: 27 jan. 2025.

WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. São Paulo: Ática, 1999.

ZENI, Adriane. *Prof, conta uma história!:* manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Appris, 2018.

Três desafios para pensar a formação para a pesquisa pela experiência

*Mariana da Rocha Silva*⁴⁶⁴

*Maristani Polidori Zamperetti*⁴⁶⁵

Introdução

Ao falarmos sobre experiência estética, quais imagens, momentos e processos nos vêm à cabeça ao pensarmos na formação para a pesquisa? Iniciamos este trabalho com essa breve provocação, para discorrer acerca dos desafios de acionar um experienciar estético para produzir uma pesquisa em educação. Essa vivência parte de processos considerados singular-coletivos no ato de fazer pesquisa: as inquietações, as mudanças de rotas, os novos questionamentos, e o ato de refazimento da relação que estabelecemos ao nos colocarmos como sujeitos em constante relação com a ação de pesquisar.

Essa relação torna-se ainda mais complexa quando se fala sobre o campo da educação, em que vamos, o tempo todo, trocando narrativas, vivências e artefatos formativos com nossos pares. Nesses momentos, vemos nossas trocas se tornarem uma dobra possível e fazemos disso um ponto de encontro conosco e com os outros.

Segundo sustenta Marie-Christine Josso, “A compreensão daquilo que for formador num percurso de vida exige atenção tanto para as competências adquiridas quanto para as tomadas de consciência efetuadas e os conhecimentos integrados” (2010, p. 200). Nesse sentido, a atenção que colocamos em nosso próprio processo formativo acontece de maneira implícita, de modo que se apresenta somente em nossos momentos de parada.

⁴⁶⁴ Mestranda em Educação (UFPel). Estudante de Licenciatura em Artes Visuais (FURG). E-mail: marianarochasilva13@gmail.com

⁴⁶⁵ Doutora em Educação (UFPel). Professora adjunta (UFPel). E-mail: maristaniz@hotmail.com

Com isso, neste texto, apresentamos três desafios para que possamos pensar a experiência estética na formação de pesquisadores, a partir de uma vivência pessoal como pesquisadora em formação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Em diálogo com autores como Marie-Christine Josso (2008; 2010; 2012), Jorge Larrosa (2021), Virginia Kastrup e Luciana Caliman (2023), busca-se uma aproximação entre o campo da arte e da educação para pensar de que maneira pode ser estabelecida uma formação para a pesquisa sob a perspectiva da experiência. A vivência em questão trata-se das percepções e movimentos que se apresentam no processo de formação para a pesquisa, ou seja, na construção da investigação ao longo do curso do Programa de Mestrado.

Ao trabalhar metodologicamente com narrativas de formação (Josso, 2008; 2010; 2012) e a inspirada na a/r/tografia, (Dias; Irwin, 2023), entendemos que a dupla implicação no processo requer um ponto de encontro entre nossas ações e produções, sejam elas produções de pesquisa e/ou poéticas. Entendemos, também, que a implicação de uma narrativa escrita e visual possui contatos diferenciados para quem as lê, podendo ou não se identificar com elas.

Surgem, nesse processo, três detalhes de suma importância para a construção de uma pesquisa com o objetivo de explorar a formação de uma pesquisadora. São eles: a prática da atenção em presença (Kastrup; Caliman, 2023) com o processo formativo, o estado de afecção que uma formação pode nos provocar para constituirmos uma aprendizagem afetiva, e, por fim, a potencialidade que a arte e a metodologia a/r/tográfica podem propiciar como sujeitos sensíveis com suas próprias subjetividades em diálogo com o mundo.

Quando Rosa Maria Bueno Fischer nos diz que o processo da escrita acadêmica tem relação com “[...] uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores” (2005, p. 120), ela nos fala de um processo que é vivenciado de maneira singular, mas também

coletiva de fazer pesquisa, que pede um envolvimento, uma relação e compromisso com o que acontece nessa formação tão específica. Imaginamos que tudo ocorrerá como é pensado, e, quando vemos, a pesquisa já criou uma outra forma, não a imaginada, e sim a que foi possível.

O processo de formação para a pesquisa reside nesse conhecimento de si, que é um tomar de consciência da maneira como agimos no mundo e somos afetados por ele. No entremeio, essa formação é atravessada de momentos estésicos, que escapam aos registros escritos e imagéticos e residem em nossa memória, em nossa experiência. Diante disso, praticar uma atenção que seja voltada a essas ocasiões faz com que, ainda que temporariamente, possamos ser sujeitos da experiência (Larrosa, 2021) ou seres conscientes de que esse processo formativo é atravessado pelos nossos sentidos.

Resultados e discussão

Na produção da pesquisa, sustentar e defender o que nos é sensível como uma parte fundamental das relações que são estabelecidas, bem como com o ato de fazer pesquisa é uma atitude política no contexto atual em que vivemos. Com isso, trabalhar com narrativas de formação nos coloca em uma dupla-relação com a autoformação, quando a possibilidade de ler ao outro também é uma chance de aprender e ler a si, intentando compreender as nuances desse amálgama que só uma formação pode nos provocar.

As surpresas e desvios que se apresentam nesse percurso são os vestígios que o fazer investigativo acaba dispondo para refletir sobre a formação para a pesquisa. “Todos os nossos atos são constantemente suscetíveis de se converter em gestos, de simbolizar um modo de ser, um jeito de tratar os outros” (Galard, 2008, p. 20), e não se colocar em estado de experienciar esses gestos/acontecimentos é um risco que se pode correr quando, por falta de atenção, aquele singelo vestígio desaparece, torna-se apenas um detalhe. Atentar-se ao processo formativo para pes-

quisa é aprender os gestos que ela produz, em si e em outros, e, também, é compreender de que maneira eles nos transformam, seja como docentes, seja como discentes e pessoas.

O ponto chave desta reflexão é, justamente, compreender que, para além de uma formação para a pesquisa no campo da educação, estamos produzindo uma formação humana, que é uma narrativa singular-plural: singular, ao ser uma experiência vivida individualmente, com percepções que vão ao encontro de uma história de vida pessoal; plural, pela potencialidade de re-verberar em um contexto coletivo, que acontece exclusivamente no campo das relações e dos acontecimentos. Com isso, “Essa trajetória coloca, então, em cena um ser-sujeito relacionado com pessoas, contextos e consigo mesmo numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização)” (Josso, 2008, p. 11). Desta tensão se produz uma formação estética para a pesquisa e seus desafios, bem como a reflexão que pede uma prática de atenção não só com aquilo que produzimos, mas com todo o contexto em que estamos inseridos.

Considerações finais

Os desafios de fazer pensar um processo formativo da pesquisa pela experiência é atravessado pela maneira como estamos em relação com o nosso entorno. Ao intentar transitar e experienciar o que acontece, torna-se necessária uma atenção em presença aos encontros, ou seja, disponibilizar-nos a um estado de afecção que a formação pode nos provocar. Em meio a esses acontecimentos, o que se apresenta é um processo autoformativo com narrativas de formação, em uma dupla-leitura de si e de outros. Para o campo da educação, refletir sobre esse processo pode nos possibilitar uma sensibilidade política com o que produzimos, com nossos atravessamentos e com as relações que estabelecemos em uma formação humana que não se esgota.

Referências

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

GALARD, Jean. *A Beleza do Gesto: uma estética das condutas*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 9-20, jul./dez. 2008. Disponível em: [https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes_26_Num_2\[12995\].pdf](https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes_26_Num_2[12995].pdf). Acesso em: 25 fev. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KASTRUP, Virgínia; CALIMAN, Luciana. *A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle*. Porto Alegre: Fi, 2023. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/696-cognicao-inventiva>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Desafios da alfabetização: com a voz, os professores iniciantes⁴⁶⁶

*Maristela Cussolim*⁴⁶⁷

*Fernanda Quatorze Voltas*⁴⁶⁸

Introdução

A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento, em nível de Mestrado. Tem por objeto a prática de alfabetização de professores iniciantes do Ensino Fundamental I, focalizando as percepções dos docentes sobre os desafios e conquistas nos processos de alfabetização de crianças.

A alfabetização é um tema atual e relevante, uma vez que, em realidades grafocêntricas, e diante da posição de dominação exercida pela língua escrita, é notório que a não alfabetização determina situações de exclusão social. A educação tem, portanto, um papel fundamental como intervenção coletiva que deve favorecer a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Freire, 2015).

Freire (2015) considera a alfabetização como um processo de natureza política, objetivando, entre outros aspectos, a desconstrução de uma visão fatalista sobre a história e a sociedade, na qual a educação é vista como treinamento para aquisição de habilidades e competências voltados ao mercado de trabalho, e não, como caminho para a formação do sujeito integral. Para o autor, o processo de alfabetização deveria se dedicar “em estabelecer uma relação dialética entre leitura da palavra, a leitura

⁴⁶⁶ Este texto é derivado de pesquisa de Mestrado realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

⁴⁶⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisantos). Integra o Grupo de Pesquisa “Avaliação Educacional e Formação de Educadores: política e práticas”. E-mail: mcussolim@unisantos.br

⁴⁶⁸ Doutora em Educação (USP). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisantos). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Avaliação Educacional e Formação de Educadores: política e práticas”. E-mail: Fernanda14voltas@unisantos.br

de mundo e a leitura da realidade”, mas na verdade “submete a criança a um processo pavoroso de imposição de signos a priori, sem que se faça nenhuma relação com o que ela vivência” (Freire, 2015, p. 134). Na concepção freireana, a alfabetização é um ato criador que supera a decifração de códigos e signos, contribuindo para a ampliação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

A partir dessa perspectiva, a questão da formação ético-política do professor ganha relevo, tanto quanto sua necessária preparação profissional, científica e tecnológica. Quando analisamos a formação de professores, percebemos que esse fator incide, ainda que não exclusivamente, sobre qualidade da educação (Imbernón, 2009). Conforme apontam Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), a formação inicial não tem sido suficiente e tem consentido brechas consideráveis no âmbito da didática e das práticas de ensino, além de dispor de hiatos relacionados à base epistemológica teórico-prática, na qual os desafios ético-políticos exigem conhecimento científico-pedagógico. Os autores destacam que os currículos de formação, frequentemente, têm deixado os estudantes despreparados para lidar com as diferenças culturais e sociais dos alunos e contrapor a desigualdade educacional e social.

Diante disso, essa investigação propõe-se a responder às seguintes questões: quais as dificuldades de ensino enfrentadas por professores alfabetizadores, em especial os iniciantes, no processo de alfabetização de crianças? Que relações podem ser estabelecidas entre as dificuldades da prática pedagógica e as trajetórias de formação docente desses sujeitos? O referencial teórico da pesquisa inclui as contribuições de Freire (2015), Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), Imbernón (2009), dentre outros.

Metodologia

Esta investigação está inserida em uma abordagem qualitativa de pesquisa, que, de acordo com Chizzotti (2018), reconhece a relação inseparável entre o sujeito e o objeto, na qual o sujeito

observador é parte integrante do processo investigado, sendo possível perceber o mundo em transformação, influenciado por suas experiências, valores e contextos. Assim, só é possível compreender na totalidade, observando os significados atribuídos e considerando a interação entre a realidade objetiva e subjetiva.

De modo geral, os procedimentos metodológicos incluirão: realização de entrevistas semiestruturadas, observação participante (diário de campo) e análise documental.

Discussão e resultados

Essa investigação encontra-se em fase inicial de levantamento bibliográfico e organização dos estudos correlatos. Os resultados serão organizados em quadros e analisados de acordo com critérios estabelecidos no corpo teórico, em uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Considerações finais

Acredita-se que esta pesquisa tem o potencial de inspirar políticas e práticas de formação de professores e contribuir com a melhoria de ações pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

Referências

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do Professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, K.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

Ensinando e aprendendo no museu: reflexões sobre a formação docente (relato de experiência)

*Nicole Peyrot da Silva*⁴⁶⁹

*Franciele Saling Vieira*⁴⁷⁰

*Lillian Lissoni Peruchin*⁴⁷¹

*Guilherme Brambatti Guzzo*⁴⁷²

A educação não formal, representada por diferentes espaços, apresenta-se como um campo produtivo para a inovação nas práticas pedagógicas. Esses ambientes permitem a conexão direta com os alunos e visitantes, a adaptação de linguagens e a criação de relações entre o conhecimento teórico e a vivência prática. A formação docente requer experiências que transcendam o ensino formal, permitindo aos futuros professores interagir com diferentes públicos e contextos. Como destaca Freire (1996), a educação é um processo dialógico e participativo, no qual o conhecimento é construído por meio da interação entre educador e educando.

Nesse contexto, encontra-se o Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul (MUCS), um centro de estudos que tem como objetivo promover atividades na área de ciências biológicas e difundir esse conhecimento para o público acadêmico e a comunidade. Recebendo mais de 60 mil visitantes por ano e contando com os espaços da Sala de Exposições e o Aquário, realiza visitas guiadas previamente agendadas para grupos escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com duração de uma hora no total, sendo 30 minutos em cada espaço.

⁴⁶⁹ Estudante do curso de Ciências Biológicas (UCS). E-mail: npsilva4@ucs.br

⁴⁷⁰ Bióloga, Museu de Ciências Naturais (UCS). E-mail: fsvieira6@ucs.br

⁴⁷¹ Bióloga, Museu de Ciências Naturais (UCS). E-mail: llperuchin@ucs.br

⁴⁷² Biólogo, Museu de Ciências Naturais (UCS). E-mail: gbguzzo@ucs.br

A visita a Sala de Exposições do MUCS começa com a recepção dos estudantes e a explicação de regras básicas para garantir a segurança e a preservação do espaço. Após uma breve exploração livre, a monitora orienta os visitantes por diferentes expositores, destacando a biodiversidade e os ecossistemas do Rio Grande do Sul. Durante a visita, são feitas perguntas interativas sobre a função do Museu, a origem dos animais taxidermizados e a importância da conservação ambiental. Nos expositores, os estudantes conhecem formações vegetais como os Campos, a Mata de Araucária, a Mata Atlântica e a Restinga, além de aprenderem sobre espécies ameaçadas, como o bugio-ruivo e a araucária.

Já na visita ao Aquário do MUCS, é possível explorar a diversidade da vida aquática e sua importância ecológica. O espaço conta com 14 aquários, sendo 13 de água doce e um marinho, abrigando mais de 300 indivíduos de 50 espécies. Durante a visita, os estudantes são incentivados a refletir sobre a função do aquário, que vai além da observação, auxiliando no estudo das relações ecológicas e na conservação de espécies. São apresentados peixes como o Cascudo, responsável pela limpeza dos tanques, e os cardumes, cujas estratégias de proteção são discutidas. No aquário marinho, os alunos aprendem sobre a diferença entre água doce e salgada, osmose e a vida dos corais, além de conhecerem espécies populares como o Peixe-palhaço.

A seção de cetáceos aborda a biologia e os desafios de conservação de baleias e golfinhos. O painel da teia alimentar ilustra a biodiversidade marinha em diferentes profundidades, destacando adaptações extremas à vida abissal. No grande aquário de 30 mil litros, os estudantes observam grandes peixes, como pangloss e carpas koi. A visita termina com uma reflexão sobre o impacto da poluição plástica nos ecossistemas aquáticos, abordando a bioacumulação de poluentes e seus efeitos na cadeia alimentar.

As monitorias no MUCS são oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, promovendo a ar-

ticulação da experiência prática com teorias pedagógicas conhecidas ao longo do curso de licenciatura como a aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e o conceito de educação dialógica de Freire (1996).

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) destaca a importância de conectar novos conhecimentos ao repertório prévio dos estudantes, tornando o ensino mais efetivo. No contexto das monitorias, essa teoria foi essencial para adaptar a linguagem e as estratégias didáticas conforme o público atendido. Por exemplo, a linguagem utilizada para tratar sobre os animais taxidermizados com alunos de um nono ano é diferente da adaptação para alunos do jardim de infância. Além disso, Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser dialógica e participativa, princípios que se manifestaram na mediação das visitas guiadas nas exposições permanentes do MUCS, promovendo a interação e a construção conjunta de conhecimentos e possibilitando aos alunos compartilharem vivências e aprenderem com informações novas.

A atuação nas monitorias do MUCS proporciona um aprendizado significativo sobre a mediação do conhecimento, adaptação de linguagem e gestão de público, de modo que fica claro que o ensino supera a transmissão de conteúdo, sendo um processo interativo e dinâmico. As visitas guiadas exigiram a criação de estratégias para relacionar o conteúdo expositivo às experiências prévias dos visitantes e o desafio de lidar com turmas desinteressadas também proporcionou um aprendizado valioso, destacando a importância da criatividade e flexibilidade na prática pedagógica e colocando o futuro docente frente a desafios que possivelmente surgirão em sala de aula.

A experiência revelou-se fundamental para a formação docente, ampliando o repertório pedagógico e desenvolvendo competências essenciais, como a escuta ativa, a adaptação a situações desafiadoras e a capacidade de mediação do conhecimento. Assim, essa vivência reforça a relevância do ensino não formal como campo complementar ao ensino formal. Como

aponta Freire (1996), a educação é um processo dialógico, e a mediação em museus exemplifica essa ideia ao permitir que o educador e educando construam juntos o conhecimento. Dessa forma, espera-se que este relato contribua para a valorização de práticas educativas em ambientes culturais e inspire novas iniciativas na formação de professores.

Referências

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. xxi, 625 p. ISBN 8520100848.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p. ISBN 8521902433.

O LEEI como instrumento trans(formador) das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil

*Patrícia Ferreira Moreira*⁴⁷³

*Débora Salvador Bizotto*⁴⁷⁴

*Marieli Paim de Lima*⁴⁷⁵

O início de uma experiência trans(formadora)

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem como objetivo central a formação de professores da Educação Infantil, a fim de que possam desenvolver com qualidade o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. Vários municípios vêm sendo contemplados com essas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, o que evidencia mudanças significativas nas propostas educativas das professoras que atuam nessa importante etapa de escolarização.

O caderno 1 Ser docente na Educação Infantil, traz à tona que um dos objetivos do LEEI é “[...] refletir sobre a responsabilidade docente, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes de experiências de vida no cotidiano da Educação Infantil.” (Brasil, 2016a, p. 17).

Mas afinal, qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados?

⁴⁷³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). Bolsista CAPES. Professora da rede pública municipal e estadual de Vacaria – RS. E-mail: patricia-ferreiramoreira@gmail.com

⁴⁷⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). Bolsista CAPES. Professora da rede pública municipal de Vacaria – RS. E-mail: deborasbizotto@gmail.com

⁴⁷⁵ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). Bolsista CAPES. Professora da rede pública municipal de Vacaria – RS. E-mail: marielilimap@gmail.com

A partir dessas reflexões, este estudo tem como objetivo principal investigar os processos formativos das professoras de Educação Infantil que participam do Projeto LEEI, na rede municipal de educação no município polo de Lagoa Vermelha. Trata-se de um estudo em andamento que teve início no mês de setembro de 2024, estendendo-se até junho de 2025, e que conta com a participação de trinta e cinco (35) professoras da Educação Infantil.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e bibliográfica, utilizando-se de entrevista focalizada com as professoras que atuam com crianças de pré-escola, a fim de evidenciar suas impressões, aprendizados, teorias, conceitos acerca da cultura escrita e das possíveis contribuições do LEEI para suas práticas pedagógicas.

Os fundamentos teóricos trazidos abordam concepções de diversos pesquisadores na área da educação, que compuseram a equipe de elaboração dos cadernos do LEEI/MEC (2016a), além do LEEI-Sul (2024), tais como Albuquerque, Vieira e Nogueira (2024). Os cadernos formativos têm servido de apoio e subsídios para o aprofundamento dos estudos.

Tecendo ideias a partir do Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil

O LEEI pode ser compreendido como um importante instrumento trans(formador) e mobilizador das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, na medida em que possibilita reflexões e mudanças práticas na ação educativa dos profissionais que atuam com as crianças na faixa etária da pré-escola. As participantes da pesquisa (P) são, na sua totalidade, mulheres que atuam nos municípios de Lagoa Vermelha, Capão Bonito do Sul e Ibiraiaras. As formações do LEEI ocorrem mensalmente de modo presencial e online no município polo de Lagoa Vermelha, RS.

No decorrer do processo formativo do LEEI (setembro a fevereiro de 2025), foram estudados os seguintes percursos: 1 – Constituição da Docência; 2 – Crianças, Culturas e Educação

Infantil; 3 – Oralidade e Narrativas Infantis; e 4 – Leitura e Escrita como Práticas Sociais.

Cada percurso formativo possibilitou a mobilização do pensamento, o aprofundamento teórico sobre crianças, infâncias, culturas, docência, práticas de literatura e, principalmente, a troca de experiências e diálogos entre as professoras, mediante a análise de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil instigadas pela formadora municipal.

Ao serem questionadas: 1) Como você avalia o momento formativo do LEEI? As professoras analisam na sua maioria, como muito necessário, ótimo, de grande valia, com trocas de experiências riquíssimas e novas inspirações (P1). É um espaço de estudos, aprendizagem e vivências, sendo uma oportunidade maravilhosa de compartilhar com os colegas novas ideias para aprimorar a práxis (P2). Do mesmo modo, o Caderno do LEEI/MEC reforça a importância da troca de experiências, quando incentiva que “uma boa discussão mobiliza os interlocutores, comove suas certezas” (Brasil, 2016a, p. 17).

Numa outra perspectiva, algumas professoras enfatizam que o LEEI reconhece e valoriza as culturas infantis, além de integrar o lúdico e as brincadeiras ao processo de aprendizagem (P3). Outras elucidam, que a formação tem foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente os docentes para que ampliem as experiências das crianças, respeitando as especificidades da infância (P4).

Similarmente, as professoras da Educação Infantil compactuam das ideias trazidas no Caderno Formativo, quando este sinaliza que o LEEI “nos permite ousar por oferecer recursos que elevam professoras a ‘sujeitos da cultura’, capazes de transformar-se pela reflexividade da experiência” (Caderno Formativo LEEI, Sul, 2024, p. 5).

Em relação à questão: 2) Quais são os maiores desafios encontrados na sua prática educativa? Muitas professoras relataram como sendo a inclusão social, a falta de parceria entre família e escola, a falta de valorização profissional e do reconhecimento

da Educação Infantil. Destacam-se, ainda, como provocações, o prejuízo da utilização das telas pelas crianças sem a supervisão e controle de um adulto, o trabalho com as crianças que possuem alguma deficiência ou transtornos, o saber acolher e conduzir o trabalho diário com os pequenos, a mediação dos conflitos, a regulação dos limites, a superação do trabalho solitário do professor e, por fim, as questões burocráticas. Nessa perspectiva, podemos ponderar, que “não existe uma sociedade sem crianças, portanto, ser social implica o compartilhamento, com elas, de sentidos sobre o mundo” (Brasil, 2016a, p. 59),

Quanto à pergunta 3) Quais as possibilidades encontradas na sua prática pedagógica a partir do LEEI?, as professoras enfatizaram a possibilidade de crescimento, conhecimento, as relações humanas mediadas de afeto e carinho (P5). Argumentaram ainda que o LEEI viabiliza a criação de novas possibilidades, propostas de ensino aprendizagem, novos projetos necessários para o desenvolvimento das crianças (P6). Para outras, a possibilidade de estar sempre diversificando a metodologia com cantigas, brincadeiras, dramatizações (P7). Mudar a realidade das crianças, apresentando novas possibilidades (P8). A possibilidade de aprender todos os dias algo novo (P9). O LEEI nos faz refletir sobre nossas ações em sala de aula (P10). O engajamento das crianças e poder plantar sementes que farão a diferença na vida das crianças (P11).

Esse sentimento de renovação também se vislumbra, nos documentos de referência do LEEI, quando reforçam que “[...] aprendemos juntos a transformar em nós sentidos para significar a convivência e, assim, compartilharmos um mundo comum” (Brasil, 2016a, p. 20).

No que se refere à proposição “Você recomendaria o LEEI para algum colega? Por quê?”, as professoras foram unânimes em afirmar que recomendariam, pois o LEEI além de apoiar e qualificar os docentes no desenvolvimento das suas práticas, amplia as experiências das crianças com a linguagem escrita (P12).

Acrescentaram ainda que a formação tem sido muito dinâmica, permitindo novas reflexões sobre a prática, agregando novos

conhecimentos e aproximando as pessoas (P13). Precisamos ler mais para nossas crianças (P14). Aprendemos novas práticas no nosso dia-a-dia para dinamizar o planejamento (P15). Possibilita muito aprendizado e nos ensina a refletir sobre o nosso trabalho com os pequenos (P16). As práticas são fundamentadas na ludicidade e envolvem o aprendizado de forma significativa, leve e divertida (P17).

Nessa perspectiva, podemos considerar que tornar a cultura viva implica possibilitar encontros, documentar acontecimentos, por meio da criação de novas linguagens, experiências compartilhadas, aprendendo a ser juntos, ouvindo as histórias vividas, dialogando com palavras, gestos e inclusive com os silêncios e as quietudes.

Algumas considerações finais

Mediante os relatos das professoras, elas demonstraram que se sentem acolhidas no LEEI. Desse modo, consentem que o projeto tem sido um importante instrumento trans(formador) e mobilizador das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, possibilitando reflexões e mudanças práticas na ação educativa das profissionais que atuam com as crianças nessa importante etapa de suas vidas. Assim, podemos considerar que a “[...] linguagem como experiência existencial do humano, não é algo exterior ao corpo e ao que ele sente. É nele que a linguagem se exerce e acontece” (Brasil, 2016a, p. 25).

Por fim, é possível constatar que, apesar dos grandes desafios da docência, inúmeras são as possibilidades de mudanças na Educação Infantil, o que requer estudos, aprofundamento teórico/prático, um olhar atento e uma escuta sensível das professoras sobre as crianças, suas infâncias, culturas e, sobretudo, das práticas pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil, a partir de seus múltiplos entrelaçamentos com a vida cotidiana.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; VIEIRA, Daniela Marques; MORO, Catarina et al. *Caderno Formativo LEEI Sul*. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica AS, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno formativo LEEI, Sul*. [S. l.: s.n.], 2024.

BRASIL. *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2016a.

BRASIL. *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2016b.

(Des)motivação docente: relações entre família e escola na Educação Infantil

*Pietra Fernandes Berto*⁴⁷⁶

*Isadora Alves Roncarelli*⁴⁷⁷

Introdução

Esta pesquisa objetiva investigar de que modo a falta de envolvimento das famílias na escola impacta na (des)motivação docente, a fim de compreender que estratégias podem ser utilizadas para melhorar esse cenário. A pesquisa é relevante na área da educação, visto que a desmotivação docente faz-se presente no dia a dia das escolas. É possível identificar alguns fatores que têm contribuído para essa desmotivação, a saber: a baixa remuneração salarial, principalmente para professores de escolas infantis privadas onde não há a garantia de piso salarial; a falta de valorização social da profissão; além da relação, por vezes desgastada, entre família e escola.

Fundamentação teórica

O lugar de trabalho influencia ativamente na rotina docente, pois, muitas vezes, os docentes passam mais tempo atuando em sala de aula do que com sua própria família. Diante disso, a escola precisa oferecer um ambiente tranquilo, acolhedor e com recursos para ser possível atuar de maneira digna. Frequentemente, esse cenário se apresenta de forma desafiadora, distante do ideal, causando (des)motivação docente. Sobre isso, Santomé (2006, p. 35) compreende que:

Uma das questões que mais chama a atenção no sistema educativo, principalmente na rede pública, é a constatação de uma

⁴⁷⁶ Estudante do curso de Pedagogia (Uniftec). E-mail: pietra.berto.16@gmail.com

⁴⁷⁷ Professora do curso de Pedagogia (Uniftec). E-mail: isadoraroncarelli@hotmail.com

classe docente que não se sente realizada. As palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes.

A relação família e escola também é fator importante na atuação da Educação Infantil, podendo inclusive interferir na (des) motivação docente. É fundamental que a escola instigue a parceria entre professores e pais, para que possam trabalhar em conjunto, em prol da educação da criança. Com essa colaboração, é possível ter mudanças mais efetivas, tendo em vista o sucesso escolar, atingindo os objetivos em comum e trazendo também de volta o prazer de lecionar.

O envolvimento da família no meio escolar é essencial para o progresso da criança no aprendizado, demonstrando a importância da educação para seus filhos. Quando esse vínculo não acontece de maneira colaborativa com a escola, gera frustração e desmotivação nos docentes, pois sentem que o seu trabalho não é valorizado de forma esperada, sentindo-se sozinhos na tarefa de educar a criança. Segundo Stecanela (2018), as famílias atribuem à escola e aos professores a educação integral dos seus filhos, pressionando os docentes a seguir suas orientações de ensino e criação, o que acaba gerando uma relação de frustração entre professores e crianças, pois ambos não conseguem atingir suas expectativas, apesar de terem um desejo pedagógico em comum.

A falta de diálogo entre ambas as partes prejudica tanto o desenvolvimento da criança quanto o trabalho da professora, uma vez que ela sente-se desmotivada em sala de aula, e isso, conseqüentemente, afetar a criança.

Materiais e métodos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, e foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, que teve como instrumento de construção de dados uma entrevista com onze questões dissertativas, aplicada a oito professoras que atuam com turmas de Berçário 1 a Pré 2, de uma escola de Educação Infantil par-

ticular, que fica localizada em Caxias do Sul. Para o presente trabalho, foram analisadas as narrativas de quatro docentes.

Resultados e discussão

O quadro abaixo apresenta os dados sociográficos das professoras participantes da pesquisa, com nomes fictícios:

Quadro 1 – Dados sociográficos das professoras

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação
Alice	52 anos	Magistério	9 anos de atuação na mesma escola
Jade	42 anos	Pedagogia	2 anos e meio de atuação na mesma escola
Antonela	31 anos	Apoio Docente	8 anos de experiência na mesma escola
Leticia	49 anos	Pedagogia em andamento	Um ano de experiência na mesma escola

Fonte: elaborado pelas autoras.

Após o levantamento de dados das docentes, as pesquisadoras iniciaram o diálogo com elas, abordando o assunto “desistência da profissão”. Apenas duas (Jade e Leticia) relataram que não desejaram, em nenhum momento, desistir da profissão, sendo que ambas têm o menor tempo de experiência na área de Educação. O restante das profissionais relatou que já desejaram desistir da profissão, por conta da desvalorização da área e também por terem enfrentado dificuldades para conseguir uma vaga de emprego ao ingressar na profissão.

Em seu depoimento, Antonela citou os motivos que a fizeram pensar em desistir da profissão:

Já quis desistir, principalmente no início, pois eu comecei a trabalhar nessa área desde nova, e recebi algumas críticas e julgamentos pela minha idade, onde julgavam meu trabalho antes de conhecer e me olhavam torto, sem contar a falta de valorização e as dificuldades do trabalho docente (Depoimento oral).

Para as professoras, a dificuldade maior no início da carreira é ter uma oportunidade de emprego na área. Além disso, no início muitas delas não sabiam com qual faixa etária se identificavam, o que levava a não conseguir se adaptar com a turma em questão. Nesse sentido, cabe destacar a importância dos estágios ao longo da formação inicial das professoras, para dar uma visão sobre as dificuldades de cada idade, bem como gerar uma identificação com alguma faixa etária específica.

Como foi abordado anteriormente, Stecanela (2018) e Tiba (1996) afirmam que a participação ativa dos pais no contexto escolar é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. Por isso, as pesquisadoras propuseram uma reflexão durante as entrevistas acerca da importância da participação das famílias e possibilidades de melhoria na relação entre família e escola, bem como sua relação com a (des)motivação docente. Para Alice:

A parceria entre escola e família é importante para o desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo. É essencial que os pais acompanhem as atividades escolares e o processo de educação construído inicialmente em casa. Acho que poderia ser melhorado se as famílias fossem mais participativas em todas as atividades e não só nas reuniões obrigatórias (Depoimento oral).

A partir das contribuições das professoras, foi possível concluir que a participação dos pais traz muitas mudanças positivas para as crianças, auxiliando no seu desenvolvimento, bem como contribuindo para a sociedade em geral, assim como cita Vasconcellos (2003, p. 190):

Trata-se de uma mudança na maneira de encarar a realidade. É preciso saber localizar onde está, com efeito, o problema e desencadear este processo de desalienação, que rompe com a brutalização a que todos fomos envolvidos. Neste sentido, aluno e comunidade passam a ser aliados do professor nesta luta maior.

De acordo com a maioria das docentes, a dificuldade de lidar com os pais influencia ativamente no contexto escolar, pois se as expectativas não estiverem alinhadas entre família e escola, poderão haver conflitos de interesses a respeito das práticas pe-

dagógicas adotadas pela escola, causando frustração em todas as esferas presentes no cotidiano da criança.

Por meio das respostas e entrevistas com as professoras, conclui-se que a falta de participação ativa dos pais na escola influencia diretamente o estado emocional das docentes. Desse modo, a (des)motivação das professoras de Educação Infantil é um desafio significativo para a educação, pois pode impactar o desempenho escolar das crianças, tornando as aulas mais cansativas e repetitivas e, conseqüentemente, fragilizando o vínculo entre professor e criança.

Considerações finais

Concluímos que a (des)motivação das professoras de Educação Infantil é um desafio significativo para a educação. Por isso, é de extrema importância que a sociedade e o governo ofereçam suporte para que os professores possam atuar de maneira digna, assim como as escolas organizem momentos de troca entre família e professores, para que os pais possam valorizar o trabalho da escola e a profissão docente. Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores mostra-se fundamental, pois tem a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento de profissionais com inteligência emocional e habilidades sociocognitivas para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Referências

- SANTOMÉ, J. T. Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo. In: PARASKEVA, J. (org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006.
- TIBA, Içami. *Quem ama educa*. 2. ed. São Paulo: Gente, 1996.
- STECANELA, N. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 43, n. 3, 2018.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

A importância da avaliação formativa na formação docente

*Raquel Lopes*⁴⁷⁸

*Andréia Morés*⁴⁷⁹

*Eliana Soares*⁴⁸⁰

Introdução

A avaliação escolar, historicamente, tem sido empregada como um instrumento de mensuração do desempenho discente, com foco na aprovação ou reprovação. No entanto, essa prática pode desconsiderar a singularidade do processo de aprendizagem e reduzir a participação ativa do estudante (Perrenoud, 1998). Considerando a legislação brasileira que promulga uma educação voltada para o desenvolvimento da cidadania e para a promoção da aprendizagem em múltiplas dimensões, como aprender a ser, a viver com os outros, e a viver juntos, a avaliação formativa surge como uma possibilidade para essa demanda contemporânea.

Diante do exposto, o presente estudo problematiza a avaliação no contexto educacional e sua relação com a formação docente, destacando a importância de práticas reflexivas e mediadoras na construção do conhecimento, inclusive dos professores. A experiência com processos avaliativos formativos durante a constituição da identidade docente é fundamental para que os futuros professores compreendam a relevância dessa abordagem e possam aplicá-la de maneira significativa em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, este estudo foi elaborado a partir da metodologia qualitativa baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica

⁴⁷⁸ Doutoranda em Educação (UCS). E-mail: rmlopes@ucs.br

⁴⁷⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). E-mail: amores@ucs.br

⁴⁸⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). E-mail: emsoares@ucs.br

com os seguintes autores: Freire (2014), Morés e Soares (2023), Nóvoa (2022), Perrenoud (1998), Romanowski e Wachowicz (2006). A análise do conteúdo foi embasada por reflexões acerca dos conceitos abordados nos objetivos elencados. Ainda, a fim de qualificar as discussões, foram realizadas estratégias de pesquisas em documentos oficiais disponibilizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como buscaram-se referenciais provenientes de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Referencial teórico

A escola é uma instituição educacional vinculada à cultura, aos tempos e aos espaços construídos pela humanidade. Na atual conjuntura, de acordo com Freire (2014), a educação é uma possibilidade para a promoção da emancipação do sujeito, permitindo que este atue de maneira crítica e autônoma na sociedade. Tendo em vista a concepção educacional de Freire, compreende-se que a avaliação formativa possibilita processos formativos emancipatórios, pois valoriza a interação, a autoavaliação e o diálogo como estratégias fundamentais para a aprendizagem considerando as reorganizações necessárias para o desenvolvimento dos estudantes (Perrenoud, 1998).

Em contraposição a essa perspectiva, a avaliação tradicional, conforme apontam Romanowski e Wachowicz (2006), pode criar um distanciamento entre docentes e discentes, transformando o ensino em um processo mecânico e descontextualizado. Segundo Perrenoud (1998), o fracasso escolar não pode ser compreendido apenas como resultado de dificuldades de aprendizagem individuais, mas também como reflexo das normas e expectativas institucionais da escola. A avaliação tradicional impõe barreiras ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, contribuindo para uma relação utilitarista com o conhecimento, em que o foco principal passa a ser a obtenção de notas em detrimento da aprendizagem significativa.

Nesse sentido, ao considerar a formação docente dentro da perspectiva formativa, considera-se fundamental proporcionar espaços de diálogo e reflexão, nos quais os futuros professores possam vivenciar práticas avaliativas formativas. Isso possibilita que eles compreendam as potencialidades dessa abordagem e desenvolvam competências para fortalecê-las em suas futuras atuações.

A partir dessa vivência avaliativa no percurso formativo, a avaliação deixa de ser vista apenas como um mecanismo de controle e passa a ser um instrumento essencial para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo os argumentos de Romanowski e Wachowicz (2006), essa abordagem não apenas permite aos estudantes desenvolverem sua autonomia, mas também favorece a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Resultados e discussão

A formação de professores desempenha um papel crucial na implementação de uma avaliação formativa no processo educacional. Segundo Perrenoud (1998), a mudança nas práticas avaliativas implica uma transformação da gestão da sala de aula e do suporte pedagógico oferecido aos estudantes. Para isso, a formação docente pode contemplar estratégias que incentivem a reflexão crítica, o uso de metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades para a mediação pedagógica.

No atual contexto educacional, marcado pela digitalização e pela interconectividade, a mediação pedagógica assume um papel ainda mais relevante. De acordo com Moraes (1997), as práticas educativas são influenciadas por conceitos epistemológicos, que determinam a forma como o conhecimento é construído e a maneira como a sociedade compreende o aprendizado. Morés e Soares (2023) destacam a importância de superar visões reducionistas da educação, propondo abordagens mais sistêmicas e integradas, que envolvam docentes e estudantes na construção coletiva do conhecimento.

Em consonância com essa afirmação, Moraes (1997) destaca que a mediação pedagógica é essencial para a construção de um ambiente educacional que estimule a participação ativa. Assim, na formação docente, faz-se necessário experienciar práticas educativas em que os professores possam atuar como mediadores, incentivando a autonomia discente e a construção colaborativa do conhecimento.

Conclusões

A avaliação formativa representa uma possibilidade para a construção de uma educação mais democrática e participativa. Seu impacto na formação docente é significativo, pois demanda o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e competências mediadoras por parte dos professores. Ao promover a avaliação como um processo contínuo e reflexivo, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos, preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Conclui-se, portanto, que a experiência da avaliação formativa na formação docente é essencial para transformar as práticas pedagógicas e promover um ensino mais reflexivo, colaborativo e significativo. A vivência desse processo durante a constituição da identidade docente permite que os futuros professores reconheçam a importância de uma avaliação voltada para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao fomentar estratégias que integrem a avaliação formativa ao cotidiano escolar, ampliam-se as possibilidades de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, democrática e humanizada.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORÉS, Andréia; SOARES, Eliane. Ecologizando saberes: possibilidades para criar ecologias de aprendizagem no devir da pandemia. *Revista Cocar*, v. 18, n. 36, p. 1-17, 2023.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2022.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. *Avaliação formativa no Ensino Superior*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

Projeto ambiências educadoras: caminhos interdisciplinares

*Ronê Paiano*⁴⁸¹

*Mirian Celeste Martins*⁴⁸²

Introdução

Este relato de experiência traz a trajetória de um projeto de formação inicial de docente relevante do ponto de vista da interdisciplinaridade, da exploração do espaço público e da expressão da extensão como forma de potencializar a desejada indissociabilidade entre teoria e prática.

O Projeto Ambiências Educadoras do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) em São Paulo, é realizado semestralmente desde 2019. É um projeto interdisciplinar de caráter extensionista, fruto inicialmente do sonho de quatro docentes que atuavam em dois semestres do curso. Desde lá, seu objetivo é proporcionar uma escola/universidade conectada com a vida fora de seus muros, em perceber os espaços como lugares potentes de aprendizagens pedagógicas e produzir experiências significativas para os estudantes do Curso de Pedagogia. A proposta do Projeto foi entusiasmando outros docentes, e, para o ano de 2025, está prevista a participação de 13 professores do curso de Pedagogia e de estudantes da 1ª a 7ª etapa do curso.

Tendo a cidade como território, o Projeto se apoia na “Carta das Cidades Educadoras” criada em 1990 e revisada em 2004, que reforça o potencial dessa proposta: “De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de con-

⁴⁸¹ Professor do Curso de Pedagogia (Mackenzie). E-mail: rone.pefe@gmail.com

⁴⁸² Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie). E-mail: mirian.matins@mackenzie.br

trariar os fatores deseducativos” (Carta, 1990, p. 1). Também se inspira na experiência do Tríptico da Infância relatado no vídeo da Cidade Educadora de Rosário na Argentina⁴⁸³ e se integra à Rede UNITWIN – UNESCO – Cidades que Educam e Transformam, GT Educação na Cidade.

É preciso viver a cidade e sua natureza, os espaços culturais e esportivos conectando a vida no processo educativo de modo aberto, criativo e crítico. Viver a experiência, ser afetado por ela, são aspectos de uma aprendizagem que se quer transformadora, como preconizam Dewey (2019), Larrosa (2015) e Careri (2013).

Em todos os semestres, após a exploração dos espaços públicos, são planejadas e vivenciadas intervenções temáticas com as crianças das escolas do entorno da Universidade, as quais são de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o que leva o projeto a caracterizar-se como uma forma de curricularização da extensão. Essas pesquisas e vivências são socializadas em um encontro que encerra o projeto no semestre e que conta com a participação de todas as turmas de estudantes. Ao longo dos anos, temos percebido avanços nas apresentações, tanto na qualidade das proposições vividas na escola como na comunicação da experiência, tornando a aprendizagem coletiva.

O projeto se apoia em quatro eixos escritos em gerúndio como processo, pois acontece como espaço de descobertas, trocas e muito aprendizado. a) Ampliando (conhecer espaços como lugares de aprendizagem); b) Criando (objetos propositores como dispositivos provocadores de experiências para ensinar e aprender para além da sala de aula); c) Atuando na escola (viver a experiência na prática na escola, percebendo e avaliando o processo); d) Compartilhando (socializar as descobertas, os desafios e as aprendizagens).

Ao longo dos anos, o Projeto foi se reconfigurando e se ajustando. No primeiro ano, 2019, os alunos foram estimulados a visitar bibliotecas, espaços esportivos, museus, praças e ruas; a

⁴⁸³ Vídeo sobre o Tríptico da Infância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3PpyBbrcqE>. Acesso em: 20 fev. 2025.

participação nas oficinas e a construção de novos olhares sobre esses espaços foram visibilizados em produções expostas em um encontro formal no auditório da universidade.

No segundo ano, 2020, a pandemia nos forçou a visitas virtuais, sendo escolhido, no primeiro semestre, o site do Museu do Futebol, que proporcionou a criação de oito roteiros e materiais educativos e, no segundo semestre, visitas virtuais a museus, bibliotecas, centros culturais e esportivos, focalizando os conceitos de Corpo, Palavra, Imagem, Tempo, Espaço.

No ano de 2021, foi criado um Canal do Projeto no Youtube. Foram realizados diversos seminários com convidados, além das pesquisas sobre os equipamentos culturais e esportivos nos bairros onde os estudantes moravam. Nos anos de 2022 e 2023, o projeto organizou-se na produção de recursos educacionais como potência de práticas pedagógicas na Educação Básica, com a criação de objetos propositores para despertar o interesse, informar, convidar quem joga/ouve/experimenta a visitar espaços fora da sala de aula, sendo que o fruto do trabalho desse ano está registrado em livro publicado (Martins *et al.*, 2023).

Sua história está também registrada em artigos (Martins, 2022; Santos, 2022; Martins; Lopes, 2023). Recebeu apoio do Mack Pesquisa, em 2020 e 2022, e conta com um Canal do Youtube (Disponível no link: <https://www.youtube.com/c/ambienciaseducadoras>).

No ano de 2024, o projeto organizou-se nos mesmos processos dos anos anteriores, porém, com a temática “Patrimônio como Cultura Viva”, que seguirá em 2025. Para o ano de 2025, teremos como vivência propulsora do Projeto uma expedição interdisciplinar, com todos os estudantes do curso de Pedagogia, ao Parque Estadual Serra do Mar. Trata-se de uma Unidade de Conservação criada com a finalidade de assegurar a integral proteção ao patrimônio biológico da Mata Atlântica e seu acervo cultural e histórico, com seus monumentos erguidos, em 1922, em homenagem ao centenário da Independência do Brasil. A educação ambiental e a percepção dos registros históricos mar-

carão as escolhas das ambiências educadoras que serão foco para cada etapa, mantendo em comum o estudo e a valorização dos patrimônios culturais.

Esta experiência, que envolve tantos docentes e estudantes, tem se mostrado como pesquisa viva, que intensifica a interação entre todos os participantes, ao mesmo tempo que abre caminhos interdisciplinares, cada vez com maior envolvimento e resultados consistentes nas ações feitas para além da universidade.

Referências

CARERI, Francesco. *Walkspaces*: o caminhar como prática estética. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as artes).

INTERNATIONAL ASSOCIATION EDUCATING CITIES. CARTA das Cidades Educadoras. Barcelona: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 1990. Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção: Experiência e Sentido).

MARTINS, Mirian Celeste; LOPES, Maria Elisa Pereira. Ambiências Educadoras: Ampliando Bagagens Artísticas/Culturais de Estudantes de Curso de Pedagogia no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, v. 13, n. 2, 2023. Disponível em: <https://rpea.madeira.gov.pt>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste; CARDOSO, Débora; LOPES, Maria Elisa Pereira Lopes; PAIANO, Ronê (org.). *Projeto Ambiências Educadoras*: objetos propositores em ação. São Paulo: LiberArs, 2023.

MARTINS, M. C. A casa e a cidade como espaços plurais para encontros com a arte. *Cadernos CEDES*, v. 42, n. 116, p. 7-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC259134>.

SANTOS, Thaiane Ananias de Melo. Ambiências Educadoras: vivências urbanas. In: LOPES, Cristianos Camilo et al. (org.). *Conexões contemporâneas*: educação, arte e história da cultura. São Paulo: Liber Ars, 2022, p. 260-262.

Integração de IA e Semiótica Discursiva: inovação pedagógica no Ensino Superior

Silvane Aparecida Gomes⁴⁸⁴

Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de integrar avanços tecnológicos em suas práticas pedagógicas, especialmente no Ensino Superior. A emergência da inteligência artificial (IA) generativa e de tecnologias imersivas, como RA e RV, tem transformado as dinâmicas de ensino e aprendizagem, promovendo interações multimodais e contextos digitais inovadores. Nesse cenário, o letramento integrado, fundamentado na Semiótica Discursiva e operacionalizado pela Árvore das Categorias de Análise Semiótica (ACAS), desponta como uma abordagem promissora para a formação de professores e estudantes.

Este projeto propõe investigar como a IA generativa pode ser integrada ao Ensino Superior para aprimorar o letramento crítico, expandindo as práticas de leitura e interpretação de textos sincréticos. A pesquisa se baseia em diretrizes como a Base Nacional Comum para a Formação Docente (BNC-FORMAÇÃO, 2019), que enfatiza a importância do uso de tecnologias digitais na formação de educadores capazes de atuar em ambientes tecnologicamente mediados.

Objetivos

A pesquisa busca implementar práticas pedagógicas que integrem Semiótica Discursiva, IA generativa e tecnologias imersivas, visando aprimorar o letramento crítico e multimodal. Para isso, analisará materiais didáticos com abordagem semiótica e tecnologias imersivas, avaliará a Árvore das Categorias de Análise Semiótica como base teórica, investigará o impacto da IA gene-

⁴⁸⁴ Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). E-mail: silvanenet@gmail.com

rativa na interpretação de materiais multimodais e desenvolverá diretrizes para integrar tecnologias digitais na formação docente.

Referencial teórico

A fundamentação teórica deste projeto integra contribuições da Semiótica Discursiva e de Tecnologias Digitais aplicadas ao Ensino Superior. A Semiótica Discursiva, conforme Greimas (1983), oferece ferramentas para a análise de significados em textos e discursos, explorando relações entre os planos de expressão e conteúdo. A contribuição de Barros (2002) está na aplicação da Semiótica Discursiva à análise dos discursos, destacando as relações entre os níveis de significado e o impacto das tecnologias digitais no Ensino Superior. Ela expande a teoria de Greimas, considerando as implicações das tecnologias na produção e recepção dos discursos, e propõe uma visão mais ampla destes, a qual abarca também os contextos sociais e culturais. Ao integrar os conceitos de Greimas com as ferramentas digitais, com a base teórica de Barros, para analisar como os discursos se constroem e circulam no ambiente educacional, pode-se promover uma abordagem mais crítica e reflexiva.

Nesse contexto, Matte (2019) desenvolveu a ACAS, uma estrutura visual que organiza categorias semióticas para aplicações pedagógicas. Estudos recentes, como os de Dondero (2024) e Unesco (2024), destacam a relevância da IA generativa para o ensino, enfatizando seu potencial para criar experiências interativas e personalizadas. A integração de tecnologias digitais, como CDI, RA e RV, é fundamentada em autores como Silva (2019) e Hissa (2020), que exploram como essas ferramentas transformam a dinâmica educacional, ampliando o alcance do letramento crítico e multimodal. A IA generativa, em particular, oferece novas possibilidades para a análise de textos sincréticos, contribuindo para a formação de educadores e estudantes em contextos mediados por tecnologia.

Este projeto também se alinha à perspectiva do letramento crítico defendida por Freire (1989) e ampliada por Street (1984,

2014), que enfatizam a importância de uma educação promotora da reflexão e da autonomia, na culminância do letramento integrado (Gomes, 2023). Assim, ao combinar Semiótica Discursiva e tecnologias digitais, a pesquisa busca desenvolver abordagens pedagógicas que respondam às demandas do Ensino Superior contemporâneo.

A observância de discussões internacionais destaca o uso de tecnologias avançadas, como a inteligência artificial (IA) generativa, criando um ambiente de aprendizado alinhado às demandas e avanços das áreas de Linguística Aplicada e formação em Letras. Espera-se promover um aprendizado crítico com o apoio das tecnologias digitais, oferecendo uma abordagem inclusiva, colaborativa e alinhada às necessidades do século XXI. A importância dessa proposta reside em sua capacidade de responder aos desafios de uma educação cada vez mais mediada por tecnologias digitais. A Semiótica Discursiva, ao oferecer uma estrutura para a análise de significados e interações simbólicas, complementa as potencialidades das ferramentas digitais, como a IA generativa, a Realidade Aumentada (RA), a Realidade Virtual (RV) e o Código Digital Interativo (CDI). Essa combinação permite a personalização do ensino e a criação de experiências de aprendizado imersivas e críticas, preparando os estudantes para lidar com a complexidade dos discursos e dos meios tecnológicos, em um mundo interconectado. Ao propor uma abordagem sincrética e hipertextual para o Ensino Superior, esta pesquisa visa também contribuir para a formação docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem os professores a integrarem as tecnologias digitais de maneira significativa em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a colaboração entre instituições de ensino e o uso de metodologias inovadoras reforça a relevância da investigação para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora.

Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa é baseada na abordagem de intervenção pedagógica, conforme proposta por Damiani *et al.* (2013), e estruturada em duas etapas principais: (i) o método de intervenção, que descreve a implementação das estratégias de ensino, e (ii) o método de avaliação, voltado para a análise dos efeitos da intervenção. Essa distinção é fundamental para garantir clareza e reprodutibilidade, permitindo que a proposta possa ser replicada em diferentes contextos educacionais.

Método da intervenção

A intervenção pedagógica terá como eixo central a integração de tecnologias avançadas, com destaque para a IA generativa, associada a RA, RV e CDI. Essas tecnologias serão utilizadas para enriquecer a experiência de aprendizagem, proporcionando aos estudantes atividades interativas e contextualizadas.

Método de avaliação da intervenção

A avaliação será realizada com base em uma triangulação de dados, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos. Serão utilizados instrumentos como questionários de autoavaliação, observações estruturadas, gravações de interações digitais e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos permitirão captar mudanças comportamentais, percepções e atitudes dos estudantes em relação à metodologia de ensino e aos conteúdos trabalhados. A análise dos dados ocorrerá em duas frentes: a primeira examinará as transformações nas percepções e no engajamento dos estudantes, enquanto a segunda avaliará a eficácia dos elementos pedagógicos e tecnológicos utilizados. Além disso, as informações coletadas serão comparadas ao referencial teórico, para identificar pontos de alinhamento e possíveis ajustes na abordagem metodológica. A pesquisa também incluirá estratégias de análise interativa, com revisões periódicas dos dados e ajustes no plano de intervenção conforme as necessidades emergentes. A escrita reflexiva no Diário de Pesquisa e a realização de

grupos focais em momentos-chave contribuirão para enriquecer a análise e garantir a validade dos resultados.

Resultados esperados

Espera-se desenvolver materiais didáticos personalizados utilizando IA generativa para criar conteúdos interativos e adaptados às necessidades dos estudantes. A proposta também visa estimular o pensamento crítico e a análise de discursos complexos, promover experiências de aprendizagem inovadoras com RA, RV e IA, e incentivar a autonomia e proatividade no processo educativo. Além disso, pretende-se contribuir para o letramento integrado, explorar o impacto da integração entre IA e Semiótica Discursiva, e disseminar os resultados por meio de publicações científicas e eventos acadêmicos. Esses resultados buscam fortalecer práticas pedagógicas críticas e transformadoras no Ensino Superior.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: BNC-Formação. Diretrizes para a formação de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silva Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 set. 2023.

DONDERO, Maria Giulia. Rumo a uma genealogia das formas visuais: semiótica e abordagens computacionais em grandes coleções de imagens. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM ARTE, MEMÓRIA E VISUALIDADE CONTEMPORÂNEA”, 22-23 abr. 2024. *Anais [...]*. Lima: Universidade de Lima, 2024. Disponível em: <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/ingenieria-de-sistemas/noticias/experta-en-semiotica-expuso-trabajo-para-comprender>. Acesso em: 25 out. 2024.

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

GOMES, Silvane Aparecida. Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em

Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/2226D.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Structural Semantics: An Attempt at a Method*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1983.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira de; COSTA, Rosekeyla de Araújo. Letramento Digital e linguística aplicada: interfaces possíveis. In: LIMA, H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (org.). *Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 2 v.

MATTE, Ana Cristina Fricke. *A estrutura de análise semiótica aplicada a um software livre: dados Semiótica*. Gravação da palestra em áudio mp3 no FAPS – Fórum de Atualização em Pesquisas Semióticas. USP, 2019.

SILVA, Girlene Feitosa da. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. Paris, França: Unesco, 2024. 44 p. ISBN 978-92-3-700028-1. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 25 out. 2024.

Leitura e escrita na Educação Infantil como as formadoras municipais são preparadas

*Suélen Giordana da Silva Binotto*⁴⁸⁵

*Cristiane Backes Welter*⁴⁸⁶

Introdução

O presente trabalho faz parte da pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Nele, busco responder à seguinte questão de pesquisa: como as políticas públicas de formação continuada para as docentes da Educação Infantil são organizadas e aplicadas? Os principais interlocutores teóricos dessa pesquisa são Ball (1994) e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992).

O objetivo desta pesquisa é observar e acompanhar a implementação das ações voltadas à formação continuada, focadas na ampliação e consolidação dos saberes dos profissionais da Educação Infantil, para o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas destinadas a incidir sobre o desenvolvimento das crianças, no campo da linguagem oral, da leitura e da escrita. A partir do ano de 1996, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Em 2017, a pré-escola passou a ser incluída no programa de formação de professores Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e, em 31 de janeiro do presente ano, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria nº 85, que instituiu o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita

⁴⁸⁵ Mestranda em Educação (UCS). E-mail: sgsbinot@ucs.br

⁴⁸⁶ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). E-mail: cbwelter@ucs.br

na Educação Infantil (PRO LEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

A educação, tema emergente na contemporaneidade, necessita de profissionais qualificados que possam pautar sua prática pedagógica nos documentos que regem toda a Educação Básica. Comumente, dentro das escolas, mais especificamente nos horários de planejamento junto à coordenação pedagógica, a dúvida é sempre a mesma: “Como aplico tal habilidade da BNCC no meu planejamento?” ou, ainda, “meu estudante/criança apresenta ‘X’ dificuldade. Que habilidade posso estar inserindo na aula?”. Porém, o que pauta a prática pedagógica qualitativa e equitativa está além do que a Base Nacional Comum Curricular nos apresenta, um conjunto de habilidades, distribuídas por ano, disciplina e campos de experiências. Há outros documentos e programas federais que foram construídos em determinados momentos da Educação, para assim suprir as necessidades apontadas pelas diversas formas de avaliação aplicadas em âmbito nacional. Mas a Educação Infantil, como é avaliada, tanto em âmbito nacional quanto institucional? Essa “medida” só é vista quando aquela criança que frequentou a Educação Infantil ingressa no Ensino Fundamental, e as docentes percebem, ou a avaliação externa indica, a não aquisição das habilidades que já deveriam estar consolidadas, para que haja a sua sequência e progressão.

Em vista disso, o Governo Federal, Ministério da Educação, vem trabalhando, fervorosamente, em políticas e programas para qualificar a prática docente na Educação Infantil. Trataremos aqui do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)⁴⁸⁷. O principal objetivo do programa, que visa à formação continuada de docentes que trabalham com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, é a garantia do êxito durante

⁴⁸⁷ MEC institui programa de formação de leitura e escrita. *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)*, Brasília, 7 fev. 2025. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/07-02-2025-02-48-mec-institui-programa-de-formacao-de-leitura-e-escrita>. Acesso em: 22 fev. 2025.

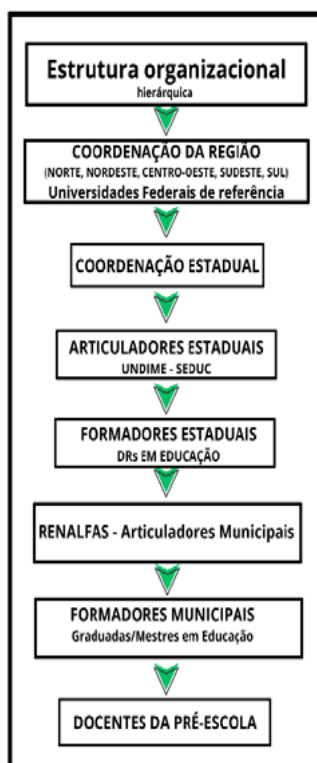
o processo de alfabetização. Não se quer alfabetizar nessa etapa da infância, mas sim letrar, inserindo as crianças na cultura do escrito, sempre levando em consideração as especificidades de cada faixa etária, seu contexto social, cultural e histórico.

Foram investidos R\$ 96 milhões, com a expectativa de a formação alcançar cerca de 300 mil docentes no território nacional. Para isso, o governo, em parceria com estados e municípios, e a Rede Nacional de Articulação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa), junto a 32 universidades públicas, passaram a realizar as formações dos docentes da Educação Infantil. Iniciou-se o processo de seleção dos Formadores Estaduais, via edital, divulgado pela universidade referência de cada região do território nacional. Após a conclusão dessa etapa, foram selecionados os formadores municipais, também pela universidade referência da região e via edital. Concluídas as seleções e alocações dos candidatos, começaram, oficialmente, as formações, ainda no ano de 2024.

A primeira região foi a Norte, que iniciou o ciclo formativo em fevereiro, presencialmente, coordenado pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Em seguida, a região Nordeste, coordenada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e a região Centro-Oeste, coordenada pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS), iniciaram o ciclo formativo, em março. Coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a região Sudeste realizou o ciclo formativo em abril. Por fim, a região Sul, coordenada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), efetuou o começo do ciclo formativo em abril, no findar do mês. Porém, não ocorreu em toda a região. A primeira etapa do ciclo formativo foi destinada à formação dos formadores estaduais, sendo a sequência com os formadores municipais. Essas últimas, por sua vez, tornam-se referência do programa para as docentes da Educação Infantil. Os estados do Paraná e Santa Catarina iniciaram suas formações no mês de maio. Já no estado do Rio Grande do Sul, devido às chuvas e à situação de calamidade, as formações aconteceram, tardiamente, em setembro

(tanto para as formadoras municipais quanto para as docentes da Educação Infantil). O Quadro 1 ilustra a estrutura organizacional do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

Quadro 1 – Estrutura organizacional LEEI



Fonte: criado pelas autoras.

As formações para as docentes da Educação Infantil começaram na segunda quinzena de setembro de 2024, no Rio Grande do Sul. Especificamente em Caxias do Sul, a data de início foi em 29 de setembro, de forma online⁴⁸⁸. Foram contempladas com a formação as docentes da rede municipal de ensino que atendiam à modalidade da pré-escola. Dessa forma, as docentes que atuam na rede privada e/ou escolas conveniadas com a rede

⁴⁸⁸ CURSO de formação continuada leitura e escrita na educação infantil para docentes. *Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI)*, 2025. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/curso/>; <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

municipal não foram contempladas com a formação ofertada no âmbito nacional.

Outros estudos relacionam-se, em parte, com a pesquisa, principalmente no que tange à aplicabilidade das políticas públicas de formação continuada para essa etapa de ensino. A forma como foi apresentada, tanto para as formadoras municipais quanto para as docentes, trouxe preocupações e questionamentos acerca do programa. O alinhamento entre política pública e prática ocorreu de forma abrupta e insatisfatória. As informações desconstruídas, a falta de materiais físicos, materiais provisórios, bem como a precariedade de tempos e espaços de qualidade promoveram a desistência de professores formadores, o que gerou insegurança nos envolvidos. Ainda, a forma como o programa foi apresentado às formadoras municipais não traz subsídios para sua aplicabilidade.

Falando, em particular, de Caxias do Sul, um dado preocupante foi a desistência de grande parte das docentes contempladas com a formação, tendo em vista a forma de apresentação, preparação, tempos e espaços para compartilhamento dos saberes e o regimento envolvido para que se obtenha o certificado de conclusão de tal formação. O certificado emitido ao final da formação é de 120 horas; destas, 56 horas de forma presencial e 64 horas de forma virtual, sendo permitida somente uma falta durante toda a formação. A plataforma virtual (AVAMEC Interativo) utilizada também gerou descontentamento pelas constantes falhas, desde o login ao layout, nada intuitivos e práticos.

Sabe-se da importância da formação continuada dos docentes das diferentes áreas do conhecimento/etapas do ensino; mas também é preciso levar em consideração a dinâmica das salas de aula, o volume de crianças/estudantes nas diferentes redes de ensino e, ainda, a apresentação atrativa e interativa dessas formações, uma vez que existe a possibilidade de um “apagão docente”.

Não se trata da descrição de uma crítica à essência do programa, mas sim à forma como foi implementado. As políticas

públicas são pensadas e postas em prática com o objetivo de qualificar, o que faz necessário refletir e reorganizar a sua implementação, preparação dos profissionais envolvidos e avaliação do público a ser atendido, para que, realmente, atinjam o objetivo e apresentem-se qualitativas.

Referências

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

Docência inventiva

Taciana Uecker⁴⁸⁹

Introdução

Esta escrita é recorte de uma pesquisa de Doutorado⁴⁹⁰ em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão (GEPE), inspirado por autores e trabalhos que enfatizavam a diferença, a diversidade e as potencialidades – inspiradas pela filosofia da diferença e pelo pós-estruturalismo. Essa investigação tinha por objetivo problematizar a docência sendo docente para/com as infâncias. Junto disso, foram produzidas as perguntas que gestam a problemática: Como pensar a docência junto de três fios: infância, escola e inventividade? Como esses fios tornam-se potência para produzir outras relações com as crianças e inspirar [outros] docentes?

No perambular de escrita e movimento de fios e linhas, realizei um recorte da pesquisa, evidenciando apenas alguns pensamentos e produções de forma ampla. Nesse sentido, produzi esta escrita como quem organiza um contexto de exploração na sala, na escola, para dizer da inspiração das composições: Imagens. Fios. Linhas. Emaranhados. Mãos trêmulas. Rolos. Tesouras. Cones. Espelhos. Sala. Paredes. Pátio. Livros.

No emaranhado composto de linhas e fios, há um início e fim, mas, no processo embaraçado das linhas e fios, o que emerge é a força do meio, um lugar de invenção. Foi aí que emergiu a palavra [des]emaranhado, não pelo sentido da mistura confusa nem pelo processo desembaraçado do desemaranhado – nem um, nem outro, mas a junção de ambas, pela possibilidade de estar sempre em um [des]emaranhado.

⁴⁸⁹ Doutora em Educação (UFSM). Professora de Educação Infantil da rede pública de Santa Maria – RS. E-mail: taci.uecker@gmail.com

⁴⁹⁰ A tese *[Des]emaranhando a docência entre infância[s], escola e inventividade* foi defendida no ano de 2024.

Assim, a partir do encontro com as crianças e as infâncias, emergiu – de um hábito de guardar e anotar as coisas que acontecem no cotidiano da sala de aula, nas relações com as crianças, nas relações com outros na escola – o que chamo de instantâneos-demorados, como conjunto de materialidade, por meio de problematizações. Essas anotações, músicas, imagens, fotografias, às vezes, são feitas em um caderno, outras no celular – o que for mais adequado no momento. Por isso, o que compõe os materiais da pesquisa, que resulta nesta escrita, são – cadernos, folhas, canetas, lápis, celular, computador, livros, retalhos, músicas, imagens, fotografias – sobretudo registros. Estes constituem os instantâneos-demorados nos quais podemos experimentar, com a investigação, a potência de pequenos-grandes pensamentos.

Docência [fora do lugar comum]

A noção de inventividade, aqui construída, como fio da pesquisa, perpassa e embola-se em toda a produção da escrita, pois, provocada por Kastrup (2005, 2016), trabalho com esse fio na perspectiva de resistir aos saberes já prontos [pelo menos, alguns deles], aos emaranhados tão bem firmes e finalizados, mas, por uma lógica de romper com esses modelos [de ser docente] e bagunçá-los, os quais estão tão bem encaminhados e naturalizados. Penso em como [nos] questionar, sobre [nossa] prática, [nossa] escola, [nossas] crianças, [nos] constituir um sujeito outro, diferente de antes. Nessa lógica, acompanhada dos escritos da autora, inventividade é entendida como modo de pensar diferente, de modificar-se.

Trata-se de uma docência inventiva, como vontade de autoria docente. Para pensar essa noção, é importante mencionar que, no movimento de escrita, estou compreendendo a invenção diferente de criatividade, pois esta implica criar soluções para problemas, enquanto a noção de invenção referida por Kastrup (1999, 2005) [e esta refere-se à produção deleuziana] produz-se na filosofia da diferença e envolve a invenção de problemas. A invenção é sempre algo novo, imprevisível; portanto, não se

pode tratar a invenção como uma “teoria da invenção” (Kastrup, 2005). Nesse sentido, se fosse considerada uma teoria – os resultados seriam passíveis de antecipação, o que não corrobora o caráter de imprevisibilidade que a invenção procede. Ademais, a invenção não é um processo que possa ser atribuído ao sujeito, dessa forma, não sendo entendida a partir do inventor – ou seja, o sujeito e o objeto são efeitos – resultado do processo de invenção (Kastrup, 2005).

Pensando com esses fios constituídos na noção de invenção, a problematização da docência não se esgota na solução. Foi assim que percebemos vários [des]emaranhados possíveis para refletir sobre a docência inventiva, esta que não tem fim-último – buscar solução para problemas da/na escola, problemas da/na docência, para problemas da/na educação infantil –, mas que inventa problemas para/com a docência [inventiva] deslocar e abre brechas no [des]emaranhado.

Com a noção de invenção, afasto-me dos modelos, técnicas e do passo a passo, não os menosprezo [fazem parte de uma política da docência], mas aposto nas possibilidades da inventividade, das experiências, das oportunidades entre tentativas, para a abertura e realização dos cortes, emendas, nós com diferentes fios em outros [des]emaranhados, compostos com os já existentes.

Esforço-me, ao longo da investigação e escrita, para manter-me em um território que aceite o imprevisível, os [re]planejamentos, o estranhamento dos atos da docência, para poder dar visibilidade a uma docência inventiva constituída nas [im] possibilidades.

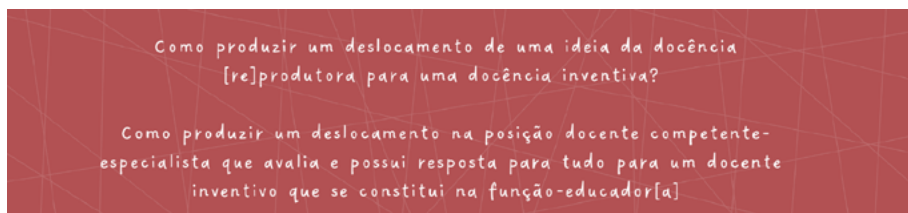
A docência inventiva e como possibilidade de exercício da função-educador[a] projeta outros fios e tensiona a docência como prescrição, pois exige um fazer com, um pensar com.

Na perspectiva de uma docência inventiva, nada está garantido. Os deslocamentos, os fios e os emaranhados postos guardam possibilidades escondidas, misturadas, que exigem afetar e ser afetado por um processo em que a abertura está em ver, mostrar, encantar-se, refutar, pensar de outros modos. Não há uma única

forma, fôrma ou um modelo seguro, os desafios, como riscos, como forma de experimentar outras formas de vida (Foucault, 2010) e de docência, encantar-se e encantar o outro como território de vida na escola e na sala de aula.

Emergiu, assim, pensar em uma docência que deseja constituir-se de outros modos, tendo a inventividade como necessidade de produzir outros modos de perceber o espaço da sala [4 paredes], não como limitador de corpo-movimento – as folhas A4 como insuficientes para registro, e as cadeiras e mesas como objetos sem graça se servirem para reproduzir suas funções estabelecidas e padronizadas.

Figura 1 – Inquietações



Fonte: elaborada pela autora.

Como escrevem Horn e Olegário (2019), uma docência que perverte e subverte as formas instituídas, em estado de graça. Uma docência desregrada, arteira, que nasce com fome de constituir-se. Como pensar em uma docência que se permita inventiva, ao invés de categorizar, ordenar e classificar – conteúdos, conhecimentos, currículo e crianças? Como estranhar a prática já posta como verdade?

É possível constituir docência(s), ao aventurar-se em práticas desconhecidas, movimentando [des]emaranhados, produzir desviantes, cortados, emendados, compondo espaços diferentes?

A docência inventiva deslocou-se para apostar na produção de uma docência coletiva com outros [adultos-docente-pesquisadores e, principalmente, com sujeitos-pequenos].

A docência fora do lugar comum como possibilidade!

Considerações finais

Para pensar com as perguntas, fui produzindo e remexendo o [des]emaranhado que produzi de forma metodológica e que resultou nesta escrita. Foi ao movimentar fios que pude construir sentidos outros para a constituição da docência e para deixar que, com eles, pudesse continuar a problematizar a constante constituição da docência.

Pensar sobre a docência em uma educação para/com as infâncias não poderia, para mim, limitar-se ao que estava explícito ou até sob a perspectiva da crítica, nos discursos e manuais, nas políticas, nos textos científicos ou nas práticas de formação formais e oficiais. É preciso problematizar os detalhes da docência com um olhar de quem a questiona, carregando e movimentando os fios-palavras-noções conceituais que se conhecia e que se passa a conhecer [com o estudo] para que a constituição da docência surja como objeto de investigação.

Se a docência é deste mundo e é regida por relações de saber e poder que estabelecem critérios que a legitimam, sentia-me no direito de, como docente-pesquisador [em constituição], dar visibilidade, não com a intenção de substituição às ideias e concepções de formação tradicional e academicamente aceitas, mas ao como inventar desvios e brechas para potencializar outras e novas relações com a docência, as infâncias e a escola.

A intenção desta escrita foi dar potência para que um modo de constituir-se docente seja habitado e [des]emaranhado no[s] território[s] que compõem a escola de educação das infâncias. Uma escrita que possa ser útil e utilizada por colegas docentes em constituição, para que, individualmente ou em conjunto, tenham o que ler de uma docência com a participação das infâncias, seja com a participação das crianças, seja como condição de existência no mundo. Uma escrita que adentre a potência de se olhar à docência nos detalhes, para que, ao constituir-se docente, também se opere um modo de resistir e inventar. Uma escrita que possa ser [des]emaranhada atravessando a formação de professores, para que tenham a possibilidade de estar na es-

cola, com outras professoras, criando a originalidade de olhar para os territórios que estão na escola.

Referências

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HORN, C. I.; OLEGÁRIO, F. Inventário de notas para uma formação docente inventiva. *Revista Digital Do LAV*, v. 12, n. 1, p. 110-123, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33962>. Acesso em: 23 jan. 2023.

KASTRUP, V. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, J.; PRATES, V. (org.). *Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos – 32^a* Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 1-5.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação Social*, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 2 maio 2023.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

Sobre crianças, brincadeiras, brinquedos e a brinquedoteca: contribuições na formação inicial de estudantes de Pedagogia

*Tatiani Rabelo Lapa Santos*⁴⁹¹

*Myrtes Dias da Cunha*⁴⁹²

Introdução

O presente texto é fruto da tese de doutoramento *Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedoteca: possibilidades de (trans?)formação com estudantes de Pedagogia* (Santos, 2022), sob a orientação da professora Myrtes Dias da Cunha, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – MG). Trata-se de uma experiência de formação com estudantes de Pedagogia, matriculadas na disciplina optativa *Expressão Lúdica*,⁴⁹³ voltada para a compreensão, valorização e atuação com as crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvida durante o ano letivo de 2021.

Essa experiência foi desenvolvida considerando as temáticas “infâncias”, “crianças”, “brinquedos”, “brincadeiras” e “prática docente”. Assim, a pergunta inicial da disciplina foi: o que é uma criança e do que precisam as crianças para viver e se desenvolverem? Também, questionava-se sobre o que e como trabalhar com as estudantes de Pedagogia, a fim de aproximá-las das crianças no espaço escolar. Tais questões direcionaram nosso trabalho, pois consideramos que a formação das pedagogas para atuar

⁴⁹¹ Professora do Colégio de Aplicação Eseba (UFU). E-mail: tatiani.santos@ufu.br

⁴⁹² Professora aposentada (UFU). E-mail: myrtesufu@gmail.com

⁴⁹³ *Expressão Lúdica* compõe o quadro de disciplinas optativas da grade curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia; essa disciplina iniciou-se em 1º de março de 2021 e encerrou-se em 6 de novembro de 2021, tendo a duração de 30 semanas; tal disciplina foi ministrada pela professora Myrtes Dias da Cunha.

na educação com crianças requer construir um currículo para o curso de Pedagogia que promova um ensino e uma aprendizagem que conheça e respeite as especificidades e a diversidade das vivências infantis. Ainda, exige refletir sobre as possibilidades de materializar ações pedagógicas criancieiras no cotidiano escolar vivenciado por adultos e crianças, por exemplo, estimulando estudantes de Pedagogia a compreender que, quando se trata da educação e do cuidado com as crianças, os momentos de brincadeira, a alimentação, as rodas de conversa e o acolhimento afetivo constituem-se atividades educativas importantes.

Nessa direção, para encaminhar o trabalho realizado com as estudantes, utilizamos os princípios da pesquisa-ação e o levantamento e seleção de fontes de informação sobre crianças, infâncias e brinquedotecas. Por meio do trabalho desenvolvido, apresentamos possibilidades de desenvolvimento de uma proposta formativa centrada na construção de uma aproximação teórico-prática, ética e estética das estudantes matriculadas na disciplina com as temáticas “crianças”, “infâncias”, “brincadeiras” e “brinquedos”.

Fundamentação teórica

Valemo-nos do referencial histórico-cultural de Psicologia, a partir de contribuições de Vigotski (1987, 2010) e de estudos socioculturais (Cohn, 2005; Formosinho, 2018). De acordo com o nosso entendimento, para formar um pedagogo que trabalhará com crianças, é de suma importância que ele compreenda diferentes Teorias da Educação e aspectos da Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, História da Educação e Didática, mas a compreensão dos fundamentos da educação deve estar voltada para as necessidades educativas das crianças e para as vivências infantis no tempo presente.

Em vista desse entendimento, a partir da nossa trajetória profissional, trabalhando diretamente com crianças de diferentes etapas da educação, construímos uma pesquisa com o intuito de buscar alternativas para uma formação que, de fato, aproxime

as pedagogas e crianças de suas necessidades e possibilidades educativas. Por isso, desenvolvemos discussões e ações com as discentes que lhes possibilitassem imaginar e criar a presença de crianças durante as atividades práticas desenvolvidas na disciplina⁴⁹⁴.

A escolha pelos referenciais usados para o desenvolvimento do presente trabalho, especialmente por Vigotski (1987, 2010), deveu-se à maneira como esse autor discute o processo de desenvolvimento humano, caracterizando-o como forjado nas (inter)relações histórico-sociais que estabelecemos com outros. Para ele, o desenvolvimento humano é resultado de um amplo e dialético processo histórico-cultural, ou seja, o homem é o que ele vive.

Adotar tal perspectiva de desenvolvimento e aprendizado, especialmente ao visarmos discutir, imaginar e construir uma formação em que as crianças ocupem lugar central no processo educativo, implicou considerá-las como sujeitos ativos nas relações histórico-culturais e sociais vivenciadas por elas (Vigotski, 1987; 2010).

Metodologia

Utilizamos, como metodologia, princípios da pesquisa-ação, a partir de contribuições teóricas de Thiollent (1986). Destacamos que a metodologia de pesquisa desenvolvida foi pautada em uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter subjetivo do estudo proposto. Adotamos as seguintes técnicas de investigação: observação participante, produção de notas de campo, fotografias e filmagens das atividades realizadas com as estudantes; levantamento e seleção de fontes de informação sobre crianças, infâncias e brinquedotecas.

Nas aulas da Expressão Lúdica, sempre se evidenciou a importância de valorizar as diferentes linguagens das crianças como

⁴⁹⁴ No planejamento inicial da pesquisa, pretendíamos desenvolver atividade com crianças de escolas públicas municipais na brinquedoteca do curso de Pedagogia (UFU). Porém, com a pandemia da Covid-19, atividades educativas foram suspensas nas escolas municipais e na UFU.

possibilidade de ensino e aprendizado e interação. Assim, outras formas de expressão, além das linguagens oral ou escrita, foram propostas às estudantes, por exemplo, a construção de autorretrato, escrita de textos em formato de poesia, produção de um ensaio criativo e de um memorial⁴⁹⁵ acerca das experiências vivenciadas na disciplina e a realização de autoavaliações no decorrer da atividade. Para que as discentes fossem capazes de realizar um trabalho lúdico e respeitoso com os estudantes, precisavam experimentar práticas que lhes possibilitassem vivenciar e compreender diferentes linguagens artísticas comuns às crianças e, muitas vezes, desvalorizadas por adultos, inclusive no âmbito escolar.

Resultados e discussão

Refletir sobre a formação inicial das estudantes de Pedagogia envolveu trabalhar para constituir, por meio de um processo reflexivo de reconstrução pedagógica, sujeitos críticos, ou seja, fez-se necessário construir práticas educativas voltadas para uma efetivação de escolas, especialmente as públicas, que respeitem e acolham as necessidades e possibilidades das crianças no desenvolvimento do trabalho educativo.

Por meio da pesquisa desenvolvida, confirmamos que as crianças e suas infâncias, bem como questões relacionadas como brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas, devem ocupar um lugar central no currículo de cursos que preparam professoras para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na experiência vivida com as estudantes, fizemos escolhas por referenciais teóricos e metodologias que estimulassem a reflexão, o diálogo e as ações que valorizam as crianças e as diferentes infâncias. Durante as aulas de Expressão Lúdica realizadas

⁴⁹⁵ O memorial foi desenvolvido por meio de texto escrito, *scrapbook*, portfólio, material áudio visual ou de outros suportes textuais, conforme combinação prévia entre as estudantes e a professora da disciplina. Essa atividade avaliativa teve como objetivo registrar o trabalho desenvolvido pelas estudantes na disciplina, enfocando principalmente o desenvolvimento de conceitos referentes ao lúdico, aos jogos e às brincadeiras infantis.

no ano letivo de 2021, discutimos com elas de que maneiras as crianças, suas infâncias, os brinquedos e as brincadeiras podem ser centrais na formação docente, além de defender a brinquedoteca como um laboratório de ensino-aprendizagem que trabalha com o lúdico no processo educativo de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que a atuação na brinquedoteca possibilita problematizar a construção de um ensino e aprendizado adequados para as crianças nos dias atuais.

Considerações finais

Como resultado, confirmamos a importância das temáticas “crianças”, “infâncias”, “brincadeiras” e “brinquedos” na formação de estudantes de Pedagogia, pois consideramos, a partir das ações e análises empreendidas, que uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize esses temas contribui para a formação crítica e criativa das pedagogas. Consideramos adequada a metodologia de trabalho adotada na disciplina, baseada na participação das estudantes e na construção de uma experiência formativa, o que permitiu reflexões e diálogos importantes, numa perspectiva criadora da turma de alunas com o trabalho docente.

Referências

- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- FORMOSINHO, Julia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto, 2018.
- SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa Santos. Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedoteca: possibilidades de (trans?)formação com estudantes de pedagogia. 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- THIOLLENT, Michel Jean Marie. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- VYGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula: a questão do meio na Pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 703-726, 2010.
- VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Pesquisa-formação: ética e estética como renúncia à desumanização na formação de educadores

*Thais Morgado dos Santos Carvalho*⁴⁹⁶

*Alexandre Saul*⁴⁹⁷

*Cristiane Mello de Miranda Silva*⁴⁹⁸

Introdução

A realização da docência em prol da justiça social coloca a necessidade de articulação de propostas de formação de professores que ofereçam resistência propositiva (Giroux, 1986) à lógica da escola capitalista (Frigotto, 1984). O presente texto é derivado de uma pesquisa de doutorado em andamento, que objetiva investigar elementos éticos e estéticos de um processo crítico-libertador de formação de educadores, apostando que é preciso exercitar, compreender e difundir novas lógicas de formação docente, cujo compromisso primeiro seja com a humanização.

A escola tem potencial tanto para reproduzir, alienar e conduzir à desumanização, perpetuando a lógica capitalista dominante, quanto para favorecer a tomada de consciência sobre os condicionamentos das realidades opressivas e contribuir para a sua superação.

Com o foco sobre a formação de professores, a questão que norteia o presente estudo foi assim registrada: quais são e qual o papel das decisões éticas e estéticas no desenvolvimento de uma de formação de educadores crítico-libertadora, capaz

⁴⁹⁶ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UniSantos). E-mail: thais.morgados@gmail.com

⁴⁹⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UniSantos). E-mail: asaul@hotmail.com

⁴⁹⁸ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UniSantos). E-mail: cristianemellosilva13@gmail.com

de confrontar o tecnicismo neoliberal na formação continuada, contribuindo para a sua superação?

Para além de Paulo Freire (1987, 1981), que ocupa uma posição central no estudo, o quadro teórico-metodológico é composto por autores como: André (2001), Pucci, Zuin e Lastoria (2010), Saul (2015), Silva (2004), Boal (2009), Zeichner (2010) e Leher (2023). Esses autores auxiliam na compreensão da formação de educadores no contexto neoliberal e na reflexão sobre alternativas éticas e estéticas para o campo.

Metodologia

A questão investigada levou à necessidade de articular elementos teórico-metodológicos que sustentem uma posição coerente com o referencial crítico-humanizador, o que acarretou a seleção da Metodologia da Investigação Temática (Freire, 1987), a qual, segundo Saul e Saul (2018), aproxima-se das intenções e dos princípios colocados pela pesquisa participante. Busca-se, com isso, inspiração para a estruturação crítica e dinâmica de um processo de pesquisa-formação de professores alinhado aos objetivos da tese, como estratégia de produção e coleta de dados.

Os participantes da pesquisa são integrantes da Cátedra Paulo Freire da Universidade Católica de Santos (UniSantos) atuam nas redes públicas e privadas de ensino, em cargos de docência, gestão e supervisão escolar, compondo um grupo de 10 educadores.

A condução da proposta formativa está a cargo da autora da tese, em colaboração com o coordenador da Cátedra, que é docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UniSantos.

Resultado e discussão teórica

Por tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, os resultados apresentados partem da pesquisa bibliográfica realizada para a construção da proposta teórico-metodológica. Até aqui, foi possível delinear uma categorização da ético-estética da es-

cola capitalista, tomando como principais categorias teóricas: competição, individualismo, simplismo, alienação e antidiálogo. Em contraposição, no referencial freireano, observou-se o oposto, uma vez que a humanização é assumida como utopia a ser realizada. As categorias que compõem o quadro ético-estético da formação crítico-libertadora são: diálogo, participação, ética e coerência na relação forma-conteúdo.

No atual estágio da pesquisa, estão sendo projetados e organizados, coletivamente, os encontros formativos, bem como vem se avançando com leituras no campo da estética, articulada à análise da formação de professores.

Considerações finais

Neste estudo, os educadores são considerados sujeitos históricos, desafiados cotidianamente pela conquista de sua autonomia. Busca-se, assim, contribuir com a produção de novos conhecimentos sobre as dimensões estéticas e éticas da formação docente e seus impactos na prática pedagógica, rumo à construção de sociedades e escolas mais inclusivas e democráticas.

Referências

- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, 2001.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- LEHER, Roberto (org.). *A educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (org.). *Teoria crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAUL, A. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. *E-Curriculum (Pucsp)*, São Paulo, v. 16, p. 1142-1174, 2018.

SILVA, A. F. G. da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Formação de professores e o Plano Educacional Individualizado (PEI)

*Viviane Cristina de Mattos Battistello*⁴⁹⁹

*Angélica da Costa*⁵⁰⁰

*Rosemari Lorenz Martins*⁵⁰¹

Introdução

A formação docente, seja em seu caráter inicial ou continuado, constitui um pilar fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem a diversidade dos contextos educacionais atuais. Nesse cenário, o Plano Educacional Individualizado (PEI) emerge como uma ferramenta essencial para garantir o direito à educação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), conforme destacado por autores como Stainback e Stainback (1999).

Nesse contexto, a relevância do PEI reside em sua capacidade de adaptar os processos de ensino e aprendizagem às necessidades específicas de cada aluno, rompendo com a homogeneização da educação tradicional. No entanto, a efetiva implementação do PEI depende diretamente da preparação dos professores, tanto em sua formação inicial quanto continuada, visto que é um processo complexo que requer a articulação entre teoria e prática, bem como a capacidade de lidar com a diversidade de necessidades no contexto educacional (Gatti *et al.*, 2019).

Diante disso, a formação continuada assume um papel estratégico, pois permite aos professores atualizarem suas práticas pedagógicas e se apropriarem de novas metodologias que

⁴⁹⁹ Doutora e Pós-doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale). Bolsista CNPq. Pesquisa sobre Educação Inclusiva, TEA, PEI, Formação Docente. E-mail: vivimattos@feevale.br

⁵⁰⁰ Mestranda em Educação. Assistente Social (Unisinos). Pesquisa sobre Educação Inclusiva, Família, TEA, Formação Docente. E-mail: angelcosta@unisinos.br

⁵⁰¹ Doutora em Letras. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CNPq. Docente do PPGDCIS (Feevale). Pesquisa sobre Educação Inclusiva e Formação Docente. E-mail: rosel@feevale.br

contemplam a inclusão educacional. Trata-se de um processo de construção de saberes e práticas que devem ser permanentes, uma vez que a educação é um campo em constante transformação (Gimeno, 2000). Além disso, a inclusão de estudantes com NEEs nas salas de aula regulares, conforme preconizado pelas políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), exige que os professores utilizem o PEI (Brasil, 2014).

Para a inclusão educacional de estudantes com NEEs, é fundamental assegurar a igualdade de acesso à educação e impulsionar o desenvolvimento acadêmico e social desses indivíduos. Estudos demonstram que ambientes educacionais inclusivos oferecem benefícios, fomentando a empatia, a valorização da diversidade e a colaboração. Ademais, a legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva por meio de marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2014).

Nesse contexto, o PEI é “amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) e visa orientar o atendimento de alunos com deficiências” (Battistello *et al.*, 2024, p. 10), por exemplo. Portanto, o PEI é uma ferramenta essencial para promover a inclusão efetiva, garantindo que as particularidades de cada estudante sejam consideradas no planejamento pedagógico. Entretanto, a efetiva implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos significativos, incluindo a carência de formação adequada para professores, a inadequação das adaptações curriculares e a presença de barreiras estruturais nas instituições de ensino. O estudo da formação docente para atender às necessidades de alunos com NEEs é de extrema importância na atualidade, pois reflete diretamente na qualidade da inclusão educacional e na promoção de um ensino equitativo.

Nesse ínterim, a implementação efetiva do PEI depende diretamente da capacitação docente, o que faz de sua inserção na formação inicial e continuada essencial. Para estudantes com

NEEs, o PEI não apenas direciona o ensino às suas habilidades e desafios, mas também promove um ambiente escolar mais acolhedor e responsivo às suas necessidades. Nas palavras de Oliveira (2017), o PEI cumpre o papel de planejar, desenvolver e avaliar ações específicas para o estudante público alvo da educação especial. Por meio desse documento, é possível individualizar e personalizar os processos de ensino (Marin *et al.*, 2013), já que nele são registradas todas as ações necessárias para que o educando aprenda e se desenvolva.

No entanto, a literatura aponta que muitos docentes ainda enfrentam desafios para efetivar essa prática, seja pela falta de preparação durante a formação inicial ou pela insuficiente oferta de formação continuada (Ainscow, 2005). Diante desse cenário, busca-se analisar a importância do PEI na formação inicial e continuada de professores, com foco na inclusão de estudantes com NEEs, a partir dos achados na pesquisa bibliográfica.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa do tipo revisão bibliográfica foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa para explorar os conceitos-chave, destacando a experiência social e seu significado na compreensão do conteúdo abordado (Gil, 2021). Para isso, analisou-se a relevância do PEI na formação docente, a partir da coleta de dados, utilizando o descritor “formação docente AND plano educacional individualizado”, sem delimitação temporal.

Como resultado, foram identificados 17 trabalhos na base de periódicos da Capes e 24 produções na BDTD. Optando-se pelo critério de inclusão: teses, dissertações e artigos disponíveis na íntegra e gratuitos, que fossem publicados no idioma português e estudos que ressaltassem o descritor mencionado, no recorte temporal de 2021 a 2025. Assim, posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos. Além disso, utilizaram-se livros e documentos oficiais relacionados à legislação, visto que, conforme recomendado por Lakatos e Marconi (2004), essa estratégia

garante o acesso aos materiais específicos sobre a temática em questão.

Resultados e discussão

A análise dos dados indicou que a formação docente deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, especialmente para lidar com as demandas de estudantes com NEEs. Ao verificar o Quadro 1, observa-se a escassez de pesquisas sobre o PEI na formação docente, visto que há apenas três produções, sendo uma tese, uma dissertação e um artigo.

Quadro 1 – Revisão bibliográfica

Estudo	Ano	Tipo de Estudo	Autor	Título	Objetivos	Link
E1	2021	Tese	Débora Mara Pereira	Construção e validação de um protocolo de PEI: contributos de uma formação docente	Construir e validar os conteúdos de um protocolo de PEI, de forma colaborativa, durante um programa de formação continuada	https://www.acervo.ufrn.br/Record/ri-123456789-45463?lng=tr
E2	2023	Dissertação	Ana Paulo Borges Laurindo	Plano educacional individualizado e estratégias de leitura para estudante com deficiência intelectual do 5º ano do Ensino Fundamental	Investigar o desempenho de um estudante com DI, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, através de estratégias de leituras inseridas no Plano Educacional Individualizado – PEI, construído em parceria entre docentes de sala regular e sala de AEE.	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4705
E3	2023	Artigo	Suzanli Estef, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro	Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação	Apresentar um relato de experiência sobre uma proposta de formação docente pelo viés da pesquisa-ação para atuação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) remoto.	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/74080

Fonte: elaborado pelas autoras.

O primeiro estudo (E1) destacou a importância de melhorar a formação docente voltada para estudantes com NEEs, enquanto a construção colaborativa do PEI se mostrou uma estratégia eficaz para adaptações curriculares personalizadas. O segundo estudo (E2), baseado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, revelou desafios de um estudante com deficiência intelectual, especialmente em memória e atenção, de modo que a elaboração do PEI foi uma solução relevante, promovendo o protagonismo do aluno e facilitando sua participação ativa.

Já o terceiro estudo (E3) evidenciou a eficácia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em formato remoto, especialmente durante a pandemia. A abordagem formativa, ancorada na pesquisa-ação, permitiu que docentes refletissem sobre suas práticas e adaptassem intervenções às necessidades específicas, utilizando o PEI para garantir a continuidade da aprendizagem ao atender às necessidades emergentes dos alunos.

Os resultados das pesquisas analisadas demonstraram que a implementação do PEI, construído coletivamente, possibilita um acesso mais eficaz à aprendizagem para estudantes com NEEs. Além disso, torna-se pertinente o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores, destacando a importância de práticas colaborativas na construção do PEI.

Considerações finais

Tais achados reafirmam a relevância do desenvolvimento de um trabalho contínuo e colaborativo entre educadores, profissionais de apoio e gestores, para que se possam construir um sistema educacional que realmente contemple as singularidades dos estudantes com deficiência, promovendo sua plena participação no ambiente escolar e na sociedade.

Conclui-se que as limitações enfrentadas no contexto escolar, como a carência de recursos adequados e a falta de formação específica, são barreiras significativas para a inclusão efetiva. A superação dessas dificuldades requer uma abordagem integrada

que considere tanto a capacitação docente quanto a criação de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada.

Referências

AINSCOW, M. *Desenvolvimento profissional docente na era da inclusão*. Tradução de Lúcia Machado. São Paulo: Cortez, 2005.

BATTISTELLO, V. C. De M.; LISBOA, E. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de alunos com autismo em sala de aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 28, n. 57, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.4334>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2021.

GIMENO, S. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Artmed, 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2004.

MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. de C.; SIQUEIRA, C. F. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 91-105.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. *Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG: um processo em construção*. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

STAINBACK, W. C.; STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

Ofício de professor

*Wanderlucia Moreira Ferreira Kikuchi*⁵⁰²

Introdução

O presente trabalho é um convite a olharmos o que faz o Professor⁵⁰³, o que ele é, seu trabalho, seus gestos, suas maneiras, seus estudos, o lugar e as materialidades que constituem seu ofício. Observar o Professor e apresentar o seu trabalho análogo aos sentidos do ofício. Sendo assim, é necessária a compreensão dos sentidos da palavra “ofício”⁵⁰⁴ apropriadamente aplicada nesta defesa. A palavra “ofício”, eleita nesta escrita, define, de fato, o ser Professor. O termo é antigo, uma palavra quase não utilizada nos nossos dias, principalmente no meio educacional. No entanto, ao conhecer os sentidos da palavra “ofício” e sua evolução ao longo dos anos, torna-se possível entender a sua relevância no contexto atual. A questão a ser respondida é: por que pensar o trabalho docente no contexto do “ofício”? Isso permite-nos observar o que o professor faz, o que ele é e como se assemelha aos sentidos da palavra “ofício”.

Os sentidos e os princípios do ofício docente

A terminologia “ofício” constitui-se, no que podemos dizer, em um termo complexo ao apresentar distintas significações, sendo que, no dicionário, possui diversas acepções. No entanto, apoiamo-nos nos estudos do filósofo, Professor e escritor Jorge Larrosa (2018), em suas significações para o termo “ofício”, definido de forma ímpar no seu livro *P de Professor*, de 2018, escrito

⁵⁰² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFJF). E-mail: lumfkikuchi@gmail.com

⁵⁰³ A palavra Professor está sendo utilizada para se referir ao gênero masculino e ao feminino. E o seu uso com letra maiúscula é para enfatizar sua importância, na intenção de lembrarmos dos nomes próprios desses Mestres em ensinar, Professores inesquecíveis, que nos propomos a lembrar, a elogiar e a honrar.

⁵⁰⁴ A palavra “ofício” e a expressão “ofício de Professor” estão destacadas na escrita, pelo uso das aspas, para representar sua importância como tema central no trabalho.

com a professora Karen Rechia. Na obra, os autores apresentam uma série de termos e de conceitos que estão divididos em três grupos de palavras: as não palavras, termos os quais o Professor deveria evitar quando se trata do seu ofício; o grupo de palavras relacionadas ao ofício de Professor e o último grupo são as palavras alusivas às disciplinas ministradas pelo professor Jorge Larrosa durante o semestre de 2005.

O primeiro sentido apresentado no livro é o ofício como um dever da função exercida, como uma ação eficaz realizada por alguém em função da sua condição. O autor Jorge Larrosa busca, nos estudos do filósofo Giorgio Agamben, especificamente na sua obra *Opus Dei: Arqueologia do ofício*, de 2013, explicar o sentido da palavra “ofício”. Larrosa (2018) explica a etimologia da palavra: *efficere* – a ação eficaz realizada por alguém em função de sua condição que deriva de *officium*; significa, dentre outras palavras, “dever”, naquele sentido de cumprir com dada obrigação, a partir de um ritual determinado. O autor apresenta o ofício no sentido de devoção, diz que “exercer um ofício é entregar-se e submeter-se a ele” (2018, p. 302). O respeito e o dever ao ofício são existenciais e não tem sentido de imposição ou opressão.

Larrosa (2018) destaca a dupla etimologia da palavra: *opificium* – trabalho executado por um artesão, *opifex* – em sua oficina. Esse sentido para a palavra ofício remete ao trabalho realizado por um artesão, ressaltando suas habilidades, o caráter marcante de sua atuação, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, com alto nível de intimidade, o compromisso com os materiais que utiliza. Larrosa baseia-se nos estudos de Richard Sennett, em *O artífice*, de 2013, para descrever o ofício que remete ao trabalho do artesão.

Segundo Larrosa, o “ofício” é também definido como potência, ou capacidade, ou a faculdade de atuar, isto é, a passagem ao ato não depende de outra coisa que do hábito, de um saber fazer incorporado. Argumenta que é melhor ter um mau Professor que seja realmente um Professor do que um falso professor,

que não trabalha ou não oficia como Professor. Nesse sentido, Larrosa diz “o Professor, defendendo aquilo que é, se converte em Professor, ao atuar como Professor, e só pode atuar como Professor enquanto é Professor” (2018b, p. 301).

Outro sentido da palavra “ofício”, podemos encontrar no livro *Os intelectuais da Idade Média*, de 2006, do historiador Jacques Le Goff, que contribui para entender o sentido do ofício que remete ao ensino e ao estudo. O intelectual da Idade Média, segundo o autor Le Goff, era um homem cujo ofício era escrever e ensinar; que tinha a atividade de professor e erudito. A palavra “ofício” designada para aqueles homens que pensavam e ensinavam a pensar. De acordo com o autor, uma aliança entre o estudo e o ensino – em que o intelectual é tanto o Professor quanto o erudito –, um pensador por ofício.

A visita à obra de Jacques Le Goff nos direciona um olhar atento à função desse artesão intelectual da Idade Média, suas inúmeras contribuições para a História. É relevante o momento em que o autor Le Goff diz: “o intelectual urbano do século XII se sente como um artesão, como um homem do ofício, comparado aos outros das cidades” (2006, p. 87). Ao olharmos à docência nos termos de um ofício artesanal, podemos pensar o artesão intelectual de forma análoga ao ofício de Professor. Percebemos a analogia quando Le Goff comenta que a função do artesão intelectual é estudar e ensinar. O estudo, ou melhor, uma vida estudiosa, é essencial e constitutiva no ofício de Professor.

O conceito “ofício de Professor” está sendo definido nos sentidos: de um dever da função exercida, como uma ação eficaz realizada por alguém em função da sua condição; como devoção, entregar-se, submeter-se, respeitar; como potência, capacidade, faculdade de atuar; como um artífice, que exercer um ofício, ou seja, uma arte, uma habilidade artesanal, uma capacidade de fazer bem as coisas, algo como forma de vida; como ofício de estudar e ensinar, o Professor como artesão intelectual. Tratam-se de diversas definições para elucidar e defender a expressão “ofício de Professor”.

Direcionamos nossos estudos para a Professora e Poeta Gabriela Mistral, reconhecida internacionalmente com o Prêmio Nobel de Literatura, em 1954. A autora constrói, na sua escrita, uma relação entre o ofício de Professor e o amor. A palavra “ofício” é escolhida, na escrita da autora, em seu livro *Paixão de ensinar* (2017). Gabriela Mistral descreve de forma amorosa o ofício de Professor, como acreditamos dever-ser⁵⁰⁵ esse ofício. Mistral explica:

Que o ofício não nos seja imposto: primeira condição para que seja amado. Que o homem o eleja como eleger a mulher, e assim a mulher como eleger o homem, porque o ofício é coisa ainda mais importante que o companheiro. Estes morrem ou se separam: o ofício permanece conosco. Somente Deus é mais transcendente para o homem que seu ofício (Mistral, 2017, p. 63).

Segundo a lógica de Mistral, não se trata do que o ofício nos deve por dedicação a ele, mas de estar agradecido a esse ofício que nos torna o que somos, algumas vezes nos eleva acima de nós e dá a dignidade de que carecemos. Em relação à legitimidade, Gabriela Mistral diz que “são tão raros o homem e a mulher domiciliados no ofício legítimo que chega a nos parecer sucesso toparmos com eles. Causa-me alegria encontrar, seja um ferreiro genuíno, seja um médico genuíno” (2017, p. 64). Jorge Larrosa (2018) compara o legítimo com o verdadeiro, com um ofício de verdade, ou seja, verdadeiramente um ofício e não uma ocupação, um emprego.

Para pensar o próprio conceito do “ofício de Professor”, é preciso olhar atentamente os princípios que constituem o ofício docente. Esses princípios, em especial, são: o lugar do ofício docente – a escola/a Universidade; os artefatos do ofício – as ferramentas e as tecnologias escolares; os gestos no ofício de

⁵⁰⁵ Definição em uma citação de Giorgio Agamben: o ser (do sacerdote, do funcionário, do ministro) prescreve determinadas ações (a celebração dos sacramentos, a gestão, o governo) como dever-ser; porém são essas ações as que, reciprocamente, definem o ser daquele a respeito do qual se apresentam como dever-ser. O dever-ser é, portanto, o dispositivo que permite aos teólogos resolverem a circularidade entre ser e agir na qual restava presa a doutrina das virtudes. O ato realizado graças à inclinação operativa do hábito virtuoso é, na realidade e na mesma medida, a execução de um dever. Fazendo literalmente “da necessidade virtude”, o religioso é, ao mesmo tempo, inclinado ao dever e obrigado à virtude (Agamben, 2013, p. 109).

Professor; o estudo como princípio essencial do ofício. Esses princípios constituem o ser Professor, o seu ofício, são partes essenciais para formar um todo. Pensar no ofício de Professor é pensar na escola, nos artefatos escolares, nos gestos docentes, em uma vida estudiosa que constitui o ofício docente.

As ameaças ao trabalho docente

Na atualidade, o trabalho docente é considerado flexível, sendo confundido e ameaçado por diferentes papéis e funções, tais como: mediador, facilitador da aprendizagem, animador de classes, treinador de competências, prestador de serviços, empreendedor, moderador, coach, encaixando no Professor vários papéis sociais e inserindo no seu ofício docente múltiplas funções que extrapolam o que é ser Professor, o seu ofício.

A sociedade contemporânea baseia-se na produtividade, em tempos de mercantilização, com forte enfoque em desempenho profissional atrelado aos resultados. As competências técnicas, as habilidades específicas tornam-se fundamentais nesse contexto. A atividade produtiva converte-se numa intercambialidade entre o tempo de trabalho e a remuneração do salário laboral. Liberando o ofício do seu conteúdo específico original, perde as características que outrora o definem, como o marceneiro, o sapateiro, transformando-se em mera força de trabalho, abstrata, sem qualidades. Surge então o trabalhador “em geral”⁵⁰⁶, flexível, permanentemente reciclável, para atender às demandas do mercado globalizado.

Os autores Masschelein e Simons (2018) pontuam que os professores transformaram-se em prestadores de serviços, funcionários civis, empregados, trabalhadores flexíveis, empresários, assim, “profissionais” (Masschelein; Simons, 2018, p. 136). De

⁵⁰⁶ Trabalhador “em geral”, que vem de “trabalho em geral”, é uma expressão definida por Jorge Larrosa (2018, p. 45), que corresponde o conhecimento em geral, esse que já não seria conhecimento deste ou outro, mas um mero desenvolvimento de competências (mais flexíveis o possível, claro) ou, o que é pior, como um mero “aprender a aprender” que nunca termina, desqualificando os saberes concretos, definidos e determinados e sua abstração em competências de aprendizagem, que devem ser formadas e reformadas constantemente, necessitando de uma permanente requalificação.

acordo com os autores, está acontecendo uma “profissionalização” organizada do professor como estratégia de domá-lo. Com isso, os autores evocam três variantes: a primeira, a de substituir a sabedoria da experiência do Professor por “especialização”; no discurso de profissionalização, a especialização é baseada em conhecimento validado e confiável, atuando “metodologicamente” com “base em evidências” (Masschelein; Simons, 2018, p. 137-138). Entendendo a profissionalização como o caminho para o progresso pela aplicação de ciência e tecnologia, torna obsoleto para o Professor qualquer referência ao amor pela matéria, assunto ou causa.

A segunda tática de profissionalização, a experiência do professor, é traduzida para “competência”, isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes (Masschelein; Simons, 2018, p. 140). O professor profissional é aquele cujas competências são empregáveis no ambiente de trabalho real. Contudo, a obtenção de competências não garante um trabalho bem-feito e nem uma relação amorosa com ele. A terceira tática está relacionada às duas anteriores: o professor ou profissional é alguém que está a serviço, guiado pela demanda. A expressão “cultura de qualidade” denomina a submissão voluntária ao olho da “qualidade” (Masschelein; Simons, 2018, p. 142). O professor, como prestador de serviço, submete-se a um tribunal de qualidade e obedece às leis da qualidade de serviço.

Olhar à docência com o olhar do profissionalismo implica que o professor assuma uma atitude focada exclusivamente em resultados, crescimento e lucro, e justifique continuamente suas ações. Coisas habituais exigidas de profissionais – produtividade, “competências”, “aprendizagem significativa” e “aprender a aprender”, essas palavras entre aspas, em destaque, são do grupo das não-palavras, descritas por Jorge Larrosa em seu livro *P de Professor*, pertencente à ideologia do profissionalismo. Dessa forma, o professor deixa, conseqüentemente, de ser um Professor, a escola se torna um negócio, o ensino se torna um trabalho, não havendo um ofício de verdade, mas um emprego, uma ocu-

pação, um trabalho flexível que precisa adaptar-se à ideologia do profissionalismo para atender às exigências do mercado.

Considerações finais

Apresentamos o trabalho do Professor, o seu ofício: assemelha-se a um trabalho artesanal, um dever da ação cumprida, instala um papel que é uma forma de vida. Essas características, dentre outras, dão forma ao ofício. Entendendo que ser professor é ter amor, autoria, engajamento, ressaltando suas habilidades, o caráter marcante desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, com alto nível de intimidade, o compromisso com os materiais que utiliza.

Ao analisarmos o trabalho docente sob o prisma do ofício, expressamos a rejeição aos diversos papéis sociais e funções que o Professor exerce, o que torna um trabalhador flexível, um prestador de serviço com diversas definições. Larrosa (2018) apresenta, em sua obra, um exercício de pensamento realizado durante um curso com o objetivo de analisar e refletir sobre as diversas definições presentes no ofício de Professor.

Um professor não é um guru.../ Um professor não é um iniciador.../ Um professor não é um mediador.../ Um professor não é um autor.../ Um professor não é um treinador.../ Um professor não é produtor.../ Um professor não é um gestor.../ Um professor não é um prestador de serviço.../ Um professor não é um pai (nem uma mãe).../ Um professor não é um companheiro.../ Um professor não é um amigo.../ Um professor não é um líder.../ Um professor não é um ativista.../ Um professor não é um conselheiro espiritual.../ Um professor não é um conselheiro emocional.../ Um professor não é um sedutor.../ Um professor não é um motorista.../ Um professor não é um guia.../ Um professor não é um comunicador.../ Um professor não é um moderador.../ Um professor é um professor.../ Muitos professores não são um professor [...] (Larrosa, 2018, p. 401).

Entendemos que, para ser um verdadeiro Professor, precisa-se seguir as normas que se sobrepõem ao ofício. Caso contrário, parecerão falsos professores, sobrecarregados com diferentes tarefas.

Finalizamos, afirmando que o ofício de Professor é estatutário, uma função pública em direção ao bem comum. De acordo com Lopez (2024), isso quer dizer que esse ofício não pode ser regulado pelo mercado (oferta e demanda), mas sim deve estar sob o controle de um estatuto⁵⁰⁷ que regulamenta suas atividades, o que requer a garantia e o necessário cuidado para que a atividade não seja descaracterizada. O Professor desempenha uma função pública, definindo e organizando-se em torno do bem comum. Na Idade Média, período que surgiram as primeiras universidades, o trabalho não era uma atividade genérica, mas um ofício e, como tal, inseparável da pessoa que o executa e do seu papel social. O sentido aqui de ofício indica um dever da função exercida, no sentido de cumprir uma obrigação, tornando-se inseparável o que se faz do que se é, ou seja, não se trabalha como Professor, se é um Professor.

Importante ressaltar que as discussões não se esgotam por aqui. Apresentar o trabalho docente sob a perspectiva do ofício é, de fato, declarar a amorosidade, a dignidade, a legitimidade, a autoria desse ofício.

Referências

- AGAMBEN, G. *Opus Dei: arqueologia do ofício*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- FANIZZU, M. Formação de professores para a educação especial: desafios e possibilidades na gestão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 3, p. 345-360, 2016.
- LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

⁵⁰⁷ Masschelein (2023, p.194) explica que o surgimento das universidades não foi apenas o resultado de uma sofisticação das Escolas Monacais ou Catedralícias, nem a retomada e atualização da antiga Academia Grega, ela constituiu um tipo de instituição intelectual completamente nova. O saber perdeu seu caráter sagrado e transformou-se numa questão pública e controversa, essa nova relação com o conhecimento trouxe consigo um novo estatuto jurídico para a atividade de ensinar. A figura do sábio solitário foi substituída pela do professor.

LARROSA, J.; RECHIA, K. *P de professor*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LOPEZ, M. V. O trabalho na universidade e o bem comum: a mercantilização da pesquisa e a governança digital. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 31, p. e16349, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.16349. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/16349>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASSCHELEIN, J. Notas sobre a universidade enquanto studium: o lugar do estudo coletivo público. In: BÁRCENA, F.; LÓPEZ, M.; LARROSA, J.(org.). *Elogio do Estudo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 194-220.

MISTRAL, Gabriela. Del ofício. In: MISTRAL, Gabriela. *Pasión de enseñar*. Pensamiento pedagógico. Valparaíso: Editorial UV, 2017. p. 63.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GT5

Educação e sociedade: políticas
públicas e perspectivas para a
educação

Cátedras unesco: agentes à promoção de valores na Educação Básica

*Antonio Paulo Valim Vega*⁵⁰⁸

*Joaquín-Antonio Paredes-Labra*⁵⁰⁹

*Geraldo Antonio da Rosa*⁵¹⁰

Introdução

O Programa de Cátedras UNITWIN/UNESCO é a rede oficial da UNESCO para a cooperação interuniversitária. A rede UNITWIN é uma parceria entre várias instituições que reúnem suas competências e recursos em torno de temas específicos, compreendendo, especialmente, pesquisa interdisciplinar e ação coletiva para promover a paz e o desenvolvimento sustentável (Unesco, 2022). Nesse viés, as Cátedras Unesco podem ser definidas como um recurso intelectual e estratégico para a promoção de um sistema integrado de educação (investigação, formação e práticas) em diversos domínios do conhecimento e das competências humanas. No Brasil, de acordo com dados da UNESCO (agosto de 2023), existem 33 cátedras ativas nessa modalidade, implementadas, em sua maioria, nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Diversas temáticas e propostas integram os objetivos, dentre as quais destacam-se *educação, cidadania, justiça socioambiental, sustentabilidade, paz e direitos humanos*, entre outras. Em relação às ações com a sociedade, destacamos que as Cátedras promovem o debate público, com base em reflexões éticas e inovadoras, quanto ao avanço científico e ao desenvolvimento humano-social, buscando uma consciência global com vistas a um futuro melhor para todos. Dessa forma, algumas ações estão relacionadas à Educação Básica no Brasil, bem como à promoção

⁵⁰⁸ Doutorando PPGEdu/UCS. apvvega@ucs.br

⁵⁰⁹ Coorientador, coautor, professor/UAM. joaquin.paredes@uam.es

⁵¹⁰ Orientador, professor/UCS. garosa6@ucs.br

dos objetivos de desenvolvimento sustentável e à Agenda 2030, observando se as Cátedras são, de fato, ferramentas para a promoção de valores na Educação Básica⁵¹¹.

Metodologia

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo hermenêutico sobre a documentação pública de Cátedras UNESCO, compreendendo uma meta-análise da pesquisa para a tese⁵¹² de Doutorado, realizada no Brasil. A investigação, a partir de uma análise de dados e informações de natureza qualitativa, está subsidiada pela Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2007), técnica que reúne um conjunto variado de metodologias para o trabalho com o texto.

No tratamento dos dados deste estudo, foram utilizados conceitos ou pressupostos da Agenda Global e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); a análise dos resultados é apresentada, no desenho, por meio de três quadros. Por fim, no último quadro, demonstramos a relação dos constructos teóricos existentes nos distintos documentos, sinalizando possibilidades para a Educação Básica. Os dados, por sua vez, estão organizados em duas planilhas diferentes (Quadros 1 e 2), conforme exemplo a seguir, e representam uma forma de registro de todos os dados obtidos.

O Quadro 1 é um extrato da planilha que reúne os estudos de dez Cátedras da Espanha, a partir dos quais selecionamos cinco para o trabalho na pesquisa da tese. O Quadro 2 é um extrato da planilha que agrupa os 38 trabalhos do IBCT/BDTD, analisados sobre a temática das Cátedras Unesco.

⁵¹¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96, a Educação Básica compreende a Educação Infantil (creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade, pré-escola para crianças de até 5 anos de idade), o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos (iniciando-se aos 6 anos de idade), e o Ensino Médio (com duração de 3 anos).

⁵¹² A pesquisa para a tese de doutoramento, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), tem aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), parecer consubstanciado CEP nº 7.295.658, realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil), financiadora de um período de estudo e investigação na Universidade Autônoma de Madri (UAM), durante seis meses.

Quadro 1 – Informações da WEB Cátedras Unesco Unitwin Espanha.⁵¹³

Nome	Apresentação	Propósito	Objetivos	Linhas de atuação
Cátedra 1	Su existencia se justifica a través de dos elementos. En primer lugar, por la grave situación de injusticia y opresión en todo el mundo [...].	El propósito de la Cátedra UNESCO es promover un sistema integrado de investigación, desarrollo e innovación, difusión, formación y documentación sobre educación y justicia social [...].	1)Realizar, junto con otros socios, investigación interdisciplinar para avanzar en el conocimiento en el campo de la Educación para la Justicia Social, aumentar la conciencia social sobre la importancia de la Educación para la Justicia Social [...].	En coherencia con sus objetivos, se organiza en torno a cuatro áreas: Investigación, Innovación y Desarrollo, Formación y Difusión y Divulgación [...].
Cátedra 2 – 10	[...]	[...]	[...]	[...]

Fonte: autores.

Quadro 2 – Dados coletados no IBICT/BDTD com o descritor *Universidade e Cátedra Unesco*⁵¹⁴

Nº	Tipo – ano	Autor	Universidade – PPG	Título
1	Dissertação – 2012	Marta Cristina Ferraza	UFSC – Linguística	Cátedra Unesco Meceal para o desenvolvimento da leitura e da escrita na UFSC
2	Tese – 2010	Luciane Miranda de Paula	USP – Integração da América Latina	As cátedras Unesco: análise de uma proposta para a cooperação internacional interuniversitária na América Latina

⁵¹³ O Quadro 1 apresenta o registro dos dados coletados na web sobre as Cátedras da Espanha.

⁵¹⁴ O Quadro 2 apresenta o registro dos dados coletados no IBICT/BDTD sobre as teses e dissertações no Brasil com a temática das Cátedras Unesco.

3	Dissertação – 2019	Thais Temer	USP – Direito	Refúgio e Ensino Superior

Fonte: autores.

Posteriormente, reorganizamos os dados em dois grupos, conforme Quadro 3 (teses e dissertações IBCT/BDTD – *corpus* 1 e apresentação/propósito e objetivos – *corpus* 2). Dessa forma, por meio de dois passos da Análise Textual Discursiva (ATD), fomos em busca das categorias, como síntese do estudo, cuja proposta centrava-se em realizar a compreensão dos componentes teóricos que subsidiavam os programas das Cátedras Unesco nas universidades e que apontavam valores na educação formal e não formal. No Quadro 3, a primeira coluna apresenta a forma de organização das duas informações (1td, 2td, [...] teses e dissertações – 1apo, 2apo, [...], apresentação, propósito e objetivos). Assim, efetuamos a identificação das unidades de sentido, extraídas do *corpus*, codificadas e agrupadas num sistema de cores, dando origem às primeiras categorizações; após, as ideias do *corpus* foram aproximadas até chegarmos às categorias finais.

Quadro 3 – Recategorização a partir de dados web (teses, dissertações e apresentação, propósito e objetivos das Cátedras Unesco).

Revisão Teses e Dissertações IBCT/BDTD	Categorias 1	Categorias 2	Categorias finais
1td	Universidades e cátedras Unesco Cooperação interuniversitária	Universidades e cátedras Unesco cooperação interuniversitária	Diálogo de saberes <i>lazos</i> <i>compartidos</i> Redes de Ensino
2td	Justiça socioambiental e saúde pública	Formação de professores	
3td	Refugiados, vulnerabilizados e inclusão	Educação e ensino superior	

4td	Formação de professores	Justiça socioambiental e saúde pública	Justiça socioambiental
5td	Comunicação, linguagem e literatura	Justiça social	
Apresentação/ Propósito/objetivos	Categorias 1	Justiça ambiental	
1apo	Justiça social	Refugiados, vulnerabilizados e inclusão	
2apo	Justiça ambiental	Comunicação, linguagem e literatura	Cidadania Global
3apo	Sociedades e valores cívicos	Sociedades e valores cívicos	
4apo	Educação e ensino superior	Cidadania global, internacionalização e cooperação	
5apo	Cidadania global, internacionalização e cooperação		

Fonte: os autores.

Resultados

No Quadro 4, reunimos as informações que permitem análise do cenário da Educação Básica com as definições da LDB, apontando os componentes curriculares, em relação aos conceitos, ações e propostas das Cátedras Unesco (categorização Quadro 3), e as grandes áreas de preocupação da Agenda 2030, numa compreensão de valores para a educação. Além disso, possibilita que pensemos os projetos inter e transdisciplinares, para trabalhar na Educação Básica em diferentes níveis, considerando a necessária e pertinente complexidade. A inter e a transdisciplinaridade são exigências naturais e internas das ciências em prol de uma melhor compreensão da realidade. Segundo Fazenda (1994, p. 91), “impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente, do educador”.

Quadro 4 – Relação dos conceitos/categorias com definições da LDB e áreas de ação da Agenda 2030.

Conceitos de estudo, definições da LDB e áreas de ação da Agenda 2030			
Categorias finais sobre as Catedras Unesco (quadro3)	Diálogo de saberes/redes	Justiça socioambiental	Cidadania Global
LDB 9394/96 Artigo 27	II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento III – Orientação para o trabalho IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas	I – Respeito ao bem comum e à ordem democrática.	I – Difusão de valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos.
Artigo 32 Ensino Fundamental	IV – Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.	I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.	II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Artigo 35 Ensino Médio	IV – Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática, no ensino de cada disciplina.	I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.	II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores. III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
Agenda 2030	Parcerias – Implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida.	Pessoas – Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade. Planeta – Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras. Prosperidade – Garantir vidas prósperas e plenas em harmonia com a natureza.	Paz – Garantir sociedades pacíficas, justas e inclusivas.

Fonte: do autores.

Contudo, percebemos que a Educação Básica poderá se valer de uma ampla gama de elementos agregadores de conceitos fundamentais para ajudar a criar e fortalecer uma consciência de vida sustentável, como prevê a Agenda 2030, cujos conceitos/

categorias estão presentes em todas as instâncias da categorização realizada com os dados da pesquisa (Quadro 3). Uma relação também perceptível entre os pressupostos da Agenda 2030 e as considerações que a LDB define no bojo de seus artigos aponta questões para os componentes curriculares dos diferentes níveis da Educação Básica. Em suma, essa compreensão apropriada e segura poderá ser desenvolvida na Educação Básica para promover conhecimentos por meio de projetos inter e transdisciplinares.

Considerações finais

Embora ainda seja necessário fortalecer as ações da educação para um caminho sustentável, concluímos que já existe um movimento das instituições e de organismos da sociedade nacional e internacional (especialmente, por meio de documentos como LDB, BNCC, Agenda 2030 e 17 ODS, Educação 2030, na forma de instrumentos legais) que ampara ações educacionais socialmente referenciadas para a Educação Básica no Brasil.

A elaboração do estudo e reflexão, que inclui dados provenientes de diferentes fontes, reafirma conceitos da educação, permitindo que observemos os pressupostos epistemológicos dos diferentes instrumentos em relação ao papel das Cátedras Unesco no Brasil. Além disso, o estudo mostra muitos valores educacionais nas propostas das cátedras, que coincidem com o quadro legislativo regulador do funcionamento das escolas, sendo que o diálogo entre ambas é fundamental. Nesses termos, o contexto nos conduz à seguinte problematização: de que forma as ações desenvolvidas pelas Cátedras Unesco, nas universidades, contribuem com a educação formal e não formal? É importante lembrar que uma das premissas das Cátedras inclui diálogo com a sociedade, maior difusão científica e transposição de conhecimento à sociedade. Isso pode proporcionar que as Cátedras Unesco sejam poderosos aliados das instituições de Educação Básica, especificamente no que se refere à construção e elaboração de projetos inter e transdisciplinares e à promoção de valores, em especial, no ensino básico.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista, Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. de 2025.
- MORAES R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. *ONU Brasil*, 15 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- UNESCO. The UNITWIN/UNESCO Chairs Programme: guidelines and procedures. *UNESCO*, Revised March 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380998>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação*, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Korea: UNESCO, 2015 Disponível: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 16 jan. 2025.
- UNESCO. *Relatório de Cátedras Unesco*. Disponível em: <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/08/List%20of%20UNESCO%20Chairs%20and%20UNITWIN%20Networks%2004%20August%202023.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

História e cultura africana no pnld literário 2022: análise da obra *Não derrame o leite!*

*Camila Decól*⁵¹⁵

*Caroline de Moraes*⁵¹⁶

Introdução

Esta pesquisa traz um recorte da investigação em desenvolvimento relacionada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), vinculado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, na linha de pesquisa das Políticas Públicas e Inclusão na Educação Básica. Com base nas prerrogativas do curso, esta pesquisa analisa o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), quanto ao segmento literário, em específico ao PNLD de 2022, que é a última edição direcionada ao público da Educação Infantil.

O PNLD Literário é uma política pública significativa para o contexto escolar, pois realiza a seleção e a distribuição de materiais literários para as escolas públicas brasileiras, atendendo todos os níveis da Educação Básica. Na edição de 2022, o PNLD Literário foi destinado somente para a Educação Infantil, atendendo as etapas creche e pré-escola. O PNLD Literário de 2022 tem o propósito de oportunizar a prática de habilidades de literacia, além de assumir o compromisso com a isonomia representada nos materiais disponibilizados.

De acordo com o guia publicado em 2022, o PNLD Literário destaca a importância de os materiais estarem em conformidade com diversas normativas e leis que organizam a sociedade bra-

⁵¹⁵ Mestranda no PPG em Educação Básica/IFRS. decolcamila@gmail.com

⁵¹⁶ Doutora em Letras. Docente permanente do PPG em Educação Básica e do Ensino Básico Técnico e Tecnológico/IFRS. caroline.moraes@farroupilha.ifrs.edu.br ou carolpf@yahoo.com.br

sileira, incluindo a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), a qual torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica. Dessa forma, uma das etapas deste estudo consiste no mapeamento de produções literárias de temática africana presentes nos acervos direcionados à etapa pré-escola, isto é, os acervos de número 19 a 23, distribuídos pelo PNLD na edição 2022. Esse levantamento inicial aponta que a quantidade de obras associadas à história e à cultura dos povos africanos é baixa.

Diante desse mapeamento das obras literárias de história e cultura africana presentes nos acervos da pré-escola, optou-se por analisar a construção da obra literária *Não derrame o leite!*, escrita por Stephen Davies. Essa análise de material literário permite ressaltar a contextualização da narrativa, o reconhecimento dos elementos históricos e culturais que contemplam o proposto pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), evidenciando a representatividade africana na literatura infantil.

Resultados e discussões

Inicialmente, a obra literária *Não derrame o leite!* foi publicada em 2013, entretanto uma nova edição, datada em 2021, integra o acervo 19 do PNLD Literário de 2022. Essa obra literária está destinada aos estudantes da etapa pré-escolar, que possuem entre 4 e 5 anos. A narrativa literária está compreendida em 32 páginas e apresenta a história de Penda, uma menina que habita um vilarejo na África e insiste em levar uma tigela de leite para seu pai. Durante o percurso, Penda enfrenta desafios para manter a tigela de leite intacta, mas, quando vai entregar o objeto para o pai, uma manga cai dentro da vasilha e, por isso, todo o leite que estava dentro do recipiente é derramado. A menina fica chateada, contudo o pai a consola dizendo que a tigela estava cheia de amor e deste ela não havia derramado uma gota sequer.

A figura da personagem Penda é o primeiro elemento que pode ser destacado nesta investigação. Para iniciar, em sala de aula, o docente pode discutir com a turma sobre o nome da

personagem, trazendo nomes de origem africana ou que não sejam comuns no Brasil. Em seguida, é interessante olhar para a representação da menina ilustrada na obra literária, que veste roupas coloridas, assim como os demais personagens. Dessa forma, constatando um aspecto cultural africano. Outro ponto a ser registrado em sala de aula é a forma como Penda leva a tigela para o pai, pois, em todo o percurso, a tigela é carregada em cima da cabeça da menina, prestigiando mais um hábito e uma habilidade.

À medida que Penda avança na jornada até o local em que o pai se encontra, a narrativa evidencia locais e elementos que remetem aos vilarejos africanos, por conseguinte, permitindo ao leitor conhecer novos cenários. No trajeto, a menina passa por uma festa, destacando que “Era o dia da festa das máscaras. Penda passou em meio a um milhão de criaturinhas dançantes” (Davies, 2021, p. 12), nesse contexto, a narrativa prestigia as grandes máscaras que fazem parte do repertório histórico e cultural africano. É essencial salientar que, para os povos africanos, as máscaras têm significado espiritual e religioso e, desde tempos remotos, são usadas em celebrações, nascimentos, rituais de iniciação, colheita, funerais, casamentos, preparação da guerra, cura de doentes e outras situações.

Além das máscaras, outros elementos estão associados à cultura africana, valorizando a representatividade da localidade em que se passa a história de Penda. A região do deserto está presente quando “Penda escolheu um caminho que atravessava as dunas, subiu, desceu, passou por uma caravana de camelos e por um bando de espíritos do deserto” (Davies, 2021, p. 11). Diante desse recorte, observa-se que a narrativa evidencia não somente a região do deserto, mas também os animais característicos da região desértica e os andantes que perambulam pelas dunas. Além disso, a produção literária destaca a presença do rio Níger, que é de suma importância para o abastecimento de água, para a prática da pesca e para o comércio da localidade,

conforme destacado no trecho “o grande rio Níger era escuro e largo” (Davies, 2021, p. 14).

A narrativa combina elementos históricos, culturais, afetivos e naturais para contar a aventura de uma menina cheia de amor que, mesmo no momento de frustração em que o leite é derramado, é acolhida pelo pai. Zilberman (2003) destaca que a obra literária pode romper com os padrões vigentes de visão da realidade, constituindo-se em objeto de conhecimento, ampliando e renovando o horizonte de percepção do leitor. Assim, ao analisar a narrativa de *Não derrame o leite!*, é possível verificar o quanto as informações representadas pela obra literária inserem os estudantes em uma realidade em que predominam as particularidades dos aspectos da história e da cultura africana.

Considerações finais

Diante do exposto, constata-se que, apesar da baixa presença de obras com temática africana nos acervos investigados, o PNLD mantém-se como uma Política Pública que se preocupa com a fruição literária, estabelecendo uma parceria para a efetivação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) nos espaços escolares. O contato dos estudantes com elementos da história e da cultura dos povos africanos possibilita ampliar o conhecimento acerca das particularidades e da formação da população. Nesse ponto, a literatura torna-se viável, não apenas pelo caráter de disseminar conhecimento, mas de humanizar, uma vez que está diretamente relacionada com as necessidades básicas do ser humano, sobretudo porque enriquece a percepção sobre o outro e a própria visão de mundo (Candido, 2011).

Ao investigar a composição da obra literária *Não derrame o leite!*, identifica-se a presença de detalhes, tanto no formato verbal quanto no não verbal, possibilitando que o leitor faça parte da história, vivenciando o mundo colorido de Penda. A construção da obra mostra que o ambiente africano tem particularidades, paisagens, cores, formatos e muitos outros aspectos diferentes daqueles encontrados em várias regiões do Brasil, como é o caso

do deserto, por exemplo. *Não derrame o leite!* é umas das obras presentes no acervo do PNLD, que atende e evidencia com coerência os povos africanos que habitam a região do rio Níger, estando em concordância com as prerrogativas da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), por conseguinte, valorizando as características, as tradições e os costumes dos povos africanos.

Por fim, a análise da obra *Não derrame o leite!* potencializa a história e a cultura africana a serem trabalhadas no ambiente escolar. Por meio da investigação efetuada, identifica-se que os elementos representativos de todos os povos podem ser contextualizados pelos docentes em sua prática pedagógica, adequando a cada faixa etária. Nesse caso, o material literário recebido pelas escolas brasileiras é objeto essencial para o reconhecimento da presença das ações de políticas públicas, como o PNLD, em prol da formação leitora.

Referências

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

DAVIES, Stephen. *Não derrame o leite!*. Curitiba: BecBooks, 2021.

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

Escola parque: possibilidade anisiana à educação integral⁵¹⁷

Cleber Cardoso Xavier⁵¹⁸

Thérèse Hofmann Gatti⁵¹⁹

Introdução

A Educação em Tempo Integral é uma das políticas públicas que mais provoca revoluções nos municípios de pequeno porte ao longo do Brasil, nos últimos anos. Em vias de atender o que propõe o novo Plano Nacional de Educação (PNE), proposto pelo Ministério da Educação para o decênio 2024-2034. Cidades maiores já estavam desenvolvendo ações e estratégias para alcançar esse perfil e forma de atendimento ao público escolar há quase uma década, como a capital federal, Brasília.

Entretanto, municípios menores mal conseguem promover o mínimo das estratégias pactuadas. Seja por falta de tecnologia ou conhecimento específico, seja por falta de recurso, conhecimento na alocação ou disponibilidade de recursos humanos que promovam as boas práticas ou uso de recursos teóricos e práticos já em voga, como, por exemplo, o uso de metodologias ativas e dinâmicas, como a inter e a transdisciplinaridade, educação baseada em resolução de problemas, dentre outras.

O que pretendemos com este relato de experiência é compartilhar com os pares a estratégia brasileira, desenvolvida ainda na década de 1930, visando atender ao público mais carente, geralmente de etnia parda ou preta e condição socioeconômica desfavorecida. Essa estratégia se chama Escola Parque. Foi

⁵¹⁷ Esta pesquisa foi e é desenvolvida a partir de afastamento remunerado do professor pesquisador por parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

⁵¹⁸ Pós-doutorando em Arte Contemporânea/UnB. Vice-líder do Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq. ccxavier@hotmail.com

⁵¹⁹ Doutora, professora associada do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais/MEMAV/UnB/CNPq. therese@unb.br

desenvolvida por Anísio Teixeira, pela primeira vez, no Rio de Janeiro, então capital federal, e nominada à época como Escola do Tipo Playground (Xavier, 2013). Em sua arquitetura, já trazia salas ambiente, teatro, quadras, recursos pedagógicos singulares, como o cinema educativo, museu e patrimônio, bem como cultura e cidadania (Xavier, 2013).

Sua segunda e mais famosa implementação deu-se com a inauguração, em 1950, na cidade de Salvador, integrando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro da Liberdade. A terceira e mais ampla aplicação dessa tipologia escolar aconteceu em Brasília, após Teixeira ter aceitado o desafio de elaborar o Plano de Construções Escolares para a Nova Capital. Foram planejadas 28 Escolas Parque no Plano Piloto da cidade. Entretanto, somente cinco desse total foram construídas e estão em funcionamento no Plano Piloto (Xavier, 2013); outras três funcionam fora desse perímetro central.

Há de se destacar as implementações e descentralizações de recursos federais para a construção de duas outras Escolas Parque que pouco são referenciadas: a Escola Parque de Belo Horizonte e a de Campina Grande (Xavier, 2017). Destacamos a escola mineira que possui em sua estrutura arquitetônica o ideário anisiano de formação de professores, com um hotel, restaurante, cozinha, para abrigar simultaneamente 300 pessoas (professoras) que receberiam a formação continuada e preparação para a sua prática docente em municípios e realidades por todo o Brasil. Uma vez que isso já acontecia desde as décadas de 1930 e 1950, no Rio de Janeiro e em Salvador, respectivamente.

A Escola Parque é e sempre foi uma boa estratégia para o contraturno e, assim, para a Educação em Tempo Integral. Além de proporcionar ao público atendido o convívio teórico-prático da Arte e da Educação Física, os dois componentes ministrados nessa tipologia escolar. Ainda propicia ao estudante a oportunidade de vivenciar projetos diversos que podem fazer parte da Proposta Político Pedagógica da unidade escolar, como, por exemplo: uso e ensino de tecnologias educacionais, educação

patrimonial e artística, boas práticas de alimentação e conhecimento dos alimentos, manejo, horta e cultivo, dentre outros.

Necessário informar que uma Escola Parque (EP) pode atender a estudantes de mais de uma Escola Classe (EC), sendo normalmente o atendimento em proporção de quatro EC por uma EP. Em Brasília, por exemplo, a Escola Parque 308 Sul atende aproximadamente 800 estudantes, diariamente, e participa da chamada Rede Integradora, que possibilita a Educação Integral em tempo integral na cidade, cumprindo o currículo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018), bem como a meta 6 do PNE.

Esta comunicação é fruto de pesquisa desenvolvida pelo primeiro autor deste relato, em curso de Mestrado, de Doutorado e, atualmente, em estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, sob supervisão da segunda autora deste relato.

Referências

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/14857/1/2013_CleberCardosoXavier.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino da Arte no Brasil*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:

http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/32017/1/2017_CleberCardosoXavier.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

Fontes históricas para História da Educação: metodologias e práticas para a construção da memória pedagógica

*Daniele Alves da Silva*⁵²⁰

*Claudia Panizzolo*⁵²¹

Introdução

A pesquisa sobre a História da Educação tem se consolidado como um campo fundamental para o entendimento das práticas pedagógicas e da construção da memória educacional. A utilização de fontes históricas permite compreender os processos formativos, as transformações pedagógicas e os desafios enfrentados por educadores e gestores escolares, em diferentes períodos históricos. Este trabalho busca refletir sobre o uso dessas fontes na análise do contexto educacional de Mauá/SP, entre 1896 e 1935, a fim de ilustrar como as práticas pedagógicas e as normativas escolares se entrelaçam com as mudanças sociais e econômicas da época.

A importância do estudo das fontes históricas é indiscutível para a compreensão das dinâmicas escolares no passado, pois elas fornecem elementos essenciais para reconstruir as práticas e representações educacionais. Além disso, a pesquisa insere-se no campo da História Cultural e utiliza a categoria de “cultura escolar”, conforme proposta por Benito Escolano (2017), que permite analisar as relações entre as normativas institucionais e as vivências dos sujeitos históricos. Este estudo visa não apenas compreender as práticas pedagógicas passadas, mas também

⁵²⁰ Mestranda em História da Educação/UNIFESP. daniele.alves@unifesp.br.

⁵²¹ Professora Associada/UNIFESP. Docente do curso de Pedagogia e do PPG em Educação/UNIFESP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Cultura e História (GEPICH). claudia.panizzolo@unifesp.br.

proporcionar reflexões que possam contribuir para o entendimento de dilemas educacionais contemporâneos.

Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se na análise documental e na revisão bibliográfica, com foco na utilização de fontes históricas, como registros escolares, relatórios de inspeção, anuários, jornais e outros periódicos educacionais. Essas fontes foram coletadas durante a pesquisa de mestrado em andamento sobre a história da educação em Mauá/SP, no período de 1896 a 1935. A abordagem metodológica está ancorada nos estudos da História Cultural, com ênfase na cultura escolar proposta por Escolano Benito (2017), que busca entender as práticas e representações do cotidiano escolar, em diferentes tempos e espaços.

A análise das fontes documentais envolveu a identificação de elementos que revelam as dinâmicas educacionais e sociais da época, bem como a seleção crítica de materiais que possibilitassem uma compreensão mais aprofundada das condições de ensino e aprendizagem.

A interpretação das fontes seguiu os princípios da historiografia, conforme defendido por autores como Marc Bloch (2001) e Peter Burke (1997), destacando a importância da análise contextual e da crítica histórica na reconstrução do passado educacional.

Resultados e discussão

A análise das fontes históricas revelou aspectos significativos sobre a educação em Mauá/SP entre 1896 e 1935, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados pelos professores e gestores escolares na primeira metade do século XX. A pesquisa sobre os registros escolares e os jornais da época mostrou que, na primeira década do século, a escolarização dos meninos era uma tarefa difícil, com muitos alunos não frequentando a escola. Esse dado ilustra a precariedade do sistema educacional local e

os desafios enfrentados pela cidade em um período de crescimento industrial e urbano.

Os resultados também destacam os obstáculos encontrados na interpretação das fontes históricas, como as lacunas documentais, que exigem uma abordagem cuidadosa para evitar a distorção do passado. A análise dos jornais, por exemplo, permitiu observar como as questões educacionais estavam interligadas com as condições sociais e econômicas da cidade, oferecendo uma perspectiva crítica sobre o processo de urbanização e industrialização. Esse contexto revela a importância de integrar as fontes históricas no debate pedagógico atual, proporcionando um entendimento mais profundo das relações entre educação e sociedade.

Considerações finais

As fontes históricas são instrumentos valiosos para a pesquisa em História da Educação, pois permitem não apenas a compreensão das práticas pedagógicas no passado, mas também a construção de uma memória educacional crítica. Este trabalho contribui para o entendimento de como as fontes podem iluminar os desafios educacionais contemporâneos, promovendo uma reflexão sobre as questões atuais da educação a partir da análise do passado.

A metodologia proposta, que inclui a análise de documentos históricos e a interpretação crítica das fontes, mostra-se eficaz na construção do conhecimento sobre a educação em Mauá/SP e pode ser aplicada a outras pesquisas que busquem compreender as relações entre educação e sociedade em diferentes contextos históricos. Além disso, este estudo reforça a importância de capacitar pesquisadores e educadores na utilização dessas fontes, para que possam integrar a história da educação nas práticas pedagógicas e contribuir para a formulação de políticas educacionais baseadas em uma compreensão histórica sólida.

Referências

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A revolução da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

Pré-escola em tempo integral: o que dizem os documentos de Bento Gonçalves sobre a Educação Integral

*Dejair da Rosa Bento*⁵²²

*Cristiane Backes Welter*⁵²³

Introdução

Este trabalho é parte da dissertação *O que é Educação Integral na pré-escola: um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves*, da linha de pesquisa *Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UCS. Com o objetivo de compreender a concepção de Educação Integral na pré-escola de seis escolas da rede municipal de Bento Gonçalves/RS, esta pesquisa enquadra-se como pesquisa qualitativa de tipo exploratória e documental. Utilizou a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e Bowe (Mainardes, 2006) e a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

A Abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se num referencial analítico para a análise de programas e políticas educacionais e permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006). Tal abordagem foi apresentada inicialmente pelos autores como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

Neste trabalho, apresentamos o contexto da produção de texto, que é onde os textos políticos representam a política. Essas

⁵²² Doutorando em Educação/UNISINOS. bentodejair@gmail.com

⁵²³ Doutora em Educação/UNISINOS. cbwelter@ucs.br

representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992). Conforme Pasini (2016, p. 41):

Ao mesmo tempo em que há uma estrutura social, a produção de texto se torna aberta e descentralizada, de modo que algumas decisões não são simbolizadas. Em virtude de um excesso de sentidos atribuídos à produção, principalmente dos textos oficiais, o discurso acaba ficando no campo da indecisão, ou seja, a posição dos sujeitos torna-se flutuante, e poderá ser fixada estruturalmente por meio de articulações hegemônicas.

Foram utilizados, neste contexto, os últimos documentos exarados no município de Bento Gonçalves, nos anos de 2001, 2015 e 2023. O primeiro documento é a Lei Municipal nº 3.159/2001, que cria o Sistema Municipal de Ensino, estabelecendo as diretrizes para a Educação no Município de Bento Gonçalves. O segundo é o Plano Municipal de Educação (PME) (Bento Gonçalves, 2015), que trata das orientações sobre a Educação do município, expresso na meta 6, que trata da Educação em Tempo Integral. O terceiro e o quarto documentos são a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 051/2023, que regulamenta a oferta de Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves, e a Resolução CME nº 054/2023, que dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves.

O referencial teórico que sustentou a pesquisa foi baseado em Barbosa (2006), Kramer (2006, 2007) e Moll (2014). A pré-escola foi, ao longo da história, recebendo diferentes olhares da sociedade. Influências internacionais, nacionais e disputas teóri-

cas foram moldando a educação pré-escolar no Brasil. Ora compensatória, ora preparatória, a pré-escola esteve ligada, mesmo com todas as mudanças legais que ocorreram nos últimos anos, à Educação Infantil. Tendo em vista que a pré-escola, escolhida nesta pesquisa como objeto de investigação, está inserida no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Bento Gonçalves, é importante ressaltar a importância da análise dos documentos apresentados neste trabalho, pois estes legitimam e amparam a oferta da pré-escola nas EMEF.

Resultados e discussões

Iniciamos esta seção apresentando e discutindo a Lei Municipal nº 3.159, de dezembro de 2001, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Interessou-nos para esta pesquisa o artigo 3º, que institui onde será ofertada a Educação Infantil: “Art. 3º – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em: I – escolas de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino” (Bento Gonçalves, 2001). Esta pesquisa teve como foco a pré-escola em tempo integral das escolas de Ensino Fundamental. Assim, essa lei municipal legitima a oferta da Educação Infantil na EMEF.

O Plano Municipal de Educação (PME) aprovado pela Lei Municipal nº 5.948, de 2 de junho de 2015, contém a proposta educacional para o Município de Bento Gonçalves, definindo metas e estratégias e terá duração de dez anos, a contar da vigência dessa lei.

Para nossa análise, focamos nossos olhares para a meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas no Município, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica”.

A Resolução nº 051, de 15 de junho de 2023, regulamenta a oferta de Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves e a dispõe como a primeira etapa

da Educação Básica e direito constitucional da criança, que deve ser ofertada com padrões de qualidade nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino. Ao regulamentar a oferta de Educação Infantil no município, essa resolução apresenta em seus artigos orientações importantes para que seja oferecida uma educação de qualidade às crianças. Seu artigo 2º advoga que “A Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (Bento Gonçalves, 2023).

A Resolução CME nº 054, de 7 de dezembro de 2023, dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema de Ensino de Bento Gonçalves. Constam, nesse documento, os conceitos de Educação Integral, Educação em tempo Integral, Atividades Complementares, Turno Integral e informações administrativas sobre a regulamentação junto ao CME. Os artigos 3º e 4º da Resolução diferenciam e definem a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, respectivamente. A redação do artigo 3º define que:

Art. 3º – A Educação Integral é a que busca garantir o desenvolvimento integral do aluno em todas suas dimensões ao longo da jornada escolar através do desenvolvimento de habilidades e competências conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e nos documentos correspondentes aprovados em âmbito Municipal para a Educação Básica, independente da duração da jornada escolar (Bento Gonçalves, 2023, p. 2).

Nessa definição, fica claro que, independentemente do tempo de permanência das crianças na escola, uma educação integral tem por objetivo o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões: física, emocional, cognitiva, intelectual; sendo assim, pensamos em uma criança inteira, seja por 4 horas diárias ou mais.

Já o artigo 4º nos esclarece que a Educação em Tempo Integral é a que visa ao desenvolvimento integral do aluno, numa jornada escolar ampliada de no mínimo sete horas e com currículo adequado para tal (Bento Gonçalves, 2023). Nesse sentido,

ao ampliar o tempo de permanência das crianças na escola e adequar o currículo, inferimos que a efetivação de uma Educação Integral para nossas crianças da pré-escola seja coerente com a iniciativa do município, ao propor a pré-escola em tempo integral nas EMEF.

Considerações finais

Todos os documentos são coerentes e orientam sobre o tempo de permanência das crianças na escola e o desenvolvimento integral, além de adequações no currículo e na infraestrutura da escola. Ampliar o tempo de permanência das crianças para o mínimo de sete horas diárias qualificaria suas experiências e vivências. Atrelado ao tempo, torna-se necessário que os espaços da escola sejam também ampliados e adequados, isto é, com novas salas, parquinho, bibliotecas, quadra esportiva, etc. Além disso, é importante um currículo que favoreça o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões cognitiva, afetiva, cultural, física e social, com atividades que contemplem o brincar e educar, eixos estruturantes da Educação Infantil. Entendemos que, com um maior período na escola, teremos mais possibilidades para oferecer experiências e vivências às crianças, desde que esse tempo esteja atrelado a um currículo também intencionado para esse desenvolvimento integral. Para uma Educação Integral em tempo integral, a atenção deve ser dada ao tempo de permanência da criança na escola, bem como à adequação de espaços e currículo para alcançar esse objetivo.

Referências

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO GONÇALVES. *Lei Municipal nº 5948, de 02 de junho de 2015*. Institui o Plano Municipal De Educação – PME de Bento Gonçalves e dá outras providências. Bento Gonçalves, RS, 2015.

BENTO GONÇALVES. *Lei Municipal nº 3.159, de 27 de dezembro de 2001*. Cria o Sistema Municipal de Educação. Bento Gonçalves, RS, 2001. Disponível em: <https://www.bentogoncalves.rs.gov.br/wp-content/>

uploads/2024/12/LEI-MUNICIPAL-N%C2%B0-3.159-DE-27-DE-DEZEMBRO-DE-2001.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BENTO GONÇALVES. *Resolução CME nº 054, de 7 de dezembro de 2023*. Dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Conselho Municipal de Educação de Bento Gonçalves, Bento Gonçalves, RS, 2023.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming Education and Changing Schools Case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125).

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. *et al.* *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PASINI, Juliana Fátima Seraglio. *Políticas de Avaliação em Larga Escala e o Contexto da Prática em Municípios de Pequeno Porte do Estado do Paraná (2005-2013)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6222>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PNLD literário: estudo bibliométrico nas bases de dados Scielo e BDTD (2018 a 2024)⁵²⁴

*Eduarda Sophia Neumann Pereira*⁵²⁵

*Flávia Brocchetto Ramos*⁵²⁶

Introdução

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), é uma política pública voltada à distribuição sistemática, regular e gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias para estudantes e professores das escolas públicas participantes, sendo, assim, uma das principais ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem destas (FNDE, 2024). Já o PNLD Literário trata-se de um programa paralelo dedicado à seleção de obras literárias, o qual foi instituído pelo Governo Federal em 2017 e teve seu primeiro edital em 2018, voltado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I e ao Ensino Médio (Pontes; Pinto, 2020).

O PNLD Literário, responsável pela avaliação, seleção e distribuição gratuita de obras literárias para escolas públicas, é um programa fundamental no processo de alfabetização e letramento e na oferta de livros para as faixas etárias que atinge. De acordo com Candido (2011), a literatura constitui uma necessidade universal que precisa ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade da humanidade. O autor aponta que, ao dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, a literatura nos organiza, nos liberta do caos e nos humaniza, reforçando que a organização da sociedade pode tanto ampliar quanto restringir o usufruto desse

⁵²⁴ Estudo desenvolvido por meio do projeto de pesquisa “Dimensões artísticas e educativas do PNLD literário 2023: formação do leitor”, com financiamento do CNPq.

⁵²⁵ Graduada do curso de Biblioteconomia/UCS. esnpereira@ucs.br

⁵²⁶ Professora do curso de Biblioteconomia/UCS. fbramos@ucs.br

bem humanizador. Assim, pode-se identificar no PNLD literário um esforço para expandir o acesso à literatura na população brasileira, objetivando selecionar e proporcionar obras literárias para diversos estudantes e professores de escolas públicas no país.

Sendo assim, em virtude do papel que o PNLD Literário desempenha, estudos a seu respeito são relevantes, de forma a analisar e identificar suas contribuições para a sociedade. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo identificar pesquisas com e sobre o PNLD Literário registradas em bases de dados.

Metodologia

Foi desenvolvido um estudo bibliométrico e uma análise qualitativa de artigos, teses e dissertações publicados, para tal sendo pesquisado o termo “PNLD literário” nas bases de dados brasileiras SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o *corpus* de análise delimitado para o período de 2018 a 2024. A coleta de dados foi realizada em fevereiro de 2025, a partir da qual emergiram 22 pesquisas nas bases pesquisadas, as quais foram organizadas em planilha do programa Excel.

Resultados e discussão

Foram encontrados dois resultados na SciELO e 20 na BDTD, totalizando 22 documentos, dos quais 2 são artigos, 18 são dissertações e 2 são teses. A Tabela 1 apresenta a quantidade de publicações sobre o PNLD Literário por ano, a partir da qual é possível identificar 2020, dois anos após a consolidação do PNLD Literário, como o início de pesquisas sobre o tema na amostra pesquisada. Os anos de 2022 e 2023 tiveram mais publicações sobre o tema, com seis em cada, seguidos por 2021 e 2024, ambos com quatro, e 2020, com dois documentos.

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas sobre o PNLD Literário por ano

Ano de publicação	Quantidade de pesquisas
2020	2
2021	4

a minimizar sua essência artística (Soares, 2006). Isso é refletido nos resultados, os quais mostram que as publicações extraídas nesta pesquisa possuem uma preocupação quanto à oferta da literatura infantil nas escolas e como esta é abordada no ambiente escolar. Por fim, também há pesquisas que aprofundam os estudos relacionados às mulheres, à literatura negra e à literatura indígena, entre outros temas.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo identificar pesquisas com e sobre o PNLD Literário, registradas em bases de dados. A partir dos resultados, é possível concluir que o PNLD Literário é um tema profícuo de pesquisa na literatura, observado em 22 documentos, abrangendo artigos, dissertações e teses, com predominância de dissertações, compondo 18 resultados, nas bases de dados pesquisadas, BDTD e SciELO, durante o período de 2018 a 2024.

O PNLD Literário é um programa dedicado à seleção de obras literárias, instituído em 2017 com apoio de políticas públicas. Dessa forma, as publicações sobre o tema são recentes e necessárias para identificar as suas contribuições para o seu público-alvo. Sendo encarregado de avaliar, selecionar e distribuir gratuitamente as obras literárias às escolas públicas no Brasil, o PNLD Literário é fundamental na oferta de obras literárias e no processo de alfabetização e letramento nas faixas etárias que atinge, de forma que se recomendam pesquisas para analisar os resultados que atinge.

Dentre os temas mais estudados nas bases de dados pesquisadas, observa-se uma prevalência em “literatura”, “infantil”, “literário”, “PNLD” e “educação”, sendo a maioria de estudos realizados até o momento relativos ao PNLD Literário 2018, especificamente 15 dos 22 documentos analisados. Portanto, o PNLD Literário apresenta possibilidades de diversas pesquisas futuras – em especial, os editais após o de 2018.

Finalmente, como limitações da presente pesquisa, destaca-se que foi encontrada uma quantidade limitada de documentos nas bases de dados pesquisadas. Assim, como recomendações de pesquisas futuras, sugere-se uma análise com o mesmo tema em outras bases de dados ou em periódicos especializados nas áreas da educação ou literatura, visto que apenas dois artigos foram extraídos nesta pesquisa. Igualmente, indica-se como estudo futuro a categorização dos temas abordados nos resultados, realizando uma análise qualitativa das publicações encontradas, bem como o mapeamento das produções acadêmicas, analisando os periódicos ou instituições e os autores que mais publicam sobre o tema, aplicando as leis bibliométricas.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Funcionamento do PNLD. GOV.BR., 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 21 fev. 2025.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). *Estéticas dissidentes e educação*. Recife: Editora UFPE, 2022. p. 21-41. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_esteticas-dissidentes.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

PONTES, Felipe Eversom Camargo; PINTO, Aroldo José Abreu. Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD Literário 2020. *Revista Alere*, v. 21, n. 1, p. 251-270, 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, Aracy Alves; Brandão, Heliana; Machado, Maria Zélia (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WORD CLOUD. Nuvem de palavras. *World Cloud*, 2025. Disponível em: <https://wordcloud.online/pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

A relevância do livro didático na avaliação educacional: uma análise da coleção “Da escola para o mundo” e suas contribuições para a prática pedagógica

*Fabiana Wentz*⁵²⁷

*Lovani Volmer*⁵²⁸

Introdução

No ambiente educacional, a avaliação da aprendizagem é uma prática que faz parte do processo de ensino-aprendizagem e pode ser um desafio aos profissionais da educação. Ao avaliar, é necessário atentar o olhar sobre cada estudante, considerando as necessidades individuais presentes na sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ampara essa ideia, quando sugere aos professores a elaboração e a aplicação de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultando, levando em conta os contextos e as condições de aprendizagem de cada estudante, e a utilização desses dados para melhorar o desempenho escolar, tanto do professor quanto dos estudantes (Brasil, 2017).

É sob esse viés que este estudo sugere o livro didático, fornecido gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como uma ferramenta possível para auxiliar os profissionais da educação nesse desafio. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar as perspectivas de avaliação presentes na coleção didática de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “Da escola

⁵²⁷ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Bolsista CAPES. fabianawentz@gmail.com.

⁵²⁸ Doutora em Letras/UC-Uniritter. Professora do Curso de Letras e de Pedagogia e do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. tcheajudo@gmail.com.

para o mundo”, publicada pela Editora Scipione e aprovada pelo PNLD em 2023, relacionando-as às diretrizes curriculares.

Assim, propõe-se, nesta pesquisa básica, a comparação entre a teoria sobre avaliação e as propostas do material didático em análise. Para tanto, os manuais do professor dos livros de 1º a 5º ano foram estudados, verificando-se a abordagem sobre avaliação e a aplicação nas atividades propostas, para depois comparar com a teoria. Portanto, este trabalho contempla uma discussão a respeito da avaliação, considerando o currículo, e do processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso do livro didático, cujas organização, elaboração e distribuição fazem parte de uma política pública.

Referencial teórico

Conforme o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), para verificar o rendimento escolar, é preciso conduzir a avaliação de forma contínua e cumulativa quanto ao desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Nesse viés, Luckesi (2018) investigou a teoria de Benjamin Bloom, um dos pioneiros nas abordagens sobre a avaliação da aprendizagem, que apresentou três denominações para os momentos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Na perspectiva de Bloom, conforme Luckesi (2018) apresenta, a avaliação diagnóstica é aquela que produz uma leitura da realidade, a partir da qual se tomam decisões a fim de solucionar possíveis impasses detectados. Já a avaliação formativa ocorre durante a execução de uma ação, com vistas a formar o resultado final. Por fim, a avaliação somativa está relacionada à qualidade do produto final da ação.

Por sua vez, Luckesi (2018) propõe sua própria teoria e, tomando o ato de avaliar como investigativo, apresenta três usos possíveis dos resultados dessa investigação: diagnóstico, probatório e seletivo. O uso diagnóstico permite uma investigação ava-

liativa para, a partir de seu resultado, perceber a necessidade de intervenções, tomar decisões e agir. Nesse sentido, ao planejar suas atividades, o professor estabelece os critérios para atingir a qualidade necessária e aceitável para cada uma delas (Luckesi, 2018). Já o uso probatório dos resultados da investigação avaliativa “se dá ao final do percurso de uma ação, ocasião em que seu gestor decide pela aprovação ou reprovação do objeto investigado a partir de sua qualificação” (Luckesi, 2018, p. 62). Ainda, o uso seletivo dos resultados da investigação avaliativa diz respeito às situações que envolvem concursos públicos, por exemplo. Nesse caso, consideram-se os critérios de seleção e classificação, por meio de regras de corte, e a aprovação ou reprovação (Luckesi, 2018).

Ao defender o uso conjugado da avaliação diagnóstica/probatória no âmbito escolar, Luckesi (2005) compreende que a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem é fundamental. A avaliação participativa prevê, então, por meio de instrumentos adequados de avaliação, a discussão com os estudantes sobre as aprendizagens atingidas.

É sob esse mesmo viés que Hoffmann define a avaliação como mediadora. Segundo a autora, “A essência da avaliação mediadora está no ‘envolvimento’ do professor com os alunos e no seu ‘comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens’” (Hoffmann, 2018, p. 20). Nesse sentido, Hoffmann esclarece que é preciso buscar significados para o que se observa em sala de aula, valorizando as ideias dos estudantes e dando importância às suas dificuldades, de modo a ultrapassar a sistemática tradicional de buscar o certo e o errado em relação às tarefas propostas (Hoffmann, 2018).

Embora tenham desenvolvido teorias diferentes sobre a avaliação escolar, na contemporaneidade, os autores dessas filosofias da educação complementam-se, uma vez que ambos tratam a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, ressignificando também o papel do professor e do estudante na sala de aula.

Resultados e discussão

A coleção didática de língua portuguesa para os Anos Iniciais “Da escola para o mundo”, da editora Scipione, apresenta, no manual do professor, orientações para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, já no sumário de cada volume, é possível ver um panorama sobre o modo como a avaliação é conduzida, indicando que o material propõe a avaliação formativa, a autoavaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação de resultados. Além disso, traz estratégias para avaliações diagnósticas e de resultado, bem como propõe momentos específicos para a avaliação em cada obra.

Ao contextualizar a abordagem de avaliação da coleção, a autora afirma que, sendo formativa, ela permite observar os mecanismos pelos quais se dá o conhecimento e as dificuldades, as necessidades e facilidades de cada estudante (Silvestre, 2021). Dessa forma, os livros didáticos propõem, no início de cada volume, uma avaliação diagnóstica – “O que eu já sei?” –, a fim de auxiliar o professor a identificar possíveis defasagens relacionadas ao ano anterior. Ao final de cada volume, é proposta uma avaliação de resultado – “O que eu aprendi?” –, que visa trazer dados para que o professor possa analisar o desenvolvimento de cada estudante no respectivo ano.

Além disso, ao longo de cada obra, há a indicação de momentos específicos para avaliação, em especial, em atividades voltadas à leitura e à escrita. Nesse contexto, a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem é apontada de forma essencial pela coleção didática, o que fica evidente nas autoavaliações propostas nos livros. Também, em cada unidade, há a seção “Rever ideias”, cujas atividades propostas permitem que o professor perceba o processo de desenvolvimento das aprendizagens de cada um.

Ainda, para as observações e registros do acompanhamento das aprendizagens, sugerem-se tabelas divididas em quatro eixos – leitura/compreensão leitora; oralidade; produção de textos; e análise linguística – e relacionadas às habilidades propostas pelo

professor para serem avaliadas, além de sugestões para aferição da progressão na leitura.

Desse modo, é perceptível que a avaliação é tomada pela coleção didática como parte do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte aos profissionais da educação para que utilizem o livro didático nessa perspectiva. As atividades propostas ao longo das unidades estão interligadas, de forma que o professor possa perceber as facilidades ou as dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo das aulas, fazendo interferências e flexibilizando suas ações conforme a necessidade de cada turma.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, pode-se perceber que a coleção didática analisada está alinhada com as teorias estudadas, porque inclui a avaliação diagnóstica e sugere alternativas para que ocorra a avaliação formativa. Ao final de cada volume, recomenda a avaliação somativa.

Cabe destacar, no entanto, que, apesar de a coleção propor atividades diagnósticas no início de cada volume, elas não consideram a produção textual, sendo seu foco os gêneros textuais e a análise linguística. Do mesmo modo, na avaliação somativa proposta ao final de cada volume, a avaliação da leitura ocorre apenas no 1º e no 2º ano, e há proposta de produção textual a partir do 3º ano, sem tabela de autoavaliação, diferentemente do que se propõe ao longo do ano.

Apesar disso, é possível afirmar que o material didático examinado, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e apresenta-se como um valioso aliado da prática pedagógica.

Referências

BRASIL. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [201-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2025]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVESTRE, Alice. *Língua Portuguesa: manual do professor – anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2021. (Da escola para o mundo).

A colonialidade no contexto da Educação

*Fernanda Bertoldo*⁵²⁹

Introdução: um pouco de como a história nos bate à porta

Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes (Kilomba, 2021, p. 27).

A implementação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e da Educação das Relações Étnico-Raciais, presentes nas Leis n°s 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n° 9.394/96), pode representar uma ação afirmativa da mais alta relevância. Porém, trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida, no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: como planejar e produzir ações nos contextos escolares se a formação de professores traz (e apenas nos últimos anos) uma perspectiva muito tímida acerca das discussões?

Há inúmeros enfrentamentos, no âmbito dos estudos nos tempos e espaços escolares, desde a polarização política que institui posições acerca do tema, as manifestações da linguagem, a produção apenas de narrativas colonialistas, até a falta de referências bibliográficas (disponíveis em bibliotecas escolares e acadêmicas). Tal observação permite analisar as posições que assumimos e como, capturados pelas lógicas vigentes, nos articulamos no mundo. Segundo Grada Kilomba (2019), é necessário lembrar da importância de um percurso de conscientização coletiva, pois uma sociedade que vive na negação, ou

⁵²⁹ Mestra em Educação/UCS. Professora da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul, assessora no Núcleo QuERER. E-mail: fernanda.bertoldo@edu.caxias.rs.gov.br

até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Tampouco permite a criação de novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas e subalternizadas podem, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem? (Kilomba, 2019, p. 13).

A situação ganha contornos ainda mais delicados quando as perspectivas de análise consideram o mito da democracia racial – sem levar em conta as estatísticas e índices, em todas as áreas, acerca do racismo estrutural, presente no campo social –, que, necessariamente, precisa ser revisitado e desfeito. A aposta na ruptura das estruturas postas inclui, inevitavelmente, a ação de professores e professoras, já que a escola é uma instituição de passagem obrigatória e, assim, torna-se um elo fundamental na construção de uma sociedade antirracista.

O trânsito referente à formação de professores, frente à temática da História e Cultura Indígena, Afro-Brasileira e Africana, é urgente, discutindo os currículos em movimentos reflexivos, frente aos efeitos do colonialismo no campo social, buscando estratégias para a construção de conhecimentos – fundados em outras epistemes – capazes de tratar pedagogicamente as questões raciais nos espaços de formação e nos espaços escolares.

O desafio não se dá simplesmente pela falta de produção de conhecimento na área, mas principalmente porque o estudo dessa temática implica o enfrentamento e a derrubada do racismo estrutural que paira sobre o imaginário de grande parte da população.

Ações tímidas e necessárias: *um* caminho possível

A partir do diagnóstico produzido pelos diálogos e produções de uma turma da Educação Básica – 5º ano do Ensino Fundamental – acerca dos entendimentos em relação às questões da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), con-

forme contextualizado acima, pautaram-se alguns planejamentos interdisciplinares.

O primeiro movimento buscava compreender como cada um e cada uma percebe o mundo do trabalho que os envolve. Os estudantes foram convidados a representar, por meio de desenhos – com todos os detalhes possíveis –, cinco pessoas que exercessem profissões que cada um julgasse importantes para a sociedade. Assim, deveriam imaginar e registrar no papel, como seriam cada um desses profissionais. A lista das profissões foi composta por profissionais da saúde, da educação, da justiça, do esporte, das artes, etc.

Após as representações feitas (com mesmo material disponibilizado a todos, incluindo lápis cor de peles), foram organizados gráficos com recorte de gênero e etnia (informação que eles ainda não tinham), com as seguintes categorias: mulher negra, mulher branca, homem negro e homem branco.

Quando começamos a organizar as representações construídas, observou-se que a maior parte dos profissionais representados por cada um e cada uma era de homens brancos. Na medida que a atividade transcorria, a turma começou a compreender as análises que fazíamos. Aos poucos, alguns estudantes começaram a alterar suas representações. Surgiram mais mulheres e mais profissionais representados como negros. Mas, ainda assim, os homens brancos estavam mais presentes nas representações.

Após, foram apresentados os dados do mundo do trabalho em relação às ocupações de cargos e salários das profissões escolhidas. Os estudantes foram convidados a analisar, atravessados pelo cotidiano no qual estão imersos, pelas representações (ou a falta delas) que são apresentadas pelas diferentes mídias e nos contextos sociais. A finalização da ação foi a produção de um panfleto, socializando as impressões e as descobertas com outras turmas da Escola.

Referências

GRADA, Kilomba. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro. Editora: Cobogó, 2019.

Formação humana e Horário de Estudo do Colégio Polyuni

*Gisele Mazzarollo*⁵³⁰

*Suzy Morandi*⁵³¹

Introdução

O Colégio Polyuni é uma escola de Ensino Médio do grupo UNIFTEC, situada em Caxias do Sul, que, em seu quarto ano de existência, atende 45 estudantes distribuídos em 3 turmas por série, com até 20 alunos por turma. Essa organização evidencia o compromisso da instituição em oferecer um ensino personalizado e de alta performance, orientado para a formação humana dos jovens. Compreendendo a formação humana em um contexto marcado pela busca do “pleno desenvolvimento da pessoa” e pelo conceito de “desenvolvimento integral”, este relato de experiência propõe a implementação do Horário de Estudo como parte da formação humana⁵³². Ao estabelecer momentos específicos para a revisão de conceitos, o Horário de Estudo fomenta a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autodisciplina, gestão do tempo, organização do próprio aprendizado e estudo coletivo. Essa iniciativa fundamenta-se em políticas públicas que promovem condições favoráveis à formação humana dos estudantes.

Horário de Estudo e formação humana

O Horário de Estudo assume um papel estratégico ao organizar o tempo destinado à aprendizagem, permitindo a consolidação

⁵³⁰ Doutoranda do PPGEduc/UCS, supervisora pedagógica do Colégio Polyuni. gisele-mazzarollo@polyuni.com.br

⁵³¹ Graduada do Curso de Pedagogia/FSG. suzymorandi@polyuni.com.br

⁵³² Formação Humana como processo de desenvolvimento do sujeito que não apenas se conecta com a sua individualidade, mas também constrói diferentes relações, nas dimensões como a corpórea, a psicossocial, a afetiva, a estética e a lúdica ao processo educativo. Frigotto (2012), Gramsci (1982) e Marx (2010) abordam a superação da alienação por meio da emancipação humana.

dos conteúdos curriculares e, simultaneamente, incentivando o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Ao possibilitar que os estudantes planejem, executem e reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem, essa prática promove a autonomia e fortalece a autorregulação, fatores essenciais para a formação de sujeitos ativos e críticos. A integração entre os momentos de estudo e as experiências cotidianas reforça a ideia de que a educação deve ser plena, articulando o desenvolvimento intelectual, afetivo e social dos estudantes. Esses princípios são contemplados na Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, que estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa – princípio reiterado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961 e 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012 e 2018). Os Planos Nacionais de Educação, incluindo o PNE 2014-2024 e o mais recente PNE 2024-2034 (Brasil, 2023), reforçam o compromisso com a integração dos diversos saberes e práticas sociais, sustentando a necessidade de uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano.

Resultados e discussões

A implementação do Horário de Estudo no Colégio Polyuni demonstrou resultados promissores, evidenciados pela melhoria no desempenho acadêmico e pelo fortalecimento das habilidades de gestão do tempo e autodisciplina entre os estudantes. Observou-se que, de um ano para outro, a melhoria das notas, em cada trimestre, chegou a cerca de 90%. A organização do tempo para estudos, aliada à reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem, contribuiu para a consolidação dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A prática possibilitou um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, no qual a troca de experiências entre as turmas fortaleceu a construção coletiva do saber.

Considerações finais

Em síntese, o Horário de Estudo não apenas potencializa o rendimento acadêmico, mas também promove a formação humana dos estudantes, contribuindo para a constituição individual e coletiva. O tempo e espaço para estudo, no Colégio Polyuni, evidencia que, quando estruturada de maneira a atender às necessidades dos estudantes, a prática pedagógica reflete as políticas públicas educacionais. Assim, a continuidade e o aperfeiçoamento dessa iniciativa são fundamentais para a consolidação de um ambiente escolar que valorize todas as dimensões do ser humano e impulse mudanças significativas na sociedade.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 10 jun. 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.005, de 15 de julho de 2023*. Plano Nacional de Educação – PNE 2024–2034. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2023/lei-14005.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-269.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

A extensão como ferramenta de transformação: o relato de uma bolsista de iniciação científica⁵³³

*Kauana Melo*⁵³⁴

*Nilda Stecanela*⁵³⁵

Introdução

Este trabalho trata de um relato de experiências acerca do que vivi e percebi enquanto graduanda de Psicologia e bolsista de Iniciação Científica, buscando compreender o papel social da universidade, entendendo a extensão como parte fundamental para o alcance da transformação social que está – ou deveria estar – vinculada à ação das Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, entendo que é pertinente explicar o meu caminho enquanto pesquisadora: ingressei enquanto bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq em 2022, quando tive a oportunidade de estudar em que medida o Projeto Pedagógico Institucional de uma Universidade Comunitária da Serra Gaúcha preconizava o conceito de educação como ato político postulado por Paulo Freire. Apesar de ser possível visualizar ideias que pertenciam à noção de educação como ato político, percebeu-se um distanciamento entre teoria e prática, com os discentes não identificando esses conceitos no cotidiano acadêmico. A continuidade da pesquisa buscou compreender a relação entre a universidade e a educação como ato político, buscando compreender de fato qual é a função social da universidade, destacando a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão. Identificou-se que a extensão, em vez de aproximar academia e comunidade, muitas vezes

⁵³³ Trabalho resultado do projeto de pesquisa “A extensão como instrumento de transformação: implicações da curricularização da extensão”, fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁵³⁴ Graduanda em Psicologia/UCS. Bolsista PIBIC/CNPq, vinculada ao Observatório de Educação. kmelo@ucs.br

⁵³⁵ Professora do PPGEdu/UCS. nstecane@ucs.br

reforça a separação, sendo aplicada de forma assistencialista. Portanto, tornou-se de grande relevância entender se a curricularização da extensão – uma política educacional recente aplicada a partir da Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação de dezembro de 2018 – auxilia ou não no potencial transformador percebido na extensão. Desse modo, entende-se que a extensão é fundamental para a aproximação da universidade e da comunidade e, em outras palavras, para a aproximação entre educação e sociedade. Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é destacar o percurso realizado até o momento no estudo de pesquisa.

Um dos principais autores analisados no percurso da pesquisa foi Paulo Freire. Em relação à extensão, Freire (1977, p. 66) aponta que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, ou seja, a extensão é a comunicação entre os saberes científicos e populares de uma comunidade. Nesse sentido, uma das categorias centrais da extensão deve ser o diálogo. No que se trata da extensão universitária, compreende-se que o diálogo está distante da realidade, considerando que a universidade é percebida como um espaço distante dos sujeitos, isolado do contexto social e acessado por poucos (Ribeiro, 2022, p. 43). Portanto, é necessário que sejam feitos investimentos e idealizadas políticas educacionais públicas que sirvam para atenuar a distância entre a universidade e a comunidade. Uma das tentativas feitas trata-se da meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que aponta a necessidade de “no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014). Para cumprir o exposto, idealizou-se a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), a qual indica as diretrizes para o cumprimento da meta.

No entanto, percebe-se que a implementação tem sido burocrática e desconsidera realidades como a dos estudantes

trabalhadores. A curricularização, em vez de promover o diálogo, mantém a lógica da transferência de saberes e o cumprimento mecânico de horas obrigatórias. Nesse sentido, destaca-se que o descoberto até o momento possibilita entender a importância de desenvolver a extensão universitária enquanto uma ferramenta para a transformação. Da mesma forma, entende-se que há uma dificuldade em compreender em que medida a curricularização da extensão pode auxiliar na potencialização da extensão enquanto instrumento para a transformação. Nesse sentido, *a priori*, entende-se que essa dificuldade está vinculada à falta de diretrizes concretas para a realização das atividades extensionistas, bem como às complicações enfrentadas pelos estudantes, principalmente, de universidades comunitárias, considerando que estes são trabalhadores, o que implica a necessidade de readequação das atividades extensionistas propostas.

Por conseguinte, a experiência como pesquisadora do potencial transformador da extensão é um lugar muito significativo para a minha experiência enquanto acadêmica e, principalmente, sujeito. Diminuir os muros da universidade e aproximar a comunidade deve ser a prerrogativa de uma educação como prática de liberdade e de um projeto transformador de fato, que acabe com os projetos neoliberais de mercantilização da educação.

Referências

BRASIL. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Silvana. *“A educação serve para que mundo?”: A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas*. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

Ensino Médio noturno: desafios e possibilidades para a construção da justiça curricular

*Lenita de Villa*⁵³⁶

*Jane Mery Richter Voigt*⁵³⁷

Introdução

O Ensino Médio ofertado no período noturno desempenha um papel crucial na educação brasileira, oferecendo oportunidades a estudantes que, por diversas razões, como trabalho, responsabilidades familiares ou outras obrigações, não podem frequentar as aulas durante o dia. Contudo, a partir da experiência de uma das autoras como orientadora educacional em escola de Educação Básica, é possível observar que o Ensino Médio, especialmente o noturno, enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como a falta de infraestrutura adequada, a desvalorização dos profissionais da educação e a redução da carga horária, o que amplia as desigualdades educacionais. Essa situação afeta o direito à educação e a justiça curricular.

Assim, neste trabalho, parte-se do seguinte questionamento: quais desafios e possibilidades podem ser vislumbrados na oferta de Ensino Médio noturno, considerando a necessidade de justiça curricular? Para buscar respostas e/ou reflexões sobre essa questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de justiça curricular no contexto educacional, especialmente do Ensino Médio noturno. Assim, o objetivo desta comunicação é refletir sobre os desafios e possibilidades do Ensino Médio noturno, à luz do conceito de justiça curricular, de Nancy Fraser (2001, 2002), fundamental para a concretização da justiça social.

⁵³⁶ Mestranda/UNIVILLE. lenitadevillar@gmail.com

⁵³⁷ Doutora em Educação/PUC-SP; UNIVILLE. jane.mery@univille.br

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa e contou com estudo bibliográfico, explorando a literatura sobre o tema, a fim de problematizar e propor reflexões, neste caso, sobre a oferta do Ensino Médio noturno. Desse modo, coaduna a afirmação de Flick (2008, p. 62), de que, “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos”.

A contribuição de Nancy Fraser para o conceito de justiça social e sua aplicação ao contexto educacional: justiça curricular no Ensino Médio noturno

Nancy Fraser é uma filósofa e teórica social americana, amplamente reconhecida por suas contribuições nas áreas de teoria crítica, feminismo e justiça social. Fraser (2001, 2002) desenvolve a ideia de que a luta por justiça deve abranger não apenas questões de redistribuição econômica, mas também de reconhecimento cultural e identitário. Segundo a autora, as injustiças sociais não podem ser resolvidas exclusivamente através de políticas econômicas, sendo igualmente necessária uma transformação nas percepções culturais e sociais.

Nancy Fraser analisa a justiça social a partir de três dimensões principais: a redistribuição socioeconômica, que destaca a importância do Estado social na diminuição das desigualdades; o reconhecimento cultural, que aborda as injustiças enfrentadas na diminuição das desigualdades por grupos minoritários e enfatiza a necessidade de que as políticas incluam a interculturalidade; e a representação, a dimensão política da esfera pública como um espaço do qual todos os cidadãos têm a oportunidade de participar de forma igualitária na busca por justiça social. Ela defende que essas três esferas são essenciais para abordar as desigualdades contemporâneas, uma vez que se inter-relacionam e contribuem de forma conjunta para a construção de uma sociedade mais justa.

Os modelos de justiça social de Nancy Fraser, especialmente a sua abordagem de reconhecimento, redistribuição e reconhecimento, podem ser aplicados e comparados ao contexto educacional, no qual vamos tratar da justiça curricular. No ambiente escolar, essas dimensões são fundamentais para a promoção de um ensino inclusivo e equitativo. Para Fraser (2001, p. 238), “a redistribuição em geral, pressupõe uma concepção universalista de reconhecimento, a igualdade de valor moral das pessoas”. Esse conceito é central na busca por justiça social, que se refere à correção das desigualdades na distribuição de recursos materiais e oportunidades na sociedade. A proposta de redistribuição de Fraser (2001) nos convida a refletir sobre a necessidade de garantir acesso equitativo a recursos educacionais.

Além da redistribuição, o conceito de reconhecimento é igualmente pertinente. Conforme Fraser (2001, p. 237), o reconhecimento vem “promover as diferenciações de grupo existentes, os remédios de reconhecimentos transformativos tendem, no longo prazo, a desestabilizá-las, a fim de abrir espaço para futuros reagrupamentos”. Refere-se à validação e ao respeito das identidades, culturas e experiências dos indivíduos e grupos dentro da sociedade. A injustiça não é apenas uma questão econômica, mas também cultural, e a falta de reconhecimento pode levar à marginalização e desvalorização de certos grupos. O reconhecimento, para Nancy Fraser, é sobre respeitar e valorizar as diversidades culturais e sociais, assegurando que todos tenham a oportunidade de participar plenamente na vida social e política.

O conceito de representação está relacionado às ações resultantes de mobilizações/reivindicações da sociedade civil, cujas providências estão vinculadas à “jurisdição do estado e das regras de decisão pelas quais ele estrutura as disputas sociais” (Fraser, 2002, p. 19). A representação está intimamente ligada à ideia de justiça social e à participação política, pois envolve a capacidade de grupos e indivíduos, especialmente aqueles que são marginalizados ou oprimidos, de serem ouvidos e terem suas vozes consideradas pelas esferas políticas e sociais.

Integrar os princípios de redistribuição, reconhecimento e representação, em relação à oferta do Ensino Médio noturno, não é apenas uma questão de justiça social; é uma necessidade para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e prosperar. Um currículo justo deve ser sensível às particularidades dos estudantes noturnos, oferecendo conteúdos relevantes que se conectem com suas vidas e aspirações. Portanto, ao pensarmos em justiça social para o Ensino Médio noturno, à luz dos conceitos de Nancy Fraser (2001, 2002), somos levados a considerar um sistema educacional que não apenas distribui recursos de forma equitativa, mas também reconhece e valoriza as experiências dos alunos. Dessa forma, podemos avançar em direção a uma educação mais inclusiva e justa, onde todos os estudantes tenham as ferramentas necessárias para alcançar seu pleno potencial.

Os conceitos de redistribuição, reconhecimento e representação, de Nancy Fraser, pensados no sentido da justiça curricular, podem ser utilizados para refletir sobre a oferta do Ensino Médio noturno, no sentido de promover uma educação mais justa e inclusiva. A redistribuição foca em garantir financiamento adequado, infraestrutura de qualidade, bolsas, auxílios e acesso a recursos como livros e tecnologia, além de programas de tutoria e parcerias locais. O reconhecimento valoriza as identidades dos alunos, incorporando conteúdos culturais diversos ao currículo e promovendo o diálogo intercultural, o que contribui para a aprendizagem dos estudantes num ambiente acolhedor e empático. A representação assegura que as vozes dos estudantes, especialmente dos grupos marginalizados, sejam ouvidas por meio de grupos representativos, espaços de escuta e participação ativa nas políticas curriculares e nas decisões escolares. Essas estratégias integradas reduzem desigualdades, fortalecem o senso de pertencimento e formam cidadãos preparados para enfrentar desafios sociais.

Considerações finais

Com base no conceito de justiça social, sob as lentes de Fraser (2001), a discussão aponta a necessidade de um currículo mais inclusivo, que reconheça as especificidades dos estudantes, muitos deles jovens trabalhadores. A justiça curricular deve considerar a participação de estudantes e professores na construção de um currículo que valorize suas vivências e contextos. Segundo Fraser (2002), a justiça social exige o reconhecimento e a redistribuição de oportunidades, garantindo condições adequadas de aprendizado. Conclui-se, portanto, que a superação dos desafios do Ensino Médio noturno exige mudanças estruturais e curriculares que promovam equidade e inclusão. Para isso, é fundamental a implementação de políticas educacionais que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para esses estudantes. Somente por meio de um ensino democrático e participativo será possível reduzir as desigualdades e garantir o direito à educação para todos. Implementar a justiça curricular, a partir da perspectiva de Nancy Fraser, envolve ações práticas que promovam tanto o reconhecimento quanto a redistribuição e a representação, visando atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles que necessitam do Ensino Médio ofertado no período noturno.

Referências

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008. E-book.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 63, 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

Representações sobre o ensino de história no ginásio estadual imigrante, Caxias do Sul/RS (1968-1975)

*Luana Zaíra Bertoni*⁵³⁸

*Terciane Ângela Luchese*⁵³⁹

Introdução

Ao longo dos 21 anos de ditadura militar no Brasil, o sistema educacional passou por mudanças, algumas muito significativas, como a construção dos Ginásios Orientados para o Trabalho, que objetivava ampliar a educação para os brasileiros, ao mesmo tempo que formava mão de obra para a consolidação do capitalismo industrial e a formação de um tipo de cidadão conveniente ao regime político-econômico instaurado em 1964. Uma das escolas nascidas nesse contexto é o Ginásio Orientado para o Trabalho, atual Colégio Estadual Imigrante, localizado em Caxias do Sul/RS, escola em que trabalhei como professora no ensino de História. Nesta, realizei um trabalho pedagógico, com meus alunos, que visava à pesquisa do histórico da escola por intermédio das fontes. esse trabalho transmutou-se no tema da minha dissertação de Mestrado em andamento: o ensino de História durante o período da ditadura civil-militar no Ginásio Estadual Imigrante entre 1968 e 1975.

A revisão de literatura revelou que ainda há poucos estudos sobre o ensino de História durante o Regime Civil-Militar. Portanto, esta pesquisa histórica visa contribuir para a preservação da memória sobre os caminhos do ensino de História na Educação Básica no Brasil, evitando o apagamento do passado. Além disso, busca promover reflexões sobre o presente, especial-

⁵³⁸ Professora de História no Colégio Estadual Imigrante e mestranda do PPG Profissional em História/UCS. lzbertyoni@ucs.br

⁵³⁹ Orientadora. Professora nos PPGs em História e Educação/UCS. taluches@ucs.br

mente diante da Reforma do Ensino Médio de 2017, incentivando um ensino que favoreça a construção de uma consciência histórica e humana.

Por tal motivo, o estudo pretende investigar as representações e práticas do ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante durante a Ditadura Cívico-Militar, por meio da análise de documentos escolares sob a perspectiva da História Cultural, a fim de identificar divergências e convergências com relação às diretrizes educacionais da época, contribuindo para a compreensão das trajetórias do ensino de História no Brasil. Ao final, planejo salvaguardar o arquivo da escola até o ano de 1980 no Arquivo Histórico Municipal.

Esta pesquisa está sendo construída com base na História Cultural, que parte da ideia de que o processo histórico, para além de considerar os aspectos político-econômicos, precisa ter atenção ao cultural (Pesavento, 2008). Esta se faz ao analisar as práticas e representações que se moldam simultaneamente com as representações (Chartier, 1989). É por meio das representações que a História Cultural procura decifrar o passado, “tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (Pesavento, 2008, p. 42).

A fim de contextualizar o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) e suas implicações para a Educação, este trabalho será baseado em um conjunto de estudos de referência de Marcos Napolitano (2014), Carlos Fico (2015) e Daniel Aarão Reis Filho (1998). Pesquisadores como Terciane Ângela Luchese e Cassiane Curtarelli Fernandes (2018) e Justino Magalhães (2004) nos ajudam a compreender como as instituições escolares foram moldadas pelas transformações sociais e políticas da época e como a educação foi utilizada como ferramenta de controle e de construção de identidades. Já a pesquisa de Circe Bittencourt (2005) será fundamental para analisar as especificidades do ensino de História durante a ditadura militar.

Metodologia

Uma das problemáticas para a condução de pesquisas está na preservação dos arquivos escolares, em especial daqueles produzidos pela comunidade. O acervo que pesquisei, na escola, está sujeito a umidade, poeira e pragas. Entre atas de admissão, efetividade, quadros de professores, os arquivos que mais desapareceram são os diários de classe de professor. Por outro lado, o acervo fotográfico é amplo e está organizado.

O acervo de fontes desta investigação envolve diários do professor, documentos produzidos pela escola, atas de reunião, notícias de jornal e alguns relatos com ex-alunos. Para análise das práticas de escrita e de fonte de textos, apoio-me nos estudos de Chartier (1989, 2002), Barros (2019) e Tânia de Luca (2010). Já a análise de imagens e fotografias é guiada por Ulpiano de Meneses (2003), Peter Burke (2004) e pelo artigo de Solange Lima e Vânia Carvalho (2009) sobre usos sociais da fotografia. Para fontes orais, serão considerados as técnicas e teorias de Thompson (1998) e Verena Alberti (2010). Por fim, almeja-se a organização do acervo documental para doação.

Resultados e discussão

Esta pesquisa ainda se encontra em fase inicial. No entanto, algumas considerações já podem ser realizadas. O Colégio Estadual Imigrante (Caxias do Sul/RS) foi entregue à comunidade no dia 1º de março de 1968, pelo então governador Walter Peracchi Barcelos, militar do partido ARENA, em um evento muito fotografado. No entanto, foi esperado o dia 1º de abril do mesmo ano para sua inauguração oficial, fixando sua data de aniversário. Os dados e análises serão aprofundados no decorrer da investigação.

Chartier (1989) discute como certos rituais e cerimônias, como a inauguração da escola, funcionam como encenações que consolidam normas sociais e valores. A escolha da data, a presença do governador militar e todo o registro fotográfico de-

monstram práticas e representações na construção de um projeto de país conforme os interesses dos militares.

Apesar desse ideal, os sujeitos são livres nas suas apropriações dos discursos, e a dinâmica escolar é muito complexa. Entre os distintos professores e professoras que ministravam o “conteúdo” de História, podemos perceber por meio da escrita, caligrafia e forma de relatar e descrever suas aulas, professores mais rígidos às ideias do governo e outros menos. Também se pode perceber, pelas fotografias, um maior número de eventos culturais, como teatros, bandas estudantis, desfiles, do que atos cívicos. Por outro lado, também se percebe, pelos diários dos professores, a descaracterização da disciplina de História, quando apresenta uma mistura de tópicos que hoje seriam destinados à área de Geografia.

Considerações finais

As conclusões parciais permitem afirmar que, apesar das diretrizes educacionais centralizadoras do regime da ditadura civil-militar, o cotidiano escolar foi permeado por contradições, adaptações e pequenas resistências. A análise inicial dos diários de classe e do acervo fotográfico da escola evidencia uma dinâmica escolar complexa, na qual as diretrizes políticas impostas conviviam com as práticas pedagógicas próprias de cada professor e com as apropriações feitas pela comunidade escolar.

Observa-se, também, uma disparidade entre o discurso oficial e a prática escolar. Apesar de a disciplina de História estar sujeita à descaracterização curricular, sendo frequentemente mesclada a conteúdos de Geografia e Estudos Sociais, alguns registros apontam para professores que buscavam trazer propostas diversificadas às suas aulas, como trabalhos em grupo que proporcionam o diálogo. Além disso, as atividades culturais, como teatros, bandas e eventos escolares, sugerem uma valorização da pluralidade cultural, que contrastava com os rígidos valores cívicos promovidos pelo regime.

Por fim, a pesquisa destaca a importância da preservação dos arquivos escolares para a reconstrução da memória educacional e para a compreensão das relações entre educação, política e cultura. O estudo aponta a necessidade de outras investigações sobre a história do Ensino de História, a fim de fortalecer as reflexões sobre o papel da educação na formação de uma consciência histórica e cidadã, especialmente em tempos de reformas educacionais que demandam um ensino crítico e democrático.

Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-202.
- BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação, n. 6, p. 1.505-1.520 *Annales*, nov./dez. 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4413762/mod_resource/content/1/CHARTIER_OMundoComoRepresentacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.
- DE LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por periódicos. In: *Fontes Históricas*. PINSKY, Carla Bassanezi (org). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 111-114.
- FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais*. São Paulo: Contexto, 2015.
- LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 29-60.
- LUCHESI, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (org.). *Instituições, histórias e culturas escolares*. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.
- MAGALHÃES, Justino. *Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: história do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *1968: a paixão de uma utopia*. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Contribuições da logoterapia para o contexto da educação

Marcos Antonio Pilatti⁵⁴⁰

Rossane Frizzo de Godoy⁵⁴¹

Introdução

A educação tem um papel fundamental na sociedade e na formação de cada indivíduo. Dentro do processo histórico da humanidade, o trabalho pedagógico passou a contar com uma diversidade de formas, métodos, conteúdos e instrumentos. A precarização do trabalho dos profissionais da educação, o desencanto das novas gerações com a profissão do professor, a desmotivação dos alunos, a violência nas escolas, a desvalorização do trabalho dos professores por parte dos alunos, a redução de políticas públicas para a educação e as condições de trabalho dos professores (Brito, 2012) evidenciam a necessidade de buscar novas perspectivas para uma educação de qualidade e são a justificativa para a realização desta pesquisa.

O objetivo geral deste estudo é investigar as contribuições da logoterapia para a educação. Os objetivos específicos são: descrever a logoterapia e a pedagogia do sentido da vida; verificar as aplicações da logoterapia no contexto da educação; e identificar os princípios básicos da educação na perspectiva da logoterapia.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa exploratória por meio da revisão narrativa de literatura. Por meio desse tipo de revisão, é possível utilizar-se de bibliografias originadas de diversos meios, ou seja, livros, sites, revistas, vídeos, anais de eventos, entre outros. A revisão narrativa da literatura possibilita caracterizar as produções sobre determinados assuntos, e seu propósito

⁵⁴⁰ Mestrando do Mestrado Profissional de Psicologia/UCS. mapilatti@ucs.br.

⁵⁴¹ Professora orientadora do Mestrado Profissional de Psicologia/UCS. rfgodoy@ucs.br.

é fomentar os trabalhos científicos (Brum *et al.*, 2016). A revisão narrativa apresenta uma temática mais aberta, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é predeterminada e específica. A seleção dos artigos é arbitrária, sendo que o autor pode selecionar informações, com grande interferência da percepção subjetiva (Cordeiro *et al.*, 2007).

Os procedimentos metodológicos utilizados tiveram como pergunta norteadora: quais as contribuições que a logoterapia pode trazer para a área da Educação? O passo seguinte foi a busca de artigos científicos no Portal do Capes e no Google Acadêmico. Após leitura dos resumos e leitura flutuante da literatura encontrada, foram selecionados oito artigos científicos. Os dados foram coletados e organizados por meio de ficha de documentação, e, *a posteriori*, a análise temática dos conteúdos foi realizada.

A logoterapia é uma abordagem psicológica criada pelo psiquiatra e filósofo austríaco Viktor Frankl que apresenta uma visão integral do ser humano nas dimensões física, psicológica, social e noética, que são interdependentes, interligadas e influenciam-se mutuamente. A teoria da logoterapia é fundamentada em três pilares: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida (Santos; Santos, 2024).

Conforme a logoterapia, a liberdade da vontade é dada a cada ser humano de forma potencial. Ela pode sofrer restrições em decorrência de doença, imaturidade, senilidade etc. que não chegam a alterar sua potencialidade fundamental. A liberdade da vontade humana não é estar livre de condições, mas estar livre para tomar posições frente às condições que se apresentam (Lukas, 1989).

A vontade de sentido, segundo pilar da logoterapia, está no centro do conceito de motivação. Partindo desse princípio, todo o ser humano tem uma tendência para o sentido e para a busca do sentido. A vontade de sentido é a capacidade especificamente humana de descobrir estruturas de sentido no real e no possível (Lukas, 1989). Por meio da vontade de sentido, o ser humano

descobre em sua existência uma razão para ser feliz. A pessoa mais autêntica e humana é aquela que tem consciência de sua autotranscendência e utiliza esse princípio para fins de motivação (Frankl, 2016). Os pais e professores devem mobilizar a vontade de sentido em crianças, adolescentes e jovens, além de atuar na afinação da consciência dos estudantes (Frankl, 2011). A motivação primária do homem está no mundo objetivo dos valores, na busca de sentido, na prevenção do risco de viver a frustração de sentido ou vazio existencial.

Por meio da mobilização da vontade de sentido, crianças e jovens são capacitados a configurar seu destino na direção do sentido único em cada situação vivida e no mundo objetivo dos valores (Frankl, 2011). Eles são encorajados a acessar recursos próprios dessa dimensão, como a liberdade e a responsabilidade.

O terceiro pilar é o sentido da vida. Segundo a perspectiva da logoterapia, a vida tem um sentido incondicional que não se perde de maneira alguma. Por vezes, o sentido da vida pode fugir da compreensão humana, mas é algo entranhado no ser humano que sente cada vez que é novo, pois é algo que se faz pressentir (Lukas, 1989). Dentro desse pilar, há o conceito de autotranscendência, que é considerado o maior grau do desenvolvimento da existência humana (Freitas, 2020). A autotranscendência capacita o homem a sair de si mesmo, sem deixar de ser ele mesmo a dirigir o olhar para buscar a verdadeira possibilidade do aprendizado existencial no encontro com o outro (Hoz, 1988).

No terceiro pilar da logoterapia, estão reunidos, também, os conceitos de valores. A logoterapia classifica os valores em três categorias: valores de criação ou valores criativos, valores de experiência ou vivenciais e valores de atitudes ou atitudinais.

Conforme Lukas (1992), os valores criativos são relacionados à capacidade de trabalhar, à disposição para a ação, que pode ser resumida na expressão *homo faber*. Frankl (2007) observa que é por meio dos valores de criação que o homem interage em sociedade, sendo que grande parte desse valor coincide com a atuação profissional, originando, assim, seu significado de valor,

a exemplo de uma música, uma obra de arte, um produto, um livro, dentre outras atividades que envolvem ações intelectuais. Conforme Fabry (1984), os valores criativos também podem ser observados em situações em que a pessoa, com seu ato, sua decisão e determinação, contribui para a manutenção de uma ideia ou valor. Por exemplo: filiar-se a um grupo para fortalecê-lo; sair de um grupo por não concordar com seus ideais; arriscar-se em seu trabalho para restabelecer a verdade, etc.

Para Lukas (1992), os valores vivenciais são a capacidade de amar e a disposição para a contemplação. Esses valores podem ser definidos por meio da expressão *homo amans*. De acordo com Xausa (1986), outra possibilidade de encontrar sentido ocorre por meio das vivências de amor, da beleza e da verdade, que ocorre quando a pessoa descobre que, além de dar algo ao mundo, também pode receber algo. Esses valores podem ser encontrados nas riquezas da natureza que captamos na contemplação, riquezas da cultura, da arte, experiências comunicadas no amor e experiências místicas. Para Frankl (2007), os valores de experiência são relacionados a vivenciar algo, ou seja, receber algo do mundo (experienciar sentimentos, interações sociais, interações com a natureza, etc.). São essas as experiências mais relevantes do ser, nas quais também estão os sentimentos de pertencimento e o valor do outro por meio do amor. Frankl (2007) considera a capacidade de amar como um ato coexistencial. Amar é poder dizer “Tu” a alguém e também poder dizer “sim” a esse alguém que se escolheu; compreendê-lo em sua essência em sua particularidade e singularidade.

Os valores de atitude são a capacidade de sofrer e disposição para a paixão, e podem ser resumidos na expressão *homo patiens*. Segundo Frankl (2008), dentre as três categorias de valores que proporcionam a descoberta e realização de sentido na vida, os valores de atitude relacionam-se à postura que a pessoa pode tomar em relação ao sofrimento inevitável. Mesmo quando a pessoa não pode mudar uma situação, ela pode mudar a si mesma e a sua própria atitude (Frankl, 2016). Isso contribui para

uma vida plena de sentido e realizada (Frankl, 1990). Frankl (2008, p. 95-96) vê muita sabedoria nas palavras de Nietzsche: “Quem tem um porquê viver pode suportar quase qualquer como”.

Santos e Santos (2024) consideram relevante incluir o tema *sentido da vida* na elaboração de programas e políticas educacionais, respaldado pelas crescentes investigações científicas em torno de sentido na vida e pelos resultados empíricos encontrados. Segundo pesquisas, pessoas com maiores índices de sentido na vida vivenciam bem-estar, longevidade e hábitos mais saudáveis (Steger, 2018). O sentido na vida é apontado como a principal força motivacional do ser humano e elemento fundamental para o seu desenvolvimento saudável (Lukas, 1989).

Segundo Frankl (2011, p. 84),

O papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos. A educação de hoje não pode reduzir-se à reprodução, unicamente, do percurso das tradições; deve, sim, encorajar e desenvolver a capacidade individual da tomada de decisões autênticas e independente.

Os resultados encontrados nesta pesquisa apontam para diversas possibilidades de aplicação da logoterapia na educação. Freitas (2020) apresenta a pedagogia do sentido como um estilo educativo inovador, transformador e transformante. Essa abordagem pedagógica busca desenvolver a consciência e ensinar a escolher o que é essencial, o que é importante e o que tem sentido na vida. Outro princípio dela é resgatar o sentido da educação e do trabalho do educador, por meio da valorização dessa categoria.

Segundo Freitas (2020, p. 95), somos mais que “uma combinação genética, que o resultado de influências econômicas, sociais ou psicológicas. Pela nossa liberdade podemos reescrever nossa história e tomar posse da direção de nossa vida. Essa convicção, essa certeza, nos dá esperança, alegria de viver, coragem de sofrer!”.

Conforme Da Cruz (2022), os princípios da pedagogia do sentido podem ser identificados nos seguintes tópicos: transmitir

conhecimento e aguçar a consciência; pressupor a vontade de sentido; lecionar conforme uma pedagogia prospectiva e não construtivista; buscar a unidade no currículo e na comunidade escolar; oferecer uma educação personalizada, que se desdobra em mais três subtópicos: fazer um diagnóstico pedagógico, prognóstico pedagógico e plano de ação; respeitar a dignidade da pessoa; ensinar a saber escolher, para ser o melhor de você mesmo; ter alegria como indicador de que as coisas vão bem; despertar a autotranscendência e a espiritualidade.

O diferencial da pedagogia do sentido está na valorização da dimensão espiritual ou noética. Segundo Viktor Frankl (*apud* Da Cruz, 2022, p. 308), “é nessa dimensão que se encontram os fenômenos específicos da espécie humana como: amar, capacidade de humor, capacidade de escolher, desenvolver resiliência, enfrentamento do sofrimento, autotranscendência, entre outros”. O ser humano é noético, tendo em vista que pode expressar, para além dos condicionamentos biopsicossociais, fenômenos como amor, fé, confiança, busca de sentido, liberdade, responsabilidade, entre outros (Lukas, 1989).

No processo de busca de artigos empíricos, foi encontrada uma pesquisa de Santos e Santos (2024) realizada com dez professores da quarta turma do Curso de Extensão em Pedagogia do Sentido na Vida (CEPSV), oferecido em modalidade *online* e gratuita, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Os resultados dessa pesquisa identificaram os seguintes saberes docentes necessários para a prática da pedagogia do sentido da vida: 1) considerar a pessoa integral; 2) aguçar a consciência; 3) ensinar a escolher; 4) dialogar; 5) contextualizar o conteúdo curricular com o mundo circundante do estudante; 6) encontrar sentido na docência; 7) ser resiliente; 8) desenvolver-se pessoal e profissionalmente (Santos, Santos, 2024).

Outro estudo relevante encontrado foi a pesquisa de Dantas *et al.* (2022), sobre a prevenção de suicídio em adolescentes em contexto educacional. Segundo o autor, a frustração da vontade de sentido pode levar a pessoa a viver um comportamento de

risco e uma situação de vulnerabilidade. A conclusão é de que a logoeducação apresenta-se como muito eficaz na prevenção ao autoextermínio de adolescentes, pois combate a frustração da vontade de sentido e o vazio existencial.

O artigo científico com o tema *educação para a paz na interface com o Ensino Religioso e a logoterapia* teve como objetivo apontar para possibilidades de construção de uma cultura de paz a partir do relato de uma experiência vivenciada na sala de aula da disciplina de Ciências das Religiões. Conforme o relato, foi utilizado o livro *Em busca de sentido: um psicólogo num campo de concentração* como texto-base, e os alunos produziram poemas, esculturas e outras atividades artísticas a partir do conteúdo do livro. A conclusão é de que as atividades estéticas, realizadas na vivência relatada, podem promover o espírito de uma humanidade única (monantropismo). Segundo os autores, buscar o que há em comum torna-se imperativo para a constituição de uma cultura de paz. Os alunos participantes compreenderam a logoterapia como uma fenomenologia da esperança (Da Cruz; De Aquino, 2019).

O artigo intitulado “A educação tecnológica e em valores na perspectiva de Viktor Frankl” tem como objetivo utilizar os pressupostos teóricos da logoterapia, apresentando caminhos que possam aperfeiçoar a relação educador-educando, que pode crescer no diálogo e maior engajamento, na busca de humanização das relações dentro das instituições universitárias. Trata-se de um estudo de caso com alunos da área de tecnologia (engenharia, arquitetura, tecnologias), buscando modos de reduzir o vazio existencial dos alunos, o qual tem como consequência o aumento dos fenômenos de agressividade, criminalidade, dependência de drogas, depressão e, chegando no limite, suicídio (Silva et al., 2021).

O artigo de Da Cruz e De Aquino (2023) tem como objetivo apresentar a relevância que a resiliência tem na prática escolar e no propósito da logoeducação. O texto apresenta um caso prático da logoeducação, em uma escola que utiliza as bases da

teoria mencionada em sua prática pedagógica. Um estudo de caso realizado junto a seis professoras indicou que a resiliência e a empatia são os elementos mais expressivos na ação pedagógica do cotidiano escolar, segundo as logopedadoras que contribuíram para o estudo.

O estudo de Andrade e Correa (2024) objetivou explorar as possibilidades de realização das três categorias de valores propostas pela logoterapia. O ponto de partida do trabalho foram as definições das categorias de valores e exploração de outros trabalhos relacionados à música. Os resultados apontaram para um grande potencial da arte dos sons para a realização de valores, inclusive os de atitude. A conclusão é de que a música pode se constituir um recurso importante para a realização de valores e sentido na vida.

A partir dos resultados encontrados, constatou-se que a logoterapia apresenta-se como uma perspectiva muito relevante para o contexto da educação. A percepção é de que há a necessidade de realização de novos estudos empíricos para ampliar a compreensão dessa abordagem aplicada à educação e de relato de resultados objetivos derivados dessa prática pedagógica.

A logoterapia tem embasamento teórico derivado da filosofia, com destaque para a fenomenologia e o existencialismo. Tem grande influência da psicologia e pode enriquecer muito o desenvolvimento educacional e de formação humana dos estudantes. Entende-se que há a necessidade de um aprofundamento teórico e prático quando aplicado à educação, principalmente na questão da formação de professores que se dispõem a trabalhar à luz dessa perspectiva.

Referências

ANDRADE, Felipe de Souza; CORRÊA, Diogo Arnaldo. Valores em Logoterapia e as possibilidades de realização a partir da música. *Revista Científica e Acadêmica de Logoterapia*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: <https://logoterapia.com.br/ojs/index.php/rcals/article/view/13..> Acesso em: 27 jan. 2025.

BRITO, César Lobato. Educação e valores: contribuições da logoterapia. *Ethos & Episteme, Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB*, ano

VIII, v. XVI, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.fsdb.edu.br/_files/ugd/74b2ff_5becfbf6ab4b4e32b6f407e207fbd522.pdf#page=6. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRUM, Crhis Netto et al. *Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde: da teoria à prática*. Porto Alegre: Moriá, 2016, p. 125-142.

CORDEIRO, Alexander Magno; DE OLIVEIRA, Glória Maria; RENTERIA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do colégio brasileiro de cirurgiões*, v. 34, p. 428-431, 2007. DOI: 10.1590/S0100-69912007000600012.

DA CRUZ, Josilene Silva. Aspectos e aplicações da Logoteoria de Viktor Frankl ao âmbito da educação. *PLURA, Revista de Estudos de Religião/PLURA*, v. 13, n. 1, p. 304-309, 2022. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/2158>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DA CRUZ, Josilene Silva; DE AQUINO, Thiago Antonio Avellar. Educação para a paz: interfaces entre o ensino religioso e o pensamento de Viktor Frankl. *Caminhos-Revista de Ciências da Religião*, v. 17, p. 523-540, 2019. DOI: 10.18224/cam.v17i2.7306. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7306>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DA CRUZ, Josilene Silva; AQUINO, Tiago Antonio Avellar. Resiliência e educação: um olhar fenomenológico sobre a prática da Logoeducação. *Revista Fragmentos de Cultura – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, v. 32, n. 4, p. 618-630, 2023. DOI: 10.18224/frag.v32i4.13032. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13032>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DANTAS, Rebeca Feitosa; BARBOSA, Mateus Nunes Leite; DO NASCIMENTO RIOS, ClauberSON Sales. A prevenção do suicídio em adolescentes: contribuições da logoterapia no contexto educacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 5, p. 618-635, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5211>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FABRY, Joseph. *A busca do significado*. São Paulo. ECE, 1984.

FRANKL, Viktor Emil. *A presença ignorada de Deus*. 10. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANKL, Viktor Emil. *A questão do sentido em psicoterapia*. Campinas: Papirus, 1990.

FRANKL, Viktor Emil. *A Vontade de Sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia*. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor Emil. *Em busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 25. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. *Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial*. 6. ed. São Paulo: Quadrante, 2016.

FREITAS, Marina Lemos Silveira. *Pedagogia do sentido: contribuições de Viktor Frankl para a educação*. 2. ed. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl – IECVF, 2020.

HOZ, Victor Garcia. *Pedagogia visível educação invisível*. São Paulo: Nerman, 1988.

LUKAS, Elisabeth. *Logoterapia: a força desafiadora do espírito: métodos de logoterapia*. São Paulo: Loyola, 1989.

LUKAS, Elisabeth. *Prevenção psicológica: a prevenção de crises e a proteção do mundo interior do ponto de vista da logoterapia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, Vinicius Cerqueira Bastos dos; SANTOS, David Moises Barreto dos. Saberes docentes para uma pedagogia do sentido na vida. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 105, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/q3b8GWpZ5SXqVnzK9TsmnDF/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Flávio Luiz Honorato da et al. Educação tecnológica e em valores na perspectiva de Viktor Frankl. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11690>. Acesso em: 27 jan. 2025.

STEGER, Michael. Meaning and well-being. In: DIENER, E.; OISHI, S.; TAY, L. (Ed.). *Handbook of Well-Being*. Salt Lake City: DEF, 2018. p. 544-553.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. *A psicologia do sentido da vida*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Educação e subordinação feminina: a escolaridade das mulheres nos processos de desquite em Caxias do Sul, na década de 1970

*Marlova Jaqueline Macedo Mendes*⁵⁴²

Introdução

Por um longo período de tempo, as mulheres foram segregadas social e politicamente pelo patriarcado, tendo sua participação na vida pública negada. Como consequência, permaneceram invisibilizadas como sujeitos sociais.

Como únicos detentores da razão e do poder de decisão, os homens escreveram a sua história como universal, modulando os papéis que homens e mulheres desempenhariam na sociedade. Contudo, a exclusão das mulheres, enraizada em discursos patriarcais, começou a ser questionada publicamente, principalmente a partir dos movimentos feministas iniciados no século XIX. Dentre as muitas lutas, uma delas tem relação com a reivindicação do direito ao voto, a partir da chamada Primeira Onda Feminista e, posteriormente, com a exigência do direito à educação, na Segunda Onda Feminista, que ocorreu entre as décadas de 1960-1980.

A pesquisa tem como objetivo investigar se as mulheres que residiam em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, na década de 1970, tinham acesso à educação, considerando a profissão que exerciam, a fim de verificar a efetivação desse direito. Trata-se de pesquisa qualitativa do conteúdo dos processos de desquite que abrangem o período delimitado acima, cujos processos estão depositados no Centro de Memória Regional do Judiciário, na Universidade de Caxias do Sul.

⁵⁴² Professora do curso de Direito/UCS e doutoranda em História/UCS. mmendes@ucs.br.

Movimentos feministas

Os movimentos feministas que emergiram no Ocidente a partir do século XIX buscavam desconstruir ideias naturalizadas, que limitavam a liberdade das mulheres, incluindo a exclusão do acesso à educação, uma vez que o discurso dominante era de que o lugar da mulher era no espaço privado. Esses movimentos, teoricamente, foram organizados em “ondas feministas”.

A Segunda Onda Feminista, que se desenvolveu entre as décadas de 1960 e 1980, permitiu questionar os papéis de gênero e as profundas desigualdades entre homens e mulheres, que, historicamente, colocavam-nas em situação de inferioridade. Esse movimento ofereceu às mulheres meios para conquistar maior autonomia, dado que, até então, não detinham acesso à educação e tampouco ao voto.

A crítica às relações entre homens e mulheres também foi analisada sob a perspectiva das relações de poder. Joan Scott (1995) destaca que os movimentos feministas contribuíram para a compreensão de que as relações de gênero são relações de poder, distribuídas nas diferentes instituições sociais. Até mesmo a educação, enquanto conceito normativo, encerra em si relações de poder que o movimento feminista busca interpretar e desconstruir.

Nesse contexto, percebeu-se que a educação deve ser, também, um instrumento de emancipação econômica, pois é o caminho para a liberdade e para a independência feminina. Sem isso, as mulheres permaneceriam confinadas à condição de “vassalas do homem” (Beauvoir, 2019, p. 503). Inclusive, é por meio do acesso à educação que muitas mulheres poderiam atuar profissionalmente, como será abordado a seguir.

Direito à educação e realidade profissional

Os movimentos feministas foram responsáveis pelo aprimoramento da consciência feminina, por questionarem as diferentes formas de opressão a que as mulheres estavam submetidas,

sobretudo a domesticidade a que foram destinadas, que excluía a educação como um direito.

A partir da Segunda Onda Feminista, a educação tornou-se central para desconstruir os discursos que excluía as mulheres do direito à instrução e reivindicar a sua participação político-social. Entretanto, essas construções teóricas contrastam com a realidade documentada nos processos de desquite analisados.

Os documentos mostram que, na década de 1970, em Caxias do Sul, as mulheres estavam majoritariamente confinadas a papéis tradicionais, com acesso limitado à educação e sem formação profissional. O contraste entre o ideal feminista e a realidade local evidencia os desafios que persistiam, mesmo em um contexto de transformações sociais.

Para ilustrar essa situação, o Quadro 1⁵⁴³ apresenta a distribuição das profissões das demandantes de desquite entre 1971 e 1980, período que integra a Segunda Onda Feminista. Na amostra, as mulheres tinham, de forma predominante, a sua ocupação em atividades domésticas, que refletiam uma possível limitação de oportunidades de trabalho fora do âmbito doméstico e uma forte associação entre gênero e ocupação na época.

Quadro 1 – Profissão das demandantes do sexo feminino nos processos analisados.

	1971	1972	1973	1974	1975	1980
Do lar	1	-	-	2	-	-
Prendas domésticas	1	1	1	-	-	-
Operária	1	-	-	-	-	-
Domésticas	-	4	2	1	3	1
Lides caseiras	1	-	-	-	-	-
Lides domésticas	-	1	1	-	-	-

Fonte: elaboração da autora (2024).

⁵⁴³ Nos processos analisados, consta o total de 21 mulheres desquitandas. A análise foi realizada em processos de desquite depositados no Centro de Memória Regional do Judiciário, na Universidade de Caxias do Sul (CMRJU).

Ainda, observa-se que a maioria das mulheres, pelas atividades descritas, não possuía instrução formal que lhes permitisse acessar profissões remuneradas ou conquistar independência financeira, fato que reforçava a dependência econômica em relação ao marido e, portanto, sua subordinação. Assim, os dados revelam os limites estruturais que essas mulheres enfrentavam, mesmo em um contexto de crescente debate sobre igualdade de gênero e educação.

Conclusão

A análise dos processos judiciais permite inferir a distância entre as demandas da Segunda Onda Feminista e a realidade vivida pelas mulheres da época. Embora o movimento feminista destacasse a educação como ferramenta de emancipação, os dados de Caxias do Sul revelam que muitas mulheres continuavam confinadas à domesticidade, evidenciando as barreiras estruturais à inclusão educacional e profissional.

Compreender essa dinâmica é importante para avaliar o impacto das lutas feministas e das políticas educacionais da época, a fim de contribuir para o debate sobre as relações de gênero, educação e profissão, reafirmando a relevância da educação para a emancipação feminina, levando em conta uma proposta humanizadora pelo diálogo construtivo e reflexivo. (Freire, 2023).

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 5. ed. Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

A equidade nos índices educacionais: uma discussão acerca da Condicionalidade III para complementação do financiamento da Educação

*Nicole Martini Longhi*⁵⁴⁴
*Joelma Couto Rosa*⁵⁴⁵

Avançar nos índices educacionais tem sido uma bandeira levantada por governos e gestores, sendo usualmente divulgados como indício de qualidade da educação. Recentemente, o avanço dos indicadores de aprendizagem passou a incluir o fator equidade racial e socioeconômica na política de repasse do financiamento da educação, o que significa assumir, em âmbito macropolítico, uma necessidade latente. Todavia, pretende-se chamar a atenção para alguns aspectos desse mecanismo.

A política de repasse do financiamento da educação, a partir da Emenda Constitucional nº 108 de 2020, dispõe, entre outros pontos, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Esse fundo passou a ser permanente e teve as complementações da União ampliadas, chegando a 23%, distribuídas da seguinte forma: 10% no Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF), 10,5% no Valor Aluno Ano Total (VAAT) e 2,5% no Valor Aluno Ano Resultado (VAAR).

A complementação referente ao VAAR é repassada às redes públicas de ensino desde que cumpridas as cinco condicionalidades de melhoria de gestão, quais sejam: (I) critérios técnicos

⁵⁴⁴ Mestranda, bolsista CAPES/PROSUC do PPGEdu/UCS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, atualmente assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. nmlonghi@ucs.br

⁵⁴⁵ Mestranda, bolsista CAPES/PROSUC do PPGEdu/UCS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, atualmente assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. jcrosa5@ucs.br

para cargos de gestão nas escolas; (II) participação de 80% dos estudantes nos exames nacionais de avaliação; (III) evidências de redução de desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais no desempenho escolar; (IV) regime de Cooperação Estados/Municípios e (V) referenciais curriculares alinhados à BNCC.

Queremos trazer para a discussão a Condicionalidade III, que está relacionada à redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades para fins de complementação do Fundeb, destinados aos municípios. Com a mudança em relação a esse financiamento, conforme está descrito na Nota Técnica nº 12/2024/CGEE/DIREC-INEP, consta uma medida de equidade de aprendizagem que pondera os resultados de aprendizagem entre diferentes grupos socioeconômicos e raciais, cujo objetivo é o enfrentamento de disparidades sociais.

A questão da equidade está em pauta na maioria dos discursos políticos há bastante tempo; no entanto, o resultado da Condicionalidade III, recentemente divulgado pelo governo federal, a partir da última aferição do SAEB, aponta que 16 estados brasileiros não reduziram a desigualdade racial e socioeconômica, incluindo o Rio Grande do Sul. Com isso, passa-se a questionar quais são as fragilidades de atuação do setor público, para fins de redução das desigualdades no âmbito da educação, no sentido de equiparação de acesso e aprendizagem. Esse mecanismo, que interfere no repasse financeiro à educação, não estaria imputando a responsabilidade de equidade racial e socioeconômica somente a essa área? Como reduzir a desigualdade apontada nos indicadores de aprendizagem, diante da compreensão de que estes são reflexos da nossa estrutura social?

Diante dos questionamentos, pretende-se realizar um rastreamento das políticas existentes para equidade racial e socioeconômica, tanto na área da educação como nas demais áreas de

atuação pública no estado rio-grandense e, especificamente, na cidade de Caxias do Sul, na tentativa de compreender a forma como são conduzidas, que práticas são promovidas e as suas potências e fragilidades, além de propor possibilidades de avanços nesse aspecto. Citamos a recém-lançada Política Nacional de Equidade, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), já aderida por Caxias do Sul, que consiste em uma política do Ministério da Educação (MEC), gerida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Essa política tem como objetivo principal implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como a promoção da política educacional para a população quilombola. Não restam dúvidas de que essa é uma iniciativa de extrema relevância, um marco para a população negra brasileira, que visa combater o racismo e as desigualdades étnico-raciais na educação, mas que, em nosso entendimento, são ações que precisam estender-se para além do aspecto educacional.

Considerar a equidade racial para repasse de complementação do financiamento da educação, significa que, em um nível macropolítico, assume-se a existência de um grupo social, historicamente marginalizado, que, por consequência, reiteradamente demonstra resultados inferiores nas avaliações de larga escala. Traduz-se em um mecanismo que fomenta a mobilização dos municípios sobre as questões raciais e a proposição de políticas nesse sentido, com a garantia de acesso, permanência e qualidade da aprendizagem desse público nas escolas. Diante dos resultados da Condicionalidade III, fica o questionamento sobre a forma como os municípios estão se articulando. Entende-se que a responsabilidade sobre a questão da equidade racial e socioeconômica não pode recair somente à esfera pedagógica.

Pondera-se que, se não houver uma robustez, envolvendo, para além da educação, outros setores da sociedade, num movimento intersetorial intenso, com engajamento, principalmente

da saúde e da assistência social, mas também da cultura, esporte, segurança pública, proteção social, provavelmente não teremos os avanços nos índices educacionais, no que se refere à redução das desigualdades esperadas. É preciso lembrar que, no processo de aprendizagem, estão envolvidos diversos fatores para além da estrutura cognitiva do indivíduo, e entre eles estão os ambientais e socioculturais. Sabe-se das políticas de equidade existentes, mas estas ainda parecem frágeis diante da necessidade que se impõe.

Lembramos que muitas das dificuldades com que a escola se depara dizem respeito às questões sociais, e, muitas vezes, esta vê-se sozinha para enfrentá-los. O aprimoramento dessa inter-setorialidade é, de longa data, uma necessidade. Nesse sentido, o resultado dos avanços em relação à equidade racial e socioeconômica ser medido somente por meio da aprendizagem dos estudantes parece considerar apenas um aspecto de um todo muito mais amplo. A área da educação sofre a penalidade por intermédio desse mecanismo de controle, com a redução de repasse de verbas quando não há avanços em relação às desigualdades, contudo isso não é responsabilidade apenas dessa área.

Suscita-se o que se considera ser o ponto primordial no que diz respeito às disparidades entre grupos sociais, aqui consideradas as educacionais. É preciso lembrar que são resultado de uma estrutura social racista que se estende por séculos. Reduzir essa diferença nos índices educacionais parece ser bem mais complexo do que se pretende, pois trata-se de romper com uma estrutura que subsiste nos dias atuais e está entranhada nas relações que se estabelecem em todos os espaços sociais. Como bem explica Almeida (2019, p. 33), “o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo patologia social nem um desarranjo institucional”.

Dentro de um contexto em que crianças e adolescentes negros(os) e indígenas estão submetidos a condições precárias de vida, ou seja, são violentadas(os) cotidianamente por um sistema

estruturalmente racista que as(os) impede de acessar direitos básicos como alimentação, saúde, segurança e moradia, como será possível usufruir plenamente do direito à educação, que, cabe pontuar, vai além do direito de acessar à escola? Não se quer negar a responsabilidade da educação institucional. É indiscutível a urgência por uma escola mais acolhedora, afetuosa, criativa e que realmente olhe, considere e valorize a pluralidade étnica e racial dos indivíduos. No entanto, sem ações concretas de todos os equipamentos do Estado, que promovam ações efetivas acerca da equidade, não será possível a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Desse modo, a reprodução de uma estrutura de valores tão fortemente impregnados na sociedade tem contribuído para perpetuar diferentes formas de opressão interseccionadas pelo racismo, capitalismo e patriarcado, que praticam e acentuam um *apartheid* étnico-racial e social, difícil de ser rompido. Trata-se de um inconsciente colonial-capitalista que comanda o sujeito moderno ocidental, o qual, todavia, encarnamos (Rolnik, 2015). Buscar a equidade nos índices educacionais significa romper com toda uma lógica de funcionamento.

As políticas de equidade que dizem buscar eliminar as desigualdades e promover a justiça social e que, na educação, visam garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial, de gênero ou outras características, tenham igualdade de acesso a uma educação de qualidade parecem requerer bem mais do que um mecanismo que subtrai repasses financeiros ao evidenciar a falta de avanço em relação à equidade. Mais uma vez, ressalta-se a importância da assunção dessa necessidade, incluída na política anteriormente descrita. Contudo, há um caminho árduo e longo, que requer ações para além desse dispositivo no âmbito educacional.

É difícil pensar que a escola possa recuperar o desempenho dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade e fazer com que eles avancem para um nível adequado de aprendizagem sem que haja, concomitante a isso, ações contundentes numa

conjugação dos diversos setores da esfera pública, incluindo a ampliação do número de profissionais que atuam na saúde e assistência social, levando os projetos que envolvam às relações étnico-raciais para todos os espaços da sociedade. Sabe-se que esse é um movimento gradual que requer tempo, algo que está na contramão da urgência dos avanços nos indicadores educacionais atrelados a uma lógica capitalista.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS, para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundeb. Brasília: DOU, de 27 de agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Nota Técnica nº 12/2024/CGEE/DIREN-INEP*: Proposta metodológica para o cálculo do Indicador de Atendimento (VAAR-Atendimento) e do Indicador de Aprendizagem com Redução das Desigualdades (VAAR-Aprendizagem), no âmbito do complemento-VAAR, conforme Lei nº 14.113/2020, que trata da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Art. 5º, inciso III e art. 14, § 2º. Brasília, 2024.

ROLNIK, Suely. *A Hora da Micropolítica*. Editora N-1, 2015.

“Nunca se abandona a poesia”: a humanização da menina em *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz

*Robert Reiziger de Melo Rodrigues*⁵⁴⁶

*Caroline de Moraes*⁵⁴⁷

Introdução

A leitura é uma prática indispensável para o ser humano, estando presente nas situações mais habituais, como ler um anúncio ou uma receita. As possibilidades de leitura são infinitas, porém as práticas leitoras não se restringem às situações cotidianas. Elas tornam-se mais complexas à medida que os sujeitos ampliam suas experiências e se envolvem intelectualmente com os materiais que são lidos.

Esse aperfeiçoamento ocorre, primordialmente, no contexto educacional, em que dominar as capacidades de leitura e interpretação são requisitos essenciais para o bom desempenho escolar, uma vez que essas habilidades integram todas as disciplinas. Portanto, as políticas públicas de incentivo à leitura tornam-se imprescindíveis para o envolvimento dos estudantes nas causas sociais e culturais. No Brasil, entre as políticas existentes, destaca-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é um programa sólido acerca da distribuição de livros didáticos e literários para as instituições públicas de Educação Básica. Nesse contexto, o PNLD é observado como um incentivador das ações escolares e um apoio para o fazer docente, servindo de base para as atividades pedagógicas.

A partir do exposto, este trabalho tem como foco o PNLD literário, ou seja, aquele que seleciona obras literárias e, mais especificamente, as que se destinam aos estudantes de Ensino

⁵⁴⁶ Mestrando no PPG em Educação Básica/IFRS. robertreiziger2009@gmail.com

⁵⁴⁷ Doutora em Letras, docente permanente do PPG em Educação Básica/IFRS. caroline.morais@farroupilha.ifrs.edu.br

Médio. Com vistas a atender a todos os leitores, o programa distribui obras literárias dos mais variados gêneros, como romances, poemas, contos e distopia. Essa última desperta interesse neste estudo porque, embora seja distribuída às escolas, as aulas de Literatura ainda são, em sua maioria, pautadas pelos períodos literários clássicos, que não a incluem.

Diante dessa constatação, fundamenta-se em um aporte teórico sobre a importância da Literatura amparado em Candido (2011), que reconhece o caráter humanizador da literatura, elemento essencial para a formação leitora dos jovens do Ensino Médio. Quanto à distopia, Hilário (2013) entende essa construção literária como uma possibilidade de registrar situações conflituosas da contemporaneidade sob um viés crítico. Nessa perspectiva, a escolha desses pesquisadores é referência para a análise da obra *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020).

Quanto à metodologia, este estudo ampara-se na pesquisa bibliográfica. Inicialmente, foram lidos textos teóricos que discutem os conceitos de Literatura e distopia. Na sequência, os guias de obras literárias do PNLD Literário de 2018 e 2021 foram consultados exclusivamente quanto à etapa do Ensino Médio. A partir dessa investigação, identificaram-se doze livros de distopia, elegendo a obra *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020) para investigação. Essa decisão se dá pelo aspecto temporal relacionado à publicação do livro, que é dos mais recentes e, portanto, dispõe de poucos estudos publicados. A discussão da obra é respaldada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), observando a mudança e o comportamento da personagem ficcional frente aos acontecimentos da narrativa.

Resultados e discussão

A obra *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020) caracteriza-se como uma distopia, entendida como um gênero que “fornece elementos para pensar criticamente a contemporaneidade, sobretudo com relação à segunda metade do século XX e início do século XXI” (Hilário, 2013, p. 202). Portanto, considera-se uma

obra cuja temática é relevante para o público do Ensino Médio, atendendo a formação cidadã e crítica, que é um dos pilares da educação.

Quanto ao enredo, a narrativa apresenta uma sociedade capitalista em que a contabilização das coisas é o alicerce das relações sociais; tanto que os personagens são nomeados por sequências de letras e números, como se correspondessem a uma senha pessoal. A partir desse pressuposto contábil, o desenvolvimento da narrativa defende que tudo que não é lucrativo torna-se menosprezado, incluindo os artistas, que são desumanizados a ponto de serem comercializados em lojas específicas para esse fim.

A história é narrada por uma menina pré-adolescente que, justamente pela idade, pode causar identificação com os estudantes do Ensino Médio. Ela vive com o pai, a mãe e o irmão mais velho. Assim como todas as pessoas à sua volta, é incapaz de reconhecer metáforas, pois nunca teve contato com o universo literário e artístico, e, devido a essa privação, suas habilidades linguísticas são limitadas. Essa limitação pode ser verificada quando afirma que “maçã do rosto é uma expressão esquisita e incompreensível, já que está mais do que provado que não existem maçãs no rosto, é mais do que evidente que nascem nos hipermercados ou pelo menos é lá que são recolhidas para a manutenção da saúde e da mais básica nutrição” (Cruz, 2020, p. 8).

Percebe-se, nesse trecho, que a personagem sequer tem conhecimentos básicos sobre a natureza, pois acredita que os alimentos surgem no mercado, o que demonstra mais um prejuízo da ausência da leitura e da Literatura em sua vida. Essa situação pode ser discutida no ambiente escolar, revelando e analisando as diferentes vivências da menina e das suas dificuldades, por conseguinte, relacionando-as com a vida cotidiana dos estudantes.

No decorrer da narrativa distópica, a menina pede aos pais que comprem um poeta. Eles acatam o pedido, a menina escolhe aquele que mais lhe agrada e o pai questiona o vendedor se

“aquele exemplar era subversivo” (Cruz, 2020, p. 15). Ele lhe responde que “está abaixo dos dois por cento. É sempre necessário serem um pouco subversivos ou a qualidade poética baixa demais e não gera lucro, ninguém compra, acabam preteridos a bailarinos ou hamsters” (Cruz, 2020, p. 15). De fato, sabe-se que “a boa literatura é sempre, mesmo que não o pretenda nem o perceba – sediciosa, insubmissa, revoltada: um desafio ao que existe” (Llosa, 2004, p. 10). Dessa forma, se o poeta não tivesse um pensamento minimamente crítico que se contrapusesse à realidade social, não valeria de nada, assemelhando-se a um hamster.

Por meio da convivência com o poeta, os membros da família vão sendo modificados, principalmente a menina, com quem ele passa mais tempo. Essa transformação se dá em diversas áreas, pois envolve a forma de falar, agir, pensar e sentir. Assim como os estudantes do Ensino Médio estão se constituindo enquanto sujeitos autônomos e modificando a si mesmos, na medida em que experienciam novas vivências, a menina também está nessa etapa da vida, tendo como influenciador da sua personalidade o poeta, que representa a Literatura.

Com o tempo, a menina passa a contabilizar as coisas e torna-se capaz de entender metáforas, ou seja, aprimora suas habilidades linguísticas. Ela também prioriza atividades de lazer em relação às aquelas que eram lucrativas. Desse modo, constata-se que, a partir do contato com o literário, a menina é humanizada, pois perde os traços exclusivamente numerológicos para dar espaço ao foco nas relações humanas. Quanto à humanização, Candido (2011, p. 182) define esse conceito como a capacidade de desenvolver “a reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções [...]”. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Diante dessa breve análise, destaca-se que a literatura é transformadora, em função do seu caráter humanizador. É justamente

esse o efeito causado pelo poeta sobre a menina: humanizá-la. De modo semelhante, a apreciação de textos literários em sala de aula pode auxiliar os estudantes do Ensino Médio na vida em sociedade, mas isso só é possível com a mediação de professores engajados e preparados para trabalhar com as obras literárias distópicas no ambiente escolar.

Considerações finais

Vamos comprar um poeta (Cruz, 2020) permite fazer uma reflexão em um contexto no qual valores consumistas estão acima de aspectos essenciais da experiência humana. A relevância da leitura é enfatizada, pois, além de entreter, desempenha um papel crucial na humanização dos personagens, permitindo ao leitor uma compreensão profunda das complexidades das necessidades humanas e das relações interpessoais.

Ademais, a transformação da protagonista, uma adolescente em busca de sua identidade, pode ser associada aos estudantes do Ensino Médio, que, assim como ela, vivenciam anseios e expectativas em relação ao futuro incerto. Essa identificação com a protagonista ressalta a importância de narrativas que dialogam com a realidade dos jovens, incentivando-os a explorar suas próprias emoções e aspirações, em um mundo repleto de desafios e oportunidades. Dessa forma, a obra distópica propõe uma reflexão crítica sobre o papel da arte e da Literatura em um mundo dominado por valores utilitários.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- CRUZ, Afonso. *Vamos comprar um poeta?*. Porto Alegre: Dublinense, 2020.
- HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7917.2013v18n2p201>. Acesso em: 20 set. 2024.
- LLOSA, Mário Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Editora Arx, 2004, p. 377-395.

Memórias da evasão escolar: a história de estudantes resgatados

*Shana Krindges*⁵⁴⁸

*Itamar Mendes da Silva*⁵⁴⁹

Introdução

O conceito de evasão escolar refere-se a estudantes matriculados em instituição de ensino que não deram sequência aos estudos e saíram da escola num determinado momento do ano letivo. Esse problema crônico, que exclui dos bancos escolares certos contingentes de estudantes, ainda é visto em instituições escolares como um problema externo sobre o qual não se tem responsabilidade (Krindges, 2022). Os educandos são tratados como números frios, ao serem excluídos das escolas (Patto, 1999).

Ao trabalhar diretamente na prevenção da evasão escolar em uma instituição escolar da baixada santista, estado de São Paulo, destacamos, neste relato, duas histórias de educandas evadidas que retomaram a frequência regular devido à busca ativa. Nessa, procede-se à convocação das famílias e realização de visitas domiciliares. Esses mecanismos utilizados para resgatar os educandos demonstraram que a escola, ao transcender seus muros e mostrar que não trata apenas de números, mas de seres humanos dotados de histórias e particularidades, é capaz de fazer a diferença na vida dos educandos. O objetivo do estudo é discutir perspectivas e ações de promoção do retorno ao convívio escolar de educandos evadidos.

A metodologia aplicada foi um estudo qualitativo por meio da análise descritiva de um estudo de caso. Nesse estudo, serão descritas duas vivências de um membro da equipe escolar que trabalha no resgate dos educandos evadidos, em uma escola

⁵⁴⁸ Doutoranda/UniSantos. shanakrindges@unisantos.br

⁵⁴⁹ Orientador e professor do Doutorado em Educação/UniSantos. itamarmendes@unisantos.br

pública municipal da baixada santista, estado de São Paulo. Por questões éticas, serão preservadas as identidades dos sujeitos envolvidos.

Resultados e discussão

A estudante S. já estava há anos na mesma unidade, agora cursando o 9º ano. Já acometida por algumas reprovações, era denominada pelos professores como: “sempre foi assim, desde o 6º ano, vive faltando e às vezes some”. Inicialmente, a educanda foi chamada à sala da direção, não pelas faltas, mas por ser constatado que a apresentava cortes nos braços, aparentemente causados por gilete. Ao conversar com educadores, relataram que “a educanda fazia para chamar a atenção e já não era a primeira vez”. Em conversa com ela, foi-se, aos poucos, obtendo a revelação de que sofria com questões psicológicas há muito tempo e não fazia questão de viver. Quando se pediu que ela comparecesse à escola com a mãe, a estudante S. afastou-se de vez das aulas. Várias tentativas de contato por telefone não obtiveram êxito para contatar sua mãe. Nesse momento, realizou-se uma visita domiciliar, mas, sem encontrar ninguém em casa, deixou-se um bilhete de convocação. A mãe da estudante S. compareceu no dia seguinte à escola muito preocupada. Ao chegar, a reação da mãe foi: “você está me chamando na escola por causa das faltas?”. Foi quando lhe explicamos: “não somente isso... você sabia que sua filha está se cortando?”. A mãe caiu em prantos e relatou que a filha fazia isso às vezes, há alguns anos; que acreditava que a educanda sofria de problemas psicológicos e que ela, a genitora, também. Diante do fato, procedeu-se ao encaminhamento para a rede de saúde e informação à mãe de que a presença às aulas seria monitorada diariamente, além de conversar com a educanda semanalmente para acompanhar. A mãe levou a educanda S. para a rede de saúde, e adolescente começou a frequentar sessões com um psicólogo. As conversas com a educanda revelaram algo preocupante, pois já no primeiro dia de retorno às aulas diz: “é a primeira vez que alguém da escola se importa comigo, estudo aqui desde o 2º ano”. O questio-

namento que, constrangidos, fizemos foi: como a estudante ficou invisível por sete anos dentro da Escola? A partir daí, a educanda passou a ser assídua na escola. Ao final do ano, na formatura da turma de 9º ano, a educanda S. dirigiu-se à profissional, acompanhada de sua mãe, e falou no meio de um abraço emocionado: “só consegui por sua causa”. Nesse momento, também a mãe chorou.

A estudante A. era faltosa desde o início do ano letivo. Tentativas de ligação telefônica não foram exitosas, tentativas de convocar a mãe por meio da educanda também não obtiveram sucesso, pois, ao receber a convocação, ela abandonou a escola. Em visita, a educanda, de 14 anos, já retida em outros anos, foi encontrada em uma residência de madeira, sem piso, com barro no chão após chuva. A visão que se apresentou foi a de uma educanda de pés descalços, cortando alho para o almoço. Espantada com a presença da professora, disse: “ninguém da escola nunca veio aqui”. Perguntada se “não deveria estar na escola? Onde está sua mãe?”, a educanda ficou perplexa e respondeu: “ela saiu”. Assim, foi deixado um bilhete de convocação para a mãe ir à escola, que compareceu no mesmo dia e relatou que a educanda a ajuda a pegar recicláveis até tarde como seu sustento, às vezes até as dez horas da noite, e que são só elas duas em casa: “fico com pena da minha filha e não mando ela para a escola por estar cansada. Esses dias teve a chuva, você viu como é onde moro...”. Nesse momento, a mãe perguntou se a gestora iria denunciá-la ao Conselho Tutelar e começou a chorar. A profissional afirmou seu entendimento da situação, do cansaço etc., mas se posicionou quanto a querer a estudante na escola todos os dias, a partir do dia seguinte. “Você vai se organizar com sua filha... ou a senhora quer que ela viva para sempre essa vida?”. A educanda infrequente e que havia sumido da escola retornou, passando a frequentar todos os dias. A partir de então, o acompanhamento da frequência e conversas com a educanda passaram a ser diários. Depois de algum tempo, a educanda disse: “bem que você falou que ia ficar no meu pé”. Então a estudante sorriu e

foi novamente para o seu lugar. A família já estava cadastrada em programas de transferência de renda.

Quando a escola deixa de ser apenas uma mera reprodutora de desigualdades sociais para vislumbrar individualidades, dificuldades e contextos históricos e sociais, o educando, sentindo-se pertencente ao espaço educacional, dificilmente irá abandoná-lo. Torna-se necessário compreender que a escola é capaz de ir muito além dos seus muros, no trato com o abandono dos espaços escolares, ao se aproximar da realidade de seus educandos.

Referências

KRINDGES, Shana. *Evasão escolar no ensino fundamental público de Praia Grande no ano de 2019 e o olhar dos educadores*. 2022. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

