Eliana Maria do Sacramento Soares
▪
Flávia Brocchetto Ramos
[Orgs.]

Partilhando pesquisas em tempos de recomeço

Volume 15

EDUCS PESQUISA
PPG Edu UCS
COLEÇÃO EDUCAÇÃO

Eliana Maria do Sacramento Soares

▪

Flávia Brocchetto Ramos

[Orgs.]

Partilhando pesquisas em tempos de recomeço

Volume 15

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
Guilherme Brambatti Guzzo
Jaqueline Stefani
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Universitá 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 Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra

Eliana Maria do Sacramento Soares
▪
Flávia Brocchetto Ramos
[Orgs.]

Partilhando pesquisas em tempos de recomeço

Volume 15

© das organizadoras
1ª edição: 2024
Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon e Roberta Regina Saldanha
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: EDUCS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P273 Partilhando pesquisas em tempos de recomeço [recurso eletrônico] / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Flávia Brocchetto Ramos. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2024.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Educatio ; v. 15)

Vários autores.
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558074151
ISBN 978-65-5807-415-1

1. Educação. 2. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação - Pesquisa. 3. Linguagem e educação. 4. Professores - Formação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Ramos, Flávia Brocchetto. III. Série.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação - Pesquisa	378.4(816.5)UCS-047.37
3. Linguagem e educação	37:81
4. Professores - Formação	37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados a:

EDITORA AFILIADA

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

Cartografar/Imaginar a escola/ 9
Luciano Mendes de Faria Filho

Mãos que se entrelaçam, criam, e se reencontram.../ 12
Andréia Morés

Apresentação/ 16
Eliana Maria do Sacramento Soares
Flávia Brocchetto Ramos

A construção dos conceitos de função afim e quadrática mediada pelo livro didático no Ensino Médio: um estudo à luz da teoria de Vigotski/ 39
Alexandre Roberto Faé
Eliana Maria do Sacramento Soares

Encontro entre literatura, professora leitora e pesquisa narrativa/ 77
Aline Dalpiaz Troian
Flávia Brocchettto Ramos

Formação continuada e pandemia: experiências docentes no Ensino Fundamental de ipueiras-CE/ 103
Ana Maria Sampaio dos Santos
Nilda Stecanela
Caroline Caldas Lemons

Contribuições de uma plataforma gamificada para o ensino e aprendizagem/ 134
André Lunardi Steiner
Cristina Maria Pescador

Potencialidades formativas na Educação Infantil: entrelaçamentos entre teoria e prática/ 166
Bruna Battistel Defaveri
Andréia Morés

Modelos da deficiência: uma revisão narrativa de literatura/ 187
Bruna Silva Grabowski
Cláudia Alquati Bisol

O papel do estado do conhecimento na escolha do objeto de pesquisa/ 210
Cristina Benedetti
Nilda Stecanela

Reflexões sobre as práticas discentes durante a pandemia da Covid-19 em uma escola da rede privada da Serra Gaúcha/ 225
Daniela Pelissari
Eliana Maria do Sacramento Soares

Mulheres e leitura: interlocução com estudos já realizados/ 261
Diana Lusa
Flávia Brocchetto Ramos

Sob a bandeira do narrar/ 289
Eliana Ebbing
Flávia Brocchetto Ramos
Marli Cristina Tasca Marangoni

Autismo no Ensino Superior: o DUA como uma possibilidade de inclusão pedagógica/ 312
Erisson Teixeira Emer
Cláudia Alquati Bisol

Formação docente em contexto: "aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia"/ 336
Fabiane Ferretti Munhoz
Andréia Morés

Culturas infantis e práticas do brincar em Nova Araçá (1920 a 1965)/ 363
Kariane Vendramin
Terciane Ângela Luchese

Pedagogias de acolhimento: um olhar para crianças adotadas e em acolhimento institucional/ 388
Leticia Capra Rossetti
Cristiane Backes Welter

“Navegar é preciso!”, rotas investigativas que anunciam: o conselho de classe e a dimensão participativa estudantil/ 422
Lilian Carla Molon
Nilda Stecanela
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

Devires estéticos na formação docente/ 444
Lucila Guedes de Oliveira
Geraldo Antônio da Rosa

Notas sobre a pré-escola no mundo digital/ 475
Mara Fabiane Reis Gomes
Cristina Maria Pescador

Trajetórias formativas de professoras no contexto da educação infantil/ 501
Marcela Fabricia Velho Pezzi
Andréia Morés

A linguagem de programação e a relação com o saber/ 527
Márcia Boell
Carla Beatris Valentini
Bernard Charlot

Cenas de alfabetização: Veranópolis-RS/ 563
Marlí De Conto
Sônia Regina da Luz Matos

Cata-ventos de poesia: pela dimensão poética nas infâncias/ 587
Melina Sauer Giacomin
Flávia Brocchetto Ramos
Marli Cristina Tasca Marangoni

História da Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/ 612
Paulo Antonio Pasqual Júnior
Eliana Rela

As culturas infantis permeadas por brincadeiras presentes na EMEI Nostri Bambini (1999-2019)/ 642
Priscila Ghellere
Terciane Ângela Luchese

Professora de autista, e agora?: relato de experiência de um percurso de (trans) formação acadêmica/ 667
Raquel Pereira Soares
Cláudia Alquati Bisol

Contação de histórias como possibilidade de mediação da literatura/ 696
Roger Andrei de Castro Vasconcelos
Flávia Brocchetto Ramos

Práticas docentes no pós-pandemia: formação continuada voltada às tecnologias digitais/ 715
Sidneia A. Moreira
Cristina Maria Pescador

Ateliês de desenhografia: o desenho e a fotografia na escola/ 745
Simone Maria Spanhol
Sonia Regina da Luz Matos

Aplicação do Framework SETT para escolha de Tecnologia Assistiva no IFRS Campus Caxias do Sul/ 778
Tatiele Bolson Moro
Carla Beatris Valentini

Literatura-se: uma escrita acadêmica em educação/ 801
Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju
Sônia Regina da Luz Matos

Cartografar/Imaginar a escola

> Às vezes, bata-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feito de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta.
> Ítalo Calvino, *As cidades invisíveis*

Daqui do apartamento em que vivo entre livros e cercado de outras humanidades, tenho meu dia regulado pela sirene de uma escola que, todos os dias, ao longo de todo o ano, marca, com um som estridente e alto, as entradas e saídas das pessoas que nela estudam e trabalham. Sou tentado a imaginar uma certa liturgia das horas, mas falta suavidade e encanto ao que ouço. Então, fico a imaginar, desde ao longe, ouvidos, corpos pois, agredidos e disciplinados pela falta de cuidado. Às vezes, me dá vontade de sair de casa e ir até a escola e sugerir a adoção de outros sinais, mais suaves, mais musicais, para marcar as horas do dia. No entanto, sei que naquele universo escolar, tal como no universo bibliográfico em que habito, há riquezas e experiências que meus ouvidos não alcançam, e me calo.

O universo da escola é rico, diverso, plural. É por isso que, ao longo de nossas vidas, e de muitas vidas que já por ele passaram e muitas que virão, ele seduz e encanta, amedronta e espanta. Às vezes, quando penso na escola e nas suas multiplicidades de possíveis, penso em Ítalo Calvino e em suas cidades invisíveis, criadas e habitadas por fantasias, memórias, desejos sem fim, aos quais jamais alcançaremos em sua integridade mas aos quais é preciso perscrutar, e é preciso, sobretudo, narrar.

O livro que o leitor/a leitora tem em mãos objetivas, no duplo sentido do termo, narrativas da escola. As palavras, em sua imprecisão e potências, são mobilizadas para transmitir sobre experiências singulares, sobre sujeitos diversos, sobre conhecimentos que nos permitem adentrar à opacidade do mundo escolar e de lá sairmos com maiores sensibilidades e conhecimentos para, enfim, como a liturgia das horas, a ele voltar com os sentidos mais aguçados.

Leio o material de que se compõe o livro e me sinto bordejando um universo de múltiplas faces. Diante dele, sinto-me tentando parafrasear Tom Jobim e dizer: a escola não é para amadores! E os textos presentes neste livro buscam, cada um a seu modo, decifrar a parte da esfinge que lhe coube. E o faz com riqueza de detalhes e esforço de compreensão.

Uma forma de ler o livro, penso, é imaginá-lo como uma praça pública em que se encontram pessoas vindas de variados lugares, da cidade e do campo, para conversar conosco sobre aquilo que viram, ouvira, criaram, recriaram, imaginaram em suas viagens pelas escolas. Falam dos distintos modos de inteligibilidade e transfiguração do mundo – as artes, as disciplinas várias, os discursos diversos –; dos corpos que o habitam, surpreendidos, cada um, em suas dores e alegrias de serem o que são; das práticas de cuidados uns dos outros e de subversão da ordem das coisas; das estradas que percorreram e dos horizontes observados e de outros tantos com os quais a imaginação criativa ousou sonhar.

Fico a imaginar, enquanto escrevo estas palavras, o lugar deste livro na longa sequência à qual ele pertence. Sendo o 15º da Coletânea Educatio, lá se vão muitos anos desde que o primogênito foi publicado, ou seja, ganhou a luz pública da praça e dos olhos leitores. Mas, como

cada um desses livros que daqui de onde escrevo posso observar em minhas estantes, ele é único, singular, ao mesmo tempo em que repõe o movimento da história.

Lembro, de novo, Ítalo Calvino a nos dizer, também no movimento inercial da história e do pensamento, que o único mapa perfeito seria aquele que re-produzisse o próprio território cartografado. Na impossibilidade da perfeição, resta o esforço de representação sempre incompleta e imperfeita dos rios, dos montes, das matas, das reentrâncias e de tudo o mais que há no território. Mas o encanto de conhecimento e do conhecer não está justamente nessa penumbra que o acompanha inexoravelmente?

Espero que, ao longo ou ao final da leitura, seja o/a leitor/a mobilizado/a, como eu fui, para buscar as outras cartografias da escola que vem sendo feita pelas colegas do PPGEdu da UCS e dispostas na Coletânea Educatio. Assim, vamos escandindo e lendo cartas que nos revelam universos, territórios, pessoas, tramas e dramas mais ou menos misteriosos, que compõem e repõem, continuamente, a riqueza da vida e do viver na/da escola brasileira. Essa é, sem dúvida, uma viagem que vale a pena empreender!

Luciano Mendes de Faria Filho
Belo Horizonte, julho de 2024.

Mãos que se entrelaçam, criam, e se reencontram....

Educam
Demonstram
Unem
Constroem
Acalentam
Transformam
Inventam
Ousam

O movimento de encontro, de grupo, de pertencimento, através da representação das mãos, tornou-se, neste ano de 2024, a representação escolhida coletivamente por estudantes e professores do PPGEdu. Mãos que aproximam, cumprimentam, abraçam e acolhem. Mãos que desenham, pintam, constroem e reconstroem imagens. Mãos que criam, inventam, tentam e aguentam. Mãos que se movimentam, que firmam o lápis, que datilografam, tocam o teclado, que registam letras, símbolos e grafias e constroem escritas.

Essas mãos escrevem, lapidam, inovam, compilam em um movimento artesanal, científico. Nesse movimento, surgem escritas e registros que consolidam a história do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGEdu), ao seu conceito 5, com reconhecimento de 16 anos de imersão com pesquisa na comunidade.

Assim, a coletânea *Educatio* registra, neste ano, seu 15º volume e demonstra uma sólida caminhada de

publicação de estudos e pesquisas realizados por mestrandos, doutorandos e professores orientadores junto ao PPGEdu. Nessa escrita, nos remetemos às palavras de Mário Osório Marques (2008, contracapa): "Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe aonde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar". As palavras desse sábio professor nos inspiram a desbravar o universo da escrita, da criação, da pergunta, da reflexão e visualizar caminhos que movem a pesquisa. Então, para pensar: Por que pesquisar? Por que pesquisar em Educação?

- Essas perguntas, juntamente com o movimento das nossas mãos, folhearam livros entre as prateleiras e em versão digital, indo ao encontro de uma autora-guia para a pesquisa em Educação, a ilustre pesquisadora Marli André. Entre suas várias obras publicadas, destacamos o seguinte excerto: "Se, para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos (novos?), gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros ela busca o conhecimento sistemático, crítico e criativo" (André, 2001, p. 55). Ao refletir sobre essa caminhada, de pesquisa em Educação, desbravada em nosso Programa, há o despertar da curiosidade pelas primeiras edições, então ousamos apresentar o rol de títulos correspondentes a cada volume das publicações da *Educatio*:
- Educação, Educações – História, Filosofia e Linguagens | Vol. 01
- Pensar a Educação: História, Filosofia e Linguagens | Vol. 02
- Interlocuções na Educação: História, Filosofia e Linguagens | Vol. 03

- Reflexões Sobre Educação: História, Filosofia e Linguagens | Vol. 04
- Pesquisa em educação: olhares históricos e filosóficos, reflexões sobre tecnologias e inclusão | Vol. 05
- Tessituras na Educação: Tecnologia, História e Linguagem | Vol. 06
- Refletindo Sobre Educação: Contribuições da História da Educação, Tecnologia e Linguagem | Vol. 07
- Educação e Suas Interfaces com a Pesquisa: Estudos Acerca da Linguagem, da Inclusão e do Cotidiano Educativo | Vol. 08
- Pesquisar a Educação: Olhares Investigativos Para Tecnologias | Vol. 09
- Educação em Pesquisa: História, Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias | Vol. 10
- Movimentos Investigativos: Articulando saberes para pensar a prática educativa | Vol. 11
- Estudos e Horizontes de Pesquisa em Educação | Vol. 12
- Polifonias Investigativas na Área da Educação | Vol. 13
- Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de Educação| Vol. 14
- Partilhando pesquisas em tempos de recomeços | Vol. 15

Lançamos o convite para que você, pesquisador(a), conheça as obras que marcam essa história de publicações da *Educatio* que são resultantes de estudos e pesquisas realizadas no PPGEdu da UCS.

Ao ilustrar essa trajetória, compartilham-se as palavras e experiências da professora e pesquisadora Maria Isabel da Cunha, que, em sua entrevista no ano de 2022, enfatiza: "Mudou muito a cultura da pesquisa nos nossos Programas e nos aproximou entre pares, com as redes públicas de educação e demais Instituições" (Magalhães, 2022, p. 11). Quiçá os exemplos presentes nessa trajetória de formação e pesquisa inspirem e fortaleçam movimentos outros, sendo um convite para incentivar parcerias, vínculos, pesquisas em rede, desbravando horizontes para uma caminhada coletiva em pesquisa.

Assim, convidamos você, pesquisador(a) em Educação, a aventurar-se a desbravar, entre os fios e as tramas entrelaçados por mãos que tecem o universo da pesquisa em Educação, a presente obra. Ouse! Pesquise!

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Entrevista – Maria Isabel da Cunha: Diálogos sobre a Pesquisa Colaborativa e em Rede: "o desafio de construir uma caminhada coletiva". **Ensino Em Re-Vista**, n. 29 (Contínua), 2022.

Andréia Morés
Coordenadora do PPGEdu UCS
Inverno 2024

Apresentação

Partilhando pesquisas em tempos de recomeços

> Tudo no mundo começou com um sim.
> (Clarice Lispector)

O volume 15 da Coletânea Educatio compartilha, como os demais volumes que lhe antecederam, resultados de pesquisas de estudantes e professores pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul, articulados em duas linhas de pesquisa: *História e Filosofia da Educação* e *Educação, Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão*. Este ano comemoramos 15 anos da Coletânea, que materializa em seus livros capítulos advindos das dissertações e teses defendidas a cada ano. Sendo assim, ela é um espaço de memória do Programa, pois oferece um lugar simbólico em que resultados de pesquisas e estudos desenvolvidos se expressam, se revelam e se mostram para oferecer caminhos para as práticas educativas sustentados em pesquisas científicas. Os volumes produzidos estão disponíveis no site da Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), em https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/. O volume que ora compartilhamos é formado por 29 capítulos, que passamos a apresentar, considerando a ordem alfabética de seus autores.

O capítulo 1, cujo título é "A construção dos conceitos de função afim e quadrática mediada pelo livro didático no ensino médio: um estudo à luz da teoria de Vigotski", de autoria de Alexandre Roberto Faé e Eliana

Maria do Sacramento Soares, busca entender como o livro didático pode ser mediador da aprendizagem desse conteúdo matemático. O estudo foi baseado nas ideias de Vigotski: mediação, internalização, interação social, zona de desenvolvimento proximal e, em especial, teoria de formação de conceitos. O *corpus* de pesquisa foi composto de três obras didáticas e analisado com base na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. Os resultados indicam que o livro didático tem potencial de mediação na construção dos conceitos de função afim e de função quadrática, em especial se retomar conceitos que são pré-requisitos por meio de sondagens, apresentar situações de contexto relacionadas aos conceitos a serem estudados, enunciar as definições na linguagem simbólica combinada à linguagem materna e propor atividades variadas, como questões contextualizadas, problematizações com uso de tecnologia digital, explorações e investigações que priorizem a interação social, a comunicação verbal e a produção escrita. Esse potencial está integrado à atuação do professor como mediador no processo de aprendizagem, por meio de explicações, orientações e intervenções que contribuem na construção e internalização desses conceitos.

No capítulo 2, Aline Troian e Flávia Brocchetto Ramos compartilham seus estudos no texto intitulado "Encontro entre literatura, professora leitora e pesquisa narrativa", no qual apresentam uma pesquisa gestada por uma professora de literatura, por uma leitora, por uma pesquisadora que anseia por partilhar a leitura literária. Essas três faces vivem na mesma pessoa que se propõe a investigar um projeto de leitura com estudantes matriculados no Ensino Médio. A pesquisa, realizada acerca das singularidades do grupo de leitura intitulado Conversas Literárias, é analisada por meio dos prin-

cípios da pesquisa narrativa com base em Clandinin e Connelly.

Seguindo, temos o capítulo 3, "Formação continuada e pandemia da Covid-19: um estudo a partir da experiência docente no Ensino Fundamental de Ipueiras-CE", no qual Ana Maria Sampaio dos Santos, Nilda Stecanela e Caroline Caldas Lemons buscam compreender os desafios enfrentados e as adaptações realizadas pelos docentes no Ensino Remoto Emergencial, especialmente diante da necessidade de usar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A análise teórico-metodológica baseou-se nas contribuições de Paulo Freire, António Nóvoa, Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Os resultados indicaram que as iniciativas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras não atenderam plenamente às necessidades emergentes dos professores e das professoras. As narrativas destacaram a resiliência e a inovação dos docentes, que buscaram novas estratégias pedagógicas e fortaleceram a parceria com as famílias para garantir a continuidade do aprendizado. Enfatizam, ainda, que as lições aprendidas durante a pandemia devem orientar futuras políticas educacionais, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo para os professores.

O capítulo 4, "Contribuições de uma plataforma gamificada para o ensino e aprendizagem", de André Lunardi Steiner e Cristina Maria Pescador, explora a possibilidade de uso de jogos para fins de Educação, motivada pela necessidade de analisar uma plataforma digital *online* de jogos utilizada por uma instituição de ensino, sob a ótica dos elementos de jogos e da gamificação e suas contribuições para a prática educativa. Para essa análise, elementos e componentes de jogos foram descritos e sua presença e funcionalidade foram obser-

vadas no uso da plataforma proposta. Com isso, esse capítulo evidencia benefícios e contribuições do uso de uma plataforma de jogos para a prática docente, como uma maior possibilidade de engajamento e atenção dos estudantes, facilitação na adoção de atividades gamificadas e possibilidades de incremento na função de mediador. No entanto, a análise da plataforma também demonstrou lacunas, tais como comunicação bilateral, necessidade de disponibilidade de internet e alguns aspectos de acessibilidade.

O capítulo seguinte, cujo título é "Potencialidades formativas na Educação Infantil: entrelaçamentos entre teoria e prática", de Bruna Battistel Defaveri e Andréia Morés, traz resultados de uma pesquisa que investigou quais potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária, a fim de contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, identificando as potencialidades e os desafios vivenciados pelas estudantes na formação de professores, analisando quais saberes são mobilizados que contribuíram para a realização do estágio e seus entrelaçamentos entre teoria e prática. Os resultados desta pesquisa reverberaram em algumas potencialidades que o estágio supervisionado proporciona para a formação de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia, como: possibilidade de vivenciar a profissão; reconhecimento de si e tomada de consciência identitária da docência; possibilidade de escolha e reconhecimento da formação continuada; e reconhecimento do estágio enquanto pesquisa. Evidenciam-se alguns desafios, como distanciamentos entre teoria e prática e ausência de aprofundamentos

teóricos pedagógicos. Assim, o estágio supervisionado foi percebido como potencial formativo que muito contribui na formação e valorização dos professores em um momento em que os professores, junto a seus pares, podem aprender e vivenciar sua profissão, cooperando para a melhoria da qualidade da educação.

"Modelos da deficiência: uma revisão narrativa de literatura", de Bruna Silva Grabowski e Cláudia Alquati Bisol, segue na sequência, trazendo estudos críticos da deficiência, conhecidos como *Critical Disability Studies*, que é um campo de estudo amplo sobre questões sociais, culturais, estruturais e políticas envolvendo a deficiência. O percurso metodológico é de caráter qualitativo exploratório, por meio de uma revisão narrativa de literatura. Os resultados mostram a existência dos seguintes modelos da deficiência: modelo moral ou religioso, modelo médico, modelo social, modelo pós-social, modelo minoritário, modelo cultural, modelo relacional ou nórdico, modelo biopsicossocial, modelo de abordagem weberiana ou foucaultiana, modelo de identidade ou de afirmação e modelo de direitos humanos. Conclui-se que há um campo vasto e complexo dos modelos da deficiência e reconhece-se a possibilidade de existência de mais modelos, o que implica novas possibilidades de pesquisa. As contribuições dessa pesquisa estão alicerçadas na apresentação de outros modelos da deficiência para além daqueles já discutidos na literatura nacional, trazendo inovação, descobertas e ampliação do conhecimento ao campo dos estudos da deficiência.

O sétimo capítulo, de autoria de Cristina Benedetti e Nilda Stecanela, cujo título é "O papel do estado do conhecimento na escolha do objeto de pesquisa", apresenta algumas reflexões emergidas a partir da construção de um Estado do Conhecimento, discorrendo sobreo o

modo como esse processo ganhou um papel bastante relevante na escolha do objeto de pesquisa. A construção de um Estado do Conhecimento (EC) foi desenvolvida de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt. As autoras narram como aconteceu essa construção, que evidenciou as lacunas que a temática apresentava, ou seja, o que ainda não havia sido pesquisado e publicado até então. Dessa forma, o procedimento adotado contribuiu para a escolha do que passou a ser, de fato, o objeto de investigação da pesquisa que originou a dissertação, pois as reflexões e análises levaram a projetar o olhar e interesse para um recorte mais específico do que poderia ser investigado. As potencialidades do EC promoveram um refinamento do olhar investigativo e no olhar da pesquisadora: da perspectiva inicial de investigar as relações da pesquisa como princípio educativo com a construção da autonomia na Educação Básica, seu interesse teve um deslocamento para "a presença da pesquisa como princípio educativo no cotidiano escolar e suas relações com a construção de uma cultura científica na Educação Básica", de um modo devidamente embasado e justificado pelo rigor metodológico inerente ao Estado do Conhecimento.

Seguimos! Agora vamos ao capítulo 8, "Reflexões sobre as práticas discentes durante a pandemia da Covid-19 em uma escola da rede privada da Serra Gaúcha", no qual as autoras, Daniela Pelissari e Eliana Maria do Sacramento Soares, trazem um estudo que analisa as práticas discentes, tomando como base a legislação e as terminologias utilizadas para definir as aulas durante esse período, aspectos relacionados às práticas pedagógicas no cenário de cultura digital e as ideias vigotskianas para o processo de ensino e aprendizagem de matemática. O *corpus* de estudo foi constitu-

ído pelas narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada, por meio de grupo focal, e analisado e discutido a partir da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. As categorias identificadas foram: comunicação pedagógica; práticas pedagógicas; práticas discentes; e dificuldades relatadas. Os resultados indicam a importância da intencionalidade pedagógica como ponto de partida para a ação docente baseada em ações mediadoras que auxiliem os estudantes em seu processo de aprendizagem.

Adiante temos o capítulo 9, "Mulheres e leitura: interlocução com estudos já realizados", das autoras Diana Lusa e Flávia Brocchetto Ramos, que se origina na tese intitulada *Tornar-se leitora: percursos de professoras* e propõe-se a realizar uma interlocução com os estudos já realizados sobre mulheres e leitura. O capítulo desenvolve conceitualmente o significado de gênero e realiza breve apresentação histórica sobre mulheres e leitura. Segue realizando uma busca, informando a métrica utilizada, e apresenta quadros que elencam os estudos que convergem com a pesquisa da tese. Realiza-se um texto reflexivo sobre os achados dos estudos e apresentam-se as categorias que emergiram na análise, colocando-as em interlocução com os conceitos teóricos da pesquisa. Por fim, o capítulo propõe uma reflexão sobre a relação das mulheres com a leitura, o contexto das relações de gênero e da sobrecarga feminina, que afasta, em muitos momentos da vida, a mulher do ato de ler, quando a leitura não está relacionada ao investimento, ao trabalho. Observamos ainda que muitas leitoras compõem uma mesma mulher – leitora técnica, leitora de literatura, etc. –, tanto nos achados da pesquisa realizada como nos apontamentos dos estudos já realizados.

"Sob a bandeira do narrar" é o título do décimo capítulo, de autoria de Eliana Ebbing, Flávia Brocchetto Ramos e Marli Cristina Tasca Marangoni, o qual elege como objeto de estudo narrativas literárias presentes no livro didático *Apoema*, de Língua Portuguesa de 6º e 7º anos. O objetivo da pesquisa é investigar como as narrativas literárias são apresentadas nos livros didáticos focalizados, a fim de problematizar sua contribuição ou não para a formação do estudante como leitor literário. O percurso metodológico contemplou uma pesquisa bibliográfica, de natureza documental, com inspiração na análise de conteúdo. O estudo aponta que a narrativa que traz a sabedoria, a experiência da humanidade, está quase ausente do livro didático, uma vez que os fragmentos de narrativas literárias presentes no livro didático são tomados apenas para a realização de exercícios em prol de conteúdos eleitos para o nível de ensino em questão.

Já apresentamos uma dezena de capítulos. Façamos uma pausa para conversar com Clarice nesta apresentação: "Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho" (Lispector, 2020, p. 9). Esperamos ser simples ao anunciar o que constitui essa 15ª edição, e que os resultados das investigações realizadas sejam comunicadas com simplicidade, de modo que a ciência seja de fato publicizada. Esperamos que os modos eleitos para comunicar nossas pesquisas sejam simples.

O capítulo 11, "Autismo no Ensino Superior: o DUA como uma possibilidade de inclusão pedagógica", de Erisson Teixeira Emer e Cláudia Alquati Bisol, apresenta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como forma de pensar prática educativa no Ensino Superior para estudantes autistas. A educação brasileira conta

com importantes avanços no que tange à educação inclusiva. Contudo, no que diz respeito às pessoas autistas, o ingresso e a permanência nas escolas regulares se mostram, nos dados dos censos escolares, bastante tímidos. Quando observados esses dados especificamente para o Ensino Superior, os números são consideravelmente menores em relação às demais matrículas. O DUA, criado a partir da área da arquitetura e incorporado como uma opção de prática pedagógica, pode ser um caminho interessante para superar as dificuldades de inclusão de pessoas autistas na educação, em especial no Ensino Superior. Tomando como ponto de partida alguns dados do autismo no Ensino Superior, sob a luz de uma breve contextualização da educação inclusiva no Brasil, é proposto o DUA, de forma reflexiva, como um contundente e potente instrumento para ações pedagógicas em salas de aula em que alunos com deficiência, neurodivergentes e neurotípicos convivem e aprendem juntos.

Temos, a seguir, o capítulo 12, de autoria de Fabiane Ferretti Munhoz e Andréia Morés, cujo título é "Formação docente em contexto: 'aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia'" e o objetivo é investigar as potencialidades que emergem da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil. A construção dos dados ocorreu a partir do mapeamento das contribuições da Proposta Pedagógica vigente da escola, da realização de um grupo focal e dos registros realizados pelas professoras no Diário de Bordo ao final de cada um dos quatro encontros formativos realizados. A partir da metodologia sinalizada, foi elencada a emergência de quatro categorias e cinco subcategorias, trazendo como destaque, neste momento, a categoria

aprender a ser professor: "aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia". Como suporte teórico para essa categoria, foram utilizadas, principalmente, as contribuições de Perrenoud, Pimenta e Tardif. Assim, tem-se como resultado dessa investigação o reconhecimento das potencialidades da formação docente em contexto na perspectiva da pedagogia da escuta na Educação Infantil.

Kariane Vendramin e Terciane Ângela Luchese ocupam-se da análise de culturas infantis e o brincar no contexto do município de Nova Araçá no recorte temporal de 1920 a 1965 no capítulo 13 desta obra, intitulado "Culturas infantis e práticas do brincar em Nova Araçá (1920 a 1965)". O estudo é um recorte da dissertação que apresentou memórias das infâncias araçaenses primeiras, contextualizando as culturas infantis experienciadas e destacando as atividades lúdicas e o brincar. A metodologia ancorada na História Oral e a empiria construída a partir de documentos, jornais, leis, audição e análise de entrevistas é sustentada teoricamente por autores, como Kishimoto, Kuhlmann Júnior, Manson e Brougère. Os resultados obtidos revelam cenários que retratam as primeiras infâncias araçaenses e conferem ao conteúdo contribuições que vão para além do conhecimento local, oferecendo um vasto leque de possibilidades a partir das narrativas de memórias das infâncias vividas, das formas de brincar e conviver com os pares, do acesso aos brinquedos e das atividades folclóricas apreciadas das memórias que permeiam contextos construtivos das infâncias, personagens e canções populares, experiências familiares e rotinas diárias, provocando a reflexão sobre o ser criança em tempo passado, suas transformações e permanências.

"As pedagogias de acolhimento das crianças e adolescentes", escrito por Leticia Capra Rossetti e Cristiane Backes Welter, é o próximo capítulo da coletânea, um estudo de caso que investigou como as autoras discorrem acerca de pedagogias de acolhimento de crianças e adolescentes institucionalizados e adotados. Nesse sentido, foi realizado um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas e uma oficina de integração na escola investigada. A análise de dados foi construída com base na análise de conteúdo, buscando a compreensão das falas dos participantes sobre as vivências com crianças e adolescentes em acolhimento ou adotados. O quadro teórico foi construído a partir de Paulo Freire, Carlos Skliar, Humberto Maturana e Maria Isabel Cunha. Os resultados contribuíram para a implementação das práticas pedagógicas de docentes, com investigações de estudantes das licenciaturas, pesquisas da comunidade científica e novo posicionamento da sociedade brasileira para diminuir a invisibilidade de crianças e adolescentes institucionalizados e adotados de todo o Brasil.

"Navegar é preciso!" intitula o estudo composto por Lilian Molon, Nilda Stecanela e Andréa Wahlbrink Padilha da Silva. O capítulo 15 advém de uma vivência, denominada "navegação", como ressonância da pesquisa na qual as autoras valem-se da perspectiva teórico-metodológica denominada estado da arte, de acordo com o que postula Romanowski. O caminho investigativo adotado justifica-se pelas possibilidades de reconhecimento das costuras substanciais acerca da produção do conhecimento sobre o tema em causa bem como se move e navega por águas que possibilitam perceber lacunas ou até mesmo (re)conhecer hiatos no que diz respeito à construção e à difusão do conhecimento e, assim, tornar o objeto investigativo mais focado e preciso.

A tese intitulada *Emergências estéticas: pistas para o redesenhar e repintar a formação docente como devir da pandemia* gera o próximo capítulo desta obra intitulado, "Devires ético-estética na formação docente", de Lucila Guedes de Oliveira e Geraldo Antônio da Rosa. O texto discute as relações possíveis da formação docente pautada na Estética da Existência de Foucault (1926-1984), já que a interação com a arte pode ser uma possibilidade para a estetização da docência na formação inicial e no exercício da profissão. Ao propor possíveis modos de vida docente que escapassem aos assujeitamentos, atrelados ao controle das didáticas e metodologias presentes no cotidiano pedagógico, buscaram-se respostas para a seguinte questão: Que outras invenções podem emergir da formação docente constituída pela estética da existência? Destacou-se a contribuição da arte como potência formativa da docência da Educação Básica, concebendo-a como "obra de arte". Nesse horizonte, a estetização como modo de vida refina o olhar para estranhar dominações, tornando-nos mais críticos e abertos para o mundo. Em outras palavras, a estetização da vida equivale a um estado permanente de transformação, rompendo e se afastando de antigos modelos, emergindo de uma urgência, de uma vontade que não deseja seguir padronizações. Parece-nos fundamental à docência o entendimento acerca do jogo de situações das forças adversas, submetidas a certas tensões e poder, percebendo o que captura e o que influencia o modo de ser e agir. A ideia não é identificar os aspectos negativos ou reguladores como fenômeno, mas evitar certos reducionismos às práticas de dominação e controle.

Continuamos. Agora Márcia Boell, Carla Beatris Valentini e Bernard Charlot compõem "A linguagem de programação e a relação com o saber", capítulo 17. O

estudo busca compreender os processos que se constitui a Linguagem de Programação na articulação da teoria de relação com o saber, na perspectiva do teórico Bernard Charlot. O capítulo abarca a revisão de literatura que se constrói e em que se entrelaçam as grandes áreas da Educação e Ciência da Computação e a subárea da Linguagem de Programação (LP), além da relação com o saber. Por meio do ensino de Linguagem de Programação, possibilita-se que o estudante descreva precisamente os dados com que o computador atuará, como estes serão armazenados ou transmitidos e quais ações devem ser tomadas conforme as condições na relação com o saber da linguagem da programação. Esse ensino tem o estudante no centro, na compreensão do sujeito singular na teoria de Charlot, de forma que o sujeito é um ser humano singular e social. Estudar a relação com o saber é, então, estudar o sujeito social e singular confrontado com essa obrigação de aprender, estudar sua presença no mundo construído de saberes. Assim, evidencia-se como a "relação com o saber", como base epistemológica, tem provocado instigantes reflexões sobre os sujeitos que, em sua condição antropológica, sociológica e subjetiva, encontram-se envolvidos em diferentes processos e práticas educativas. A revisão de literatura mostra como se caracteriza a relação com o saber na Linguagem de Programação, com vistas a ampliar o olhar para os principais desafios apresentados na literatura para o ensino de Linguagem de Programação.

"Trajetórias formativas das professoras no contexto da Educação Infantil", capítulo 18, de Marcela Fabricia Velho Pezzi e Andréia Morés, aborda a problemática dos processos de formação continuada de professoras em uma escola de Educação Infantil no município de Caxias do Sul-RS. Com objetivo de investigar os processos cons-

titutivos da formação continuada dessas professoras, mapeou-se o percurso de formação inicial à docência, tendo como base teórica os estudos de Freire, Nóvoa e Oliveira-Formosinho. De abordagem qualitativa, o estudo foi inspirado na pesquisa-ação de Thiollent, com análise dos dados através da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. O *corpus* da pesquisa foi criado a partir de três encontros de formação denominados *Contextos Formativos* para discutir sobre a percepção das participantes no que diz respeito aos seus processos de formação para a docência na Educação Infantil. Os resultados indicaram uma baixa valorização do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação ao Magistério. Para as professoras, a Graduação foi predominantemente teórica, desconectada da prática, enquanto o curso de nível médio, o Magistério, foi apontado como prático em suas demandas, evidenciando uma dicotomia entre teoria e prática.

"Notas sobre a pré-escola no mundo digital" é o capítulo 19, que aborda a problemática da integração das tecnologias digitais na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, em escolas públicas do município de Bragança-PA. Mara Fabiane Reis Gomes e Cristina Maria Pescador, as autoras, destacam a falta de recursos financeiros e materiais didático-pedagógicos, bem como a ausência de formação continuada para os professores, fatores que limitam a efetiva incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente educativo. O estudo de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com foco em entrevistas semiestruturadas, visa compreender práticas educativas e desafios enfrentados pelos professores da pré-escola em relação ao uso das TDICs. Os resultados destacam a necessidade de adequação das práticas edu-

cativas à cultura digital e a importância de considerar as especificidades da faixa etária da Educação Infantil, bem como a relevância das políticas públicas e das diretrizes curriculares para orientar e apoiar as escolas nesse processo de integração das TDICs. Além disso, fornece *insights* para o aprimoramento das políticas e práticas pedagógicas nesse contexto específico, tendo em mente o desenvolvimento integral das crianças e a promoção de aprendizagens significativas.

Saímos de Bragança, no Pará, e seguimos para Veranópolis, no Rio Grande do Sul. No capítulo 20, "Cenas de alfabetização: Veranópolis-RS", Marlí De Conto e Sônia Regina da Luz Matos apresentam o recorte de uma pesquisa que acontece por meio do método das escritas de cenas de sala de aula, feita pelas alfabetizadoras do município de Veranópolis-RS, as quais são convidadas a participar de um ateliê para escrever cenas de sala de aula. Nesse espaço é feita a seguinte questão: Como vocês, alfabetizadoras, alfabetizam? Quinze cenas foram escritas e, como parte conceitual da dissertação, lançadas para uma perspectiva conceitual do autor francês Roland Barthes, quando ele descreve os movimentos rítmicos no texto *Como viver junto*. O autor aponta dois movimentos rítmicos que levamos para as cenas das práticas de sala de aula escritas pelas alfabetizadoras, denominados como práticas alfabetizadoras envolvidas pela heterorritmia e pela idiorritmia. As práticas alfabetizadoras descritas nas cenas estão entre os ritmos das práticas das pedagogias alfabetizadoras (clássicos métodos, letramento, psicogenética da língua escrita) impostas pela heterorritmia, e as tentativas de práticas alfabetizadoras não classificadas pelas pedagogias da alfabetização são deslocadas por um tipo de movimento ritmo alfabetizador denominado como parte da idiorrit-

mia. Por meio dos ritmos de heterorritmia e idiorritmia, as cenas de alfabetização escritas pelas alfabetizadoras expressam os ritmos de heterorritmia em busca de algum movimento de idiorritmia.

Foram apresentadas duas dezenas de capítulos desse livro, propomos um descanso. Novamente para levantar os olhos da produção científica, aliamo-nos à nossa interlocutora Clarice. Por que Clarice? Porque ela lembra que perguntas continuam a surgir: "Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?" (Lispector, 2020, p. 9). E assim continuamos a escrever como um modo de partilhar resultados de pesquisas que, por vezes, começaram bem antes de elaborar um projeto de pesquisa. Agora vamos falar de poesia vivida.

O capítulo 21, intitulado "Cata-ventos de poesia: pela dimensão poética nas infâncias", de Melina Sauer Giacomin, Flávia Brocchetto Ramos e Marli Cristina Tasca Marangoni, apoia-se em poemas escritos por mulheres para inspirar a presença dos ventos da poesia nas infâncias. Com a simbologia do mover do cata-vento, o estudo aborda a linguagem e a poesia associadas às infâncias que nos circundam, como sustentáculo para pesquisa empírica envolvendo poesia na pré-escola, realizada no PPGEdu-UCS, nos anos de 2021 e 2022. Para tanto, além de buscar estudos antecedentes e relatar a proposta da pesquisa desenvolvida, o estudo aborda a poesia nas suas manifestações e na formação humana e lança luzes sobre a associação entre a criança e a linguagem poética.

Saindo da dimensão poética, vamos para a história da informática. Paulo Antonio Pasqual Júnior e Eliana Rela são os autores do capítulo 22, "História da infor-

mática educativa na rede municipal de ensino de Caxias do Sul", que analisa o desenvolvimento do pensamento pedagógico e seus desdobramentos no campo da informática educativa na rede municipal, entre 1992 e 2012. Como metodologia, foram utilizados a História Oral e o Estudo Documental, tendo como foco na análise dos dados os procedimentos postulados pela análise de conteúdo. Os resultados revelam que as primeiras iniciativas em informática educativa foram lideradas por professoras visionárias que, mesmo sem o auxílio de políticas públicas, criaram os primeiros laboratórios de informática. A partir de 1992, o Poder Público começou a focar na informática educativa em Caxias do Sul. Nos 20 anos seguintes, diversas escolas receberam computadores, principalmente pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), intensificando a sua informatização. Em relação ao pensamento pedagógico, a análise mostrou que, entre 1992 e 2012, a perspectiva construtivista, influenciada por Jean Piaget, Seymour Papert, Léa Fagundes e outros, foi predominante. Essa pesquisa preenche uma lacuna na História da Educação, iluminando o desenvolvimento da tecnologia na educação e destacando projetos de informática educativa, tentativas de implementação de políticas públicas e influências pedagógicas que moldaram a integração tecnológica nas escolas municipais da rede municipal de Caxias do Sul.

As infâncias voltam a ser tema desta coletânea pela voz de Priscila Ghellere e Terciane Ângela Luchese, no capítulo 23 "As culturas infantis permeadas por brincadeiras presentes na EMEI Nostri Bambini (1999-2019)", cujo objetivo é apresentar as culturas infantis, com especial ênfase nas brincadeiras vividas na Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, de Vila Flores, no recorte temporal de 1999 a 2019. Resulta de

uma pesquisa em nível de dissertação, mais ampliada, que pesquisou o processo de formação histórica, no período de 1999 até o ano de 2019, da Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, no município de Vila Flores-RS, considerando as culturas infantis, as práticas pedagógicas bem como os espaços, os tempos e o sujeito. Metodologicamente, procedeu-se a análise documental histórica dos documentos arquivados junto à instituição escolar, e por meio da História Oral foram realizadas diversas entrevistas. Com as contribuições de autores como Pesavento, Chartier e Burke, foi possível identificar que a Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini se constitui, de fato, por causa dos sujeitos presentes no contexto, em especial as crianças com suas vivências e culturas infantis juntamente das práticas escolares.

Raquel Pereira Soares e Cláudia Alquati Bisol compartilham questões ligadas ao autismo no capítulo "Professora de autista, e agora?: relato de experiência de um percurso de (trans)formação acadêmica", que é o capítulo 24, no qual encontramos um relato de experiência (RE) sobre a trajetória de uma professora de musicalização infantil ao se deparar com o desafio de dar aulas para crianças autistas e a decisão em pesquisar cientificamente sobre o tema. O estudo objetiva refletir sobre como o percurso da pesquisa, por si só, contribuiu para a formação e a transformação do pensamento e, consequentemente, do fazer pedagógico. Como resultados, tal relato apresenta a compreensão de que os atravessamentos das vivências humanas socioculturais e acadêmicas, em diálogo, contribuem tanto para a composição e produção crítica e reflexiva do conhecimento científico, com possibilidades e propostas de trabalho, como para a transformação do ser, do pensamento críti-

co e do agir pedagógico, beneficiando, assim, a sociedade de forma geral.

No âmbito dos processos educativos, Roger Andrei de Castro Vasconcelos e Flávia Brocchetto Ramos se ocupam da contação de histórias. O capítulo de número 25, "Contação de histórias como possibilidade de mediação da literatura" investiga a contação de histórias como uma potência estética a partir da figura do contador de histórias profissional. Para tanto, traz ao diálogo vozes teóricas, que apoiam o estabelecimento de relações entre o rememorar e o contar, além de reflexões sobre o papel da contação e dos contadores de histórias ao longo do tempo e nos nossos dias.

Agora os processos educativos são olhados por meio de tecnologias digitais. No capítulo 26 da coletânea, "Práticas docentes: Formação Continuada e Tecnologias Digitais", Sidneia Albuquerque Moreira e Cristina Maria Pescador buscam compreender o uso das Tecnologias Digitais (TDs) durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial adotado como alternativa para a continuidade das aulas que haviam sido suspensas em função da pandemia de Covid-19. Trata-se de pesquisa qualitativa exploratória cujo *corpus* foi construído a partir de entrevistas semiestruturadas com um grupo de dez docentes a respeito de suas práticas em suas aulas com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escola pública do interior do Ceará. Com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin, foi possível identificar três categorias relacionadas às práticas docentes e o planejamento envolvendo as TDs nas aulas durante a pandemia. Destacam-se, aqui, as descobertas e reflexões a partir da terceira categoria no contexto de uma sociedade cada vez mais orientada pelas TDS e a inserção dessas tecnologias no âmbito educacional e nas práticas docentes.

Nesse cenário, as políticas públicas desempenham um papel relevante ao definir diretrizes e proporcionar recursos para a formação continuada de docentes em TDs, a qual pode vir a ser um espaço de reflexão e troca de experiências entre os docentes.

Nem só de palavras escritas se faz a educação. No capítulo 27, intitulado "Ateliês de desenhografia: o desenho e a fotografia", Simone Maria Spanhol e Sonia Regina da Luz Matos tratam da produção de desenhografias pelos estudantes de uma turma de 9º ano da rede municipal de Nova Prata-RS. O estudo traz experiência e produções desenhográficas dos discentes, mostrando a desenhografia, método da artista-pesquisadora que consiste na junção do desenho com a fotografia por meio do aplicativo Picsart gerando imagens através de montagens. No decorrer do texto, é descrito o funcionamento dos ateliês e mostradas as montagens desenhográficas feitas pelos estudantes, em que as imagens são aproximadas por semelhanças, diferenças, cores e formas. As desenhografias, tanto da artista-pesquisadora como dos estudantes, são levadas para além dos muros da instituição escolar, como parte de uma exposição pública, no espaço universitário, promovendo o espaço entre a escola e a Universidade de Caxias do Sul (Campus de Nova Prata-RS). Desse modo, a pesquisa contribui para a construção do acervo imagético dos estudantes, a partir do contato com a artista-pesquisadora, bem como para a experimentação do método de desenho gráfico.

Tatiele Bolson Moro e Carla Beatris Valentini, no capítulo 28, aproximam-se de tecnologia assistiva. "Aplicação do Framework SETT para escolha de tecnologia assistiva no IFRS, Campus Caxias do Sul" tem por objetivo construir algumas reflexões sobre uma prática realizada com um grupo de servidores da educação

profissional, visando à utilização de uma ferramenta (Framework SETT) como apoio para entender as habilidades e possibilidades de desenvolvimento educacional de estudantes com paralisia cerebral. Para tanto, utilizou-se da metodologia de pesquisa-ação de Thiollent, na qual se buscou constituir um grupo colaborativo para discussão composto por cinco professores e três técnicos administrativos que debateram as necessidades de dois estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Caxias do Sul. A análise incluiu aspectos como compreensão de conceitos apresentados nos conteúdos, dificuldades no uso de dispositivos digitais, acessibilidade de materiais no Moodle e preferências por vídeos e *podcasts*. Após a discussão, os resultados foram reorganizados em quadros de investigação, destacando-se informações relevantes e sugestões para melhorar a experiência de aprendizado, como adaptações de materiais e estratégias pedagógicas. Os quadros de investigação mostraram as potencialidades e necessidades dos estudantes, apontando várias sugestões para enriquecer a compreensão e adaptação de materiais pedagógicos.

A obra encerra com o capítulo 29, "Em nome da escritura, literatura-se uma escrita acadêmica em educação", de Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju e Sônia Regina da Luz Matos. O estudo é disparado por um fio que escapa da Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação, junto ao qual pervaga-se o percurso de uma pesquisa de Doutorado. Literaturar é ensaiar sempre e de novo, perguntando acerca dessa escrita. Em razão disso, uma escrita pelo ato de literaturar irrompe entre os exercícios de leitura de fruição literária e filosófica. Com o objetivo de mos-

trar o trânsito pela temática do literaturar, pervaga-se esse outro modo de fazer-se pela escrita acadêmica em Educação. A movimentação de um pervagar pelo fio de uma escritura e por meio de exercícios de leitura e de escrita são tramados entre as escrituras de dois críticos literários franceses, Roland Barthes (1915-1980) e Maurice Blanchot (1907-2003), incorporadas a outras da escritora brasileira Hilda Hilst (1930-2004) e circundados pela produção da pesquisadora Sandra Corazza (1951-2021). Como resultado, apresentam-se dois movimentos desse pervargar, o primeiro sob o título "Uma teia das escrileituras" e o segundo sob o título "Um expírito corazziano". Encerrando o capítulo, defende-se a relevância da potência de afirmar uma escrita acadêmica inventiva, que, por não estar totalmente condicionada à servidão e ao utilitarismo, pode vagar entre a insubmissão e a prescrição acadêmica.

Agradecemos imensamente aos autores, professores e egressos do PPGEdu pela valiosa contribuição para a constituição deste volume da Coletânea Educatio. As reflexões e contribuições, aqui expressas em forma de capítulos de livro, oferecidas a pesquisadores, educadores e outros interlocutores que se somam aos leitores dessa coletânea, são um convite para repensarmos e redimensionarmos continuamente nossos processos educativos, a fim de que eles possam ser catalisadores de novos modos de ser, de conhecer e de conviver, no contexto da sociedade na qual estamos imersos.

Tecemos essa apresentação do 15º volume da Coletânea Educatio colocando em baila estudos realizados no PPGEdu e cujos autores disseram *sim* à possibilidade de partilhar parte da sua investigação. O narrador de *A hora de estrela*, obra que nos acompanhou neste texto, pergunta-se por que escreve e, entre as repostas à ques-

tão, diz: “ por motivo grave ‘de força maior’, como se diz nos requerimentos oficiais, por ‘força de lei’ (Lispector, 2020, p. 15). Publicizar pesquisas realizadas no PPGEdu-UCS é uma ação que cabe a nós, pois não basta pesquisar e escrever a pesquisa, é preciso propagá-la.

Boa leitura, e despedimo-nos com uma imagem que mostra um dia de inverno no nosso campus!

Eliana Maria do Sacramento Soares
Flávia Brocchetto Ramos
Inverno de 2024.

Referência

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

Campus Sede da Universidade de Caxias do Sul, em 13 de julho de 2024, por Eliana Maria do Sacramento Soares.

A construção dos conceitos de função afim e quadrática mediada pelo livro didático no Ensino Médio: um estudo à luz da teoria de Vigotski[1]

Alexandre Roberto Faé
Eliana Maria do Sacramento Soares

Considerações iniciais

Na primeira semana do ano letivo de 2019, foi realizada uma sondagem com estudantes, em sua maioria concluintes ou que já concluíram o Ensino Médio. Elaborei três questões abertas: uma de álgebra, uma de geometria e uma de probabilidade. A pergunta relacionada à álgebra foi: "O que é uma função matemática?"; a de geometria: "O que é o número *pi* (π)?"; e a de probabilidade: "Como calcular a probabilidade de um evento?". Apesar de bastante específicas sob o ponto de vista de saberes, as perguntas mostraram-se importantes para a sondagem de lacunas relacionadas a conceitos de objetos matemáticos.

A primeira pergunta foi a que mais apresentou respostas evasivas como "não sei" ou "não lembro". Muitas respostas estavam relacionadas à simbologia matemática ou ao processo mecânico ou algorítmico de cálculo. Houve, ainda, respostas vinculadas à representação cartesiana de uma função: "função é um gráfico…". Nenhum de meus (quase) duzentos alunos de Caxias e de Porto

[1] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *A construção dos conceitos de função afim e quadrática mediada pelo livro didático no Ensino Médio: um estudo à luz da teoria de Vigotski*, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Alegre citou que função é uma relação de dependência entre dois conjuntos ou uma relação de dependência entre duas grandezas. Houve algumas (poucas) respostas que se aproximaram, citando que "função é uma fórmula e pode ser representada em um gráfico…".

A segunda pergunta não apresentou respostas "não sei" ou "não lembro" - reforçando que a palavra *pi* é bastante familiar no contexto do Ensino Médio. Porém, a imensa maioria das respostas estiveram associadas ao valor aproximado de 3,14 ou ao fato de *pi* ser um número com infinitas casas decimais, o que evidencia uma aprendizagem associada à memorização. Por outro lado, poucas respostas associaram o *pi* à circunferência, seja pela definição formal (o *pi* é um número irracional que expressa a razão entre o comprimento da circunferência e seu diâmetro) ou pela identificação de um padrão que ocorre com qualquer circunferência.

A terceira pergunta foi a que apresentou maior índice de respostas adequadas ou associadas ao conceito: "probabilidade de um evento é a chance de ele ocorrer…" ou "probabilidade de um evento é a porcentagem na qual o evento ocorre…", embora poucos tenham utilizado a palavra razão - importante conceito da matemática dos ensinos Fundamental e Médio.

Em suma, as respostas evidenciaram lacunas associadas à definição de conceitos básicos da matemática. A compreensão de conceitos matemáticos está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de Matemática e suas Tecnologias. A aprendizagem dessas habilidades e competências pode ser mediada pelo professor e por fontes como livros didáticos, sites e ambientes virtuais, entre outros. Ou seja, são fontes que podem apresentar predicados importantes na mediação do processo de aprendizagem. No entanto, as fontes prove-

nientes da web não chegam a todos os lares brasileiros, ou chegam de forma parcial. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua edição de 2021, divulgou que a internet chegou a 90% dos domicílios do Brasil, de modo que 28,2 milhões de brasileiros seguem sem acesso à internet.

O livro didático é, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a fonte mais disponível aos estudantes das escolas públicas brasileiras e, em uma quantidade significativa dos casos, a única fonte disponível. Então, se o material didático é um referencial importante e com muitos recursos, passando por crivos de seleção estabelecidos pelo PNLD, como estão sendo realizadas as apresentações dos conceitos matemáticos? Quais atividades, mediadas pelo material didático, estão relacionadas à construção de conceitos matemáticos? Como o livro didático pode potencializar a construção de conceitos matemáticos?

Para iluminar minha jornada neste estudo, busquei sustentação em conceitos da teoria sociointeracionista de Lev Seminovich Vigotski[2], como a interação social, a mediação, a internalização, a zona de desenvolvimento proximal e a sua teoria de formação de conceitos. Assim, analisei a apresentação dos conceitos matemáticos, as situações-problema envolvendo conceitos matemáticos e as atividades associadas à construção de conceitos matemáticos sugeridas tanto no livro didático como no manual do professor para os capítulos de *função afim*[3] e

[2] Utilizarei, neste capítulo, a grafia Vigotski, usada na maioria das obras em língua portuguesa.

[3] Toda função do tipo $f(x) = ax + b$, sendo x a variável independente e a e b as constantes.

de função quadrática4, tendo como norteadores ideias da teoria de Vigotski.

Em suma, o presente capítulo está vinculado a um estudo que analisou como livros didáticos de matemática do Ensino Médio, indicados pelo PNLD 2021, podem mediar a construção de conceitos de função afim e de função quadrática. O problema de pesquisa teve por objetivo responder à seguinte questão: Como os livros didáticos de matemática do Ensino Médio, indicados pelo PNLD 2021[5], podem mediar a construção de conceitos de função afim e de função quadrática a partir de ideias da teoria vigotskiana?

Base teórica do estudo

O marco teórico estruturante deste estudo está nas ideias da teoria sociointeracionista de Vigotski. O pesquisador observa, em seus estudos, que a *fala egocêntrica* das crianças "deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior" (Vigotski. 1998a, p. 36). Nesse estágio, a criança dialoga consigo mesma, planejando e solucionando situações em voz audível. A fala egocêntrica das crianças é uma espécie de monitoramento de seus pensamentos, e, embora a forma de pensamento do adulto seja diferente da utilizada pelas crianças, o autor concluiu que compreender e comunicar são processos recíprocos. Ressalto aqui a importância da comunicação para desenvolver um pensamento, seja escrita ou oral. Nesse sentido, o professor pode promover situações em que o estudante comunique o que compreendeu, proporcionando um ambien-

[4] Toda função do tipo $f(x) = ax^2 + bx + c$, sendo x a variável independente, a, b e c as constantes e $a \neq 0$.

[5] A escolha do ano de 2021 deve-se ao fato de que, pela primeira vez, foram ofertados livros didáticos por área do conhecimento em substituição aos livros didáticos por componente curricular.

te dialógico. Essas atividades podem ser sugeridas no material didático e, na área da matemática, privilegiar a comunicação dos conceitos básicos envolvidos em determinado conteúdo.

Segundo Vigotski, um *instrumento* é algo que pode ser utilizado para se fazer alguma coisa. De acordo com um postulado marxista, o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, ou seja, o instrumento é *mediador* entre o homem e a natureza. Conforme Oliveira (2003, p. 26), "mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação". Desse modo, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Vigotski constrói sua teoria sob forte influência marxista e estende essa ideia de mediação a partir dos signos. A palavra *signo* provém do termo latim *signum*. Trata-se de um objeto, fenômeno ou ação que pode representar algo. O pesquisador preconiza que as sociedades criam signos e instrumentos e modificam seu desenvolvimento social e cultural. Portanto, instrumentos e signos são resultados de construções sócio-históricas, e, por meio da apropriação ou internalização dessas construções, o indivíduo se desenvolve cognitivamente. Vigotski (1998a) define *internalização* como a reconstrução interna de uma operação externa.

A partir dessas premissas, define que a *interação social* é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Logo, para internalizar signos, por exemplo, o ser humano tem que compreender significados compartilhados socialmente. A interação social se dá por meio da linguagem, e, para Vigotski, a linguagem humana é o sistema simbólico fundamental para qualquer cultura, seja falada, escrita, pictórica ou corporal. O de-

senvolvimento da linguagem no indivíduo se dá da fala social para a fala egocêntrica e desta para a fala interna. É por meio da linguagem que o ser humano estabelece categorias e se relaciona com o seu meio. Nesse viés, o pesquisador aponta que a linguagem tem duas funções: como *intercâmbio social* e como *pensamento generalizante*. A primeira função refere-se à comunicação e a segunda à função como organizadora das categorias conceituais da experiência humana. Nessa segunda função, o ser humano agrega características de um objeto e cria conceitos a partir da cultura em que está inserido.

Vigotski e seu grupo de pesquisadores estudaram, além dos *conceitos cotidianos* (ou *espontâneos*), a formação dos *conceitos científicos* (ou *não espontâneos*) para crianças em idade escolar, adolescentes e adultos, submetendo-os a um estudo comparativo. A partir dos estudos de Piaget, que estabelece que conceitos espontâneos provêm de uma deliberação não consciente, Vigotski (1998b) infere que um conceito só pode ser submetido à consciência e ao controle deliberado se fizer parte de um sistema. Dessa forma, deduz que, se consciência significa generalização, então *generalização* significa a formação de um conceito supraordenado. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade, de modo que, nos conceitos científicos adquiridos na escola, a relação com um objeto é mediada por algum outro conceito.

Assim, os conceitos científicos estão contidos em redes em que um conceito é pré-requisito para que se compreenda outro. Minha experiência como professor evidenciou que, para que o estudante construa o conceito de variação e de variável, precisa, antes, entender que grandezas são medidas e que essas medidas podem ser associadas a números, entendidos como variáveis.

Para apropriar-se compreender do conceito de função, necessita, antes, compreender o conceito de conjuntos que podem estar em correspondência por meio de relações definidas através de expressões algébricas, ou seja, o estudante deve articular o conceito de variável, que pode ser expresso por um número associado a uma grandeza, estabelecendo uma relação de conceitos. Os conceitos matemáticos são, em linhas gerais, constituídos por outros, de forma articulada, formando uma rede de conceitos. A dificuldade de aprendizagem reside, na maioria das vezes, nesse processo verticalizado e supraordenado de compreensões de conceitos.

Vigotski (1998a, p. 112) preconiza que a interação que provoca a aprendizagem deve ocorrer dentro do que chama de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), definida como distância entre a solução independente de problemas (nível de desenvolvimento real) e a solução de problemas sob orientação (nível de desenvolvimento proximal). A partir dessa ideia, Vigotski (1998a, p. 117) indica que o "bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento". Sob esse ponto de vista, o autor diferencia aprendizado de desenvolvimento, de modo que o primeiro é necessário ao segundo. Ou seja, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado. Vigotski (1998a, p. 118) estabelece um exemplo na matemática fundamental na qual "o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos".

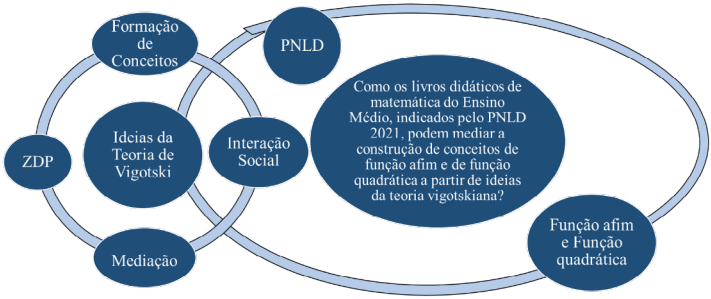
Para a realização da pesquisa, selecionei um assunto que julgo possuir uma cadeia considerável de objetos matemáticos: as funções. Além dos capítulos iniciais de funções, que tratam de sua definição e de outros objetos

matemáticos envolvidos, como conjuntos, grandezas, variáveis, domínio e imagem, entre outros, incluí os capítulos de função afim e de função quadrática para uma análise mais ampla.

Para apresentar essas definições, tomei como referência o livro *Conceitos fundamentais da Matemática*, de Bento de Jesus Caraça. O autor expõe as definições em rede, estabelecendo conexões entre os objetos matemáticos e contextualizando suas aplicações no meio científico. No Capítulo I da 2ª Parte: Estudo Matemático das Leis Naturais, o autor apresenta, entre outras, as definições de *relação*, dos conjuntos *domínio*, *contradomínio* e *imagem*, de *lei* e sua *expressão algébrica*, de *variável dependente* e *independente*, *variação*, *função*, *sistema cartesiano* e *coordenadas cartesianas*. No Capítulo II da 2ª parte: Pequena Digressão Técnica, apresenta a definição de função polinomial.

As funções polinomiais ou polinômios são funções cuja forma algébrica é dada por $P(x) = a_0.x^n+a_1.x^{n-1}+a_2.x^{n-2}+...+a_{n-1}.x+a_n$, onde a_0, a_1, a_2, ..., a_n são números reais chamados de coeficientes, n é um número natural, denominado grau do polinômio. Quando o valor do maior expoente (n) é menor do que 2, tem-se uma *função afim*; quando o valor do maior expoente é igual a 2, tem-se uma *função quadrática*. A figura a seguir é uma representação que relaciona a pergunta de pesquisa e os referenciais teóricos que iluminaram o estudo.

Figura 1 – Representação da relação entre a pergunta de pesquisa e os referenciais teóricos estabelecidos



Fonte: elaborada pelo autor (2022).

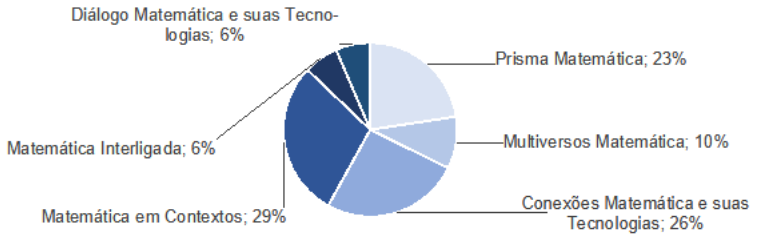
Delineamento metodológico

O estudo foi desenvolvido segundo uma abordagem analítico-qualitativa, cujo *corpus* constituiu-se de livros didáticos de matemática indicados pelo PNLD para o Ensino Médio. A respeito do PNLD, o processo se inicia com a publicação de um edital que especifica os elementos que devem estar presentes nos materiais didáticos. Seguindo o prazo estabelecido no edital, as editoras interessadas inscrevem suas obras no PNLD. As obras inscritas passam por uma avaliação por especialistas. A partir das escolhas, os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados que são disponibilizadas pelo Guia PNLD. No âmbito do PNLD 2021 - Objeto 2, foram ofertadas obras para as Áreas do Conhecimento e Obras Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio.

Na área de Matemática e suas Tecnologias foram oferecidas dez obras, todas editadas no ano de 2020. Por meio do endereço eletrônico https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet, averiguei todas as escolas Ensino Médio, de administração pública estadual e fede-

ral, bem como as particulares do município de Caxias do Sul, para verificar quais obras eram solicitadas na área de Matemática e suas Tecnologias, Objeto 2. Das dez obras do Objeto 2 oferecidas pela área de Matemática e suas Tecnologias, seis foram selecionadas pelas escolas de Ensino Médio de administração pública estadual e federal de Caxias do Sul. O censo escolar de 2021, disponível no endereço https://qedu.org.br/municipio/4305108-caxias-do-sul/censo-escolar, aponta 11.075 matrículas no Ensino Médio Estadual e 475 matrículas no Ensino Médio Federal de Caxias do Sul, de modo que as obras selecionadas possuem presença bastante significativa no universo de estudantes de Ensino Médio de Caxias do Sul. O gráfico a seguir mostra a distribuição porcentual dessas obras no universo de escolas.

Figura 2 –Distribuição porcentual das obras nas escolas de administração estadual e federal de Caxias do Sul



Fonte: elaborada pelo autor (2022).

Para compor o *corpus* de pesquisa, adotei como o critério a representatividade das obras nas escolas de Caxias do Sul. Dessa forma, realizei minha investigação nas três obras didáticas mais solicitadas do PNLD 2021, Objeto 2: Matemática em Contextos, Conexões Matemática e suas Tecnologias e Prisma Matemática, que somadas estão em quase 80% das escolas de ad-

ministração pública estadual e federal do município de Caxias do Sul.

A partir da definição dos materiais, entrei em contato com a Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), vinculada ao FNDE, solicitando as obras em arquivo PDF. Recebi o Manual do Professor, que contempla todo o conteúdo existente nos livros dos estudantes mais as orientações aos professores. Portanto, o *corpus* se constitui de quatro arquivos PDF que contêm os conteúdos solicitados e o Manual do Professor. Foram estudados os Capítulos 1 e 2 e o Manual do Professor do Volume 2 da obra *Matemática em Contextos*; o Capítulo 3 e o Manual do Professor do Volume 1 e os Capítulos 1 e 2 e o Manual do Professor do Volume 2 da obra *Conexões Matemática*; e os Capítulos 2 e 3 do Volume 1, bem como as Orientações para o Professor, da obra *Prisma Matemática*, somando mais de 550 páginas de textos, gráficos e imagens.

As obras selecionadas foram analisadas com base na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). As leituras, anotações, releituras e descrições das obras, a partir das lentes estabelecidas pelos norteadores teóricos, resultaram em uma identificação de unidades de análise, reunidas por similaridades, e originaram categorias emergentes. No processo de unitarização, estabeleci, após as releituras, cinco unidades: apresentação de contextos, apresentação de definições matemáticas, retomadas de definições que são pré-requisitos, propostas de atividades de aplicação dos conceitos matemáticos e propostas de atividades de sociointeração. Após a comparação entre as unidades, as categorias que emergiram da análise do *corpus* foram: *apresentação de contextos*, *apresentação de definições*, *propostas d*e *atividades* e *retomadas de pré-requisitos*.

A primeira categoria refere-se aos contextos ou situações práticas relacionadas aos conceitos matemáticos a serem estudados. A segunda trata das definições formais e simbólicas dos conceitos matemáticos. A terceira categoria aborda a análise de propostas de atividades relacionadas aos conceitos estudados (questões, testes, diálogos, explorações, investigações, entre outras) que envolvam ou não a interação entre os estudantes ou entre os estudantes e o professor, presentes nos livros que compõem o *corpus*. A terceira categoria, em função da diversidade de atividades propostas nos livros didáticos, foi dividida em três subcategorias: *propostas de questões e testes*, *propostas de atividades com uso de tecnologia digital* e *propostas de explorações e investigações*. A quarta categoria trata da análise da existência (ou não) de retomada de definições que são pré-requisitos para a formação dos conceitos estudados.

Descrição das categorias

As obras didáticas que compõem o *corpus* apresentam textos em língua portuguesa, símbolos matemáticos e imagens. Utilizam-se, assim, da linguagem escrita, da linguagem simbólica e da linguagem pictórica. Essas formas de linguagem, conforme a teoria vigotskiana, são exemplos de signos que, ao serem apropriados ou internalizados pelo estudante, permitem seu desenvolvimento cognitivo. Há, portanto, uma variedade de formas de comunicação nas obras didáticas. Na sequência, apresento, de forma resumida, cada categoria.

Apresentação de contextos

O panorama das obras que compõem o *corpus* evidenciou que, no início de cada capítulo, as obras didáticas descrevem situações contextualizadas e de apli-

cação dos conceitos matemáticos, na forma de textos e de imagens associadas, eventualmente de perguntas. Na sequência, apresento algumas situações de contexto descritas em alguns capítulos das obras que compõem o *corpus*.

A obra *Prisma Matemática* apresenta contextos do cotidiano com relações de dependência entre grandezas, com o intuito de introduzir a ideia de *função*. Na introdução, cita a corrida de táxi e a relação de dependência entre o valor pago e a distância percorrida, a relação de dependência entre o valor pago e a quantidade de alimento que é colocada em um prato no restaurante de comida a quilo e a relação de dependência entre o valor de uma fatura de energia elétrica e a quantidade de energia consumida. A partir desses exemplos, introduz a noção de *variável dependente* e de *variável independente*. Na sequência, traz mais três situações em que quantifica as relações provenientes de contextos diferentes. Em uma das situações, relaciona a área de um quadrado com seu lado, apresentando uma tabela com valores numéricos para o lado e para a área correspondente. Após, pergunta sobre a possibilidade de haver dois quadrados de áreas distintas cujos lados tenham a mesma medida, com o intuito de que o estudante perceba que cada valor atribuído à variável independente está associado a um único valor da variável dependente. Além disso, a partir da fórmula da área do quadrado, introduz o conceito de *lei de formação* ou *lei de correspondência* da função e utiliza uma interessante metáfora de uma máquina que "transforma" a medida do lado do quadrado em sua correspondente área.

O Volume 2 da obra *Conexões Matemática* traz apenas uma situação de contexto advinda da pandemia do Coronavírus de 2020: o uso de máscara e o controle de

temperatura por termômetro infravermelho. Exibe uma foto de controle de temperatura, com a escala em graus Fahrenheit e a lei da função matemática que converte a temperatura de graus Fahrenheit para graus Celsius. Na sequência, já parte para a definição formal de função afim e os conceitos relacionados. Porém, mais adiante, após as definições formais e simbólicas, traz a relação entre a distância, em quilômetros, percorrida pela Estação Espacial Internacional e o tempo, em segundos. Apresenta esse contexto para introduzir a ideia de *função linear* e retoma o conceito de *proporcionalidade*. Além disso, mostra os valores das distâncias em função do tempo em um gráfico cartesiano.

O Capítulo 2 da obra *Matemática em Contextos* introduz a ideia de *parábola* a partir da trajetória de uma bola de basquete em um arremesso. Na sequência, apresenta três situações de contexto e uma aplicação da função quadrática na geometria. A situação 1 (Figura 3) traz a relação da receita de uma confeitaria com a venda de bolos em função do desconto no preço de cada bolo.

Figura 3 – Situação de contexto apresentada no Capítulo 2, Volume 2, da obra Matemática em Contextos

Situação 1

Preço de venda de um bolo

Uma doceria quer dar um desconto no preço dos bolos. Para isso, decide fazer um teste para observar como ocorre o rendimento. O dono da loja percebe que, vendendo o bolo a 60 reais, ele geralmente vende, por dia, 12 bolos. A cada 5 reais de desconto que ele dá por bolo, ele passa a vender mais 2 bolos por dia.

Além disso, ele sabe que ao multiplicar a quantidade de bolos vendidos pelo preço de venda, o resultado é o valor total arrecadado nas vendas, e que não vale a pena vender o bolo por menos de R$ 10,00.

rocharibeiro/Shutterstock

Em docerias e em outros empreendiment a definição do preço de venda ideal de u produto para maximizar lucros envolve vá conhecimentos algébricos.

a) Com um colega, copie e complete a tabela a seguir no caderno e faça algumas simulações de quanto a doceria iria faturar a cada 5 reais de desconto dado no preço do bolo: 5 reais, 10 reais, 15 reais, 20 reais, e assim sucessivamente.

A resposta encontra-se nas *Orientações específicas* deste Manual.

Receita em função do desconto no preço do bolo

Desconto (em R$)	Preço do bolo (em R$)	Quantidade de bolos vendidos	Receita (em R$)
0,00	60,00	12 + 0 = 12	12 · 60 = 720,00
5,00	55,00	12 + 2 = 14	14 · 55 = 770,00
10,00	50,00	12 + 4 = 16	16 · 50 = 800,00
15,00			
20,00			
25,00			
30,00			
40,00			
50,00			
5x	60 – 5x	12 + 2x	

Tabela elaborada para fins didáticos.

b) O que vocês podem notar sobre o crescimento da receita (valor recebido) conforme o aumento do desconto por bolo? Até um desconto de R$ 15,00, conforme o desconto aumenta, a receita também aumenta. A partir de R$ 15,00, quanto mais o desconto aumenta, mais a receita

c) Existe uma receita máxima nessa simulação? Se sim, qual é o valor dela? Sim. R$ 810,00.

d) Qual é a expressão algébrica que fornece a receita para x descontos de R$ 5,00 sobre o preço de venda do bolo? $-10x^2 + 60x + 720$

Fonte: *Matemática em Contextos*, Volume 2 (2020).

A introdução da formação de conceitos científicos por meio de situações específicas e contextualizadas vai ao encontro da teoria de formação de conceitos de Vigotski, quando preconiza que “a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos” (1998b, p. 99). O autor acrescenta que a utili-

zação de conceitos em situações concretas é, geralmente, um processo mais trivial para a mente humana do que a reprodução verbal do conceito:

> O adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar em conceito em palavras e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito. A mesma discrepância também ocorre no pensamento dos adultos (Vigostki, 1998b, p. 99).

Partir de uma situação de contexto com o intuito de formar um conceito científico não apenas vai ao encontro dos processos de pensamento complexo, apontadas por Vigotski, como também auxilia na *motivação*. Segundo Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996, p. 160), uma das abordagens defendidas pelo Instituto de Psicologia e Pedagogia Geral de Moscou, cujos fundamentos são os da teoria vigotskiana, é a da *generalização teórica*, cujo objetivo é a aquisição de conceitos científicos teóricos. Apoiados nessa teoria, pesquisadores soviéticos desenvolveram etapas que visam à transposição de conceitos científicos para o processo de aprendizagem. A primeira etapa é justamente a análise de fontes materiais ou de objetos concretos – em razão dos quais esses conceitos se tornam indispensáveis à aprendizagem. Os pesquisadores ressaltam que se trata da etapa de motivação da aprendizagem.

Em suma, a abordagem inicial por meio de situações contextualizadas, adotada pelos livros didáticos que compõem o *corpus* deste estudo, vai ao encontro de preceitos relacionados à formação de conceitos científicos da teoria vigotskiana.

Apresentação de definições

Após a apresentação de situações de contexto, as obras didáticas que compõem o *corpus* formalizam as definições matemáticas através da linguagem simbólica e escrita. Na sequência do capítulo, seguem exemplos de apresentação de definições das obras didáticas.

A obra *Matemática em Contextos* define *função* por meio de conjuntos e introduz as notações simbólicas utilizadas. Depois, apresenta a definição dos conjuntos *domínio*, *contradomínio* e *imagem*, bem como a simbologia correspondente. A obra *Prisma Matemática* apresenta as mesmas definições da obra *Matemática em Contextos*, seguidas de propostas de atividades. A obra *Conexões Matemática*, porém, além das definições mencionadas, acrescenta a definição de *zero de uma função*, *função crescente* e *decrescente* e outras definições abstratas como *função polinomial*, *função sobrejetora*, *função injetora*, *função bijetora* e *função inversa*.

Quanto à definição de *função afim*, as obras a formalizam a partir dos coeficientes e exibem exemplos. Após a definição de função afim, as obras apresentam os casos particulares, de acordo com os valores dos coeficientes - *função polinomial de 1º grau* e *função constante* (Figura 4) – e, na sequência, as propostas de atividades relacionadas ao conceito de função afim. Após a definição de função afim, as obras apresentam os casos particulares, de acordo com os valores dos coeficientes – *função polinomial do 1º grau* e *função constante* –, conforme exemplo da figura a seguir, da obra *Conexões Matemática*, e, na sequência, propostas de atividades relacionadas ao conceito de função afim.

Figura 4 – Casos particulares da função afim apresentados no Capítulo 1, Volume 2, da obra Conexões Matemática

Uma função $f: \mathbb{R} \to \mathbb{R}$ chama-se **função constante** quando existe um número real b tal que $f(x) = b$ para todo $x \in \mathbb{R}$.

Uma função $f: \mathbb{R} \to \mathbb{R}$ chama-se **função polinomial do 1º grau** quando existem números reais a e b, com $a \neq 0$, tal que $f(x) = ax + b$ para todo $x \in \mathbb{R}$.

Fonte: Conexões Matemática e suas Tecnologias, Volume 2 (2020).

As obras também retomam uma importante definição fundamental da matemática com aplicações em outras ciências, a definição de *proporcionalidade*, a partir da apresentação da definição de *função linear*. A obra *Prisma Matemática* apresenta a definição formal de função linear e, na sequência, retoma o conceito de proporcionalidade. Todas as obras apresentam definições relacionadas à função afim: *coeficiente angular* ou *taxa de variação constante*, *coeficiente linear* e *zero ou raiz da função afim*, de maneira simbólica.

Todas as obras também apresentam o estudo do sinal de uma função afim e, a partir disso, introduzem a definição de *inequação* e propõem atividades relacionadas às inequações. A obra *Conexões Matemática* também apresenta as definições de *inequação produto* e de *inequação quociente* e traz atividades relacionadas a esses tipos de inequações e de *inequações simultâneas*.

Quanto à *função quadrática* ou *função polinomial do 2º grau*, as obras definem e formalizam a partir dos coeficientes e apresentam exemplos. Na sequência, as obras apresentam definições relacionadas à função polinomial do 2º grau: a *parábola* e sua relação com os *coeficientes* da expressão algébrica, o *discriminante* e sua relação com os *zeros ou raízes da função quadrática*, o *vértice* e sua relação com o *eixo de simetria* da parábola, bem

como com o *valor máximo* ou o *valor mínimo* da função e seu consequente *conjunto imagem*.

No final do capítulo, a obra *Prisma Matemática* apresenta a definição de *inequação do 2º grau*. Já a obra Conexões Matemática apresenta, além de inequação do 2º grau, *inequação-produto* e *inequação quociente*, envolvendo produtos ou quocientes de funções quadráticas e funções afim. A obra *Matemática em Contextos* não apresenta esse assunto.

Em suma, as três obras que compõem o *corpus* apresentam as definições conforme o sequenciamento dado pelo livro que tomei como referência: *Conceitos Fundamentais da Matemática*, de Bento de Jesus Caraça. A partir da consideração vigotskiana de que todo pensamento é uma generalização e que "cada novo estágio do desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações de nível precedente" (Vigotski, 1998b, p. 142), as situações de aprendizagem devem ser organizadas a partir da análise sequencialmente lógica do conteúdo.

As definições podem ser vistas como a expressão escrita de um conceito. Vigotski (1998b, p. 104, p. 137) afirma que "um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização" e que "o desenvolvimento dos conceitos científicos centra-se em seu aspecto semântico". As definições apresentadas nos livros didáticos que compõem o *corpus* estão ora em linguagem formal, ora em um sistema de representação simbólica. Desse modo, a língua materna e a linguagem simbólica da matemática são tratadas de modo conjunto. Nas palavras de Nilson José Machado (1989, p. 165), a matemática "impregnando-se da língua materna [...] passa a transcender uma dimensão apenas técnica ad-

quirindo assim o sentido de uma atividade caracteristicamente humana".

Propostas de atividades

As obras didáticas propõem uma série de diferentes atividades aos estudantes: questões abertas com ou sem contextualização, testes de múltipla escolha com ou sem contextualização, atividades de verificação e experimentação do conteúdo abordado, atividades com tecnologias digitais, de compreensão e interpretação de textos e de explorações e investigações.

A *atividade* é um conceito central na teoria sociointeracionista de Vigotski e encontra-se vinculada a outro conceito central, o *social*. Segundo Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996, p. 12), "o social constitui, por um lado, a fonte do desenvolvimento conceitual da criança e caracteriza, por outro lado, a organização da atividade comum e do aprendizado do aluno". Nessa perspectiva, o estudante pode apropriar-se dos conceitos enquanto ser ativo e comunicativo.

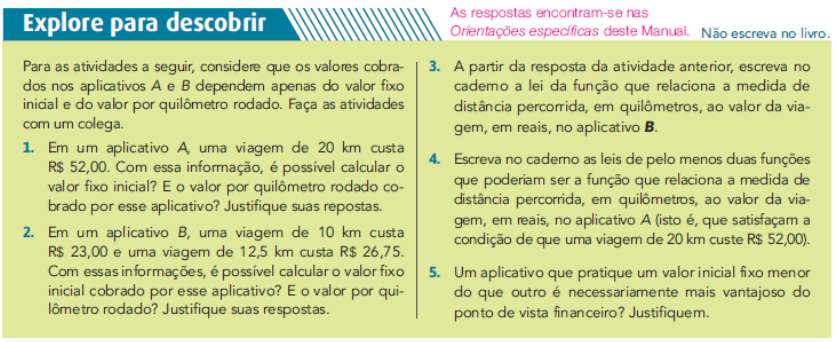
Devido à diversidade de atividades propostas nos livros didáticos, dividi-as em três subcategorias: *propostas de questões e de testes*, *propostas de atividades com uso de tecnologia digital* e *propostas de explorações e investigações*.

Nas três obras que compõem o *corpus*, a maioria das atividades propostas está enquadrada na categoria *propostas de questões e testes*. São perguntas, reflexões, questões ou testes de múltipla escolha, com ou sem contextualizações de situações cotidianas ou de aplicações a outras áreas da ciência.

A obra *Matemática em Contextos* propõe as primeiras atividades, por meio de questões, já na introdução

da situação de contexto relacionada ao conteúdo do capítulo. Essa obra propõe muitas atividades relacionadas a contextos cotidianos (Figura 5) e de aplicação a outras áreas da Ciência. O *Matemática em Contextos* também indica algumas atividades mais abstratas, sem contextos cotidianos e de aplicação, com utilização da linguagem simbólica. No final, apresenta uma lista mais extensa de atividades de todos os assuntos do capítulo e de testes de múltipla escolha do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de vestibulares.

Figura 5 – Atividade envolvendo aplicação de função afim em aplicativo de transporte proposta no Capítulo 1, Volume 2, da obra *Matemática em Contextos*



Explore para descobrir

As respostas encontram-se nas *Orientações específicas* deste Manual. Não escreva no livro.

Para as atividades a seguir, considere que os valores cobrados nos aplicativos *A* e *B* dependem apenas do valor fixo inicial e do valor por quilômetro rodado. Faça as atividades com um colega.

1. Em um aplicativo *A*, uma viagem de 20 km custa R$ 52,00. Com essa informação, é possível calcular o valor fixo inicial? E o valor por quilômetro rodado cobrado por esse aplicativo? Justifique suas repostas.
2. Em um aplicativo *B*, uma viagem de 10 km custa R$ 23,00 e uma viagem de 12,5 km custa R$ 26,75. Com essas informações, é possível calcular o valor fixo inicial cobrado por esse aplicativo? E o valor por quilômetro rodado? Justifique suas respostas.
3. A partir da resposta da atividade anterior, escreva no caderno a lei da função que relaciona a medida de distância percorrida, em quilômetros, ao valor da viagem, em reais, no aplicativo ***B***.
4. Escreva no caderno as leis de pelo menos duas funções que poderiam ser a função que relaciona a medida de distância percorrida, em quilômetros, ao valor da viagem, em reais, no aplicativo *A* (isto é, que satisfaçam a condição de que uma viagem de 20 km custe R$ 52,00).
5. Um aplicativo que pratique um valor inicial fixo menor do que outro é necessariamente mais vantajoso do ponto de vista financeiro? Justifiquem.

Professor, nas atividades **3** e **4** os estudantes também podem apresentar a lei de cada função de diferentes maneiras, não sendo obrigatório o uso da representação algébrica.

Fonte: Matemática em Contextos, Volume 2 (2020).

A obra *Prisma Matemática* também propõe muitas atividades relacionadas a contextos cotidianos, porém uma quantidade maior de questões abstratas em relação ao *Matemática em Contextos*. As atividades estão reunidas em blocos com várias questões, sempre precedidas de atividades resolvidas, com o objetivo de mostrar estratégias de resolução. Ainda nessa subcategoria, a obra *Prisma Matemática* indica uma bateria de testes de múltipla escolha do ENEM ou de vestibulares oficiais.

Embora a maioria das atividades enquadradas nessa categoria não solicite trabalhos em duplas ou em grupos maiores, o Manual do Professor das três obras traz essa sugestão. O *Prisma Matemática* estabelece: "Ao propor a resolução das atividades presentes no livro, é importante formar duplas ou quartetos colaborativos" (Manual do Professor, p. 168). O manual dedica uma seção às competências socioemocionais e segue nessa linha afirmando que "o professor, como mediador, pode integrar a esses momentos propostas em que os estudantes, distribuídos em duplas, trios ou quartetos, possam discutir e colaborar entre si na resolução de problemas" (Manual do Professor, p. 169).

Em função da crescente importância das tecnologias digitais e do espaço de atividades relacionadas a essas tecnologias nos livros didáticos que compõem o *corpus*, optei por deixar uma subcategoria exclusivamente vinculada a essas atividades.

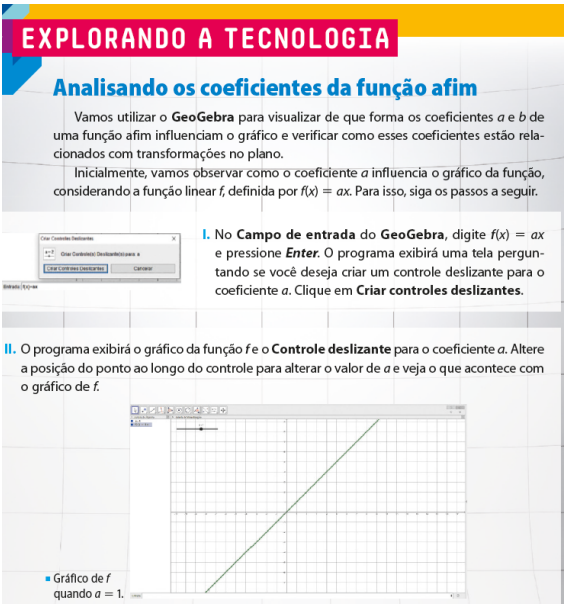
As obras *Matemática em Contextos* e *Prisma Matemática* apresentam seções específicas relacionadas à tecnologia digital, enquanto o *Conexões Matemática* realiza algumas indicações de *softwares* na seção "Ampliando os conhecimentos" e em algumas questões relativas a gráficos.

O *Matemática em Contextos* tem seções chamadas de "Tecnologias Digitais". Nos capítulos estudados neste trabalho, a obra indica o passo a passo para construir gráficos de funções afim no GeoGebra[6] e em planilhas eletrônicas, do cálculo de raízes e da construção do gráfico de funções quadráticas no GeoGebra e o passo a passo para a construção de funções definidas por mais de uma sentença nesse *software*.

[6] O GeoGebra é um *software* livre de matemática utilizado para ensino e aprendizagem desde a escola primária até a universidade.

A obra *Prisma Matemática* tem seções chamadas de "Explorando a Tecnologia" que tratam das tecnologias digitais. Nos capítulos estudados neste trabalho, a obra apresenta três dessas seções, uma para a função afim e duas para a função quadrática, todas com o uso do GeoGebra. A primeira seção trata da relação dos coeficientes da lei algébrica da função afim com sua forma gráfica (Figura 6), a segunda trata da relação dos coeficientes da lei algébrica da função quadrática com sua forma gráfica, e a terceira trata dos coeficientes com o vértice da parábola.

Figura 6 – Recorte de atividade de construção de gráfico no Capítulo 1, Volume 1, da obra *Prisma Matemática*



Fonte: Prisma Matemática, Volume 1 (2020).

O Manual do Professor das três obras que compõem o *corpus* possui textos genéricos destacando a importância das tecnologias digitais. O *Prisma Matemática*,

além dos textos genéricos, apresenta textos especificando como usar a ferramenta de controle deslizante do GeoGebra para relacionar os coeficientes da função afim e da função quadrática com seus respectivos gráficos. O Manual do Professor do *Matemática em Contextos* (p. 185) indica que "as atividades propostas na seção de Tecnologias Digitais podem ser realizadas em uma perspectiva coletiva, organizando os estudantes em pequenos grupos", porém não apresenta maiores detalhes de como o professor pode conduzir a atividade para provocar uma melhor exploração dessas tecnologias digitais.

Fagundes, Valentini e Soares (2010) enfatizam que jovens nativos digitais parecem aprender numa relação que se contextualiza pela prática e pela experimentação, o que fica em conflito com a dinâmica pedagógica que parte de instruções para depois efetuar ações que podem levar à aprendizagem. O próprio *Guia PNLD 2021 - Objeto 2* (Brasil, 2021, p. 25), na análise das coleções aprovadas, afirma que "há obras que se limitam ao uso de calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica, com orientações superficiais ao (à) professor (a) de como explorá-los".

A subcategoria *propostas de explorações e investigações* aborda atividades que propõem oportunidades de investigação, aplicação, ampliação e debate dos temas ou conteúdos abordados. Nessa subcategoria estão as propostas de atividades que mais oportunizam a interação entre os estudantes. As obras que compõem o *corpus* apresentam algumas seções específicas que propõem investigações e debates.

O *Matemática em Contextos* tem seções chamadas de "Leitura e compreensão", as quais, normalmente, após a apresentação de um ou mais textos, suscitam o debate entre os alunos a partir de questões abertas ou de uma

investigação do tema proposto. No capítulo de função afim, há um texto sobre fotossíntese e, na sequência, um texto que exibe uma aplicação dessa função na botânica. Após os textos e os gráficos, o estudante é convidado a pesquisar a respeito da concentração do gás carbônico na atmosfera e elaborar uma redação com os resultados da pesquisa. No final, solicita uma pesquisa a respeito de pares de grandezas cuja relação é de uma função afim.

Ainda no capítulo de função afim do *Matemática em Contextos*, na seção "Além da sala de aula", há um texto a respeito das flautas do povo indígena Rikbaktsa, que habita o Noroeste do Mato Grosso. O texto contém uma tabela com dados numéricos do comprimento das flautas e o respectivo comprimento dos palmos de mão (unidade de medida usada por esse povo). O estudante é convidado a responder questões relacionadas à função afim, especialmente a construção do conceito de coeficiente angular como uma taxa de variação constante, debater com colegas e investigar, na comunidade, contextos relacionados à função afim.

Além das duas seções citadas, o *Matemática em Contextos* possui seções chamadas de "Conexões" que trazem temas atuais que se relacionam com os conteúdos do capítulo em estudo e mostram aplicações da matemática. Por vezes, essas seções permitem também um trabalho integrado com outras áreas do conhecimento, em especial com Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A Figura 7 é um recorte da seção "Conexões" do capítulo de função quadrática e trata do uso das curvas catenárias na arte.

A obra *Prisma Matemática*, na abertura de cada capítulo, propõe questões para debates, com situações de contexto relacionadas ao tema que será estudado no capítulo. Além disso, a obra tem duas seções específicas

que podem ser enquadradas nessa subcategoria. A seção “Fórum” oportuniza o debate entre colegas ou entre colegas e o professor, e a seção “Conexões” apresenta textos com temas relacionados aos assuntos estudados e propõe atividades de investigação e de discussão com colegas.

Figura 7 – Recorte da seção Conexões no Capítulo 2, Volume 2, da obra *Matemática em Contextos*

O uso de catenárias na Arte

As imagens não estão representadas em proporção

A catenária é uma curva muito utilizada na Arquitetura, na Engenharia e até na Arte. Antoni Gaudí (1852-1926) foi um arquiteto espanhol que fez parte do Modernismo catalão. Ele ficou famoso por usar catenárias e parábolas nos projetos arquitetônicos utilizando modelos em 3 dimensões, moldados pela gravidade. Para isso, ele usava fios e correntes pendurados; quando eles se estabilizavam, ele copiava as formas e as reproduzia em catedrais.

A Gaudí Chair é uma cadeira que tem medida de massa de 1 kg e foi projetada pelo *designer* Bram Geenen. A peça recebeu esse nome por ter sido construída com técnicas similares às de Gaudí. A cadeira foi feita com fibras de carbono, náilon e vidro, unidas por um jato de *laser*. O projeto dela foi desenvolvido com a ajuda de um *software* que distribuiu linhas verticais e horizontais ao longo da superfície do objeto, formando um feixe de grades.

O modo de fabricar a estrutura que sustenta a cadeira é obtido por um raciocínio análogo ao de suspender o conjunto de grades no teto e deixar que a gravidade atue sobre ele, adquirindo o formato mais lógico e a força máxima necessária, como acontece com estruturas suspensas como as descritas pela equação de uma catenária.

Fontes de consulta: AMORIM JUNIOR, Elias Feitosa de. Antoni Gaudí. Infoescola. Disponível em: https://www.infoescola.com/biografias/antoni-gaudi/. THE GAUDÍ Chair. FAZdesign, 7 out. 2011. Disponível em: http://fazdesign.com.br/the-gaudi-chair/. Acessos em: 30 abr. 2020.

Estudo de Gaudí em correntes suspensas com pesos, em Catalunha, Espanha. Foto de 2016.

Gaudí Chair, de Bram Geenen, c. 2010 (impressão 3D de poliamida com fibra de vidro e de carbono de 65 cm × 65 cm × 85 cm). Amsterdã, Holanda. Foto de 2010.

Conecte com o texto

1. Observe a representação da catenária, presente no texto, e responda no caderno: É correto afirmar que essa curva apresenta um eixo de simetria? Sim, assim como a parábola, a catenária apresenta um eixo de simetria que passa pelo vértice dela.
2. Observe as catenárias representadas no plano cartesiano na página anterior e responda no caderno: Quanto maior for o coeficiente a na equação da catenária, a curva se aproxima ou se afasta do eixo de simetria? A curva se afasta do eixo de simetria.
3. Na brincadeira de “pular corda”, se as extremidades dessa corda estão presas a uma mesma medida de comprimento de altura e a corda não toca o solo, qual é a curva que ela descreve? Catenária.

Pesquise e debata

4. Pesquise outras obras arquitetônicas nas quais apareçam arcos que podem ser relacionados a uma catenária. Depois, crie um *podcast*, vídeo, página na internet, entre outros, para apresentar suas descobertas aos colegas. Exemplos de resposta: Cabos de sustentação da cobertura do Velodrome Stadium (Santiago Calatrava) e cascas sustentadas pelas paredes externas da Sydney Opera House (Jorn Utzon e Ove Arup & Partners).
5. Pesquise a obra do arquiteto Antoni Gaudí e exemplos de como ele empregava a catenária nas obras arquitetônicas. Exemplos de resposta: Arcos no sótão e na Casa Milà; arcos na arcada do Colégio de las Teresianas.

Fonte: Matemática em Contextos, Volume 2 (2020).

A obra *Conexões Matemática* possui boxes laterais chamados de "Explore" e três seções específicas que propõem atividades de investigação e exploração. No Capítulo 3 do Volume 1 há um boxe "Explore" que solicita uma pesquisa em grupo sobre a ocorrência de queimadas no Brasil. Após a investigação, os grupos devem apresentar os resultados com gráficos, imagens ou mapas e expor as informações para a turma. A obra apresenta duas seções no final de cada volume: "Educação Financeira" e "Pesquisa e Ação". A primeira trata de temas relacionados ao planejamento financeiro, com o intuito de promover atitudes responsáveis e conscientes, porém sem relação com os conteúdos de função afim e de função quadrática. A segunda propõe uma atividade prática de investigação, realizada em grupos, que objetiva um produto final a ser apresentado para a turma. Trata-se, entre todas as atividades propostas pelas três obras que compõem o *corpus*, da mais completa com relação à investigação, à interação e à comunicação.

Entre as três subcategorias, essa que contém propostas de investigação e de exploração permite mais situações de comunicação e de debates. Vigotski (1998a, p. 175) afirma que "na medida que vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado". Podemos interpretar, da teoria sociointeracionista de Vigotski, que a fala atua na organização e na integração de aspectos variados do comportamento humano, tais como a memória e a solução de problemas.

Por fim, a respeito da mediação do professor, entendo que, embora as obras didáticas pesquisadas proponham atividades de investigação e exploração em grupos, a atuação do professor é fundamental na orga-

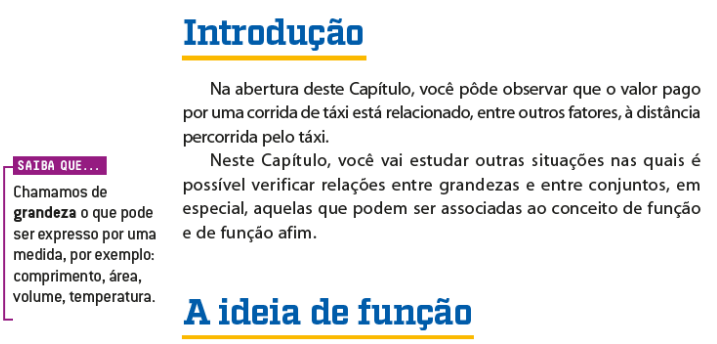
nização desses grupos e na determinação de regras e posturas para os trabalhos.

Retomadas de pré-requisitos

Ao contrário das categorias anteriores, o conteúdo dessa categoria não está organizado em seções específicas das obras didáticas e tampouco estão presentes, quando necessário, em todas as obras. As retomadas, quando ocorrem, são anunciadas ao longo dos textos de apresentação dos conceitos ou por meio de indicações nos manuais do professor.

A obra *Prisma Matemática*, após descrever uma situação de contexto de uma corrida de táxi, retoma a definição de grandeza por meio de um boxe lateral chamado "Saiba que" (Figura 8). Além disso, o Manual do Professor indica a importância de o professor verificar se o conceito de grandeza é claro para os estudantes, solicitando que indiquem exemplos. Já as obras *Matemática em Contextos* e *Conexões Matemática*, embora também comecem explorando a ideia de funções por meio de grandezas, não retomam a definição de grandeza.

Figura 8 – Retomada da definição de grandeza no início do Capítulo 2, Volume 1, da obra *Prisma Matemática*



Fonte: Prisma Matemática, Volume 1 (2020).

Após expor a ideia de função como relação entre duas grandezas, as obras formalizam a definição de função por meio de conjuntos, utilizando as simbologias associadas a conjuntos sem retomá-las, visto que se trata do conteúdo visto no capítulo anterior a funções. A obra *Matemática em Contextos* tem o cuidado de retomar as simbologias associadas a conjuntos numéricos.

Um objeto matemático estudado nos Anos Finais do Ensino Fundamental é o plano cartesiano. A construção de gráficos de funções demanda um conhecimento prévio do plano cartesiano. A obra *Conexões Matemática* retoma o plano cartesiano e as definições de *abscissa*, *ordenada*, *eixos* e *quadrantes* e, após, propõe atividades envolvendo o plano cartesiano, da mesma forma que a obra *Prisma Matemática*. A obra *Matemática em Contextos* não retoma o plano cartesiano e começa solicitando a construção de gráficos por meio dos *softwares* livres.

Quanto à função quadrática, a retomada da fórmula resolutiva para determinar as raízes (fórmula de Bhaskara), assunto normalmente visto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pode ser necessária. As obras *Matemática em Contextos* e *Conexão Matemática* a retomam por meio de atividades resolvidas, sendo que a primeira relembra, inclusive, a relação da soma e do produto das raízes com os coeficientes. A obra *Prisma Matemática* não apresenta atividades resolvidas, porém, no Manual do Professor, indica que "cabe relembrar aos estudantes a utilização da fórmula de Bhaskara para resolver equações de 2º grau".

De modo geral, as obras que compõem o *corpus* retomam assuntos que são pré-requisitos do Ensino Fundamental; porém, poderiam, juntamente às retomadas, apresentar sondagens de modo a verificar o

nível real de desenvolvimento de cada estudante para o assunto que é pré-requisito. Das três obras estudadas, apenas uma indica, no Manual do Professor, uma atividade de sondagem, a *Conexões Matemática*, que propõe, no 1º ano do Ensino Médio, a elaboração de uma avaliação diagnóstica tendo por base as habilidades trabalhadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Vigotski (1998b, p. 142) afirma que "cada novo estágio do desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações do nível precedente". Sob esse viés, as lacunas relacionadas a conceitos matemáticos que não foram internalizados acabam por dificultar a compreensão de novos conceitos. Nesse sentido, retomar apresentando os conceitos é insuficiente. As obras didáticas poderiam retomar por meio de sondagens, utilizando questões e atividades relacionadas aos conceitos ou aos conteúdos que são pré-requisitos de determinado capítulo do livro.

Resultados e discussão

A partir dos norteadores teóricos, analisei a proposta pedagógica das obras que compõem o *corpus*. Todas possuem um encadeamento que se inicia pelo contexto ou aplicação do conceito, seguem com a definição e, na sequência, com uma ou mais atividades. A figura a seguir é uma representação da sequência de apresentação proposta pelos livros didáticos que compõem o *corpus*, nos capítulos de função afim e de função quadrática.

Figura 9 – Sequência de apresentação dos livros didáticas que compõem o corpus, nos capítulos de função afim e de função quadrática

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Essa representação relaciona três das categorias que emergiram desta pesquisa nos livros didáticos: as situações de contexto, as definições e as atividades. Os livros que compõem o *corpus* apresentam, portanto, seus conteúdos e propostas de forma sistemática e organizada, conforme o esquema acima.

A quarta categoria, que chamei de retomada dos pré-requisitos, encontra-se dispersa na organização dos livros didáticos. Não há um padrão de retomada de conceitos matemáticos primordiais vistos em anos anteriores do Ensino Fundamental, de modo que alguns assuntos são retomados em uma obra e não necessariamente em outra. Além disso, não há sondagens propostas nos livros didáticos para auxiliar o professor no processo de identificação de lacunas dos discentes. A existência de sondagens, por meio de questões ou testes, teria o potencial de auxiliar o professor na identificação de eventuais lacunas de cada estudante. Tais atividades poderiam ser propostas no livro didático, de modo que, com orientação do professor, o estudante tivesse a possibilidade de reforçar esses assuntos.

Com o intuito de relacionar as categorias que emergiram desse estudo, retomo à pergunta de pesquisa: como os livros didáticos de matemática do Ensino Médio, indicados pelo PNLD 2021, podem mediar a construção

de conceitos de função afim e de função quadrática a partir de ideias da teoria vigotskiana? Os resultados indicam que o livros didáticos têm potencial de mediação na construção dos conceitos de função afim e de função quadrática, em especial se retomarem conceitos que são pré-requisitos por meio de sondagens, apresentarem situações de contexto relacionadas aos conceitos a serem estudados, enunciarem as definições na linguagem simbólica combinada à linguagem materna e propuserem atividades variadas, como questões contextualizadas, problematizações com uso de tecnologia digital, explorações e investigações que priorizem a interação social, a comunicação verbal e a produção escrita.

Saliento que essa é uma possível resposta, iluminada por ideias da teoria sociointeracionista de Vigotski, visto que se trata de uma pesquisa qualitativa, em que o olhar do pesquisador é "calibrado" segundo os norteadores que compuseram o quadro teórico do estudo. Ressalto, ainda, que usei o pronome "como" na pergunta de pesquisa por ser amplo e, portanto, permitir uma resposta possível, porém coerente e alinhada ao quadro teórico da pesquisa. Sob essas considerações, podemos entender que há outras respostas à pergunta.

Em suma, após a análise individual das categorias emergentes, bem como a análise de suas relações, proponho um novo sequenciamento de apresentação para os capítulos de função afim e quadrática, representado pela figura a seguir:

Figura 10 – Sugestão de sequência de apresentação dos livros didáticas que compõem o *corpus*, nos capítulos de função afim e de função quadrática

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Saliento que, além da apresentação desses elementos e de seus conteúdos, o potencial de mediação do livro didático está integrado à atuação do professor como mediador no processo de aprendizagem, por meio de explicações, orientações e intervenções que contribuem na construção e internalização desses conceitos.

As obras didáticas estudadas neste trabalho realizam sugestões para o docente em todas as seções dos capítulos de função afim e de função quadrática. Os manuais destacam a posição de mediação dele, especialmente nas propostas de atividades, sugerindo que organize a turma em duplas, trios ou grupos de trabalho e incite a discussão e colaboração entre si na resolução de problemas, favorecendo o diálogo entre os estudantes e promovendo um ambiente interativo.

Acrescento, ainda, a atuação do professor no processo de sondagem. O livro didático, conforme sugeri, pode iniciar cada capítulo com sondagens de conceitos e de habilidades que são pré-requisitos para o estudo daquele capítulo. A partir da proposta de sondagem no material didático, o professor pode identificar lacunas, de forma individualizada, e sugerir atividades relacionadas a elas.

Considerações finais

Pedro Demo (2006, p. 18) reitera que "compreendida como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico". Ou seja, os caminhos encontrados podem ser utilizados por pesquisadores/educadores, estudantes, pessoas e instituições que, de alguma forma, podem se beneficiar daquele conhecimento.

Entendo que maior contribuição parte da comunicação, ou, como preconiza Freire (1999), "pesquiso para... comunicar e anunciar a novidade". Anunciar, porque o conhecimento é uma criação coletiva e ao coletivo pertence. Assim, pretendo enviar o resultado deste estudo à Coordenação-Geral do Livro, órgão do Ministério da Educação (MEC), que gentilmente me atendeu quando solicitei os PDFs dos livros didáticos para a realização da pesquisa. Também pretendo enviar à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, visto que as três obras que compõem o *corpus* estão presentes em 20 das 27 escolas de Administração Pública Estadual do Município de Caxias do Sul. A maior motivação para entrar nessa jornada foi a possível contribuição para o aperfeiçoamento do livro didático de matemática e a produção de algum conhecimento que possa ser solidarizado à comunidade educativa que o utiliza.

Depreendo, a partir deste estudo, que o MEC, por meio da qualificação de seus coordenadores pedagógicos, coordenadores adjuntos, avaliadores e leitores críticos que atuam no FNDE, realiza um trabalho técnico e fundamentado, estabelecendo critérios e crivos para a produção do livro didático de matemática e divulgando para as escolas via Guia Nacional do Livro Didático. Nesse sentido, espero ter contribuído para que mais

elementos possam ser inseridos aos crivos e critérios do guia para a elaboração dos livros didáticos de matemática.

Por fim, há perspectivas para trabalhos futuros, visto que o tema desta pesquisa pode ser ampliado e pode haver, até mesmo, novas questões capazes de gerar mais insvestigações. Entendo que há necessidade de realizar estudos de campo, analisando e observando a utilização do livro didático em sala de aula junto aos professores e aos estudantes. Algumas dessas perspectivas relacionadas ao livro didático incluem estudar a utilização do livro didático de matemática em sala de aula; a relação do professor com o livro didático de matemática; a relação dos estudantes com o livro didático de matemática; e as práticas pedagógicas que envolvem interação social propostas pelo livro didático de matemática.

Outras perspectivas relacionadas à formação de conceitos matemáticos incluem estudar as práticas pedagógicas coletivas e interacionais e sua relação com a construção de conceitos matemáticos; a atividade e sua contribuição para a construção de conceitos matemáticos; a internalização de conceitos matemáticos do estudante e sua relação com sua forma de estudar; a internalização de conceitos matemáticos do estudante e sua relação com as práticas pedagógicas em sala de aula.

Esta pesquisa teve como catalizador uma inquietação resultante das dificuldades dos estudantes na internalização de conceitos básicos da matemática. Após realizado este estudo, sigo com essa inquietação, visto que, embora o livro didático possa melhorar ainda mais e auxiliar os professores na mediação no processo de formação de conceitos matemáticos, há outros fatores envolvidos no complexo sistema que cerca a aprendizagem desses conceitos.

A partir das vivências adquiridas nesse estudo, depreendo que compreender os fenômenos relacionados à aprendizagem e à educação é mais complexo do que eu inicialmente imaginava. E produzir transformações significativas é ainda mais difícil. É provavelmente por isso que a busca por novas formas de ensinar e aprender é uma jornada sem fim. Por essa razão, é dever de todo educador/pesquisador perseverar nessa caminhada.

Referências

BOELL, Marcia; ARRUDA, Arlene A.; OLIVEIRA, Lucila G.; SACRAMENTO SOARES, Eliana Maria. Ecologizing knowledge, reverbering for teaching being-doing in (post) pandemic times. **International Journal for innovation education and research**, v. 19, n. 2, p. 315-328, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**: Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Específicas. Brasília, DF: 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-matematica-e-suas-tecnologias. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF: 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas-2/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2021/resultados-da-gestao-1/programas-para-a-educacao-basica-/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Controle do Material Didático**. Brasília, DF: 2021. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet. Acesso em: 11 out. 2022.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1984.

DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FAGUNDES, Léa da Cruz; VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Linguagem, educação e recursos midiáticos: quem mexeu na minha escola? *In*: PESCADOR, Cristina Maria; SOARES, Eliana Maria do Sacramento; NODARI, Paulo César. **Ética, educação e tecnologia:** pensando alternativas para os desafios da educação na atualidade. Curitiba: CRV, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina (Orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARTON, A. F. **Social interacion and the development of language and cognition**. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum, 1992.

MACHADO, N. J. Matemática e língua materna: uma aproximação necessária. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 161-166, jul./dez. 1989. Disponível em: http://www.resvistas.usp.br/rfe/article/view/33439/36177. Acesso em: 15 dez. 2023.

MACHADO, N. J.; D'AMBROSIO, U.; ARANTES, V. A. (Orgs.) **Ensino de matemática**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sumus, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotski**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

POZO, Juan Ignácio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

Biodatas

Alexandre Roberto Faé

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS. É professor de matemática de instituições privadas de Caxias do Sul, Novo Hamburgo e Porto Alegre.

arfae@ucs.br

https://orcid.org/0000-0001-5653-2813

http://lattes.cnpq.br/8039394157086146

Eliana Maria do Sacramento Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Bacharel, licenciada e mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, SP. É professora da área do conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, atuando na linha de pesquisa de Processos educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações e teses relacionadas às seguintes temáticas: formação docente e práticas educativas no contexto da cultura digital; tecnologia digital e cognição; pensamento computacional e ambientes virtuais de aprendizagem; e educação, formação humana, cultura de paz e espiritualidade.

emsoares@ucs.br

https://orcid.org/0000-0003-4832-5966

http://lattes.cnpq.br/5769696618237368

Encontro entre literatura, professora leitora e pesquisa narrativa[7]

Aline Dalpiaz Troian
Flávia Brocchettto Ramos

Para começo de história

O caminho da pesquisa narrativa é desafiador e, adaptando a célebre metáfora de Antonio Machado, se faz ao andar. Este capítulo, que surge de uma tese construída no PPGEdu, na Universidade de Caxias do Sul (Troian, 2023), propõe-se a apresentar uma pesquisa gestada por uma professora de literatura, por uma leitora, por uma pesquisadora que anseia por partilhar a leitura literária. Essas três faces vivem na mesma pessoa.

Cabe aqui, assim, a narração de caminhos por vezes tortuosos e em constante transformação. Em parte, reflexo de um período pandêmico em que as certezas – que já não eram tão certas assim – foram mais ainda abaladas, período em que as relações de tempo e de espaço se descobriram possíveis – ou não – em novas configurações. Também, este estudo nasce do desejo de *ampliar o conhecimento e falar sobre experiências vividas e observadas ao longo de um projeto de círculo de leitura*, que viu sua forma presencial, inserida em um cotidiano de múltiplos encontros e tarefas escolares, migrar para um formato *online*, transformando-se em um vínculo entre alunos e professores, ao longo de meses de incertezas e isolamento.

[7] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Círculo de leitura: experiências de leitura literária com jovens leitores*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

Os desafios da pesquisa foram e são muitos. Narrar, ainda que possa à primeira vista parecer, não é um movimento simples e linear. Fizeram-se necessárias muitas mudanças de rota e recuos para depois avançar. Na medida em que a escrita da pesquisa avança, novos elementos repercutem naqueles que já estavam postos, provocando mobilidade em todo o texto de pesquisa. Esta pesquisa se engendrou por meio de histórias – da literatura, da pesquisadora, da orientadora – as quais foram pavimentando um caminho construído – e reconstruído – por cada passo dado, feito ao caminhar.

(Quando) a vida de quem pesquisa importa na pesquisa

Por estarmos ancorados nas referências da cultura ocidental, a frase "Conhece-te a ti mesmo", inscrita na entrada do oráculo de Delfos, não nos soa desconhecida. Presente na filosofia socrática, assim como em diferentes vertentes do pensamento filosófico ao longo de nossa trajetória histórica, ainda nos parece, muitas vezes, dissociada do fazer científico e acadêmico.

A herança de uma perspectiva epistemológica positivista revela-se também em termos da dificuldade de assumir o quanto nós, sujeitos, interferimos nos objetos de pesquisa e, principalmente, o quanto a linha que separa sujeito pesquisador e o objeto/sujeito pesquisado é tênue. As pesquisas em Ciências Humanas e Educação, por conseguinte, movem-se para além dos pressupostos de uma ciência exata e objetiva e nos colocam frequentemente diante de reflexões acerca da constituição do pesquisador, fazendo-se central e imperativo o "Conhece-te a ti mesmo". Mas como conhecer-se? No livro *O conto da ilha desconhecida*, uma conversa ficcional trata desse

tema que tanto nos mobiliza, e, pela potência da reflexão, transcrevo-a textualmente:

> O filósofo do rei, quando não tinha que fazer, ia sentar-se ao pé de mim, a ver-me passajar as peúgas dos pajens, e às vezes dava-lhe para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas, Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, Não é a mesma coisa (Saramago, 1998, p. 40).

A pesquisa empreendida é um exercício de sair do lugar de professora para olhar-se e olhar a sua ação com um grupo de jovens. Conhecer-se, no âmbito do fazer de uma pesquisadora, é um dos conselhos de António Nóvoa (2015). É a forma que temos de saber de nossos limites, de nossas filiações teóricas. É trazer para a consciência o quanto estamos implicados eticamente com outros sujeitos participantes da nossa investigação e com o legado que, por meio delas, deixaremos para a sociedade e a continuidade do conhecimento. É, sobretudo, compreender quais temas e caminhos de pesquisa nos tocam ou não e por que razão. É ter clareza das escolhas feitas e, assim, saber que a neutralidade do pesquisador é ilusória. É, ao saber disso, sermos ainda mais comprometidos com a ética na ciência.

Fazer esse movimento de autoconhecimento não somente é necessário à construção identitária do ser pesquisador, mas também ao trabalho empreendido na pesquisa. Por compreender tais questões, traçar limites e horizontes nesse âmbito orienta a proposta investigativa. Para tanto, pretendo ancorar esse exercício em conceitos e reflexões sobre experiência e narrativa.

Partindo do pressuposto de que a experiência é pessoal e social, os indivíduos precisam ser compreendidos

como tal – em sua singularidade –, no entanto também em perspectiva de interação com o outro e com o contexto. Complementando essas características, outro critério da experiência vai ser a continuidade, a noção de que a experiência ocorre a partir de outras experiências e de que estas levam a outras em um ciclo contínuo, portanto. Uma experiência no presente ancora-se no passado e será o ponto de partida para experiências futuras. Assim, a experiência se inscreve no tempo (Clandinin; Connelly, 2015).

Dessa forma, como as experiências vividas ou apreendidas da minha história[8] conduzem-me à experiência de pesquisa em que estou inserida? Como ambas se afetam em movimento simultâneo? Pois, quando narro, também estou narrando a mim mesma. Minha história de algum modo vai delineando escolhas ainda que inconscientes, que falam muito das perspectivas assumidas, de um olhar construído na e pela experiência.

Para tentar responder a essas e outras perguntas, vamos, então, ao conceito de narrativa. Conforme Benjamim (1994, p. 198), narrar é "a faculdade de intercambiar as experiências", e isso mobiliza uma pesquisadora filiada à narrativa a pensar: que experiência tenho e vou intercambiar? O termo usado não é relatar, comunicar. Trata-se de intercambiar! Também para Clandinin e Connelly (2015), narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Essa faculdade de intercambiar as experiências sejam próprias ou alheias é fonte comum a todos os narradores. A partir desse ponto de vista, vamos avançando para outra consideração que emerge de

[8] Há oscilação entre a voz narrativa neste capítulo. Predomina a primeira pessoa do singular, por tratar de motivações pessoais da professora pesquisadora.

Benjamim (1994). Ele nos diz que a figura do narrador se torna tangível a partir de duas figuras, ou dois grupos de narradores, corporificados na metáfora do narrador camponês e do narrador viajante.

Como narrador camponês, vamos compreender aquele que está imerso em seu contexto e daí extrai as experiências que são matéria de seu narrar. Sua autoridade advém do conhecimento que tem desde as bases do seu entorno. Já o narrador viajante, por sua vez, traz consigo experiências de suas andanças, dos percursos recorridos, e ao retornar pode partilhar das experiências com as quais teve contato. Nesse caso, a autoridade narrativa lhe é conferida por ter "saído da ilha" e conhecido um mundo de experiências pelo contato.

Fazendo um exercício reflexivo – ou imaginativo, até –, coloco-me no ponto de observação de minha identidade como pesquisadora. Qual dessas figuras, a do pesquisador camponês ou a do pesquisador viajante, encarno? Como apreendo e partilho as experiências vivenciadas por mim e por outrem no campo científico?

Aqui cabe um breve olhar para minha história, ou o intercâmbio de experiências. A leitura e o interesse pela educação desde cedo fizeram parte de minha trajetória pessoal. O encantamento pelos livros, o gosto por compartilhar experiências de leitura e conhecimento escolar surgiram antes mesmo da alfabetização e seguiram, constantes. Esses dois pilares constituíram minha subjetividade e profissão, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente. Livros sempre foram minha primeira busca de respostas para todas as questões – das mais prosaicas e cotidianas receitas e manuais de como fazer até as elaborações estéticas e filosóficas profundas e ainda não concluídas – e partilhar o resultado dessas

buscas se tornou tão vital quanto encontrar possíveis respostas ou espantos.

A formação em Letras e a prática docente ampliaram minha consciência a respeito desses elementos em minha vida, assim como meu percurso na Pós-Graduação e, consequentemente, no campo da pesquisa.

Ao longo da minha experiência na Educação Básica, principalmente atuando no Ensino Médio, percebia que o espaço para a leitura literária ficava cada vez menor. Os períodos reservados ao componente curricular Literatura perdiam seu espaço ao longo dos anos. E o pequeno lugar que ainda ocupava precisava dar conta de conteúdos programáticos voltados para uma historiografia literária, que roubava, de certo modo, o precioso contato com o texto integral. Muitas vezes eram lidos excertos de textos para cumprir a função de exemplificar características de períodos e autores; as leituras acabavam sendo relegadas para outro momento, outro lugar, como tarefa de casa, trabalho extraclasse, leitura orientada etc. Esse foi sempre um aspecto frustrante, pois também percebia que os alunos imersos em um cotidiano de múltiplas tarefas e distrações tecnológicas não conseguiam estabelecer um tempo e um espaço propício para a leitura do texto literário. Tampouco eu, absorvida por tarefas e diferentes papéis sociais/profissionais, conseguia encontrar brechas na rotina para retomar o prazer de ler literatura e debatê-la. A partir disso, aos poucos, fui ajustando metodologias de ensino e privilegiando o texto literário. No entanto, ainda sentia que faltava um momento para ler literatura sem nenhuma interferência de ordem pragmática: notas, programas escolares, leituras "obrigatórias", ordem cronológica, cânone.

Onde fica a experiência da cultura literária na escola de Ensino Médio? A cultura, para Kupiec, Neitzel e Carvalho (2014), é uma invenção de qualidade simbólica, que possibilita ao ser humano humanizar-se e dar novos significados à realidade. Por isso, pensar a escola como lugar de cultura é fundamental, pois "possibilita o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que levem os sujeitos a momentos de fruição estética, de contextualização e de materialização do processo criativo" (Kupiec; Neitzel; Carvalho, 2014, p. 165).

Foi assim que, movida por um desejo de a escola ser cenário de acesso e produção de cultura, no qual a regularidade da leitura literária e do compartilhamento dessas experiências estivesse presente, moveu-me a iniciar o projeto de ensino e de aprendizagem objeto de estudo desta pesquisa. Trata-se de uma proposta de contato com o texto literário para prazer estético, fruição, catarse, que surgiu da necessidade de ampliar os espaços de circulação/mediação do texto literário para além das aulas ministradas, e será melhor explicado na próxima seção. Nos encontros quinzenais de uma hora, que ocorriam entre os turnos da manhã e da tarde, eram lidos predominantemente contos. Após a leitura, conduzia-se uma discussão acerca dos principais pontos e das diferentes interpretações possíveis do texto em discussão. A seleção dos textos era pautada por dois critérios: a) temáticas relativas à identidade jovem; b) textos não privilegiados no currículo, geralmente de autores modernistas e contemporâneos. Sublinho aqui que os encontros ocorriam *entre*. O *entre* pode significar que a proposta não está dentro do espaço curricularizado e que faz a ligação entre ações que acontecem em dois turnos. Trata-se de proposta extracurricular, não avaliada segundo normas que leva a aprovação de ano letivo

em curso! Não cabe no currículo. E por que a leitura literária como espaço de fruição não cabe no currículo? Essa é uma questão para outra pesquisa.

A partir do Conversas[9], outras questões emergiram. De início, a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos acerca dos círculos de leitura. Ao longo dos desdobramentos e do retorno dado pelos alunos, surgiu o interesse em compreender o que os levava a engajar-se em um projeto sem obrigatoriedade curricular, assim como que elementos nos encontros se configuravam significativos para eles, a ponto de contribuírem e impactarem no seu processo subjetivo formativo. A docência se faz com encantamento e pesquisa! Por fim, como essas questões repercutiam nos conceitos de uma educação humanizadora, integral? E assim houve o desejo de transformar esses questionamentos em uma pesquisa formal resultando no caminho para o Doutorado em Educação.

Voltando aos conceitos de Benjamin (1994), e respondendo às perguntas postas, que me levam ao exercício teórico-prático de autoconhecimento, em um primeiro momento, quando penso na pesquisa em que estou imersa no percurso do Doutorado, poderia afirmar que o pesquisador camponês seria um bom alinhamento para minha postura. Estou olhando para as relações de leitura em um contexto que envolve jovens estudantes de Ensino Médio, território por mim frequentado há mais de uma década e que, por tempo e experiência, faz-me crer possuir certa autoridade – ainda que pequena – para narrar seu cotidiano e desdobramentos.

[9] O Projeto de Ensino Conversas Literárias teve início em 2018, no IFRS Campus Bento Gonçalves, como um espaço/tempo para leitura e discussão do texto literário em perspectiva extraclasse.

Mas não é possível pesquisar sem assumir essa figura do pesquisador viajante. Sobrevoar outros contextos, estar atento a outros territórios e até estabelecer relações com outras áreas de estudo e pesquisa. Meu olhar está atento a outras formas e espaços de ensino-aprendizagem que escapam à escola, ao currículo. Há uma curiosidade constante em direção a possibilidades de trabalho, pesquisa e ensino que vão além da minha aldeia profissional, ou do perfil de jovens estudantes. Também, ainda que sejam áreas com grandes aproximações, aventurei-me em um Doutorado em Educação, saindo da minha formação inicial de Graduação e Mestrado em Letras. Nesse aspecto, sinto-me viajante, repleta de estranhamentos e encantamentos com as novas paisagens.

Embora em polos distintos – quiçá complementares –, esses dois tipos, como nos alerta Benjamin (1994), apresentam características comuns, tais como o senso prático na transmissão de conselhos úteis. "Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio, seja numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos" (Benjamin, 1994, p. 200).

Assim, entendo que seja necessário não perder a dimensão de dar conselhos úteis, ou seja, pesquisar a partir do ponto de vista da experiência que vale a pena comunicar, partilhar. Seja ela teórica ou prática – aqui também dimensões complementares –, é fonte de sabedoria, objetivo maior da construção dos conhecimentos. Ou dessa possibilidade de travar conhecimento com diferentes experiências, suas ou alheias, advém a sabedoria: "O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria" (Benjamin, 1994, p. 200)

Meu processo de pesquisa também está relacionado aos conceitos de narrativa e experiência aqui abordados. De algum modo, a pesquisa se constrói a partir de experiências sociais e individuais prévias. Quando faço pesquisa teórica, estou me apropriando da experiência dos autores/pesquisadores que me precederam. Do mesmo modo, a pesquisa de campo é um intercambiar de experiências. Quanto à narrativa, está presente na metodologia de pesquisa adotada, delineando a escolha dos procedimentos, mas sobretudo na partilha das experiências construídas de forma teórica ou empírica ao longo do percurso do Doutorado.

Assim, compreende-se que a tese – ainda que conceitualmente baseada nas estruturas textuais argumentativas – trata-se, nesse ponto de vista, de uma narrativa da pesquisa empreendida pelo compartilhamento dessas experiências, a qual necessita de técnica e de elaboração para que alcance seus intentos. Espero, desse modo, constituir-me como uma boa narradora: dar bons conselhos, compartilhar experiências, oferecendo espaço para a sabedoria.

Das razões de se contar essas histórias

Esta pesquisa emerge da experiência, do vivido. Antecede ao arcabouço teórico que lhe sustenta. Parte de um projeto bastante despretensioso, mas de sucesso. Sucesso não sob uma perspectiva utilitarista de se alçar aos primeiros lugares, dos prêmios, números e resultados quantitativos, mensuráveis. Sucesso no sentido de se alcançarem objetivos traçados e, principalmente, objetivos sequer imaginados. A possibilidade de vivenciar momentos de diálogo e de crescimento por meio do compartilhamento de ideias, emoções e memórias. O sucesso de poder ver um trabalho convertido em satis-

fação, de ouvir relatos sobre o impacto que a proposta causa nos sujeitos envolvidos. Esta também é a linha condutora desta pesquisa: os processos de humanização através da palavra artística/estética escrita, assim como da palavra falada nos diálogos suscitados. Nasce também do desejo de compartilhar histórias. As histórias do Conversas, dos alunos envolvidos, as minhas histórias em relação a isso.

Em estudo já realizado com esses estudantes, foi contatado que as "experiências e conhecimentos advindos da criação artística/literária são tão legítimos a ponto de repercutirem nas vivências denominadas reais, ou externas" (Ramos; Dalpiaz Troian, 2022, p. 12), de modo que se busca conhecer mais as singularidades dessa ação. O Projeto de Ensino Conversas Literárias teve início em 2018, no IFRS Campus Bento Gonçalves, a fim de criar espaço/tempo para leitura e discussão do texto literário em perspectiva extraclasse. Além de uma demanda pessoal, como já citei, surgiu também de demanda manifestada pelos alunos do Ensino Médio acerca de atividade de leitura com vistas à fruição desses textos, que oportunizasse diálogos acerca de diferentes temas e autores. Em sua quarta edição, em 2021, através de encontros semanais, de aproximadamente uma hora e meia de duração – realizados em meio virtual, devido à suspensão das atividades presenciais no campus pelos desdobramentos da pandemia de Covid-19 –, o projeto analisa e discute produções literárias (contos, crônicas e poemas) a partir de uma abordagem que considera as funções catárticas, cognitivas, lúdicas e pragmáticas da Literatura. Baseado na metodologia de círculos de leitura, promove discussões em que são explorados diferentes aspectos da construção da forma e dos sentidos dos textos literários, assim como temáticas e questões que

deles emergem, além de primar por um ambiente de acolhimento e diálogo que exercite a empatia e o exercício da alteridade.

Como mediadora e cocriadora do Conversas, surgiu a motivação de compreender quais aspectos e características fazem com que os alunos participem e se engajem nas propostas – sendo que não se trata de atividade curricular/obrigatória –, bem como de investigar se as atividades realizadas e a metodologia utilizada contribuem para a formação humanizadora dos participantes.

Para isso, inicialmente, é preciso trazer à discussão o potencial da Literatura e, por extensão, sua materialização, o texto literário. A relevância da Literatura não pode ser afirmada a partir de valores pragmáticos e utilitários. Entretanto, faz-se necessário discutir suas funções, seu espaço e sua importância na formação acadêmica e humana dos sujeitos, em um contexto de ensino que a exclui, cada vez mais, dos componentes curriculares obrigatórios.

A Literatura humaniza, aproxima-nos da compreensão da alteridade, do mundo, nos ajuda a viver (Todorov, 2009). Para Candido (2004), as relações que o texto literário estabelece com os sujeitos vão desde a organização do pensamento e da imaginação, passando pela catarse, provocando movimentos de empatia, identificação e elaboração das emoções, até chegar na transmissão de conhecimentos. A leitura do texto literário promove o autoconhecimento, ao provocar um olhar para os próprios sentimentos e um exercício profundo de alteridade, ao também direcionar o olhar para os sentimentos do outro. Isso se deve ao que ele denomina "caráter humanizador" da Literatura. Por essa razão, ele defende que o acesso à Literatura é um direito. Desse modo, é possível afirmar que estamos diante de mate-

rial rico em possibilidades de trabalho, de elaboração do conhecimento e da construção identitária dos sujeitos.

Para Perrone-Moisés (2006), desde os PCNs, criados no final da década de 1990, ocorre a minimização da linguagem verbal e, portanto, caminha-se para o apagamento do ensino da literatura, uma de suas expressões mais elaboradas. No momento em que coloca a área de ensino correspondente a Linguagens, no plural, já há um reforço para a ideia de outros códigos que não a escrita, além da proposta como um todo, em que a ênfase recai nas diferentes linguagens e novas tecnologias. Nessa perspectiva, o ensino da Literatura é "tolerado, mas apenas como mais uma das diversas forma de texto" (Perrone-Moisés, 2006, p. 23). A autora argumenta que a Literatura e suas manifestações não estão ameaçadas. O que está em jogo é sua existência no campo escolar e universitário. E esse é um ponto a ser questionado, pois apresenta grande complexidade; o texto literário, para ser fruído e materializar todas as funções em potencial, precisa de aprendizagem, de espaço para que o aluno possa ter a experiência da leitura literária. Nesse cenário, entre diversas metodologias possíveis, o círculo literário se apresenta como uma proposta de leitura compartilhada, e como tal é a base para a formação de leitores (Colomer, 2007).

O círculo de leitura é lugar de leituras compartilhadas, diálogos e trocas diante de um interesse comum. Yunes (1999), em seu estudo denominado "Círculos de Leitura: teorizando a prática", apresenta bases metodológicas, objetivos e implicações da proposta, aprofundada a seguir. A respeito dos círculos e seus objetivos, Yunes (1999) destaca que na troca de interpretações que ocorre há um esforço no sentido de organizar suas ideias para poder expressá-las e vencer a timidez, o que

resulta na descoberta da própria voz. Assim, nessas interações, o sujeito vai se construindo, educando-se para o exercício da alteridade, da sensibilidade. Também segundo a pesquisadora, o círculo põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. Esse caminho de mediação pressupõe que os participantes se sintam confortáveis no grupo, pois entendemos que "experiência vivida dá-se no trânsito dos espaços e as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade" (Kupiec; Neitzel; Carvalho, 2014, p. 168).

O espaço de trocas, de experiências de leituras compartilhadas, talvez seja alternativa ao apagamento ou ao não lugar da Literatura no sistema escolar e, principalmente, uma estratégia para que os alunos não sejam privados desse bem cultural essencial, de um direito (Candido, 2004) que tem papel central na sua formação mais que técnica, humana.

Por meio das histórias aqui narradas, pretendo trazer à tona essa discussão, de como a literatura pode contribuir para uma formação humana integral e repercutir nesses sujeitos. E isso pode revelar-se oportuno em um cenário em que crescem as perspectivas de uma educação tecnicista, pouco preenchida de sentidos que vão além dos saberes técnicos.

Como olhar/apalpar e contar histórias vividas em Círculos de Leituras?

A metodologia talvez seja uma das escolhas mais desafiadoras do processo de pesquisa. É importante ajustar-se e configurar-se adequadamente para que se possa responder às questões de pesquisa, orientar a eleição dos procedimentos e conduzir a análise dos dados.

Os rumos da pesquisa, quando envolvem sujeitos e suas atividades/rotinas diárias, por mais planejados que sejam, também podem alterar-se devido à imprevisibilidade dos contextos e das trajetórias. Não foi diferente neste estudo. Havia um planejamento traçado que visava a uma abordagem de pesquisa do cotidiano, com ênfase no cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos. A partir disso, os instrumentos pensados para a construção dos dados se organizavam na direção de grupos focais e entrevistas presenciais individuais. Tratava-se de um contexto em que os sujeitos estavam imersos em uma rotina de tarefas escolares e aulas em turno integral. O projeto de que participavam (objeto desta pesquisa) representava uma dentre tantas atividades diárias, que se propunha justamente como pausa, contraponto nas atividades curriculares. No entanto, em 2020, a pandemia de Covid-19, que alterou tantas vidas, rotas e projetos, atingiu também os rumos da presente pesquisa.

Quando as atividades escolares foram suspensas, na segunda semana de março de 2020, estávamos prestes a iniciar mais um ano do Conversas Literárias presencialmente. A solução mais imediata – e sem expectativas de ser bem-sucedida – foi propor alguns encontros na modalidade *online*, para mantermos o vínculo até o retorno dos encontros presenciais. Com o passar das semanas, constatamos cada vez mais o engajamento dos alunos e o desejo de que o projeto continuasse acontecendo nesse formato pelo tempo em que durasse a suspensão das aulas. Manifestavam o quanto os encontros semanais *online* os auxiliavam no vínculo conosco, professores, e com os colegas, assim como representavam um alívio nas preocupações e incertezas ocasionadas pelo contexto da pandemia.

À medida que o tempo foi passando, revi meu cronograma e senti necessidade de mudar alguns pontos em minha pesquisa, sobretudo em relação ao que dizia respeito à sua base, à metodologia. Percebi que estávamos construindo um projeto diferente no ano de 2020, o qual requeria atenção específica para essas alterações. Ficou evidente que toda a transformação sofrida pelo projeto, devido ao contexto, não poderia ser ignorada. Era preciso avaliar como os encontros de forma *online* impactavam nas demais questões da proposta, como os vínculos se estabeleciam, e mesmo a comunicação entre os participantes. Além disso, como não considerar o impacto do Conversas em dimensão subjetiva, no campo das percepções, reflexões e sentimentos, justamente em um momento em que discutir os estados emocionais e mentais advindos da experiência vivenciada se fazia tão relevante? Não era possível esperar o retorno da "normalidade" dos encontros presenciais para a construção dos dados, como se nada tivesse ocorrido nesse período. Por fim, observei o quanto meu problema de pesquisa e objetivos estavam associados à questão das experiências vivenciadas no âmbito da leitura e suas reverberações nos sujeitos. Assim, ao me deter nos estudos acerca de pesquisa narrativa, percebi que estava diante de metodologia adequada para analisar as transformações que estavam ocorrendo, pois, nesse contexto, o foco não estava mais no cotidiano escolar, mas na experiência desses jovens alunos em relação ao projeto e à leitura, em um período tão adverso de suas vidas. Para além disso, nesse momento de recalcular a rota, percebi que meu desejo em relação à pesquisa não era o de fazer um "retrato" do cotidiano desses alunos e suas relações com o *Conversas Literárias*; era anterior a isso: era o desejo que moveu essa pesquisa em suas

primeiras elaborações, o desejo de contar as histórias que envolviam esse projeto e os sujeitos participantes, as minhas percepções acerca desses movimentos. Desse modo, nada pareceu mais adequado do que a pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa é uma forma de *experiência narrativa* ou, indo além, seria uma forma de compreender a experiência como expõem Clandinin e Connelly (2015, p. 51):

> Ocorre por meio da colaboração entre pesquisador e participante, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com o ambiente social. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social.

Desse modo, tratando-se de pesquisa qualitativa em Educação, cujo foco está na análise das experiências de leitura e bem-estar subjetivo, vivenciadas em círculo literário, e seus desdobramentos na formação dos alunos/participantes, a pesquisa narrativa expressa por Clandinin e Connelly (2015) foi a abordagem metodológica escolhida por apresentar-se como mais adequada ao caráter da investigação. Para os autores, a pesquisa narrativa é um caminho, talvez o melhor, para pensar sobre a experiência. Extensivamente, afirmam que a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente, assim como a principal questão para os pesquisadores que a elegem é optar por uma visão narrativa da experiência (Clandinin; Connelly, 2015).

O conceito de experiência adotado por Clandinin e Connelly (2015) é inspirado em Dewey (1976) e na noção de experiência como uma vivência pela qual ocorre

a interação entre os sujeitos e o ambiente, bem como com os objetos de aprendizagem – por isso pessoal e social – regulada pelos critérios de situação, continuidade, interação. Os autores destacam que trabalham "criativamente" com essa noção, pois a narrativa estaria diretamente ligada à experiência, a qual, para Dewey, é a justificativa ou a relação de causa para uma pessoa fazer o que faz, não sendo irredutível a ponto de não ser possível investigá-la. A experiência, conforme os pesquisadores, acontece narrativamente.

A investigação narrativa, ancorada nas noções de Dewey, opera em uma dimensão tridimensional, marcada por relações entre lugar (situação), presente e futuro (continuidade/temporalidade), pessoal e social (interação), a fim de dar conta de *apreender* o que a experiência apresenta de relevante. Conforme Clandinin e Connelly (2015, p. 85):

> Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por esse espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares.

A partir desses entrelaçamentos, a investigação narrativa constrói os significados e atribui sentidos às experiências investigadas. Nesse terreno, o pesquisador narrativo negocia relacionamentos, propósitos, transições, um modo de ser útil, estando em uma constante tensão entre distanciamento e proximidade dos sujeitos da pesquisa e objetos pesquisados. Conforme Aragão (2008, p. 298), é em um processo contínuo de nego-

ciação na convivência com os participantes, no qual o pesquisador mergulha num turbilhão de histórias e de ações "vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões e sentidos, entre histórias relatadas, experiências vividas e observadas".

Em relação aos procedimentos adotados, os instrumentos que constroem os textos de campo da pesquisa – que por sua vez orientarão a escrita da tese – devem ser adequados e permitir que o pesquisador vivencie a experiência da pesquisa, mas a registre de maneira fidedigna sem incorrer em desvios personalistas e relativismos, para que não perca noção do caráter social da experiência narrativa que está investigando (Clandinin; Connelly, 2015). Para essa modalidade qualitativa de pesquisa também é necessária a composição de vários tipos de textos de campo, pois estes se entrelaçam para a composição das narrativas. Compondo os textos de campo, seguem:

a. documentos institucionais de caráter público – em que conste informações possíveis de gerar dados acerca do perfil do aluno e do campus, tais como dados de matrícula, perfis dos cursos oferecidos, diagnóstico discente etc.;
b. documentos referentes ao projeto de ensino/extensão "Conversas Literárias", como listas de presença, registros das atividades semanais, registros das principais ações e histórico;
c. notas pessoais da pesquisadora, na modalidade de um diário de campo, com informações e impressões acerca dos movimentos da pesquisa e dos encontros do projeto/círculo de leitura, gravações dos encontros na modalidade remota;

d. construção de relatos de experiência, narrativas de caráter autobiográfico, de forma escrita, produzidas pelos sujeitos participantes.

Cabe destacar que os relatos foram pensados em sua forma escrita, levando em conta o perfil dos sujeitos da pesquisa (jovens estudantes, em geral introvertidos, com maior facilidade de expressar-se nessa modalidade). Também porque no contexto da pandemia de Covid-19, como o campo de pesquisa está situado em espaço virtual, julguei a escrita mais adequada para que possam expressar-se de forma mais livre e espontânea, tendo maior tempo para a reflexão e rememoração da experiência vivida, objeto da investigação. Conforme observam Telles e Vassalo (2008), essa modalidade de texto de campo pode ser considerada nuclear nesta modalidade de investigação.

Os participantes contam histórias e os pesquisadores escrevem narrativas – relatos reflexivos, muitas vezes teoricamente orientados, acerca dessas histórias (Telles; Vassalo, 2008), também porque as narrativas se constituem em modos de se compreender a experiência vivida dos participantes da pesquisa. Para auxiliar no processo de construção dos textos, algumas questões norteadoras bastante abertas foram disponibilizadas aos participantes. No entanto, seu caráter foi apenas sugestivo e não prescritivo.

Os textos de campo – nome que se atribui aos dados na pesquisa narrativa – serão posteriormente analisados e interpretados a partir da metodologia de pesquisa narrativa, sendo feita, pela pesquisadora, a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, a partir das etapas de leitura(s) e organização dos textos, situando-os no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, de

onde surgem, pautando-se por: a) questões relativas a características, lugar, cenário, enredo, tensão, finalização, narrador, contexto e tom, aprofundando os níveis de complexidade; b) respostas relativas às perguntas de sentido e significância social – uma das premissas dessa metodologia é questionar o sentido possível dos textos de pesquisa considerando sua relevância para além do individual (particular) e alcançando a dimensão do interesse social (geral). Em outras palavras, trata-se de pensar questões que emergem dos textos de campo a partir do critério que indaga e reflete: de que modo a experiência individual pode ter significância/relevância para explicar ou refletir acerca de fenômenos/experiências que se estendem em perspectiva social? Em que medida a experiência individual pode elucidar questões demandadas pela sociedade?

A transição para os textos de pesquisa, conformados no espaço da tese, é oriunda desses processos de análise e interpretação citados. Clandinin e Connelly (2015, p. 174) destacam: "Ao fazermos a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, tentamos ligar nossa experiência de pesquisadores sobre a experiência em estudo com formas narrativas de pesquisa daquele fenômeno". As autoras também ressaltam que se trata de um processo complexo, pois, à medida que as leituras analíticas e interpretativas (sob o viés já mencionado) são realizadas, o pesquisador revisa continuamente os enredos construídos, em processo não linear, estabelecendo continuamente novas possibilidades de significação. Para Aragão (2008), é a partir da continuidade individual e social e da conexão entre os textos de campo que se origina o texto de pesquisa.

Os textos de pesquisa, desse modo, são produzidos no movimento em que os pesquisadores empreendem

ao pensar de modo narrativo, ao entrar em relações de pesquisa com seus participantes. Desse modo, as histórias narradas nesta pesquisa apresentam-se situadas em um espaço/contexto (situação), em determinada temporalidade (dentro de um determinado tempo – presente, passado e futuro), e transitam entre as dimensões pessoal e social das experiências vividas por participantes e pesquisadora.

Por fim, como consequência, o texto de pesquisa só completa e atinge seu efeito esperado quando, em sua recepção, estabelece sentidos para o leitor – em outras palavras, se as experiências aqui narradas tiverem ecos nas experiências dos seus leitores e se configurarem de alguma maneira no que Benjamin (1994) denomina "conselhos úteis".

Pelo encontro possível...

A escolha pela pesquisa narrativa para tratar da leitura literária de modo solidário mostrou-se um caminho adequado. A leitora e a professora se fizeram pesquisadora e investigaram um caminho que busca trazer a arte na vida de jovens estudantes que frequentam turmas de Ensino Médio.

Uma professora de Literatura é uma profissional que anseia por partilhar. Ao ler um verso, ao deparar-se com uma fala de um personagem, levanta a cabeça do texto na visão barthesiana (1988) e naquela emoção lhe aperta demais o peito. A professora encantada com seu material de trabalho quer partilhar, deseja que o outro também viva essa experiência.

Em círculos andamos, movimentamo-nos ao redor de algo, e de mãos dadas. Ao centro, ora temos o texto, ora temos a professora mediadora, ora temos um dos

leitores estudantes. E os leitores que se movem ao redor dos textos se esperam, se recolhem, levantam do chão, mas também alçam voo. A proposta de ler em círculos no Ensino Médio mostrou-se uma estratégia viável de formação do leitor literário e de reflexão acerca de si, da sua individualidade. Vamos nos conhecendo ao entrar em contato com inquietudes de personagens que por vezes nos ajudam a identificar emoções que vivemos e ainda não conseguimos denominar.

Ao longo dos encontros não foi possível prever com exatidão quais textos teriam esse papel, quais repercutiriam mais. O que tentamos (nós, mediadoras) buscar foram textos com potencial para múltiplas interpretações, mas que, sobretudo por sua força e complexidade estética, pudessem oferecer uma experiência aos leitores, nutri-los, conforme conceituação explorada por Neitzel e Ramos (2022). Na pesquisa empreendida, pesquisadora, interlocutores empíricos (e teóricos) e orientadora, cada um do seu lugar, contribuíram para que o texto literário e os seus efeitos nos leitores ocupassem lugar de destaque, tornando esse estudo possível.

O caminho se faz ao andar, e a distância do ponto de partida possibilita olhar para o ponto com distanciamento e, portanto, alcançar outras nuances que, quando se está no lugar, não se vê. A visita aos textos de campo vai mapeando um caminho possível de investigar e de escrever de modo autoral acerca de experiência oriunda do campo. Muitas são as portas possíveis de serem abertas. A leitora, a professora, como a mulher da limpeza do conto de Saramago, escolhe a porta das decisões ao iniciar sua proposta de pesquisa. Nesse caso, a porta da decisão a leva a tomar o Conversas Literárias como matéria para narrar e narrar-se.

Referências

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

KUPIEC, Anne; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 6, n. 11. jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2565/1669. Acesso em: 12. fev. 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. (Orgs.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 21-41. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes. Acesso em> dez. 2022.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, II Série, n. 3, 2015. Disponível em: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.

RAMOS, F. B.; DALPIAZ TROIAN, A. Identidades leitoras de estudantes no percurso do Ensino Médio. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, [*S. l.*], v. 24, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/15067. Acesso em: 12 jan. 2023.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TELLES, J. A; VASSALLO, M. L. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n 2, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, E. Círculos de Leitura: teorizando a prática. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, n. 33, p. 17-21, 1999.

Biodatas

Aline Dalpiaz Troian

Doutora em Educação, mestre em Letras, Cultura e Regionalidade na Universidade de Caxias do Sul, licenciada em Letras com habilitação em Língua e Literatura de Língua Portuguesa e em Língua e Literatura de Língua Espanhola (2009) pela Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência como professora nas respectivas áreas. É professora no IFRS, Campus de Bento Gonçalves, atuando nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura.

aline.troian@bento.ifrs.edu.br

Lattes iD http://lattes.cnpq.br/6689504461637964

Orcid iD https://orcid.org/0000-0002-7862-2534

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de Graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras da UCS. Coordenadora Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EaD). É líder do grupo de

pesquisa Observatório de Leitura e de Literatura (OLLI). Pesquisa, em especial, temas ligados à leitura, à infância e à literatura.

ramos.fb@gmail.com

Lattes iD http://orcid.org/0000-0002-1488-0534

Orcid iD http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Formação continuada e pandemia: experiências docentes no Ensino Fundamental de ipueiras-CE[10]

Ana Maria Sampaio dos Santos
Nilda Stecanela
Caroline Caldas Lemons

Introdução

Este capítulo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *Formação continuada e pandemia da Covid-19: um estudo a partir da experiência docente no Ensino Fundamental de Ipueiras-CE*, estudo em que a autora Ana Marioa Sampaio dos Santos investigou como a formação continuada de professores repercutiu na prática docente durante a pandemia de Covid-19, focando no contexto educacional de Ipueiras-CE.

Escolhi abordar a formação continuada de professores devido à sua relevância e persistência como tema central nas vivências docentes e nas discussões acadêmico-científicas. A pandemia de Covid-19, ao impactar profundamente o sistema educacional brasileiro, evidenciou, além dos muitos desafios históricos enfrentados pelos docentes, desafios emergentes relacionados à exigência de rapidez para a implementação ao Ensino Remoto Emergencial e à falta de formação docente adequada para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[10] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Formação continuada e pandemia: experiências docentes no Ensino Fundamental de Ipueiras-CE*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

Pessoalmente, fui atravessada por essas questões, vivendo de perto as dificuldades e as transformações que se desenhavam no cenário educacional de Ipueiras-CE, tanto como professora quanto como Técnica de Ensino dessa Secretaria Municipal da Educação, função que passei a desempenhar ainda no contexto da pandemia. Essas experiências práticas e de observação direta me motivaram a investigar como a formação continuada repercutiu na prática docente durante o biênio pandêmico 2020-2021, com o objetivo de contribuir para a qualificação dos processos educacionais e apoiar a gestão municipal na oferta de formação continuada mais eficaz e significativa aos docentes.

Na tessitura desta análise, entendo que a formação é o processo que sustenta a prática docente e é constituída a partir de vários movimentos, bem como em diferentes tempos, espaços e contextos formativos, como na Graduação, na Pós-Graduação, em cursos livres e de extensão, na reflexão sobre a prática e na própria troca de experiências entre os pares na escola.

Nesta escrita, apresento a trajetória seguida na construção da pesquisa e comunico os principais resultados dessa investigação, versando sobre as quatro categorias analíticas emergentes, a saber: "Desafios e impactos da pandemia na formação e na atuação docente", que destaca como a pandemia exigiu dos docentes uma reconfiguração completa de suas práticas pedagógicas; "Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem", que enfoca a utilização de tecnologias digitais como mediadoras do processo educacional; "Dimensões da formação permanente e continuada de professores", que aborda a necessidade constante de aprimoramento profissional; e "Percursos docentes e contemporâneos",

que explora os trajetos individuais das professoras durante a pandemia.

Com base nos achados investigativos, desenvolvo, no conjunto dos argumentos que compõem as considerações finais, o entendimento de que as iniciativas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação de Ipueiras-CE, durante o biênio 2020-2021, não atenderam às necessidades urgentes dos docentes e sinalizo caminhos para a qualificação educacional oferecida pelo município.

Pelos trilhos da pesquisa

A trajetória seguida na construção da pesquisa, que me conduziu para a identificação das quatro categorias analíticas anunciadas na introdução deste capítulo, seguiu os trilhos metodológicos de uma pesquisa de natureza qualitativa. Os principais aportes teórico-metodológicos que sustentaram os percursos investigativos, inspiraram as descrições e fundamentaram interpretações e reflexões estão em Freire (1991, 1996, 2016), Nóvoa (2023) e Bertaux (2010), além de fontes disponibilizadas em bancos de dados acadêmicos e na legislação que embasa a temática da formação continuada e outras.

As entrevistas foram realizadas com nove professoras[11], com idades entre 36 e 47 anos, cujos nomes foram substituídos por codinomes para preservar suas identidades. Foram adotados os seguintes codinomes para

[11] A amostra é composta por professoras, pois há somente professoras na docência dos Anos Iniciais da escola do Distrito de Matriz e porque na escola da Sede, embora haja professores e professoras atuando nesse segmento do Ensino Fundamental, apenas as professoras se dispuseram a participar. Os professores não aceitaram colaborar com a pesquisa, alegando estarem envolvidos com outras atividades no contraturno.

identificação das participantes: Luciana, Yara, Ananá, Lulu, Tainá, Nice, Naeli, Kauane e Tauane.

Como parte do percurso metodológico, foram definidos procedimentos de pesquisa bibliográfica, entrevista narrativa e análise textual discursiva. A abordagem qualitativa foi escolhida devido à necessidade de cotejar teoria e empiria, estabelecendo relações entre o instituído e o vivido.

De modo específico, a pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2004), abrange tanto fontes primárias quanto secundárias, colocando o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. No caso dessa investigação, desenvolvi a pesquisa com base em fontes primárias, como leis e decretos, e secundárias, como literatura especializada.

Para a construção dos dados empíricos, defini os colaboradores da pesquisa e elaborei o roteiro das entrevistas narrativas seguindo as orientações de Bertaux (2010). Para esse autor, as narrativas de vida constituem uma descrição próxima das histórias realmente vividas pelos entrevistados, entrecruzando experiências e percepções objetivas e subjetivas, que enriquecem nossa compreensão acerca do objeto e do contexto. Sendo assim, as entrevistas narrativas individuais, realizadas com as nove professoras efetivas que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas municipais, foram realizadas de forma a provocá-las a trazerem à memória seus contextos e experiências durante os dois primeiros anos da pandemia de Covid-19.

Para a construção dos dados empíricos, realizada por meio de entrevistas narrativas individuais, organizei um roteiro semiestruturado, o qual foi elaborado

com questões fechadas e abertas, destinadas a explorar tanto o perfil sociográfico das participantes como suas percepções acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia. As entrevistas, gravadas e, posteriormente, transcritas foram realizadas em um espaço acolhedor e seguro, respeitando todos os preceitos éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos. Nessa ocasião, cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a voluntariedade e a confidencialidade das informações compartilhadas.

Após a transcrição das entrevistas, o material foi submetido à análise textual discursiva (ATD), conforme propõem Moraes e Galiazzi (2006). Esse processo envolveu várias etapas: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação. Na unitarização, os textos foram separados em unidades de significado, que foram então agrupadas em unidades de sentido durante a categorização. As categorias de análise foram definidas *a priori*, com base nas teorias que fundamentam o estudo, permitindo uma análise estruturada e consistente dos dados.

É importante enfatizar que a análise textual discursiva não é apenas uma técnica, mas uma metodologia que ajuda a compreender as vozes das professoras em relação aos fenômenos educacionais que vivenciaram, e é por essa razão que ela se torna um procedimento complementar à abordagem narrativa, que, de acordo com Bertaux (2010), permite "capturar" as histórias de vida das professoras por intermédio do compartilhamento de suas experiências, fazendo, para tanto, uso de palavras próprias em seus contextos.

Na etapa da descrição das categorias se deu a produção de argumentos aglutinadores, construídos a

partir das relações e hierarquizações estabelecidas nas unidades de sentido. A interpretação dos dados empíricos foi fundamentada no referencial teórico da pesquisa, a partir do qual busquei fazer a leitura crítica e aprofundada dos achados. A etapa anterior à publicização dos achados investigativos, a argumentação, concretizou-se na escrita do metatexto, que sintetizou as novas compreensões emergentes da análise dos textos discursivos.

No metatexto, não apenas relatei os resultados da pesquisa, mas também dialoguei com a teoria de Paulo Freire, de Antônio Nóvoa e de outros estudiosos, bem como com o que emergiu do mergulho profundo nas histórias de vidas das professoras colaboradoras. O metatexto criado é, por assim dizer, tanto um texto descritivo quanto interpretativo, assim como também é a expressão de uma escrita reconstrutiva em que as participantes do estudo empírico são também coautoras do texto final.

É ainda importante situar que, no âmbito da escolha da abordagem qualitativa, refleti sobre os riscos e procurei contorná-los atentamente, tendo tido atenção e cuidado com a ética na pesquisa antes mesmo da escolha do espaço físico para receber as interlocutoras empíricas, ou seja, já na elaboração do roteiro de questões, conforme me comprometi e expliquei no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul.

Por fim, antes de adentrar a escrita que trata da voz das professoras especificamente, devo mencionar que a minha escolha pela Rede Municipal de Ensino de Ipueiras-CE deveu-se à identificação da ausência de dados sistematizados sobre a formação continuada de

professores e ao desejo de contribuir para a qualificação educacional do município.

Ditas essas palavras introdutórias acerca dos trilhos da pesquisa, tendo esse breve retrospecto como diagnóstico e motivação inicial, para a investigação, tudo sob o qual me debrucei e desenvolvi – leia-se: o encaminhamento teórico sobre a formação continuada dos professores, as dinâmicas normativas e institucionais, os impactos da pandemia e a atualização tecnológica, partes das discussões investigativas – foi no sentido de contribuir para o mapeamento das iniciativas de formação continuada, identificar as necessidades apontadas pelas docentes e, a partir delas, sinalizar possibilidades de oferta de formação continuada que atendesse à realidade local, essência dos aspectos que desenvolvo a seguir recorrendo *à voz das professoras em Ipueiras-CE*.

Resiliência, superação e vivências pedagógicas das professoras em Ipueiras-CE

No âmago da pesquisa narrativa sobre as experiências docentes durante a pandemia, encontrei riqueza nas vozes das professoras colaboradoras em Ipueiras-CE. Essas vozes expressaram mais do que relatos: testemunharam resiliência, superação e inovação pedagógica em tempos de adversidade; refletiram (sobre) suas vivências e, sem dúvida, por meio delas, a de tantas outras professoras e tantos outros professores.

As professoras, com idades variando entre 36 e 47 anos, atuantes em duas escolas públicas municipais, situadas cada qual na área urbana e na região serrana, compartilharam histórias de desafios e adaptações inéditas. No período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, foram lançadas à necessidade urgen-

te de reinventar suas práticas pedagógicas, construir novos conhecimentos, dominar novas tecnologias e encontrar maneiras de manter a conexão com seus alunos, muitas vezes sem os recursos ideais. As narrativas construídas revelaram um esforço coletivo para superar as desigualdades, fortalecer a parceria entre família e escola e garantir a continuidade do aprendizado em um cenário marcado por incertezas e dificuldades.

As professoras entrevistadas possuem diferentes formações acadêmicas e experiências profissionais. Entre elas há licenciadas em Pedagogia, Biologia, Letras/Português e Letras/Inglês e pós-graduadas em áreas como Psicopedagogia e Educação Infantil. A diversidade de suas formações e trajetórias profissionais enriqueceu a pesquisa, oferecendo múltiplas perspectivas sobre os desafios e as estratégias adotadas para enfrentar a pandemia.

Como mencionado, as emergências das entrevistas narrativas revelaram não apenas suas práticas pedagógicas, mas também suas histórias de vida, seus sonhos e as dificuldades enfrentadas no exercício da docência. Durante as entrevistas, por exemplo, ficou evidente o impacto da pandemia nos aspectos emocional e profissional das suas vidas. A professora Luciana, por exemplo, descreveu como teve que adaptar-se ao uso de um celular para ministrar aulas remotas, enquanto a professora Yara ressaltou a dificuldade de ensinar em um ambiente no qual muitos alunos não tinham acesso à internet.

Essas e outras narrativas mostraram a disparidade tecnológica, que vai desde o acesso aos equipamentos até a apropriação adequada dos recursos disponíveis, evidenciando a necessidade de um suporte mais robusto por parte dos gestores das políticas públicas, para ga-

rantir aos docentes e aos estudantes, minimamente que fosse, o direito a uma educação inclusiva e equitativa.

Conforme anunciei, por meio da análise textual discursiva identifiquei quatro categorias analíticas principais, cada uma desdobrada em subcategorias que aprofundaram a compreensão dos fenômenos investigados. A primeira categoria, "Desafios e impactos da pandemia na formação e na atuação docente", destaca como a pandemia exigiu dos professores uma reconfiguração completa de suas práticas pedagógicas. A subcategoria "Aprender a crescer: uma nova perspectiva docente diante dos desafios de 2020" reflete o processo de adaptação e aprendizado contínuo das professoras frente às novas exigências impostas pelo ensino remoto emergencial. A subcategoria "Lacunas e desigualdades: repensando a educação diante dos impactos causados pela pandemia" evidencia as dificuldades encontradas pelas professoras para atender a todos os alunos de forma igualitária, destacando as disparidades de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e à internet. Já "Parceria família-escola: fortalecendo o papel das famílias e valorizando o professor na aprendizagem dos estudantes" sublinha como a colaboração entre famílias e escolas foi vital para enfrentar os desafios do ensino remoto.

A segunda categoria "Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem" enfoca a utilização de tecnologias digitais como mediadoras do processo educacional. A subcategoria "Conectando saberes: o papel transformador da internet no ensino e aprendizagem dos estudantes" explora como o acesso à internet, embora desigual, possibilitou novas formas de interação e aprendizado. Por sua vez, nas subcate-

gorias “Potencializando a aprendizagem: explorando as ferramentas tecnológicas como recursos mediadores” e “O papel transformador do professor frente às novas tecnologias na sala de aula” se discute o impacto dessas ferramentas nas práticas pedagógicas e a maneira como as professoras tiveram que se reinventar para utilizá-las de maneira eficaz.

A terceira categoria, “Dimensões da formação permanente e continuada de professores”, aborda a necessidade constante de aprimoramento profissional. “Enfrentando desafios: vivências e superações na jornada dos professores” e “Em busca de uma formação significativa: desafios e necessidades na formação permanente” refletem sobre a importância de programas de formação que realmente dialoguem com as necessidades dos professores. “Tempos, metodologias e percursos formativos: reflexões sobre a formação permanente e continuada”, por sua vez, discute os diferentes modos e tempos de formação, enfatizando a importância de um desenvolvimento profissional contínuo e contextualizado.

Por fim, a quarta categoria, “Percursos docentes e contemporâneos”, explora os trajetos individuais das professoras durante a pandemia. As subcategorias “Autoestima afetada: superando desafios e obstáculos na jornada docente”, “Pelos caminhos da docência: tempos de superação, renovação e espera” e “Navegando pelos medos: os receios da suspensão e retorno às aulas presenciais” capturam as emoções e experiências vividas pelas professoras desde a insegurança inicial até a esperança de um retorno seguro às aulas presenciais.

Sem dúvidas, as narrativas das professoras de Ipueiras-CE ofereceram um panorama detalhado e humanizado do impacto da pandemia na educação. Elas

revelaram a complexidade e a diversidade das experiências docentes, evidenciando a necessidade de políticas educacionais, que considerem as realidades locais e ofereçam suporte adequado para o enfrentamento de crises, como a de Covid-19.

Diante do exposto, e entendendo, a partir de Freire (1996, p. 43), que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática", pontuo que essa reflexão é vital, para que os docentes possam repensar e reestruturar suas abordagens pedagógicas, garantindo uma educação mais inclusiva e significativa para todos.

As histórias dessas professoras mostraram muitas coisas. Mostraram, especialmente, que, apesar das adversidades, é possível encontrar caminhos de resiliência e transformação como os que percorreram, visto que não somente adaptaram suas práticas como também se engajaram em um processo contínuo de aprendizado e crescimento profissional. Suas narrativas são um testemunho poderoso da importância de uma formação continuada, que valorize a prática reflexiva e a adaptação às novas realidades.

Dessa forma, a seguir discorro sobre como essas professoras enfrentaram os desafios formativos durante a pandemia, aprofundando a análise das experiências formativas, mostrando como a pandemia influenciou sua prática docente e ressaltando a importância da formação continuada e da inovação pedagógica em tempos de crise.

O contexto das experiências formativas das professoras ipueirenses durante a pandemia de Covid-19

No cerne da análise narrativa das experiências formativas das professoras ipueirenses durante a pandemia, explorei um terreno marcado por muitos desafios e experiências de resiliência. As trajetórias dessas professoras de Ipueiras-CE desenharam um mosaico de sentimentos, aprendizagens e adaptações, que refletem o impacto profundo desse período único na história recente da educação. Neste item, dedico-me à escuta e ao ecoar dessas vozes docentes, buscando entender suas inquietações e celebrar suas conquistas, enquanto enfrentavam as incertezas e demandas do ensino remoto emergencial.

De início, me referi a Freire (2016), que em seus escritos destacou a importância da reflexão crítica na formação contínua dos professores, enfatizando que a análise crítica da prática educativa é fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Em um contexto singular, como o da pesquisa que originou a escrita deste capítulo, corroborando as palavras de Freire, examinei os desafios e efeitos da pandemia de Covid-19 durante o período dos dois primeiros anos dessa emergência de saúde pública de importância internacional sobre o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica das professoras de Ipueiras-CE; um período caracterizado pela necessidade (e urgência) de discernimento, reflexão prática e adaptabilidade por parte dos docentes.

Como ponderei anteriormente, a pandemia trouxe desafios sem precedentes para o campo da educação, forçando educadores a repensarem suas abordagens e práticas. Em 2020, os docentes, especificamente, se

empenharam em construir novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades pedagógicas. Yara, uma das docentes entrevistadas, mencionou: *"Eu sempre falava que 2020 foi o ano que não foi o aluno que aprendeu, quem aprendeu fomos nós, os professores. Foi o ano voltado para nós. Um ano inteirinho só a gente estudando. Passava o dia estudando, o dia pesquisando ferramentas e trocando experiência com o outro"*. A fala de Yara mostrou o quanto foi precioso para os professores buscar novos olhares para atender às necessidades dos alunos. Ensinar exigia (e exige) pesquisa contínua, e a pandemia acelerou esse processo de aprendizagem mútua.

Embora as tecnologias não fossem novidade, desbravar as ferramentas tecnológicas representou um desafio significativo para muitos professores, como mencionado por Nice: *"Todas as plataformas, para mim, foram novidades, e eu tive que aprender a usá-las"*. Essas narrativas refletem a transformação da educação e a necessidade de inovação. As professoras se adaptaram às novas realidades, colaborando entre si e aprendendo a utilizar tecnologias para continuar a ensinar. A experiência de 2020 destacou a importância da formação continuada e da colaboração entre professores.

A pandemia trouxe à tona disparidades de acesso à tecnologia e à internet. Das nove participantes entrevistadas, seis mencionaram as lacunas e desigualdades que a pandemia evidenciou. Yara destacou: *"O que não foi bom de jeito nenhum foi o fato de os alunos não terem acesso, [sendo que] nós, professores, tínhamos. Eu tinha um celular para mim, um computador para mim, mas os meus alunos não tinham"*. Essa realidade mostrou a necessidade de políticas públicas para garantir a equidade no acesso à internet e aos recursos tecnológicos.

A falta de acessibilidade prejudicou muitos alunos, criando lacunas significativas em suas aprendizagens. Kauane também apontou essa questão: *"Tem estudantes que estão hoje no 5º ano, mas o seu nível de aprendizagem é de estudantes de 3º ano"*. As narrativas das professoras destacam a importância de abordar as desigualdades estruturais na educação. A pandemia acentuou essas disparidades, mas também trouxe à tona a necessidade de repensar as estratégias educacionais, para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

O ano de 2020 reservou muitos desafios para a educação, e a continuidade das aprendizagens dependia não apenas dos esforços dos professores, mas também da colaboração das famílias e dos próprios estudantes. Cinco professoras mencionaram a importância da parceria família-escola durante a pandemia. Amaná observou: *"O pai teve que acompanhar mais o filho durante aquele período"*. Tainá complementou: *"Eu vejo que agora eles [família] compreenderam qual é o trabalho do professor, porque ficaram com os filhos dentro de casa, eles mesmos [pais] tendo que ser professores"*. Essa maior compreensão do papel do professor fortaleceu a relação entre família e escola. No entanto, também foram mencionadas dificuldades, como a falta de conhecimento dos pais para ensinar os filhos em casa.

Yara destacou: *"O aluno que só recebia o material, a família declarava que não tinha acesso à internet e não tinha celular. A mãe assinava declarando que não tinha acessibilidade, recebia as atividades, mas a mãe não sabia ensinar"*. Essas narrativas evidenciaram a importância de promover uma educação inclusiva, que considere as diferentes realidades familiares e apoie os estudantes e suas famílias. A valorização do trabalho dos professo-

res e a parceria com as famílias são fundamentais para superar os desafios educacionais (Tiroli; Jesus, 2022).

A fala de Yara evidenciou a lacuna tecnológica que muitos alunos enfrentaram durante a pandemia, um problema que Tirolli e Jesus (2022) também destacam em seus estudos sobre educação inclusiva. Eles argumentam que uma educação verdadeiramente inclusiva deve considerar as diversas realidades familiares e oferecer suporte adequado aos estudantes e suas famílias. Como Tirolli e Jesus (2022) apontam, a colaboração entre escola e família foi e continua sendo essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação equitativa, independentemente de suas condições socioeconômicas´, e as narrativas das professoras de Ipueiras-CE ilustram bem essa necessidade de apoio e cooperação, além de reforçar a urgência de políticas públicas que promovam a inclusão e o acesso igualitário às tecnologias educacionais.

Refletir sobre o ensino remoto a partir das vozes das professoras é transcrever o quão foi novo e desafiador encarar as tecnologias digitais a curto prazo para dar continuidade às atividades escolares. A tecnologia faz parte da nossa rotina e as relações sociais, econômicas e políticas passaram a ser mediadas por ela, é verdade, mas o ensino remoto emergencial exigiu dos professores novas atribuições e novos papéis em um tempo de adaptação acentuadamente curto.

Sobre esse aspecto, Senhoras (2021) enfatiza que a pandemia de Covid-19 forçou uma transformação abrupta e significativa no ensino, com professores enfrentando a necessidade urgente de aprender e implementar novas ferramentas tecnológicas para continuar educando seus alunos. O autor destaca que essa adaptação rápida mudou a dinâmica do ensino e evidenciou a

necessidade de suporte contínuo e formação adequada para os docentes. As professoras de Ipueiras-CE exemplificaram essa realidade, mostrando resiliência e capacidade de inovação ao navegarem pelas dificuldades impostas pela pandemia.

As nove professoras entrevistadas delinearam um panorama rico de suas experiências com o ensino remoto. As dificuldades com a internet foram um tema recorrente. Yara mencionou: *"Se os estudantes tivessem tido acesso à internet, acesso aos aparelhos telefônicos, provavelmente as lacunas não seriam tão gritantes"*. Nice também compartilhou sua experiência: *"Eu tinha acessibilidade, mas as minhas crianças não tinham"*. Essas narrativas mostraram a importância da conectividade e da tecnologia para garantir a continuidade do aprendizado. Apesar das dificuldades explicitadas, as professoras se dedicaram a aprender e utilizar novas ferramentas tecnológicas para mediar o ensino remoto.

Yara destacou: *"A gente fez um curso online com uma colega professora que sabia mexer, e assim foi um ano inteiro só a gente estudando. Passava o dia pesquisando, estudando o que tínhamos aprendido no curso, o dia buscando novidades na internet, aprendendo com novas ferramentas e trocando experiências um com o outro"*.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram grandes impactos no papel das professoras de um modo geral. Seis das nove professoras entrevistadas mencionaram a necessidade de adaptação e aprendizado contínuo. Luciana relatou: *"Eu me senti estranha com as aulas síncronas"*. A utilização de tecnologias como recurso pedagógico exigiu inovação e criatividade. Nice mencionou sua insegurança inicial: *"Eu me senti insegura e ficava me perguntando: como vou fazer isso? Como vou gravar? E colocar na plataforma?"*.

Lulu também destacou o desafio de lidar com o desconhecido: *"Eu não sabia, tinha coisa na internet que não sabia mexer. [...] Eu fui aprendendo, foi o jeito, aprender a dar aula pelo aplicativo, pelo Meet"*.

Observo que essas narrativas mostraram que a formação continuada e a busca por novas estratégias pedagógicas foram essenciais para enfrentar os desafios do ensino remoto, afinal ficou evidente que as professoras de Ipueiras-CE não somente adaptaram suas práticas pedagógicas, construíram novos conhecimentos e dominaram tecnologias, para manter a conexão com seus alunos, como também, ao navegarem pelos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, vivenciaram diferentes experiências formativas, as quais, de certo modo, orientaram as suas práticas docentes naquele contexto pandêmico, imprimindo renovações até mesmo inesperadas, como se pode acompanhar a seguir.

Reflexão e resiliência: navegando pelos desafios e renovações da jornada da formação docente contínua

Sendo a jornada docente repleta de vivências e superações, como a descoberta de novas metodologias de ensino, a constituição de diferentes estratégias para a construção de relações significativas com os alunos e a busca constante por aprimoramento profissional, no âmbito da formação continuada, dados os constantes desafios e mudanças no cenário educacional, em todas as esferas de abrangência, a reflexão e a resiliência são elementos fiéis dessa jornada, também essenciais para a prática docente, uma vez que mobilizam os professores a adaptarem suas abordagens pedagógicas a cada contexto e situação de maneira assertiva.

A pandemia de Covid-19 destacou ainda mais a necessidade de uma formação contínua e adaptativa. As professoras de Ipueiras-CE, por exemplo, tiveram que rapidamente desenvolver novas habilidades e competências tecnológicas e reformular suas estratégias de ensino para manter a conexão com seus alunos. Sobre esse aspecto, a professora Kauane ressaltou que, embora as novas tecnologias fossem essenciais, a falta de formação adequada foi um obstáculo significativo. Essa observação de Kauane não esteve isolada; ela se alinhou com as dificuldades amplamente vivenciadas por docentes de todos os recantos deste país, que enfrentaram uma curva de aprendizado abrupta para utilizar ferramentas digitais e plataformas de ensino remoto.

Nesse cenário, é crucial compreender as dimensões da formação permanente e continuada dos professores, especialmente em relação à sua solidez e adaptabilidade às demandas em constante evolução. Investir em programas de formação contínua que sejam práticos e relevantes é fundamental para "equipar" os professores, com as habilidades necessárias para enfrentar crises futuras e garantir uma educação de qualidade.

Freire (1996), a respeito da formação continuada, enfatizou que a transformação da prática pedagógica é essencial para a formação permanente dos professores, defendendo que estes devem ser capazes de aprender e refletir sobre suas próprias ações. Essa reflexão crítica não só permite aos docentes adaptarem suas metodologias às novas realidades como também promove um ensino mais inclusivo e sensível às necessidades dos alunos. A prática reflexiva, nessa perspectiva teórica, é, portanto, um caminho para a emancipação dos docentes, uma vez que, os permite responder às mudanças e

se tornarem agentes ativos na criação de uma educação mais justa e equitativa.

A pandemia também trouxe à tona a necessidade de reavaliar as metodologias de ensino, focando na autonomia do estudante, na autorregulação e no aprendizado ativo. A falta de contato físico e a dificuldade de interpretação de nuances nas interações virtuais impactaram a construção de relações mais profundas entre docentes e alunos. Naeli mencionou que a tecnologia foi importante para melhorar o trabalho pedagógico no contexto da pandemia, mas que o apoio dos colegas e a exploração autodidata da tecnologia se tornaram seus pilares de adaptação.

Para Tauane, os desafios foram enormes durante a pandemia, especialmente ao lidar com as novas metodologias sem a devida preparação. Ela narrou que o novo jeito de ministrar as aulas, além de ter exigido investimentos em tecnologia, implicou adaptações no ambiente doméstico, que foi invadido pelas demandas e dinâmicas profissionais, ferindo a privacidade e a vida familiar. A professora Amaná também descreveu as dificuldades de conciliar o trabalho doméstico, com as demandas educacionais, destacando a importância de um espaço adequado para o ensino remoto. A docente Tainá compartilhou a mesma insegurança, destacando a exposição e a falta de privacidade durante as aulas virtuais. Essas narrativas destacaram a dificuldade das docentes em preservar sua privacidade em meio ao ensino virtual e a necessidade de equilibrar os compromissos profissionais e pessoais no mesmo espaço físico.

A professora Luciana chamou atenção para a necessidade de mais oficinas e formações específicas, para enfrentar os desafios emergentes da educação contemporânea, ressaltando a importância de uma

formação conectada com o cotidiano escolar e voltada para as áreas específicas dos profissionais. A docente sublinhou que a formação deve ser prática e envolvente, permitindo a aplicação direta das novas abordagens pedagógicas. Luciana também refletiu sobre a mudança na relação professor-aluno ao longo dos anos, mencionando a transição de um autoritarismo maior para uma abordagem mais colaborativa e respeitosa.

A falta de uma formação continuada adequada foi uma preocupação recorrente entre as docentes. A professora Kauane mencionou a insatisfação com as formações ofertadas pela Secretaria da Educação, que não atenderam às necessidades profissionais específicas. A docente destacou a importância de uma formação que instrumentalize os professores para criar e recriar suas práticas através da reflexão sobre o cotidiano.

Essa situação desfavorável se impôs, sobretudo, em relação à necessidade de repensar as metodologias de ensino, na inclusão digital e na adaptação às novas tecnologias, como mencionei. A professora Tainá referiu a angústia inicial ao lidar com as novas ferramentas, mas destacou a importância da ajuda dos colegas para superar as dificuldades. Ela utilizou aplicativos como o *Blackpool* para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, minimizando as lacunas na aprendizagem. Kauane também mencionou a necessidade de buscar novas metodologias e estratégias para melhor atender e acolher os estudantes, destacando o uso de lousas digitais e formulários *online*.

As narrativas das professoras Tauane, Amaná e Luciana revelaram a importância do apoio mútuo e da colaboração entre colegas para enfrentar os desafios. Tauane expressou que o apoio dos pares foi fundamental para superar os momentos de dificuldade durante

a pandemia. Amaná destacou a importância de um ambiente de trabalho colaborativo, em que a troca de experiências e a solidariedade entre os docentes foram essenciais para enfrentar as adversidades. Luciana enfatizou a importância das práticas de autocuidado e estratégias de saúde mental para lidar com os desafios impostos pela pandemia.

Por tudo que foi trazido por meio das narrativas das interlocutoras empíricas da pesquisa, as professoras de Ipueiras-CE, não é exagero afirmar que a formação contínua é crucial para manter os docentes atualizados e preparados para as demandas contemporâneas. Essas professoras destacaram a necessidade de uma formação prática, relevante e conectada com o cotidiano escolar. A docente Naeli mencionou que os momentos de formação são valiosos para a troca de experiências e a legitimação das práticas pedagógicas, proporcionando um espaço de aprendizagem entre os pares, confluindo com o entendimento de Freire (1996) acerca da formação enquanto tempo e espaço de diálogos e reflexões críticas, com a qual professores têm a oportunidade de aprender e evoluir constantemente.

A adaptação às novas realidades do ensino, especialmente no contexto da pandemia, exigiu uma rápida adoção de tecnologias educacionais e a reinvenção das metodologias de ensino. As professoras mencionaram a importância de investir em infraestrutura tecnológica e formação adequada para utilizar as novas ferramentas de maneira eficaz. A docente Yara destacou a necessidade de um ensino mais flexível e integrado à tecnologia, com salas de aula colaborativas e focadas na saúde mental e nas habilidades socioemocionais dos estudantes.

Apesar de não tratar desse contexto histórico especificamente, Freire (1996) dialoga diretamente com as

experiências vividas pelas docentes durante a pandemia, quando a necessidade de adaptação rápida e contínua se impôs, apontando que essa ideia de transformação da realidade e da prática pedagógica é uma das condições e objetivos da formação permanente dos professores.

A crise sanitária exigiu que os professores refletissem criticamente sobre suas práticas e buscassem formas inovadoras de engajar os alunos, mesmo à distância. As professoras de Ipueiras-CE referiram esse processo ao se adaptarem às novas tecnologias e reconfigurarem suas abordagens pedagógicas, demonstrando a importância da flexibilidade e da formação contínua. Essa capacidade de transformar a prática docente em resposta a novos desafios não apenas atende às necessidades imediatas dos alunos como também promove um desenvolvimento profissional contínuo e uma educação mais resiliente e inclusiva.

A insatisfação de Kauane aponta para a premência de programas de desenvolvimento profissional, que sejam realmente relevantes e adaptados às necessidades específicas dos docentes, indo ao encontro do que já teorizava Freire (1996), ao afirmar que a formação deve ser um fazer permanente, construído na constante ação e reflexão crítica. Para o autor, esse processo, além de ter caráter contínuo e reflexivo, deve estar alinhado com as experiências e os desafios enfrentados pelos professores.

A formação ideal não deve ser estática ou teórica, já sinalizava Freire (1996), mas sim um processo dinâmico, que permita aos professores refletirem sobre suas práticas e adaptá-las conforme as demandas do contexto educacional. Sem esse enfoque na formação contínua e contextualizada, os professores continuarão a não se sentirem capacitados para enfrentar os desafios cotidia-

nos e promover uma educação de qualidade, especialmente em tempos de crise.

A formação continuada deve abordar a acessibilidade e a flexibilidade, garantindo que todos os professores tenham oportunidades de desenvolvimento profissional. A criação de oportunidades inclusivas para a formação contínua é essencial para promover a igualdade de acesso e a qualidade do ensino. As professoras destacaram a importância de uma formação que vá além do conhecimento teórico, abraçando o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais.

Dessa forma, chamo novamente a atenção para a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a necessidade de uma formação permanente, que capacite os professores a lidar com as mudanças e os desafios do cenário educacional contemporâneo. Ao enfrentar as adversidades, os professores cultivam resiliência, adaptabilidade e inovação, transformando obstáculos em oportunidades de crescimento. A formação contínua emerge, portanto, como um pilar fundamental para o aprimoramento da educação, garantindo que os docentes estejam preparados para proporcionar um ensino de qualidade e relevante para os alunos.

Diante disso, a jornada da formação docente contínua é marcada pela reflexão e resiliência, elementos essenciais para enfrentar os desafios e se adaptar às renovações constantes no cenário educacional. A adaptação às novas tecnologias e metodologias, o apoio mútuo entre colegas e a busca por uma formação prática e conectada com o cotidiano escolar são aspectos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores. A formação continuada deve ser um processo dinâmico e inclusivo, capaz de preparar os professores para as demandas emergentes da educação contempo-

rânea, garantindo uma experiência de aprendizagem enriquecedora e significativa para os alunos.

As experiências das professoras de Ipueiras-CE nos lembram da importância de escutar e valorizar as experiências docentes. As histórias docentes, em muitos casos, podem ser fontes inestimáveis de conhecimento e inspiração, oferecendo reflexões sobre como podemos construir um sistema educacional mais resiliente, inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes e, com isso, transformar a educação e garantir que nenhum deles seja deixado para trás, independentemente das circunstâncias.

Como pesquisadores-docentes, devemos continuar a escutar essas vozes, aprendendo com elas e reforçando a importância de uma formação continuada que valorize a prática reflexiva e a adaptação às novas realidades. Esta pesquisa apontou esse caminho e indicou que a formação continuada deve ser uma prioridade constante que precisa sempre estar em diálogo ou ser adaptada às necessidades emergentes dos docentes em seus contextos de atuação, em suas realidades locais.

Os programas de formação precisam ser repensados para, além de oferecer treinamento técnico em novas ferramentas, fomentar uma profunda compreensão crítica de suas aplicações práticas. Também é necessário criar condições para uma efetiva parceria entre escolas e famílias, reconhecendo que o aprendizado dos alunos se fortalece com o apoio conjunto desses dois pilares. As experiências compartilhadas pelas professoras de Ipueiras-CE sublinham a urgência de políticas educacionais que respondam às desigualdades tecnológicas e promovam a inclusão digital como parte essencial da equidade educacional.

Tais experiências docentes nos convidaram a refletir sobre o futuro da educação e a necessidade de continuar aprendendo com cada desafio. Suas histórias são um tributo à força e à inovação dos docentes que, mesmo em meio às dificuldades mais extremas, encontraram e seguem encontrando maneiras de continuar inspirando e mediando a aprendizagem de seus alunos. A pesquisa desenvolvida é também um testemunho da importância de valorizar e apoiar continuamente os professores em suas jornadas, reconhecendo que sua resiliência e criatividade são fundamentais para a construção de um sistema educacional capaz de enfrentar qualquer adversidade e promover um aprendizado significativo e transformador.

Considerações finais

As experiências formativas das professoras de Ipueiras-CE durante a pandemia de Covid-19 revelaram um período de desafios sem precedentes e uma adaptabilidade notável por parte das docentes. A rápida transição para o ensino remoto exigiu um esforço extraordinário das professoras para dominar novas tecnologias e métodos de ensino. As iniciativas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras-CE, no entanto, não atenderam plenamente às necessidades emergentes dos professores, visto que a análise das narrativas evidenciou uma lacuna significativa entre as ofertas de formação e as demandas reais enfrentadas pelas professoras no contexto pandêmico.

A falta de acesso equitativo à tecnologia foi um problema recorrente, destacando a necessidade urgente de políticas públicas mais inclusivas, que garantam a todos os alunos e professores os recursos necessários

para a educação remota. Muitas professoras relataram dificuldades em acessar plataformas digitais, utilizar ferramentas tecnológicas e manter o engajamento dos alunos em um ambiente virtual. O suporte inadequado, tanto em termos de infraestrutura tecnológica como de orientação pedagógica, agravou esses desafios, tornando a adaptação ao ensino remoto ainda mais complexa.

As iniciativas mapeadas durante a pesquisa mostraram uma desconexão preocupante entre o conteúdo oferecido nos programas de formação continuada e as habilidades práticas exigidas pelas professoras no dia a dia do ensino remoto. As formações oferecidas, muitas vezes teóricas e genéricas, não contemplaram as especificidades do contexto de Ipueiras-CE e as particularidades das realidades enfrentadas pelas docentes.

Nesse cenário, a resiliência e a inovação das professoras de Ipueiras-CE destacaram-se como elementos cruciais para a continuidade do aprendizado dos alunos. Apesar das limitações, as docentes buscaram novas estratégias pedagógicas, adaptaram-se rapidamente às ferramentas digitais disponíveis e encontraram maneiras criativas de manter a interação com os alunos. A parceria com as famílias foi intensificada, com muitos pais assumindo um papel mais ativo no processo educativo e auxiliando na mediação das atividades remotas e no suporte emocional aos filhos.

As narrativas das professoras também revelaram a importância de uma formação continuada que seja adaptativa, inclusiva e conectada com a realidade dos docentes. Programas de formação que promovam oficinas práticas, suporte técnico constante e oportunidades para a troca de experiências entre pares são fundamentais para nutrir os professores com as habilidades necessárias para enfrentar desafios como os impostos pela

pandemia. A colaboração entre colegas e a exploração autodidata de novas tecnologias foram mencionadas como estratégias valiosas, que ajudaram as professoras a superar as dificuldades e a inovar em suas práticas pedagógicas.

Para qualificar profissionalmente os docentes de maneira eficaz, é essencial que o Município de Ipueiras-CE invista em programas de formação contínua que sejam dinâmicos e centrados nas necessidades reais dos professores. Isso inclui não apenas oferecer conteúdos relevantes, mas também criar um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo. A experiência de 2020 destacou a necessidade de uma formação que vá além do conhecimento teórico, abrangendo o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais, essenciais para lidar com as adversidades e promover um ensino de qualidade.

De forma explícita, esta escrita contribui para as reflexões na área da Educação ao evidenciar a importância de uma formação continuada que seja efetivamente adaptada às necessidades dos docentes. As lições aprendidas durante a pandemia devem orientar futuras políticas educacionais, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo e eficaz para os professores. A capacidade de adaptação e inovação demonstrada pelas professoras de Ipueiras-CE sublinha a importância de um suporte formativo adequado, que reconheça e responda às realidades específicas do contexto educacional local.

As dificuldades mencionadas, como a falta de preparação para o uso de tecnologias digitais e a necessidade de desenvolver novas metodologias de ensino rapidamente, evidenciam a urgência de reavaliar e melhorar as políticas de formação continuada. Freire (1996) argu-

menta que a formação deve ser um processo permanente de ação e reflexão crítica, permitindo que os docentes aprendam e evoluam constantemente em resposta às mudanças e aos desafios do contexto educacional. Este estudo reafirma a relevância dessa perspectiva, mostrando que a prática reflexiva e a formação contínua são essenciais para a efetividade do ensino, especialmente em tempos de crise.

A resiliência demonstrada pelas professoras de Ipueiras-CE ao enfrentarem as adversidades impostas pela pandemia reflete a capacidade dos docentes de se reinventarem e buscarem soluções criativas para garantir a continuidade do aprendizado dos alunos. As experiências compartilhadas por essas professoras ilustram a importância de um ambiente formativo que valorize a prática reflexiva, a troca de experiências e o apoio mútuo entre colegas, que fortalecem a capacidade dos professores de responderem aos desafios imediatos e contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais resiliente e inclusiva a longo prazo.

Portanto, ao sinalizar caminhos para a qualificação profissional, é essencial que o município de Ipueiras-CE desenvolva estratégias formativas que realmente atendam às necessidades docentes, garantindo ensino de qualidade e docentes preparados para enfrentar futuros desafios. As lições aprendidas durante a pandemia fornecem uma base valiosa para a construção de políticas educacionais mais robustas e inclusivas que promovam o desenvolvimento profissional contínuo e eficaz dos professores. Ao investir em uma formação continuada que seja adaptativa, prática e contextualizada, podemos assegurar que os docentes estejam mais preparados para lidar com as complexidades do cenário educacio-

nal contemporâneo e proporcionar uma educação significativa e equitativa para todos os alunos.

Referências

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade:** projeto pedagógico. São Paulo: Cortez, 1991.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed., rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SANTOS, Ana Maria Sampaio dos. **Formação continuada e pandemia da COVID-19:** um estudo a partir da experiência docente no ensino fundamental de Ipueiras-CE. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12990. Acesso em: 20 maio 2024.

SENHORAS, Elói Martins. **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Salvador: Editora Iole, 2021.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732. Acesso em: 20 maio 2024.

Biodatas

Ana Maria Sampaio dos Santos

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional do Cariri e em Educação a Distância pela Universidade Federal do Ceará. É membro do grupo de estudos Cátedra Unesco Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental, professora efetiva do Básico II na área de Linguagens e Códigos, professora do curso de Pedagogia da Uniasselvi Polo Ipueiras. Atua como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras-CE.

Nilda Stecanela

Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado em Educação, como bolsista CAPES, no Institute of Education/University of London, é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Gestão do Ensino na Educação Básica pela Universidade de Caxias do Sul, licenciada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e em Ciências Exatas pela Universidade de Caxias do Sul. É docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e editora da Revista Conjectura: Filosofia e Educação. Coordena o Observatório de Educação da mesma instituição. É bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa.

Caroline Caldas Lemons

Realizou estudos de Pós-Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade de Caxias do Sul, é doutora e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande, licenciada Plena em História pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande e licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. É docente da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS. Atua como assessora pedagógica do Ensino Fundamental a partir do Núcleo Permanente Qualificar a Educação para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (QuERER).

Contribuições de uma plataforma gamificada para o ensino e aprendizagem[12]

André Lunardi Steiner
Cristina Maria Pescador

Introdução

A Educação é uma área ampla de estudo e atuação que possui diversas ramificações devido aos diferentes níveis de formação, disciplinas, temáticas, assuntos, conceitos e métodos. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), educação pode ser compreendida de forma híbrida, pois sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Segundo os autores, o conceito é válido, porque se pode aprender de diversas formas em diferentes lugares; além disso, é sujeita ao meio em que acontece, seja esse por imposições políticas, por modelos adotados, por questões do comportamento familiar e do cotidiano, entre outros.

Diversas, portanto, são as teorias que discorrem observando a temática da educação, entre elas a encontrada em Vygotsky (2007), que considera o processo de desenvolvimento da aprendizagem, como fruto das interações e relações da pessoa com o seu meio. Dessa forma, o autor define que esse processo é, também, contínuo e caracterizado por saltos qualitativos, fruto das então relações sociais do indivíduo com o meio.

[12] Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada *Contribuições de uma plataforma de simulação gamificada para Ensino Superior nas áreas de administração e gestão*, sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Maria Pescador, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Sobre o meio, Castells (1999) define as diversas transformações e mudanças que acontecem com o meio em que vivemos, em que tais transformações modificam constantemente a base da sociedade. O autor ainda argumenta que tais mudanças são bastante drásticas, assim como as transformações tecnológicas e econômicas que influenciam essas mudanças. Vários fatos foram e são considerados transformações tecnológicas, segundo o mesmo autor; no entanto, destaca que "nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas entre uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser" (Castells, 1999, p. 41). Com isso, o autor remete-nos às grandes influências que as interações, as redes e as tecnologias digitais exercem, uma vez que são utilizadas e moldam o comportamento da sociedade e, portanto, do indivíduo e da sua educação.

Em relação às influências da tecnologia no cotidiano, Levy (2000) aborda o crescimento das redes tecnológicas, ao que denomina cibercultura, descrevendo que é uma forma diferente de comunicação adotada principalmente pelos jovens. Dessa forma, o autor aponta que é necessário explorar as potencialidades positivas trazidas por essa tecnologia e que negar esse fenômeno incorre no mesmo tipo de equívoco de outrora em relação a outros fenômenos culturais da nossa história, tais como a música, o cinema e até mesmo a televisão.

Discorrendo sobre o ser humano e sua atividade, Huizinga (1999) aborda questões relacionadas aos jogos e ao ser humano, indicando que é possível, inclusive, compreender que toda e qualquer atividade humana pode ser entendida como um jogo. Em sua obra, o autor descreve o jogo e sua presença nas mais diferentes atividades do ser humano, incluindo a educação, diante do fato de o jogo ser um fenômeno cultural e poder

ser compreendido e identificado sob diversas óticas. No mesmo sentido, Gadamer (2011) discute sobre as metodologias das Ciências Humanas, sendo o jogo uma das suas expressões que pode ser compreendido em diferentes momentos e expoentes da nossa história, fazendo parte do cotidiano da sociedade em praticamente todos os âmbitos, inclusive no da História da Educação.

Compreendendo o contexto da sociedade atual, no que diz respeito ao uso de tecnologias e à adoção de jogos em diferentes pontos da sociedade, Boller e Kapp (2018) descrevem a eficiência do uso de jogos direcionados à aprendizagem, considerando-os capazes de ajudar as pessoas a melhor compreenderem e aprenderem sobre os mais diversos assuntos. Esses jogos, segundo os autores, ajudam tanto nas questões de memorização de conteúdos como nos mais diferentes objetivos de aprendizagem, ao que é dado o nome de "gamificação". Os autores afirmam que um dos grandes aspectos positivos na adoção de jogos de aprendizagem está na motivação e no consequente engajamento gerado nos aprendizes, contribuindo de forma significativa na sua educação. Alves (2015) complementa que os jogos, principalmente os digitais, fazem parte do cotidiano de uma parcela considerável dos estudantes.

Diante do exposto, este capítulo aborda a temática relacionada aos benefícios que podem ser identificados no uso da metodologia de gamificação nos diferentes âmbitos de ensino e aprendizagem. Para tanto, tem em perspectiva o engajamento de aprendizes quando estão em contato com essas metodologias. Segundo McGonigal (2012), os aprendizes, em especial os jovens ingressantes em cursos superiores, no seu contexto atual, são circundados de diversas e diferentes tecnologias, sobretudo as digitais. Junto a essas tecnologias,

percebe-se a adoção de elementos de jogos no intuito de criar ambientes motivacionais e explorar a atual linguagem compreendida por esses aprendizes. Dessa forma, o foco do estudo aqui apresentado consistiu em avaliar uma plataforma de simulação de jogos empresariais disponível no mercado, denominada Simulare®, a qual disponibiliza a possibilidade de interagir em um jogo que simula situações do cotidiano profissional nas áreas de Administração e Gestão.

Entende-se que a proposta de simulação oferecida pela plataforma por meio da gamificação encontra respaldo no que Bacich e Moran (2018, p. 41) argumentam a favor de metodologias ativas, definindo-as como "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem". E os autores prosseguem, afirmando que é possível observar que docentes de diversas áreas e disciplinas nem sempre conhecem ou estão aptos a adotar metodologias ativas em seus processos de ensino e aprendizagem. Em específico, a adoção de dinâmicas e de elementos de jogos como metodologias ativas pode vir a gerar a necessidade de, além de conhecer esse tipo de metodologia, haver conhecimento em ferramentas computacionais que, por vezes, ou possibilitam limitados recursos ou exigem o conhecimento aprofundado em Programação ou configuração de meios computacionais.

A partir do descrito, neste capítulo visa-se descrever a avaliação realizada na plataforma Simulare® de modo a compreender suas contribuições para o ensino em disciplinas de um curso superior. Para tanto, serão elencados conceitos ligados à gamificação e alguns de seus elementos a serem analisados, principalmente aqueles ligados à funcionalidade de jogos. Também são apresentadas algumas das funcionalidades gerais da

plataforma de jogos de empresas Simulare® para que se possa observar a presença dos citados elementos.

Conceitos fundamentais sobre jogos e atividades gamificadas

Segundo Huizinga (1999), a concepção de jogo pode ser vista como fenômeno cultural que se faz presente de forma orgânica na natureza. Ou seja, para o autor, o jogar, no sentido lúdico de brincadeira, é parte da vida animal, que utiliza essas brincadeiras para se divertir, para competir entre si e para seu próprio público. Já o filósofo Gadamer (2011, p. 154) descreve que "pode-se dizer que, para quem joga, o jogo não é uma questão séria, e que é por isso mesmo que se joga". O autor também declara que o homem que se propõe ao jogo é denominado de jogador.

Complementando, Santaella, Nesteriuk e Fava (2018) argumentam que, apesar de alguns jogos eletrônicos já terem sido considerados como atividades envolvendo violência, há estudos sobre seus benefícios, em detrimento da crítica. Entre estes, de acordo com os autores, é possível observar o desenvolvimento de habilidades cognitivas em seus praticantes. Dessa forma, os jogadores, imersos nas narrativas complexas das estruturas dos jogos eletrônicos, precisam resolver problemas e, para isso, necessitam realizar a tomada de decisões táticas e estratégicas, o que, por sua vez, acaba exigindo sofisticação intelectual desses jogadores.

McGonigal (2012) assevera que os conceitos de jogo e de jogador, por vezes, são mal interpretados por conta de um entendimento peculiar, no qual "jogar" implica abandonar a moral e a ética ou, então, demonstrar um aparente comportamento de descaso. Dessa forma, a autora reforça que os jogos aparecem em diferentes

gêneros ou plataformas. Ademais, esse cenário de desenvolvimento e valorização da indústria dos jogos digitais acaba por gerar dois fenômenos que até então eram tidos como iniciativas esporádicas e isoladas (Santaella; Nesteriuk; Fava, 2018). Uma dessas tendências é a de desenvolvimento de jogos não tão voltados ao entretenimento, mas a outras finalidades mais sérias, chamados de *serious games*. A outra tendência, seguindo ainda a ideia descrita por Santaella, Nesteriuk e Fava (2018), é o advento da denominada gamificação.

A esse respeito, Burke (2015) afirma não existir uma definição exata para o conceito de gamificação, havendo certas diferenças entre fontes; no entanto, todas compartilham de algumas características. Para ele, gamificação consiste no uso de design de experiências digitais e mecânicas de jogos para motivar e engajar pessoas para que elas atinjam seus objetivos. O mesmo conceito é trazido por Boller e Kapp (2018), enfatizando que a gamificação não necessariamente precisa implicar realização de um jogo completo, mas a inserção de elementos de jogos em estratégias de aprendizagem. Ou seja, é muito mais uma estratégia para criar elementos motivacionais no atingimento de objetivos, reforçar conteúdos, entre outros. Apesar de certas diferenças entre o que cada autor afirma, é possível compreender que as ideias sustentadas por Alves (2015), Burke (2015) e Boller e Kapp (2018) combinam, pois todos explicam que a gamificação pode ser compreendida como o uso dos elementos dos games para motivar e engajar pessoas em situações de aprendizagem e resolução de problemas.

Em se tratando de aprendizagem e seu processo, Becker (2003) pondera que, inicialmente, é necessário verificar o processo de construção do conhecimento, em

que o conteúdo deve ser compreendido como meio, não como objetivo. Dessa maneira, "o processo de aprendizagem humana não se dá por força da bagagem hereditária apenas, nem apenas da pressão do meio, físico ou social, mas por força da interação entre esses dois polos, interação ativada pelo sujeito da aprendizagem" (Becker, 2003, p. 17). Diante disso, podemos entender que a aprendizagem ocorre por diferentes meios e métodos, a depender do sujeito e da sua interação com o objeto de estudo. O autor ainda considera que a assimilação do conhecimento advém de aspectos cognitivos (estrutura) e de aspectos afetivos (dinâmica).

Nessa perspectiva, Alves (2005) argumenta que os jogos passaram a ser compreendidos, com o passar do tempo, somente como atividades de entretenimento, apesar de estarem ligados ao caráter lúdico, à força e ao poder em atividades como guerra e caça, na mesma linha, portanto, do que afirma Vygostky (2007), quando discorre sobre o papel dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento.

O autor argumenta que a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas são possibilitadas por jogos e brincadeiras pela via do prazer, sendo o jogo um elemento que atua como mediador entre a brincadeira e o conhecimento enquanto cria situações imaginárias a partir da brincadeira. E acrescenta que, "sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada um meio para desenvolver o pensamento abstrato" (Vygotsky, 2007, p. 124).

Nessa perspectiva, o autor sugere a existência de ambientes colaborativos de ensino e de aprendizagem como forma de estudantes resolverem problemas através da discussão, da reflexão e do compartilhamento de tarefas. Esses ambientes representariam o espaço entre

aquilo que o estudante é capaz de fazer sozinho e o que pode alcançar a partir de sua interação como outros, espaço que o autor denominou de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007).

Gadamer (2011) considera que o jogo também pode ser um importante processo medial e, portanto, atrativo para o jogador. Para o autor, o ser do jogo não está na consciência nem no comportamento do jogador, mas na realidade experimentada que este sobrepuja ao jogador. Com isso, propõe que o jogador não exercerá, simplesmente, um papel como um personagem para si mesmo, mas para um grupo de espectadores, sendo que ambos estão absorvidos pelo espetáculo proporcionado pelo jogo, por vezes anulando a consciência de quem é jogador (ator) e de quem é espectador, criando comunidades unidas em torno do jogo.

Seguindo a mesma concepção em relação à ação do sujeito, Becker (2012) salienta que o conhecimento também ocorre pelo empirismo, em que a capacidade de aprendizagem do sujeito está conjuntamente atrelada à força de suas ações, em que faz parte do processo de desenvolvimento a construção de estruturas de assimilação. Diante do exposto, o autor afirma que o sujeito aprende, também, porque age para conseguir algo.

Complementando os conceitos ligados a elementos de jogos, em especial relacionados aos *serious games*, Faria *et al.* (2009) descrevem dimensões que podem ser verificadas e analisadas:

a. realismo – ligado ao grau de percepção dos usuários sobre o jogo, reflete situações cotidianas;

b. acessibilidade – facilidade de acesso, principalmente quando disponível via internet, permitindo o acesso remoto;

c. **compatibilidade** – capacidade de operação em diferentes máquinas ou sistemas operacionais;
d. **flexibilidade e escala** – possibilidade de alterar parâmetros do jogo e capacidade de permitir grande número de participantes simultâneos;
e. **simplicidade de uso** – regras de uso e resultados retornados claros;
f. **apoio à decisão** – disponibilidade de materiais suplementares de ajuda à aprendizagem;
g. **comunicação** – possibilidade de congregar os membros da equipe ou do jogo em contato entre si.

A observação desses conceitos ligados aos elementos dos jogos permite constatar uma diversidade de associações a diferentes resultados ou benefícios e associar diferentes elementos sugeridos para atendimento de diferentes atividades e, consequentemente, engajamento em sua execução.

Os jogos se apresentam sob algum formato para o jogador, podendo compreender esse fato como seu design instrucional. Mattar (2010) descreve o design instrucional como algo que inclui o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de, entre outros, materiais educacionais, ambientes colaborativos e atividades interativas para o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o autor define que esse design instrucional não se restringe a planos de ensino e à produção de material pedagógico, mas também abarca outros recursos que o estudante utilizará no seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, Alves (2015) afirma que o design instrucional pode ser compreendido como todo o conjunto de elementos usados na atividade de ensino e de aprendizagem, o qual deve ser cuidadosamente definido, arquitetado e pensado para gerar o melhor resultado.

Em outras palavras, pode-se compreender o design instrucional como o desenho didático, o todo do projeto da atividade em si, desde seus objetivos até a forma como será apresentada, os resultados almejados, entre outros.

Enfatizando a importância de um aspecto relacionado ao modelo de engajamento utilizado no design instrucional da atividade gamificada, Alves (2015) alerta que é preciso estar atento, em qualquer atividade gamificada, à ideia da diversão. Sobre isso, a autora faz menção ao grau de dificuldade do jogo, sendo que esse grau de dificuldade se relaciona com a área psicológica do jogador ou aprendiz. Nesse intuito, dá voz ao psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi e sua *Flow Theory* (Teoria do Fluxo), de 1990.

A teoria do *flow* descreve a necessidade de haver uma regulação do grau de dificuldade da atividade, considerando que esta não seja nem tão difícil ao ponto de provocar ansiedade, nem tão fácil ao ponto de gerar tédio em quem a está executando (Csikszentmihalyi, 2008). Esse conceito é bastante relacionado aos conhecimentos e às habilidades utilizados pelos designers de *games* quando concebem um jogo. Burke (2015) denomina a teoria como jornada do jogador, definindo que o designer da atividade gamificada deve ter em mente a manutenção do envolvimento e do interesse do jogador pelo jogo, equilibrando os desafios e as habilidades ao longo do processo. Já McGonigal (2012) argumenta que o *flow* é o responsável pela gratificação e empolgação do jogador em relação às realizações, sendo os jogos uma das maiores fontes de observação da teoria.

Mattar (2010) descreve que esse interesse nos designs de jogos está justamente ligado à questão da jogabilidade, ou seja, à capacidade de manter o engajamento do jogador durante a execução do jogo. Uma parte desse

engajamento, segundo o autor, relaciona-se à forma como o jogo se apresenta, com seu dinamismo, cores, personagens e maneira de interagir. Pode-se compreender que, nesse ponto, o autor chama a atenção para a interface do jogo, os elementos que realizam a conexão do jogo ao jogador, não somente a imagem, mas a maneira de engajá-lo.

Johnson (2001, p. 19), em uma definição que denomina como simples para a palavra interface, a descreve como "se refere a softwares que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra". O autor trata especificamente da interface eletrônica, a responsável pela interação homem-máquina. Dessa forma, procura dizer que entre o ser humano e a máquina existe uma relação semântica, que não se caracteriza por força física, mas por significado e expressão. Essa relação ganha sentido quando se compreende que o computador não exerce pensamento, mas interage matematicamente com pulsos elétricos que representam zeros e uns, uma informação quase incompreensível para o ser humano.

Segundo o mesmo autor, o ser humano, diferentemente do computador, através de associações, símbolos e palavras, exerce seu pensamento. Tendo isso posto, para que a revolução digital ocorra, um computador deve possibilitar que seu usuário interaja por meio de uma linguagem que consiga compreender, sendo essa capacidade de representação o que define o poder do computador digital ante as demais formas de processamento mecânico e matemático criadas.

Lévy (2000, p. 37) define interfaces como "todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário",

tratando desse universo pelo nome de ciberespaço. Isso vem ao encontro do que foi descrito anteriormente, no sentido de que diferentes dispositivos capturam e digitalizam a informação para que esta possa ser computacionalmente processada.

O autor descreve também a evolução, desde as formas até a velocidade e a precisão das entradas e saídas de informações, de modo que se identifiquem dois tipos de interfaces, desenvolvidas de forma paralela. Com isso, afirma que "a diversificação e a simplificação das interfaces, combinadas com os progressos da digitalização, convergem para uma extensão e uma multiplicação dos pontos de entrada no ciberespaço" (Lévy, 2000, p. 38).

Nessa perspectiva, pode-se compreender os jogos digitais como uma realidade virtual que interage com o jogador se utilizando de sons, imagens e outros elementos. Sendo assim, de acordo com Boller e Kapp (2018), "bons jogos oferecem muitas oportunidades para que os jogadores interajam com seus conteúdos, com outros jogadores e com regras estabelecidas". Dessa forma, quanto maior o nível de interatividade criado pelo jogo, mais engajados os jogadores se mostrarão e maior a probabilidade de ocorrer algum o aprendizado.

Análise da plataforma gamificada e suas contribuições

Os conceitos sobre jogos e seus elementos apresentados aqui subsidiaram a análise de uma plataforma digital denominada Simulare®. Incialmente, traz-se quais elementos de gamificação e sua funcionalidade foram observados nessa plataforma e descreve-se a análise e suas contribuições para atividades de ensino e aprendizagem.

A análise dos elementos de jogos e de plataformas foi realizada articulando-se o referencial teórico com a observação participante de um dos autores deste capítulo e suas reflexões. Acredita-se que o conhecimento, a prática e a vivência profissional do observador acerca da plataforma contribuíram enormemente para a construção da análise, pois sem isso a compreensão e a caracterização dos elementos analisados teriam outro viés. Assim, entende-se que o conhecimento prático e teórico que o pesquisador e observador possui na área de Gestão de Negócios, sua formação acadêmica e sua experiência profissional atuante nessa área, como professor e como entusiasta da gamificação, tenham sido fatores determinantes para a análise realizada. Observa-se que, ao analisar a plataforma, testar a atividade e suas funcionalidades, o pesquisador também atuou como jogador-aprendiz.

Essa atuação encontra respaldo no que Burke (2015) afirma em relação a existirem diferentes formas de usar os mesmos elementos de jogos em um sistema gamificado, proporcionando uma ampla gama de aplicações e maneiras de aparecerem. Com isso, é possível compreender a importância desta análise, ao verificar a existência do elemento de jogo em função da forma como ela é abordada.

A plataforma Simulare® está disponível online, e o acesso a ela se dá mediante usuário e senha cadastrados pela instituição de ensino que for assinante. Nela, a presença de um menu permite que o professor selecione diferentes empresas fictícias cadastradas e consiga acompanhar as decisões tomadas pela empresa fictícia e o nome dos componentes de cada grupo. Ainda, é possível realizar algumas configurações em relação à duração do jogo, tais como número de rodadas e tempo para

a realização da rodada. Também é possível configurar posições iniciais do mercado, taxas de correção, caixa inicial disponível para cada empresa fictícia, estoque inicial disponível, quantidade de mão de obra, além de estações de trabalho disponíveis.

O jogo desenvolve-se com base em um cenário empresarial, mais especificamente uma indústria que produz determinado produto formado por diferentes componentes e está estabelecida em uma região do mercado. O mesmo cenário é disponibilizado para diferentes estudantes que estão em grupos – em torno de cinco membros – e compõem uma empresa fictícia. Dessa forma, todas as empresas fictícias produzem um mesmo produto concorrente formado pelos mesmos componentes, mas estão estabelecidas em mercados diferentes. Elas podem realizar escolhas mercadológicas acerca do seu mercado nativo ou decisões acerca de competição nos mercados em que as empresas de outros grupos estão estabelecidas.

A dinâmica do jogo se dá com base no cenário previamente configurado pelo professor e na necessidade da tomada de decisões pelo grupo, as quais devem ser postadas em uma determinada data. Após a postagem das decisões do grupo, o sistema, tendo como base uma programação de simulação, gera um relatório para cada um dos grupos sobre o seu desempenho no mercado. O mercado é influenciado, mutuamente, pela decisão do grupo e pelas decisões dos demais grupos.

Essas decisões são divididas em: de fabricação; de recursos humanos; de compra de imobilizados; de compras de insumos; e financeiras. O professor estimula cada integrante do grupo a tomar o papel de gestor de uma dessas cinco áreas (por isso a indicação de grupos formados por cinco integrantes). Os membros do grupo

são incentivados a buscar um consenso entre as definições de sua área de responsabilidade com os gestores das demais áreas.

Cada jogador é responsável pela tomada de decisão acerca da sua área de responsabilidade; no entanto, as decisões de cada área afetam as das demais. Por exemplo, o estudante exercendo o papel de gestor da área de produção não consegue definir a fabricação de uma quantidade de produtos se o estudante com papel de gestor de compras não disponibilizar matéria-prima suficiente para tal. Essas decisões não podem ser tomadas de maneira aleatória, uma vez que devem levar em conta os recursos disponíveis em cada rodada e as consequências das decisões anteriormente tomadas. Nesse caso, podem existir materiais que não foram utilizados entre uma rodada e outra, excesso ou falta de mão de obra para realização da produção, mercadorias que foram compradas e que ainda não chegaram, entre outros. A simulação ocorre justamente emulando um cenário típico de uma indústria, sendo, portanto, limitada àquilo que os recursos disponíveis permitem realizar.

Como mencionado anteriormente, a capacidade de execução de produtos das diferentes empresas é igual no início do jogo; todavia, os recursos são finitos e as decisões vão permitindo a captação de mais recursos ou, então, o esgotamento deles. Entre as decisões do grupo pode estar a de captar recursos no mercado financeiro, mas a este está atrelado um custo diferenciado em relação ao recurso próprio, em função de juros monetários, algo muito similar às decisões que uma empresa necessita tomar em relação à atividade no mercado profissional em que atua.

Um dos elementos destacados em função da sua importância para o engajamento na atividade gamificada,

principalmente em relação à manutenção do interesse na atividade, é o *flow*, teorizado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi e sua Flow Theory (Teoria do Fluxo), de 1990. Da mesma forma, corroboram e fazem uso desse mesmo conceito os autores McGonigal (2012), Santaella, Nesteriuk e Fava (2018), Alves (2015), Burke (2015), Boller e Kapp (2018), podendo-se entender o *flow* como um consenso entre os diferentes autores.

Nesse sentido, considerando-se a análise dos elementos presentes na plataforma Simulare®, é possível perceber que as decisões tomadas dentro da plataforma afetam, de maneira mais direta, o percurso de uma empresa fictícia e, consequentemente, seus integrantes do início ao fim da atividade, pois as etapas do jogo não são isoladas. Mesmo que executadas uma após a outra, cada etapa, assim como a classificação de um grupo após os resultados da mesma etapa, leva em conta o desempenho acumulado em etapas anteriores. Já de forma indireta, as decisões tomadas por um grupo acabam afetando o desempenho (seja positivo ou negativo) dos demais grupos, pois todos estão concorrendo em um mesmo ambiente, uns contra os outros. Mesmo que todos iniciem o jogo em situação de igualdade, diferentes empresas obterão diferentes resultados ao se considerarem suas decisões e as dos demais grupos, sendo o resultado influenciado pelo impacto do conjunto de decisões.

Essa situação remete ao que McGonigal (2012) descreve em relação à gratificação e à empolgação pelos resultados obtidos. No entanto, ainda em consonância ao que descreve a autora, também se pode observar eventual frustração com os resultados. São situações interdependentes entre as decisões tomadas por um grupo e as decisões tomadas pelos demais grupos, o que contrasta com fatos da vida cotidiana, eventualmente

gerando empolgação ou frustração. Ainda conforme McGonigal (2012), mesmo havendo regras iguais e claras, existem resultados derivados do esforço dispendido e das dificuldades apresentadas.

Santaella, Nesteriuk e Fava (2018) descrevem o efeito observado pela teoria do flow como algo que é gerado a partir do desafio posto ao jogador, que se motiva em razão da sua imersão na atividade gamificada. Essa situação provoca, entre outras reações, ansiedade e frustração, mas também traz a perspectiva de melhora na habilidade, em consideração ao próprio desafio. Observando a atividade proposta na plataforma Simulare® analisada neste estudo, os resultados das diferentes rodadas recebidos pelo grupo podem se mostrar satisfatórios, gerando euforia para a manutenção ou o aumento desses resultados, ou desmotivadores, em função de um resultado esperado que não se consolidou. Diante disso, o grupo pode se motivar diante de uma nova oportunidade gerada pela execução de uma nova rodada de jogo e, então, tomar decisões que levem a uma mudança desses resultados. Isso encontra suporte em Santaella, Nesteriuk e Fava (2018), que descrevem tal movimento de tomadas de decisões como algo que pode gerar euforia e engajamento entre os participantes.

As dimensões do jogo são elementos que avaliam partes separadas do jogo, pois, conforme descrito por Faria et al. (2009), devem ser observadas como um todo do jogo. Portanto, em relação a cada um dos elementos compreendidos pelas dimensões do jogo, a análise da plataforma Simulare® levou à identificação dos seguintes pontos.

a. **Realismo**: em função de se utilizar de linguagem análoga à corporativa e elementos estéticos compa-

tíveis com o cotidiano da atividade profissional, é possível compreender que o usuário percebe essa semelhança, fato que encontra consonância com os conceitos de Faria *et al.* (2009), em função da percepção do usuário.

b. **Acessibilidade**: o jogo é considerado acessível quando, principalmente, está disponível via internet. Faria *et al*. (2009) somente englobam pontos de acessibilidade no sentido de conectividade. Diante do exposto, é possível compreender que, por estar disponível em uma *webpage* na internet, o jogo é acessível.

c. **Compatibilidade**: o acesso à plataforma foi possível em diferentes navegadores de uso mais comum, tais como o Google Chrome®, o Mozilla Firefox® e o Microsoft Edge®. Da mesma forma, foi possível acessar em diferentes equipamentos, tais como desktop, laptop, tablet e smartphone, observando-se uma eventual restrição em função de disponibilidade de rede de internet, sem a qual não é possível realizar a atividade. Segundo Faria *et al*. (2009), essa dimensão é ligada à capacidade de a atividade ser operada em diferentes máquinas ou sistemas operacionais.

d. **Flexibilidade e escala**: essa dimensão, de acordo com Faria *et al*. (2009), está ligada à possibilidade de o docente alterar parâmetros do jogo, e observou-se que isso está presente no jogo. Na plataforma analisada, é permitido ao docente modificar o número de rodadas do jogo, o prazo entre rodadas, alguns parâmetros de mercado (taxas, câmbio, entre outros) e os valores iniciais em relação aos recursos disponíveis. No entanto, não se tem acesso a configurações que modifiquem o jogo em si, somen-

te a escolha entre três atividades diferentes. Ainda, de acordo com os autores, essa dimensão verifica a capacidade de a atividade se utilizar de diferentes participantes simultâneos, o que também foi observado na plataforma, permitindo mais de cem integrantes simultâneos, divididos em grupos com número sugerido de cinco integrantes cada.

e. **Simplicidade de uso**: segundo Faria *et al*. (2009), essa dimensão abarca regras e resultados claros. Tais pontos podem ser observados como atendidos, uma vez que a plataforma é de operação simples e dispõe de informações que podem ser facilmente encontradas, além de vídeos tutoriais para sua operação.

f. **Apoio à decisão**: estão disponíveis na plataforma analisada vídeos tutoriais quanto ao seu uso, materiais de apoio com conceitos necessários para a compreensão da atividade, além de espaços em que o docente consegue disponibilizar material suplementar que julgar necessário ao acesso dos estudantes. Segundo Faria *et al*. (2009), essa dimensão sugere, justamente, disponibilidade de materiais de apoio ao ensino.

g. **Comunicação**: Faria *et al*. (2009) descrevem essa dimensão relacionada à possibilidade de a atividade permitir comunicação entre os jogadores. Entretanto, não foi identificada a presença de um local em que os jogadores conseguissem se comunicar entre si nem com o professor mediador na plataforma, somente um canal pelo qual o mediador envia mensagens aos membros dos grupos.

Assim, a análise das dimensões do jogo permitiu compreender que algumas estão amplamente atendidas,

enquanto outras apresentam algumas lacunas. Entre as atendidas, entende-se que as dimensões de realismo, compatibilidade, simplicidade de uso e apoio à decisão se demonstram mais presentes. A dimensão relacionada à flexibilidade e à escala apresenta uma lacuna em relação à não possibilidade de se modificar o jogo, sendo necessário que se utilizem os cenários propostos, mas possibilitando o ajuste de alguns parâmetros neles.

A dimensão que apresentou as maiores lacunas é a de comunicação, pois, como a plataforma não possui um canal que permita comunicação entre os integrantes do grupo, é preciso que os integrantes recorram a outros meios, tais como reuniões presenciais, e-mail, telefone, entre outros. Em relação à acessibilidade, é possível confundir esse elemento com as questões voltadas à inclusão de usuários com necessidades especiais. Aparentemente, não existe preocupação no conteúdo da plataforma relacionada a isso.

A análise da plataforma que compõe o objeto de estudo abre espaço para se refletir sobre possíveis contribuições para a prática docente. Com isso em mente, durante a observação do uso da plataforma procurou-se verificar se havia pontos que pudessem indicar benefícios a partir do seu uso. Esses pontos aqui descritos são, portanto, fruto das percepções do observador e pesquisador com base em suas observações e análise durante a interação com a plataforma, apoiado pelo aporte teórico construído para seu estudo. Entende-se que, eventualmente, outros olhares podem vir a identificar outras contribuições quanto ao uso da plataforma.

Com isso, considerando-se os elementos de jogo que foram observados no conteúdo da plataforma, é possível compreender que, além de simular uma atividade cotidiana, o uso da plataforma contribui para a ati-

vidade docente, a partir do engajamento dos estudantes para a execução da atividade. Essa percepção encontra respaldo em Santaella, Nesteriuk e Fava (2018), quando alegam que a concepção de atividades gamificadas pode aguçar a curiosidade do estudante. Diante disso, entende-se que é possível pressupor que o uso da plataforma propicia uma maior atenção do estudante ao seu contexto e, consequentemente, uma maior dedicação ao objeto de estudo proposto pelo docente.

Nessa perspectiva, a maior dedicação dos estudantes pressupõe maior contato com a atividade de ensino proposta pelo professor de forma que a plataforma funciona como instrumento de mediação da aprendizagem mediante maior interação do indivíduo com o meio, o que vem ao encontro da teoria sociointeracionista de Vygotsky (2008). Além disso, remete ao que Santaella, Nesteriuk e Fava (2018) argumentam sobre o uso de jogos como metodologias de ensino que promovem interações lúdicas e facilitam a criação de sentido como consequência do maior engajamento e motivação do estudante. Assim, a ação docente, ao incluir uma atividade em um meio que se aproxima da linguagem do estudante, contribui para a construção de sua aprendizagem.

Também se pode resgatar o que afirma Mattar (2010) sobre as possibilidades advindas do uso de jogos de aprendizagem na formação profissional do estudante. Segundo o autor, entre outros benefícios, observa-se que os estudantes experimentam mais hipóteses, arriscam mais, pois compreendem um menor custo do seu eventual fracasso. A partir dessa maior experimentação, é possível pressupor, em relação à maior interação com a atividade de ensino, maior interesse e, portanto, um caminho para que a ação docente desperte mais colaboração e atenção por parte de seus estudantes. Essa

maior colaboração do estudante também pode ser relacionada com o estado de *flow* gerado quando esse estudante usa a atividade gamificada. O *flow*, segundo Csikszentmihalyi (2008), acontece pela regulação entre os estados de ansiedade e de tédio promovidos pela alternância entre o grau de dificuldade dos desafios e a satisfação pelas conquistas experenciados pelo estudante.

Ainda, tendo em mente alguns pressupostos teóricos com base em Vygotsky (2008), o uso de uma plataforma de jogos como metodologia de ensino pode promover o papel de mediador do docente. Essa constatação advém da pressuposição de que, se considerado o tempo que o docente necessita dedicar de forma direta à atividade de ensino, uma maior quantidade desse tempo pode se concentrar no compromisso de mediação. Enquanto o objeto de ensino é promovido, em grande parte, pela plataforma gamificada, o docente pode concentrar seus esforços auxiliando o estudante em dúvidas quanto à aplicação do conteúdo, e não utilizando o tempo para propor o conteúdo aos estudantes.

Além disso, a adoção da plataforma não pressupõe que o docente se afaste totalmente da proposição do conteúdo. Apesar de ser um jogo pronto, o docente pode escolher, no caso da plataforma Simulare®, entre três diferentes cenários de jogos. Essa escolha pode ser feita em função do perfil observado nos estudantes, os quais podem se identificar mais com um cenário do que com outro, ou, ainda, em função de o docente querer promover mais um dos aspectos relacionados ao seu objeto de ensino, a partir da relação com outro. Cada um dos casos, apesar de conterem conteúdos semelhantes, acaba se direcionando mais para um determinado aspecto – a exemplo, de logística, de produção, de mercado, entre outros. Ainda, além de poder escolher entre um dos três

casos, ao docente é permitido alterar alguns parâmetros do jogo, para aumentar o seu grau de dificuldade, o tempo necessário para tomada de decisão pelos estudantes, entre outros.

Sendo assim, a adoção da plataforma não exime o professor da responsabilidade sobre o conteúdo; ao contrário, pressupõe-se como um meio que o docente pode usar como forma de demonstrar a importância do conteúdo no cotidiano que o estudante encontrará no exercício da profissão. Diante do exposto, é coerente descrever que a adoção de uma plataforma gamificada, como uma solução pronta, abrevia a adoção da prática por parte dos docentes, pois não requer o conhecimento de programação. Isso pode ser observado como um benefício ao docente, algo que também encontra esteio nos conceitos trazidos por Alves (2015), de que nem sempre os docentes possuem habilidades de programação, pois normalmente as suas habilidades estão mais relacionadas ao seu objeto de ensino, ao assunto que seu componente curricular deve desenvolver.

Portanto, a adoção de uma solução já desenvolvida deve incorrer na adoção da metodologia por um maior número de docentes, pois não requer o desenvolvimento de habilidades que os próprios docentes não estão dispostos a desenvolver. Tal fato, pode-se pressupor, acontece pela complexidade e pelo tempo necessário a se despender para o docente desenvolver as habilidades de programação.

Outro aspecto que pode ser considerado como contribuição à atividade docente, quando se decide pela adoção de uma plataforma de gamificação como a analisada neste estudo, é que, além de a dinâmica do jogo estar, de maneira geral, já previamente definida, a plataforma tem um acervo de materiais de consulta dis-

ponível em seu conteúdo, os quais podem servir como apoio teórico tanto ao estudante como ao docente em seu planejamento ao considerar em que fundamentos se baseia cada etapa do jogo. Isso não pressupõe que o docente não precise avaliar a atividade em função do seu objeto de ensino, mas que abrevia o tempo necessário a ser dedicado para tal.

A plataforma analisada está hospedada em um ambiente *online*, acessível via internet, usando um navegador e uma senha de acesso que o professor divulga aos estudantes. Esse aspecto pode ser considerado um benefício à atividade docente, pois não gera a necessidade de a plataforma estar instalada em um equipamento específico, algo que poderia dificultar a atividade docente se observado um eventual tempo necessário para a seleção (e, quiçá, aquisição) do equipamento e a instalação do *software*. Vale lembrar que, no contexto atual da instituição em que a plataforma foi verificada, todos os estudantes possuem, ou têm acesso (nem que seja na instituição), a equipamentos com acesso à internet, sejam computadores, tablets ou smartphones. Esse fato vai ao encontro do que Castells (1999) argumenta quanto aos meios digitais estarem cada vez mais em uso e presentes na sociedade. No entanto, é importante ressaltar que, em função do contexto em que se avalia a adoção da plataforma, conforme mencionado anteriormente, essa realidade pode ser diferente de uma instituição para outra.

Além disso, o fato de ser acessível via internet possibilita que a atividade seja desenvolvida na modalidade de educação a distância, o que pode ser uma vantagem, não requerendo que todos os estudantes estejam exatamente no mesmo espaço físico em contato com a atividade. A adoção da plataforma nessa modalidade

também promove o efeito de que, de maneira geral, nem todos os estudantes estarão em contato com a atividade ao mesmo tempo. Portanto, a adoção de um prazo para que os estudantes executem a atividade pode pressupor uma não concentração de dúvidas simultâneas. Esse fato também deve privilegiar a mediação do professor, que pode dedicar uma maior atenção a cada dúvida separadamente.

Outro ponto relacionado à disponibilidade via internet é a possibilidade de o jogo ocorrer com a participação de um número considerável de estudantes. Na observação da plataforma analisada, verificou-se a possibilidade de participação de mais de 100 estudantes, divididos em grupos que competem entre si. Esse aspecto pode ser considerado um benefício para a atividade docente enquanto promove uma competição mais realista entre muitos competidores simultâneos. No entanto, é recomendável que se observem questões de tempo e de prazos, a fim de viabilizar e efetivar a mediação docente e o esclarecimento de dúvidas.

No que se refere às funcionalidades da plataforma, puderam ser observados benefícios em relação à plataforma auxiliar, com a organização dos estudantes em grupos, pois essa é uma funcionalidade nativa da atividade, ou seja, uma funcionalidade que está presente na plataforma. A plataforma também auxilia o docente no controle do tempo e do prazo de execução de cada atividade, permitindo que se organizem datas e rapidamente se tenha acesso posterior a esse planejamento. O retorno aos estudantes, por sua vez, é organizado de forma padronizada dentro da plataforma, o que auxilia o docente a controlar se os aspectos mínimos necessários para o *feedback* aos estudantes estão contemplados. Ainda assim, o professor pode enviar informações sob

a forma de notícias para todos os grupos de forma geral ou, ainda, complementar o *feedback* individualmente para cada grupo, compartilhando com esses estudantes alguma percepção, dica ou aspecto que julgar importante e pertinente a eles e seu grupo especificamente.

Em função do exposto, é possível perceber diversos benefícios e contribuições para a prática docente em razão da adoção da plataforma analisada. No entanto, é importante apontar alguns aspectos que merecem atenção, em função do contexto pretendido para a adoção da plataforma. Além dos já citados aspectos em relação à necessidade de equipamentos e de acesso via internet por parte dos estudantes, em relação à acessibilidade é coerente a verificação sobre alguns outros aspectos. Dentre estes, destaca-se o fato de não haver formas de apoio nativas na plataforma para as questões de inclusão a estudantes com necessidades especiais. Como exemplo, é possível prever alguns problemas de acesso para estudantes com baixa visão, pois a plataforma não possui, de forma nativa, meios de interação, tais como sons, narrações em áudio ou outros que possibilitassem apoio a esses estudantes. Além dos tutoriais disponíveis e da possibilidade de *feedback* por parte do professor, não foram observados recursos que pudessem amparar estudantes com déficit de atenção ou raciocínio. Tais pontos poderiam ser observados com o uso de imagens, vídeos demonstrativos ou outras metodologias de apoio a esses estudantes.

Também vale relembrar o que a plataforma oferece como recursos de comunicação entre estudantes e estudantes e estudantes e professor. De modo geral, os materiais de apoio e informações para o uso da plataforma estão disponíveis ao estudante sem a possibilidade de algum tipo de interação com os demais usuários ou

participantes do jogo. Embora o professor possa enviar *feedbacks* gerais ou individuais sobre os resultados de cada rodada do jogo, não foi possível perceber disponibilidade de meio de envio de dúvidas pelos estudantes ao docente de forma nativa na plataforma. Para tanto, é preciso recorrer a algum meio auxiliar, como e-mails, aulas presenciais, entre outros tantos formatos de comunicação existentes.

Considerações finais

Este estudo apresenta um recorte da análise realizada a partir da observação de uma plataforma de simulação gamificada denominada Simulare®, a fim de compreender suas contribuições para o ensino em disciplinas do ensino superior nas áreas de Administração e Gestão. Para isso, construiu-se um quadro teórico com foco em elementos necessários para se desenvolver um jogo ou uma atividade gamificada.

Nesse percurso, foi possível perceber inúmeras modificações e alterações que vêm ocorrendo no ambiente social – e educacional – e terminam por reconfigurar alguns alicerces da sociedade, algumas dessas mudanças são profundamente impactantes, comparáveis às revoluções tecnológicas e econômicas que moldam tais transformações. Destaca-se, para fins deste estudo, o uso das tecnologias digitais no nosso cotidiano e nas atividades de ensino e de aprendizagem.

A presença cada vez mais constante de tecnologias digitais no cotidiano tem gerado inúmeras discussões sobre a importância e a necessidade da adoção de abordagens educacionais inovadoras, o que envolve estreitar o relacionamento entre educadores e estudantes, reconhecendo que uma comunicação clara e acessível entre ambas as partes aumentará a eficácia do pro-

cesso de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, é possível destacar que a gamificação no ensino busca, principalmente, aumentar o interesse e o envolvimento dos estudantes. Em termos mais contemporâneos, o conceito é fundamentado na necessidade de os estudantes experimentarem uma abordagem mais humanizada no processo educativo. Ao explorar a gamificação como contraponto, consideraram-se as principais concepções de diferentes autores que foram apresentados ao longo do texto, revelando uma abordagem que, entre outros benefícios, ainda pode contribuir para a mediação e a construção de conhecimento com um apelo contemporâneo. Essa construção é mais "amigável" e serve como inspiração de alternativa às abordagens mais tradicionais de aulas expositivas.

De maneira geral, durante a construção deste capítulo, constatou-se que existem diferentes formas de atender cada um dos elementos formadores de um sistema gamificado, o que implica uma gama de variedades de combinações que pode ser utilizada ou elencada na definição desse sistema. Tal combinação de elementos formadores do sistema gamificado é fator primordial no desenvolvimento de uma atividade gamificada adequada ao propósito a que se destina.

Ainda, entende-se que os elementos elencados podem prover engajamento quando se utilizam os conceitos de jogos para desenvolver atividades de ensino e de aprendizagem. Essas atividades podem ser denominadas de gamificação e consideradas dentro do rol de metodologias ativas. Assim, ressalta-se a importância do olhar, sob a ótica da gamificação, para metodologias de ensino costumeiramente tratadas de jogos de empresas. Esse olhar possibilitou compreensão diferenciada

do conteúdo da atividade se comparado a estudos correlatos descritos no contexto deste capítulo.

No entanto, além disso foram elencadas situações que podem ser compreendidas como lacunas, para as quais precisamos estar atentos quando se pretender adotar uma atividade gamificada. As lacunas aqui apontadas não parecem, por ora, causar grandes impactos no contexto em que foram observadas, mas que, no entanto, podem vir a ser relevantes em outros contextos de aplicação.

Este estudo, além disso, pode ser utilizado como uma indicação quanto à eventual necessidade de desenvolver uma plataforma ou dinâmicas de ensino e de aprendizagem nas áreas de Gestão que se proponham a usar elementos de gamificação. Dessa forma, este capítulo pôde apresentar alguns elementos indicados para tal situação, de forma a se usarem esses pontos para gerar outras dinâmicas, práticas ou metodologias ativas de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, pensar na continuidade deste trabalho permitiria dar forma a uma nova plataforma que objetivasse a simulação de situações do cotidiano profissional no âmbito do ensino superior nas áreas de Gestão ou, ainda, em outras áreas do conhecimento.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn R. G. **Game Over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BECKER. Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS, 2018.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper Collins, 2008.

FARIA, A. J.; HUTCHINSON, David; WELLINGTON, William J.; GOLD, Steven. **Developments in Business Gaming**: A Review of the Past 40 Years. **Simulation and Gaming**, v. 40, n. 4, p. 464-487, 2009. Disponível em: https://scholar.uwindsor.ca/odettepub. Acesso em: 20 dez. 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Universitária São Francisco, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface**: Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2000.

MATTAR NETO, João A. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2010.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sergio; FAVA, Fabricio. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Biodata

André Lunardi Steiner

Mestre em Educação, graduado em Engenharia Mecânica e especialista em Gestão da Produção pela Universíade de Caxias do Sul, MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas, especialista em Docência pela UNIFTEC e curso de extensão em Gestão Ambiental pela Faculdade da Serra Gaúcha. Atualmente, é docente de disciplinas nas áreas de Administração, Gestão e Engenharia em uma instituição de Ensino Superior da cidade de Caxias do Sul-RS. Também é professor em cursos de Pós-Graduação a título de Especialização e MBA. Além da experiência na docência, atua profissionalmente há mais de 20 anos nas áreas de Engenharia e Administração, com ênfase em Gestão da Produção, Gestão de Projetos, Gestão de Processos e Gestão da Qualidade.

alsteiner@ucs.br

https://lattes.cnpq.br/7800160601418695

https://orcid.org/0000-0003-0239-9898

Cristina Maria Pescador

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Além de atuar como professora na Graduação e na Pós-Graduação, também desempenha funções docentes na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio. É membro-colaborador do corpo docente do PPGEdu/

UCS, no qual desenvolve pesquisas com foco em tecnologias digitais na educação e formação de professores, em cultura digital, processo de ensino-aprendizagem e educação digital.

cmpescad@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/3383415676186162

https://orcid.org/0000-0002-9659-3685

Potencialidades formativas na Educação Infantil: entrelaçamentos entre teoria e prática[13]

Bruna Battistel Defaveri
Andréia Morés

Considerações iniciais

Este capítulo está vinculado à pesquisa que investiga as potencialidades e os desafios do estágio supervisionado na formação inicial de professores, com aproximações da docência na Educação Infantil. Tem como objetivo geral discutir os entrelaçamentos entre a teoria e a prática na docência, com vistas a compreender como estudantes de licenciatura em Pedagogia perceberam a docência durante o período de estágio supervisionado, a fim de elencar as potencialidades que a prática indissociada da teoria, durante a formação inicial, proporciona à formação de professores. Através desse entrelaçamento, potencializam-se o entendimento e a relevância que se tem de compreender a unidade "teoria e prática". Para isso, apresentamos trechos de depoimentos de estudantes de Licenciatura em Pedagogia, obtidos a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.

A temática do estágio supervisionado é assunto central em diversas pesquisas na educação, dado que é prática obrigatória nos cursos de licenciaturas, momento de unir teoria e prática. Assim, pesquisar sobre as repercussões do estágio nos processos formativos dos

[13] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Formação Inicial na Educação Infantil: Potencialidades no Estágio e na Docência*, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

professores torna-se essencial e pertinente, pois é um dos primeiros contatos que o estudante, futuro professor, tem com a escola enquanto docente. Assim, este capítulo busca elucidar o entendimento que se tem sobre a formação de professores da Educação Infantil e o papel fundamental que a escola tem nos processos formativos.

A formação de professores vem sendo cada vez mais discutida e analisada no contexto brasileiro. Assim, é preciso entender como ocorre essa formação e a introdução dos estudantes de licenciatura em sua profissão, porque as primeiras interações do professor em ambientes escolares vão delineando suas relações pedagógicas e seu jeito de professorar. Conforme afirmam Nóvoa e Alvim (2022), grande parte do futuro profissional de cada professor depende dos primeiros anos na profissão e são decisivos para a relação do professor com a profissão.

Com isso, o acolhimento por parte dos professores mais experientes e a partilha de saberes e culturas escolares beneficiam não só os futuros professores em formação, mas também os alunos, a aprendizagem e a comunidade escolar, pois o acolhimento reverbera positivamente no ensino, nos sujeitos e na educação.

Muito se tem discutido e modificado nas legislações que norteiam a formação dos professores em busca de melhorias. Nesse sentido, a pesquisa referência (Defaveri, 2024) para a escrita deste capítulo trouxe o viés de que a própria formação, no contexto do estágio supervisionado, constitui-se enquanto pesquisa, podendo nortear positivamente o processo formativo e a própria prática, que, quando reflexiva, pode se tornar autoformação. Consoante Freire (2021, p. 24), "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando

blá-blá-blá e a prática, ativismo". Assim, proporcionar momentos em que os professores consigam olhar para suas próprias práticas e ser provocados são oportunidades de formação muito pertinentes.

Percebe-se, assim, a necessidade de trazer a formação para dentro das escolas de Educação Básica, de modo a aproximar a formação inicial com a realidade escolar, já que "é neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. A ligação entre formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação" (Nóvoa, 2019, p. 7). Portanto, é fundamental que a formação inicial e a prática profissional estejam profundamente interligadas. Só assim os programas de formação poderão se tornar verdadeiramente eficazes para preparar os futuros professores de maneira completa, alinhando teoria e prática de forma a atender as necessidades reais do campo profissional.

Assim, iniciaremos falando sobre a docência na Educação Infantil, explorando os principais desafios e potencialidades encontrados nessa etapa do desenvolvimento e discutindo a importância de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas das crianças pequenas e o papel fundamental dos educadores na promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante.

A docência na Educação Infantil

A docência na Educação Infantil tem suas peculiaridades, pois a escola para bebês e crianças pequenas não pode ser comparada às escolas de Ensino Fundamental. Deve-se considerar que as pesquisas nesse campo são recentes, dado que, em termos históricos, a institucionalização da Educação Infantil é recente no Brasil, já que seu reconhecimento ocorreu somente com a

Constituição Federal de 1988, que estabelece que é dever do Estado dispor de instituições educacionais para crianças pequenas.

A formação de professores da Educação Infantil, como já visto, possui muitas singularidades, visto que a "educação nas creches e pré-escolas está imersa em especificidades que se distanciam de um modelo tradicional e transmissivo de ensino, de um(a) professor(a) que leciona 'aulas' e de abordagens de conteúdos disciplinares" (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 316). Essas particularidades estão estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), documento que sugere que, nessa etapa, as crianças estejam no centro do percurso educativo, devendo prevalecer suas experiências e saberes em articulação com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. O desenvolvimento na Educação Infantil é impulsionado pela interação da criança com o adulto e da criança com outras crianças, otimizada através de abordagens pedagógicas que promovem a integração de competências cognitivas, socioemocionais e motoras alinhadas às fases de desenvolvimento infantil, promovendo o crescimento integral da criança.

Enquanto etapa da Educação Básica, os estudos sobre a Educação Infantil são recentes se comparados aos sobre o Ensino Fundamental, embora já se tenha progredido muito em termos legais e de pesquisas em benefícios à Educação Infantil. A formação para esses professores ficou por muito tempo exclusivamente por conta das Escolas Normais, afastando-os das universidades; com isso, "afastou os educadores da infância da pesquisa de experiências de aprendizagens significativas para a criança pequena" (Kishimoto, 2005, p. 185). É conveniente que o professor da infância retome seu

lugar enquanto pesquisador da infância e tenha uma formação adequada para isso. Ou seja, é importante a sua formação no Ensino Superior alinhada à continuidade de seus estudos e pesquisas sobre a formação de professores nessa etapa da Educação Básica.

No que concerne à definição da *escola de Educação Infantil*, esta passa por muitas mudanças ao longo dos tempos. Entre as diversas definições desse conceito, aqui compreendemos que "a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também o acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde" (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 1.427).

Desse modo, compreendemos também que a Educação Infantil é o momento no qual as crianças são acolhidas, podendo vivenciar experiências brincantes e aprendentes. Isso amplia a socialização não apenas das próprias crianças, que estão se desenvolvendo, mas também a de suas famílias e de toda a comunidade escolar. Logo, os professores da Educação Infantil desempenham um papel crucial no contexto das atividades escolares, demandando uma formação especializada que aborde de maneira aprofundada e objetiva os aspectos teóricos e práticos dessa etapa. Uma formação aligeirada e muito ampla acaba por desmerecer e não oferece as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas.

Sobre isso, uma estudante de Pedagogia, ao ser entrevistada sobre sua formação em Pedagogia, relata:

> *A gente tá fazendo didática II agora e eu vejo que nós até estamos fazendo um trabalho de planejamento, inclusive penso que quando ele se põe no papel parece que a gente vai conseguir fazer tudo, mas, na realidade,*

> *muitas vezes a gente não consegue fazer nada do que a gente planejou, porque precisa ter uma segunda, terceira opção, e na hora de estar na sala de aula sempre precisamos das cartas na manga [...]*
> *O papel em branco aceita tudo. E às vezes as crianças não estão muito a fim de realizar, então claro que a gente tem que tentar fazer, talvez de outra maneira tentar abranger, então muitas vezes só tentando fazer. Mas será que vai dar para eu aplicar quando estou na sala de aula, exatamente.*(Estudante 1)

A narrativa da Estudante 1 demonstra certa frustração por parte da futura docente por, em muitas vezes, não conseguir fazer tudo o que tinha planejado. No que concerne à formação específica para a Educação Infantil, Barbosa e Gobbato (2022, p. 329) alegam que "na docência com crianças pequenas há modos de fazer que são aprendizagens docentes de didáticas complexas e necessárias aos(às) professores(as), as quais se reconfiguram na experiência com as crianças". Considerando a fala da Estudante 1, a realidade da formação não condiz com o que deveria ser.

A aproximação das práticas pedagógicas com o cuidado de bebês e crianças pequenas cria uma linha tênue na escola que, por vezes, só é percebida quando o professor é inserido na sala de aula, o que demonstra as peculiaridades da Educação Infantil, principalmente porque se trata de um momento muito significativo de desenvolvimento das crianças, e há a necessidade de uma formação inicial que aborde as muitas facetas disso, uma vez que "a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos [...] em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares" (Barbosa, 2006, p. 26).

Há quem pense que na escola de Educação Infantil os professores apenas mantêm as crianças limpas, ali-

mentadas e em um local agradável, todavia essa etapa escolar é muito mais desafiadora e demanda práticas pedagógicas constantes, além de ser necessário o olhar atento às crianças e ao desenvolvimento delas, indo muito além do cuidar. Sob esse viés, tem-se que "Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros" (Barbosa; Richter, 2009, p. 35). Assim, o educar e o cuidar enfrentam dicotomias nas discussões dentro das escolas de Educação Infantil por terem relações estreitas. Os professores de Educação Infantil requerem que suas atribuições sejam delineadas para com as crianças na escola para conseguirem defender sua profissão e possuir a compreensão que não há como separar o cuidar e o educar na relação com a criança.

Consoante a isso, Barbosa (2006, p. 136) alega que "A docência na faixa etária de 0 a 5 anos envolve com intensidade as ações de acolhimento e cuidado, a valorização das práticas sociais, e requer uma organização das situações da vida cotidiana de modo que promova as aprendizagens integrais dos bebês e crianças pequenas". Quanto mais pequena é a criança, mais atividades relacionadas ao cuidar e ao educar serão demandas dos educadores.

As estudantes participantes da pesquisa vivenciaram isso, conforme pode ser analisado da fala da Estudante 1:

> *E como tem esse cuidado em bastante parte do tempo também, então tinha crianças de quatro meses que acabavam dormindo duas, três horas, sabe. Não tinha uma rotina. Tipo aí às três horas eles vão lanchar, porque às vezes eles estavam dormindo, né, então a gente precisava lanchar com eles mais tarde e daí interrompia já.*

> *Às vezes tinha mais de uma atividade que eu acabava não conseguindo fazer ela toda. E nisso também tinha crianças que estavam entrando, então tinha a adaptação* (Estudante 1).

O conhecimento sobre a docência na Educação Infantil empodera os professores, possibilitando uma reconstrução da cultura educacional nas escolas de Educação Infantil, em que os sujeitos envolvidos no processo educativo de bebês e crianças pequenas possam articular as suas práticas pedagógicas com a teoria de maneira indissociável.

Os desafios vivenciados na docência com bebês e crianças pequenas são muitos: o manejo do tempo, as limitações com o espaço e as preocupações com o cuidado sempre são elencados como desafios nas escolas de Educação Infantil. As ações pedagógicas vivenciadas entre o cuidar e educar são constantemente lembradas nas pesquisas vinculadas a essa etapa. A Estudante 2 relata sobre as diferentes atribuições dos professores e dos auxiliares na escola, ao dizer que, *"como eu era auxiliar, eu ficava com a parte de trocas de fraldas, de escovar dentes, de arrumar camas, essa parte. Isso que a minha colega me dava muita liberdade de opinar e de ajudar a fazer, ela era muito parceira" (Estudante 2).*

Sob esse viés, "há uma falsa dicotomia em torno do educar e cuidar que, ainda, dá margem a uma inapropriada separação de ações entre professor(a) e auxiliar, nos distanciando da educação em sua integralidade e do cuidado para além dos aspectos da saúde física, mental e assistência" (Barbosa, 2013, p. 14). Dessa maneira, a obrigatoriedade do estágio supervisionado na Educação Infantil qualifica a formação dos professores, no sentido de poder vivenciar os tempos e as possibilidades da infância vivida em coletivo.

Estar na escola de Educação Infantil demanda do professor competências além das que se aprende na formação inicial. Demanda, também, que o professor tenha práxis pedagógica, a qual só vai ser adquirida no decorrer de sua profissão e no compartilhamento de suas experiências com outros professores, uma vez que a docência é um processo que envolve um momento que, "além de aprender com sua própria experiência, é muito enriquecedor na jornada docente aprender com as experiências dos outros, conhecendo o que fazem ou fizeram, o que, por sua vez, amplia os conhecimentos necessários para a renovação de suas práticas pedagógicas" (Barbosa; Gobbato, 2019, p. 356).

Assim, estar disponível a aprender com o outro possibilita a renovação das práticas pedagógicas para a ampliação dos conhecimentos da profissão docente. A reflexão sobre sua prática para que não seja apenas repetição do que já foi feito, mas aprender e reaprender com o que já se sabe a partir da experiência. Sobre isso, Nóvoa (2011, p. 6) diz que,

> "É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão" [...]. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Desse modo, quando têm um papel ativo na formação de seus colegas, os professores podem compartilhar experiências práticas e estratégias pedagógicas, o que enriquece o aprendizado e melhora a prática docente de todos. A colaboração e a integração entre os professores fomentam um ambiente de aprendizagem contínua, em que todos se beneficiam aprendendo com o conhe-

cimento e as habilidades compartilhados, promovendo um desenvolvimento profissional mais abrangente. A colaboração mútua permite que os professores enfrentem desafios comuns de forma mais eficiente, utilizando a experiência coletiva para encontrar soluções e implementar melhores práticas. Assim sendo, para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional, é crucial que a comunidade de professores se torne mais colaborativa e integrada.

No que diz respeito ao desenvolvimento, às necessidades e às demandas dos bebês e das crianças pequenas, Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 11) afirmam que, "ao apontarmos as crianças como aprendentes potentes desde muito cedo, descartamos qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica. Fica evidente, assim, que se acentua a necessidade do rigor da formação dos professores para atuar na Educação Infantil".

Desse modo, percebemos a necessidade da reformulação da formação de professores para a Educação Infantil, para que se percebam e se respeitem as peculiaridades dessa etapa da Educação Básica, valorizando as potencialidades aprendentes dos bebês e das crianças pequenas. Essa reformulação deve incluir práticas pedagógicas atualizadas, estratégias de ensino que promovam a individualização do aprendizado e das necessidades de cada criança bem como a capacitação contínua dos professores para atender às demandas emergentes do desenvolvimento infantil. Isso tudo pensado na aproximação da formação com a escola, para que nas práticas pedagógicas as lacunas entre o que se aprende e o que se vivencia – constantemente relatado por professores recém-formados e/ou estagiários ao

serem inseridos no contexto escolar – tornem-se cada vez menores, quiçá inexistentes. Dito isso, no próximo subcapítulo, refletiremos sobre a relação entre teoria e prática que se percebe na Educação Infantil na formação inicial.

Teoria e prática na Educação Infantil

Quando pensamos sobre formação inicial de professores da Educação Infantil, logo nos remetemos aos desafios da prática docente nas escolas e nas lacunas deixadas pela formação inicial, dado que, nos cursos de licenciatura, há a problematização da organização curricular, a qual é composta por três anos de disciplinas de conteúdo científico e acadêmico, sem discussão epistemológica ou didática, e um ano para as de natureza pedagógica (teórica e prática) (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018).

Em decorrência dessa grade curricular, as disciplinas de natureza pedagógica acabam ficando com a menor carga horária nos cursos de formação de professores, sendo que são disciplinas primordiais para que os professores em formação compreendam quais são os ofícios de sua profissão. Nóvoa e Alvim (2022) afirmam, em suas reflexões, que não é possível aprender a profissão docente sem a presença de outros professores; sendo assim, o apoio e a colaboração entre pares são movimentos coletivos de preparação profissional e de saberes necessários à prática educativa. Consoante a esse viés, percebemos que os professores aprendem sua profissão quando estão na sala de aula, dia após dia, inseridos no contexto escolar.

Sobre isso, Nóvoa e Alvim (2022) sugerem uma "casa comum" entre a formação inicial e a profissão, um lugar em que haja articulação entre universidade, escola

e professores e seja possível compreender a troca de experiências e as relações entre pares constituídas nessa "casa comum", o que proporciona um grande potencial formativo docente. Pensar a escola de Educação Infantil como a "casa comum", como mencionado pelo autor, significa pensar a articulação entre oportunidades de processos formativos dentro da escola, espaços onde o professor pode estar aprendendo, refletindo e transformando sua própria realidade educativa.

Em suma, cabe analisar como as políticas públicas percebem a escola de Educação Básica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNC) – Formação, em seu art. 8º, que contempla os cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, os fundamentos pedagógicos são: "VII – reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa" (Brasil, 2019, art. 8 º). Como consta na própria lei, percebe-se que a escola de Educação Básica tem o reconhecimento de ser o ponto central, o cerne da formação de professores, mas, na realidade, não há espaço-tempo para isso acontecer. Na maioria das vezes, o professor dispõe de pouco tempo na sua carga horária para momentos de reflexão e formação, o que resulta em uma atuação sem os devidos processos formativos. Isso não apenas sobrecarrega o profissional, como também impacta negativamente a escola e a sociedade como um todo, pois limita a capacidade do professor de aprender sobre práticas pedagógicas atualizadas, compromete o desenvolvimento contínuo das suas habilidades e conhecimentos e enfraquece a qualidade geral da educação oferecida. Consequentemente, isso pode levar a um ambiente de aprendizagem menos estimulante, afetar o

desempenho das crianças e contribuir para o aumento dos desafios educacionais.

Se houvesse a possibilidade de os professores participarem de suas próprias formações, isso não apenas auxiliaria com suas experiências como também formaria uma rede de vivências que prepararia os professores para alcançar seus objetivos enquanto docentes e superar os desafios da educação. Isso permite que o professor tenha uma prática intrínseca à teoria. Essa indissociação é discutida por muitos autores, como Pimenta (2021, p. 35), pois "sabemos que para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis". Dessa forma, percebe-se que a prática é uma forma de adquirir experiência através de conhecimento, teoria.

Sob esse viés, trazemos as falas das Estudantes 1 e 2, relatos que vão ao encontro de nossas reflexões sobre a importância da sala de aula na formação docente e de como foi desafiante para elas essa experiência:

> *Eu acho que o estágio é uma das disciplinas que eu mais aproveitei pelo fato de conhecer, ver o que é uma sala de aula. A gente está ali trabalhando, mas não para pra ver a realidade de uma sala de aula. Até acredito que para as pessoas que nunca trabalharam, às vezes chega na sala assim, dá aquele impacto, porque é uma realidade bem diferente, realmente* (Estudante 1).

> *E também uma coisa que eu acredito muito é que quanto mais prática tiver no curso de Pedagogia, melhor. Porque senão a gente chega ali no estágio e fica com mais medo do que felicidade para fazer. E é para ser um momento feliz, um momento bacana que tu vai estar lá na sala, tu vai estar de profe regente, tu vai coordenar, tu vai falar com as crianças, tu vai fazer o pedagógico, aquilo que tu não faz como auxiliar, como monitora... então eu acho que o que precisa mais no próprio curso é a prática, mais sala* (Estudante 2).

A articulação dos encontros que privilegiem a teoria e a prática na formação de professores traduz-se em ambientes ricos de aprendizagens, permitindo o aperfeiçoamento de sua formação *in loco* e oportunizando reflexões do fazer docente. Com isso, há a melhoria das práticas, contornando e entrelaçando as teorias já aprendidas. Sobre a relação "teoria e prática", Pimenta (2021, p. 77) compartilha a experiência de duas autoras sobre isso:

> Vera CANDAU e Isabel LELIS (1983), examinando historicamente a relação teoria prática, identificam duas visões. A primeira é a dicotômica, que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão é o entendimento de que na prática a teoria é outra. Mas também considera teoria e prática como polos associados, diferentes e não necessariamente opostos. A teoria tem primazia em relação à prática e esta é aplicação daquela, podendo, eventualmente, ser corrigida ou aprimorada pela prática. Mas, via de regra, a prática conforma-se à teoria.

Percebe-se uma unidade entre teoria e prática. Uma é indissociável da outra, pois complementam-se em um movimento circular: a teoria contempla a prática e a prática faz refletir a teoria. O processo de tornar-se professor se deve à possibilidade de se movimentar ao longo do percurso formativo, tecer relações sobre o que se aprende e o que se vivencia, tornando o processo complexo e enriquecedor. Desse modo, cria-se um ciclo de aprendizagem que nunca se finda, uma contribuindo para o aperfeiçoamento da outra. Conforme Pimenta (2021, p. 35), "A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática". As contribuições da vivência

na escola permitem ao professor estar em preparação constante, exercitando sua teoria à luz de sua prática.

As experiências na escola de Educação Infantil e as relações entre o professor e a criança tornam-se importante da formação profissional, porque possibilitam a articulação da prática com os saberes de cada um em diversas dimensões. De acordo com Pimenta (2021, p. 85), "A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte". Logo, o *ser professor* não é algo acabado, é uma transformação constante, e é isso que movimenta a formação.

Percebemos a teoria e a prática como unidade, indissociáveis uma da outra, complementares num movimento de *ir* e *vir*. O professor recém-formado está cheio de dúvidas, angústias, porque, por mais que tenha estudado a teoria, sabe que a realidade é sempre única e precisa da vivência. Quanto mais prática se tem, normalmente há, também, mais crescimento e segurança para lidar com os acontecimentos do ofício. E é melhor ainda quando se pode compartilhar com os pares, sejam os recém-formados, sejam os mais experientes, porque essas trocas ajudam no processo formativo.

Ou seja, a contribuição de professores já atuantes, com mais experiência, é essencial para a formação inicial de outros professores. Como alega Nóvoa (2019, p. 14), "ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão". Ademais, os professores com mais experiência já passaram por angústias e desafios iniciais da carreira, então podem acolher esses sentimentos dos professores recém-formados. O professor é um ser coletivo, pois

vive e trabalha em coletivo. Com a formação não poderia ser diferente. No entanto, estar entre pares não significa somente aprender para repetir o que já está sendo feito, mas também para refletir sobre a própria prática para a sua constituição de saberes. Como diz Freire (2021), não há docência sem discência. Desse modo, os sujeitos envolvidos poderão ser afetados, inspirados e instigados pela teoria e pela prática.

Considerações finais

Este capítulo versou sobre as reflexões do estágio supervisionado e os entrelaçamentos entre a teoria e a prática na docência de professores da Educação Infantil. Buscou-se discutir os entrelaçamentos entre a teoria e a prática na docência, com vistas a compreender como estudantes de Licenciatura em Pedagogia perceberam a docência durante o período de estágio supervisionado, a fim de elencar as potencialidades que a prática indissociada da teoria, durante a formação inicial, proporciona à formação de professores.

A vivência e a presença da escola como fonte de aprendizagem prática desenvolvem a aproximação dos professores com sua profissão e com a teoria aprendida, contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, pois podem aprender a teoria à luz da prática, compreendendo-as como movimentos indissociáveis. Assim, entendemos que a escola, mesmo que indiretamente, tem capacidades formativas entrelaçadas à realidade, oportunizando que o professor entrelace seus saberes com os de seus pares, na interação com crianças e bebês, potencializando o aprendizado formativo.

A vivência e a presença da escola enquanto potencialidade formativa influencia positivamente na formação do professor. Conforme relato das estudantes

investigadas na pesquisa, para elas o estágio foi de suma importância, pois possibilitou a vivência prática e real da escola de Educação Infantil com suporte de outras professoras. Por mais que algumas das entrevistadas já tenham tido experiência na sala de aula antes, como monitora, por exemplo, alegam que estar em sala de aula assumindo o protagonismo, as responsabilidades, e tomando a docência fez a experiência ser diferente, mais desafiadora e de muito aprendizado. Em vista disso, a potencialidade formativa da escola de Educação Infantil oportuniza, também, a valorização dos professores da Educação Infantil, que são, por vezes, vistos como "cuidadores de crianças". Ao reconhecer e valorizar o papel fundamental desses profissionais na promoção do desenvolvimento integral e na formação das primeiras experiências de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, a escola contribui para a elevação da sua importância e do seu *status* profissional. Essa valorização é crucial para que os educadores possam desempenhar suas funções com o devido reconhecimento e apoio, refletindo positivamente na qualidade do ensino e no ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A aproximação dos professores para com a formação de seus colegas implica uma dinâmica de aprender a ser junto de seus pares. Consoante a Nóvoa (2019, p. 10), isso "Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. [...] Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente". Nesse sentido, entende-se a escola como um lugar de potencialidade formativa, no qual a formação de professores acontece, mesmo que indiretamente, trazendo experiências que

só podem ser aprendidas na escola, na atuação docente, e contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

Diante disso, o entrelaçamento entre teoria e prática pode ser compreendido como movimentos inter-relacionados e como o principal eixo norteador para a formação de professores, uma vez que é através dos movimentos pedagógicos vivenciados na escola que o professor analisa sua prática e reflete sobre seu fazer pedagógico. É a prática que possibilita que ele seja um pesquisador de seu próprio ser docente, porque, a partir disso, analisa, modifica, reflete, troca e experencia novas formas de ser, de saber e de fazer na docência. Disso emergem, também, novos conhecimentos e novas possibilidades, dado que, na educação, "sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação" (Pimenta; Lima, 2021, p. 42).

O percurso formativo inicial de professores permeia entre estudar e praticar a profissão que se deseja, como em qualquer outra profissão. Nas palavras de Pimenta e Lima (2021, p. 105), "A identidade docente constrói-se com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade".

Dessa forma, entende-se que os entrelaçamentos entre a teoria e a prática são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, é preciso que elas andem juntas. A partir deste estudo e dos relatos das entrevistadas, percebemos os entrelaçamentos que a docência na Educação Infantil proporciona através das vivências e o quanto ela é importante para reverberar as peculiaridades dessa etapa da Educação Básica. Diante de tudo o que foi abordado, esperamos que este capítulo possa servir

como inspiração para outras pesquisas e estudos sobre a Educação Infantil, para que possamos valorizá-la, respeitá-la e entendê-la cada vez mais. Afinal, a educação impacta diretamente a sociedade como um todo.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, M. C. S. GOBBATO, C. A complexidade do "como fazer" na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesania. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. especial, 2022.

BARBOSA, M. C. S.; GOBATTO, C. Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a Educação Infantil no curso de Pedagogia. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: 2019, GT. 07. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_1_maria_carmem_silveira_barbosa.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação; Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas Cotidianas na Educação Infantil. **Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica 272**. MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

DEFAVERI, B. B. **Formação inicial na educação infantil:** Potencialidades no estágio e na docência. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Proposições**, *[s.1.],* v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 24 jun. 2024.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2021.

VARGAS, G. GOBBATO, C. BARBOSA, M. C. S. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018.

Biodatas

Bruna Battistel Defaveri

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul, pós-graduada em Psicopedagoga pela Universidade Cruzeiro do Sul, mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, professora de Educação Infantil no Município de Nova Prata. Tem interesse em pesquisa que versam sobre os processos da formação docente.

bbdefaveri@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/5411967139962548

Andréia Morés

Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora da área do conhecimento de Humanidades, professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em Inovação, Formação de Professores e Pedagogia Universitária.

anmores@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/9013852289503690

https://orcid.org/0000-0002-6982-0803

Modelos da deficiência: uma revisão narrativa de literatura[14]

Bruna Silva Grabowski
Cláudia Alquati Bisol

Academicamente, há uma abrangente área de pesquisa denominada *Disability Studies* (Estudos da Deficiência) para a qual a deficiência é pensada de maneira complexa, considerando questões sociais, culturais, estruturais, políticas, envolvendo raça, gênero, etnia, classe social e (Goodley, 2011, 2014a, 2014b; Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Nas pesquisas nacionais, com frequência discute-se sobre os modelos da deficiência pautando-se no modelo médico e modelo social e/ou pós-social (Diniz, 2003, 2009; Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Gomes; Lhullier, 2019; Corso, 2020).

O modelo médico da deficiência surgiu em meados do século XIX, com foco na reabilitação, normalização dos corpos e medicalização, em vistas a uma posição de patologia; logo, o foco acentua-se na falha e na limitação (Goodley, 2011; Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Compõem este modelo os padrões de normalidade e o conhecimento científico de cunho positivista. A deficiência se resume em incapacidade e busca por reabilitação do corpo, a fim de alcançar o padrão de normalidade. Apresenta a tendência de restringir-se ao âmbito biológico, curativo, e a desconsiderar as demais dimensões humanas sociais (Gomes; Lhullier, 2019.

[14] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *O brincar de crianças em idade pré-escolar com deficiência intelectual: um estudo de caso a partir de Vigotski*, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

Mudanças sociais importantes aconteceram por volta das décadas de 1970 a 1990, tendo em vista o surgimento de um novo paradigma chamado modelo social da deficiência, em oposição ao modelo predominantemente vigente, o médico (Ivanovich; Gesser, 2020; Diniz, 2003, 2007, 2009, 2013). No modelo social, a deficiência é compreendida em suas multidimensões, ou seja, não apenas em termos funcionais, mas sociais, econômicos e políticos, pois entende que a sociedade cria exclusões, opressões e barreiras que afetam as pessoas com deficiência (Shakespeare, 2013). A deficiência não envolve apenas questões biológicas e psicológicas, mas obstáculos físicos, restrições e limitações provocadas pelo social (Goodley, 2014a). Esse salto paradigmático reverberou em questionamentos sobre como a sociedade se organiza e compreende a deficiência, o que cooperou para mudanças sociais importantes. Por volta do final do século XX, alguns autores optaram por denominar a crítica ao modelo social de modelo pós-social da deficiência (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Para esta pesquisa, optou-se pela revisão narrativa de literatura, um dos métodos de revisão bibliográfica que consiste em utilizar documentos científicos, sejam eles artigos, livros, textos *online,* teses ou dissertações, para caracterizar e analisar uma temática a partir das concepções e pesquisas de outros autores. Portanto, as fontes utilizadas configuram-se como secundárias. A revisão narrativa pretende responder de forma abrangente a um problema de pesquisa. Nessa busca, seleciona e analisa os dados por meio de uma metodologia menos rígida, o que oportuniza a realização de uma pesquisa com uma atualização mais rápida (Cavalcante; Oliveira, 2020).

A revisão narrativa de literatura realizada para esta pesquisa teve como base artigos científicos e livros publicados em língua portuguesa e língua inglesa, cuja temática específica versa sobre os modelos da deficiência. A análise dessas publicações resultou na identificação de 14 modelos de deficiência. Este capítulo descreve os modelos, destacando as possíveis aproximações e divergências entre eles. Apresenta-se detalhadamente, a seguir, os modelos da deficiência: 1) modelo moral, também denominado religioso; 2) modelo da caridade; 3) modelo médico; 4) modelo social; 5) modelo de segunda geração do modelo social, também chamado de modelo pós-social ou modelo pós-moderno; 6) modelo minoritário; 7) modelo cultural; 8) modelo relacional, também conhecido como modelo relacional nórdico; 9) modelo biopsicossocial; 10) modelo de abordagem weberiana ou foucaultiana; 11) modelo de identidade, também nomeado como modelo de afirmação; 12) modelo de direitos humanos; 13) modelo econômico; e 14) modelo dos limites.

Modelos da deficiência: as diferentes formas de conceber a deficiência

O modelo mais antigo da deficiência é o **modelo moral** (Retief; Letšosa, 2018; Goodley, 2011), também denominado **modelo religioso**, presente em tradições religiosas, em que há uma crença de que a deficiência é uma resposta punitiva de Deus, em virtude dos pecados cometidos (Retief; Letšosa, 2018). Logo, considera a deficiência como algo vinculado ao pecado, à imoralidade, à prova de fé e ao fracasso. Essa caricatura da deficiência resultava em sentimentos de vergonha dos familiares de pessoas com deficiência, pois entendia-se que ter uma pessoa com deficiência era uma prova de que a família

havia cometido pecados. Em vista disso, muitas famílias escondiam e privavam a pessoa com deficiência do convívio em sociedade (Goodley, 2011).

Por outro lado, ambiguamente, acreditava-se que havia um objetivo para a deficiência, no qual era preciso encontrar propósito, sentido e aceitação por ter sido um dos selecionados a conviver ou a ser uma pessoa com deficiência (Goodley, 2011). Perpetuava-se a crença de que a deficiência era uma benção, porque Deus concedia para as pessoas com deficiência poderes superiores, habilidades especiais e transcendentais (Retief; Letšosa, 2018).

O **modelo da caridade**, por sua vez, entendia que as pessoas com deficiência eram vítimas acometidas pela tragédia e pelo sofrimento, e por isso dever-se-ia ter pena delas. Diferente do modelo religioso ou moral que possui um olhar negativo para a pessoa com deficiência, o modelo da caridade apresenta um olhar complacente, buscando agir e amparar as pessoas com deficiência por meio de serviços e instituições especiais. Contudo, não há um consenso quanto ao que se acaba de se dizer, pois para alguns teóricos o modelo da caridade apresenta um aspecto negativo na medida em que se cria um estereótipo de que as pessoas com deficiência são dependentes e indefesas (Retief; Letšosa, 2018).

Outra perspectiva paradigmática é o **modelo médico** da deficiência, o qual surgiu a partir do século XIX, mediante os avanços da medicina (Retief; Letšosa, 2018). Nascido e fortalecido na modernidade, foi predominante até a década de 1990. O modelo médico categoriza o que é anormal e patológico na busca de promover a reabilitação, a melhoria do corpo deficiente e a medicalização. Compreende a deficiência a partir de uma posição de patologia, com foco na falha, na incapacidade e

nos prejuízos cognitivos, sensoriais ou físicos (Goodley, 2011; Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

O médico Philippe Pinel, em "Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania", concebeu o insano e o alienado como análogos à loucura, os quais eram encontrados nos hospitais de Bicêtre e de Salpêtrière. No entanto, há de se ressaltar que o modelo médico participou da diferenciação semântica entre deficiência e doença mental (Dias; Oliveira, 2013), sendo Pinel o primeiro a fazer essa diferenciação (Corso, 2020). Contudo, encontram-se resquícios de que por alguns tempos "Philippe Pinel, trata idiotia, imbecilidade, debilidade mental e demência como sintomas de degeneração no nível do sistema nervoso central e divididos em grau de comprometimento intelectual" (Simões, 2019, p. 188). A separação entre idiotia e loucura foi realizada pelo médico Jean-Étienne Esquirol (1772-1840) (Simões, 2019). Assim sendo, as noções de doença e loucura foram modificadas, de modo que Pinel, no texto "Nosographie do Dictionnaire des Sciences Médicales", menciona:

> Que dizer de uma classificação... na qual o roubo, a baixeza, a maldade, o desprazer, o temor, o orgulho, a vaidade, etc. se inscrevem no número das afecções doentias? Trata-se na verdade de doenças do espírito, e muito frequentemente de doenças incuráveis, mas seu verdadeiro lugar é antes entre as Máximas de La Rochefoucauld ou entre os Caracteres de La Bruyère do que numa obra de patologia (Pinel, 1819, p. 220, *apud* Foucault, 1978, p. 218).

Mediante as concepções do modelo médico vigente, surge no Reino Unido, a partir de 1970, o **modelo social** da deficiência, que em meados de 1990 recebe o impacto das críticas feministas (Ivanovich; Gesser, 2020; Diniz, 2003, 2007, 2009, 2013). Fortemente influenciado pelo

materialismo histórico, o modelo social questiona o capitalismo, a lógica produtiva de corpos considerados funcionais e a opressão (Diniz, 2007, 2009). Nasce como uma crítica ao modelo anterior, ou seja, critica-se o modelo médico que estava às voltas da racionalidade médica e do positivismo (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Esse modelo reconhece as evoluções e as contribuições do modelo médico. Contudo, questiona as compreensões do corpo deficiente não apenas pela sua incapacidade ou lesão, mas por via das opressões sociais, tecendo, na dinâmica social da deficiência, críticas à estrutura social do capitalismo. Com isso, apontam-se as opressões que as pessoas com deficiência sofrem, compreendendo que há diferentes formas de conceber esses sujeitos, para além do medicalizar. Como já mencionado, o sofrimento de uma pessoa com deficiência não é apenas por conta do corpo lesionado, pois o preconceito, a estigmatização do normal e do patológico, a medicalização e os sistemas sociais opressivos também geram sofrimentos (Simões, 2019).

Um dos fundadores do modelo social, Colin Barnes, refere que todas as pessoas são deficientes, pois o impedimento é algo recorrente nos seres humanos. Por impedimento entendem-se as deficiências criadas socialmente, como violência, pobreza, poluição e envelhecimento (Diniz, 2013). Nessa direção, Gesser, Nuernberg e Toneli (2012, p. 559) mencionam: "Em linhas gerais, essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e política sem sua análise". Dessa maneira, o modelo social considera as intersecções entre deficiência, questões de gênero, classe social, geração e etnia (Diniz,

2007; Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Esse modelo tem influência da crítica feminista e dos estudos de gênero, e foca no compromisso político contra opressões e desigualdades (Diniz, 2003).

Historicamente foi estabelecida a crença deturpada de que o corpo deficiente é um corpo marcado pela tragédia pessoal. No entanto, os debates políticos e acadêmicos pautados no modelo social da deficiência contestam e desafiam o modelo médico, questionando esse discurso e pondo em relevo a concepção de que os impedimentos do corpo são, antes de tudo, impedimentos sociais (Diniz, 2009). Pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, tendo escolhas próprias que devem ser acolhidas, garantidas e amparadas socialmente. A deficiência não está no sujeito, mas na relação entre sociedade e sujeito (Ivanovich; Gesser, 2020). Logo, pensar sobre a deficiência é uma questão de direitos humanos (Diniz, 2009).

Nessa via, Shakespeare (2008) compreende a deficiência como algo complexo e multidimensional, entendendo que algumas teorias sobre a deficiência são precárias, pois desconsideram o contexto social e o ambiente. De acordo com Shakespeare (2013), a sociedade incapacita fisicamente, oprime, cria desvantagens, restrições e exclusões de atividades às pessoas com deficiência. Essas são apenas algumas das barreiras sociais que precisam ser superadas. Para isso, faz-se necessário o envolvimento político, com legislações inclusivas, oportunidade de vida independente, remoção da opressão e da discriminação. Afinal, a deficiência não é só em termos funcionais e individuais, mas também sociais, em que a sociedade insiste em criar exclusão e opressão ao grupo de pessoas com deficiência.

As reflexões de Shakespeare (2008, 2013) procedem e apontam as contribuições e as fraquezas do modelo social. O autor realiza uma crítica ao modelo social ao reduzir todas as pessoas com deficiência em uma mesma concepção de opressão, pois para ele é impossível afirmar que todas as pessoas com deficiência são oprimidas. Somado a isso, Shakespeare (2013) e Diniz (2007, 2009) alertam para a seguinte situação: quem estava à frente do modelo social em seus primórdios? A resposta encontrada é: são, em sua maioria, homens de cor branca com uma deficiência não tão grave, como, por exemplo, lesão medular.

Goodley (2014a) compreende a deficiência para além dos fatores psicológicos e biológicos, destacando também os fatores sociológicos, culturais, políticos e econômicos. Nessa perspectiva, a deficiência é concebida como uma das maneiras que todos nós, pessoas com ou sem deficiência, temos para repensar a vida, envolvendo questões éticas e políticas, com foco nas diferentes formas de vida que são interdependentes e, por isso, sustentadas pela cooperação, em detrimento da ideia individualista de autonomia. Somos todos interdependentes, conforme dito (Goodley, 2014a). Assim sendo, a deficiência afeta a todos, independentemente da situação socioeconômica. No entanto, as pessoas com deficiência têm mais chances de sofrer violência e não receber proteção; além disso, têm mais chances de depender de caridade e do Estado, uma vez que há exclusão do mercado de trabalho diante do sistema capitalista. Muitas vezes, pessoas com deficiência são tratadas de forma objetificada, outrora fetichizadas, mas também ignoradas (Goodley, 2011).

A deficiência inclui uma limitação funcional e a redução ou restrição de participar igualmente da socie-

dade, visto a existência de obstáculos físicos e sociais. Se existem corpos deficientes, há, então, o corpo ideal. Apesar de a deficiência ser vista socialmente de maneira negativa, afirma-se que a cultura da deficiência é potente e seus slogans são a personificação disso: "*Piss on Pity*[15]", "*Disabled and Proud*[16]" e "*People First*[17]" (Goodley, 2011).

É comum que as pesquisas sobre as deficiências destaquem apenas dois modelos, o médico ou o social. No entanto, no final do século XX, críticas ao modelo social permitem avanços, no que é chamado de **segunda geração do modelo social, modelo pós-social ou modelo pós-moderno**. Convém destacar que não há consenso quanto à denominação. As críticas avançam no sentido de compreender a deficiência como multidisciplinar, social e inserida num contexto (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Sob influência da psicologia social e das feministas, os pesquisadores da segunda geração do modelo social da deficiência atentam-se às questões de gênero, classe social, raça e, até mesmo, gerações (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Para Diniz (2003), são muitas as contribuições teóricas feministas. Entre as mais relevantes estão a crítica ao princípio da igualdade pela independência, a discussão sobre o cuidado e a experiência do corpo doente, incluindo discussões sobre a dor e os gravemente deficientes.

Nessa via, não se trata apenas de retirar as barreiras físicas, mas, antes de tudo, o reconhecimento de que se faz necessária a justiça social para as pessoas com deficiência (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Assim sendo, a ideia de justiça social critica a lógica individua-

[15] "Estou pouco me lixando para a piedade" (tradução nossa).
[16] "Deficiente e orgulhoso" (tradução nossa).
[17] "Pessoas em primeiro lugar" (tradução nossa).

lista e da independência, pois compreende que todas as pessoas, em certa medida, são dependentes umas das outras. A dependência caracteriza-se, por tanto, como fenômeno universal. Além do mais, apoia-se na ideia de igualdade interdependente das pessoas com deficiência para alcançar a justiça (Gaudenzi; Ortega, 2016).

Inspirado no modelo social, surge o **modelo minoritário** da deficiência, com foco em grupos minoritários, tendo uma abordagem de interpretação social e neomarxista. Nessa perspectiva, a deficiência está sendo pensada considerando também os grupos marginalizados, como africanos, hispano-americanos e nativos. O modelo reconhece que a cor de pele da pessoa com deficiência pode agravar o preconceito e a desvalorização, de modo a aumentar as barreiras sociais e de exclusão (Goodley, 2011). Além disso, compreende que a deficiência é fenômeno social e contextual e, por essa razão, não está apenas nos corpos das pessoas, mas na sociedade e nas barreiras sociais criadas, como, por exemplo, as maiores taxas de desempregos das pessoas com deficiência de grupos raciais/étnicos minoritários. Assim sendo, as múltiplas opressões e marginalizações se cruzam (Reeve *et al.*, 2019).

O modelo minoritário contempla pessoas com deficiência de grupos oprimidos (Shakespeare, 1996). As organizações de pessoas com deficiência intelectual tiveram forte adesão ao modelo minoritário, especialmente os ingleses e os estadunidenses, alguns desses influenciados pelas ideias de Goffman e do movimento dos direitos civis de pessoas negras, defendendo a identidade minoritária como positiva e promovendo um senso de pertencimento, de comunidade e de orgulho da deficiência (Goodley, 2011). Shakespeare (1996), nessa

mesma direção, confirma a relação entre o modelo minoritário e as abordagens norte-americanas.

Adiante, surge um novo modelo chamado de **modelo cultural** da deficiência que está vinculado aos engendramentos culturais, de modo que, a depender da cultura, encontram-se diferentes significados culturais compartilhados sobre o corpo da pessoa com deficiência. Reconhece a existência de representações culturais da deficiência, bem como culturas normativas que fabricam o mito do corpo normal e o mito do corpo deficiente (Goodley, 2011). O modelo cultural também entende que a deficiência se situa na relação entre o corpo da pessoa com deficiência e a sociedade. Com isso, a herança cultural interfere no modo como uma pessoa experimenta o seu corpo (Adams; Reiss; Serlin, 2015).

O modelo cultural surgiu no contexto norte-americano por meio de abordagens interdisciplinares (Retief; Letšosa, 2018). A deficiência é pensada por meio das representações culturais, como, por exemplo, os estereótipos, o significado da deficiência em cada cultura, as negações e projeções culturais bem como a linguagem (Shakespeare, 1996). O referido modelo reconhece o modelo social e o modelo médico, porém entende a necessidade de um modelo mais amplo que considere os fatores culturais. Diante das proposições apresentadas, o modelo cultural tem obtido aceitação nos grupos de pessoas com deficiência, especialmente na cultura surda (Retief; Letšosa, 2018).

Seguindo em frente, acadêmicos norte-americanos e ativistas deram impulso a um novo paradigma chamado **modelo relacional** da deficiência, também denominado modelo relacional nórdico da deficiência, que se propõe a pensar a deficiência a partir de seus próprios contextos. A deficiência é compreendida a

partir de uma conjuntura de bem-estar e princípios de normalização, aqui incluídos a autodefesa, a valorização do papel social, o feminismo e a alfabetização. Os pressupostos compartilhados são de que a deficiência é uma questão pessoa-ambiente, contextual e relativa (Goodley, 2011). Há ainda quem compreenda que o modelo relacional seja, na verdade, outro tipo de modelo social (Shakespeare, 2004).

O modelo relacional possui influência feminista e entende a deficiência como algo que surge na relação entre deficiência e modos incapacitantes, fruto de como a sociedade se organiza socioeconomicamente. A exemplo disso, as pessoas com deficiência muitas vezes são excluídas de oportunidades devido aos desencontros de expectativas. Luta-se por trabalhos não segregados às pessoas com deficiência. Tudo isso são princípios de normalização defendidos por esse modelo (normalização concebida como valorização do papel social e direito a uma vida independente, comunitária e inclusiva). Nesse modelo há um ponto negativo a se mencionar: a pouca participação da pessoa com deficiência liderando este movimento. Em contrapartida, a liderança está frequentemente associada à academia com foco nas práticas profissionais para prestação de serviços às pessoas com deficiência. O lado positivo é que os países nórdicos oferecem os melhores serviços às pessoas com deficiência a partir de 1950, conforme relata a pesquisa (Goodley, 2011).

Outra perspectiva é o **modelo biopsicossocial**, vinculado à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que concebe a deficiência numa perspectiva que considera corpo, fatores psicológicos e socioambientais, ao mesmo tempo em que reconhece as barreiras e as relações sociais nessa dinâmica.

Esse modelo propõe-se a ressaltar as possibilidades e expectativas das pessoas com deficiência e seus familiares (Pletsch; Sá; Rocha, 2021). Vale ressaltar que a CIF é uma ferramenta, concebida em 2001, vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS). É também uma das classificações utilizadas dentro da Família de Classificações Internacionais, sendo um complemento à Classificação Internacional de Doenças (CID). Concebe a funcionalidade como vinculada às questões de participação, atividade, funções e estrutura do corpo, condição de saúde e fatores sociais e pessoais. Concebe a incapacidade como implicada nas interações entre a pessoa e os fatores contextuais, como, por exemplo: restrição e limitação a participação e atividade; prejuízos nas funções e estrutura do corpo; condições de saúde; fatores pessoais; e barreiras ambientais. Entende que tanto a funcionalidade como as incapacidades são multifuncionais (Fiocruz, 2019).

O modelo biopsicossocial apresenta-se como um modelo universal e propõe a integração do modelo médico com o modelo social (Goodley, 2011). Esse modelo, incorporado pela CIF, busca interligar a ciência biológica com a sociológica (Imrie, 2004). Até pouco tempo atrás esse modelo recebeu críticas de muitos autores, entre eles Goodley (2011) e Imrie (2004), que o consideravam um modelo vago, sendo uma nova variante do modelo médico, e criticavam a lógica universalista como muito diferente dos estudos críticos da deficiência que trabalham numa perspectiva do reconhecimento das especificidades, tanto históricas como econômicas e políticas. No entanto, pesquisas mais recentes como as de Pletsch, Sá e Rocha (2021) e da Fiocruz (2019) trazem atualizações sobre o modelo biopsicossocial, que passou a con-

siderar no bojo de sua perspectiva as relações sociais e as barreiras.

Há também outros modelos pouco explorados em pesquisas acadêmicas nacionais. Esse é o caso do **modelo de abordagem weberiana ou foucaultiana**, discutido por Deborah Stone em 1985, em que a deficiência é entendida a partir de uma perspectiva política social. Esse modelo é marcado pela tese de que a sociedade cria distinções políticas sociais entre as pessoas com deficiência que merecem e as que não merecem atenção do ponto de vista político e legal. Dessa maneira, criam-se rótulos que influenciam a vida das pessoas com deficiência. Por essa razão, esse modelo é pautado pela categoria político-social (Shakespeare, 1996). Anos depois, Shakespeare (2008) reconhece que a linha foucaultiana é bem aceita no âmbito acadêmico, contudo não tem a mesma adesão social, e uma das razões apontadas para isso é a complexidade da linguagem defendida por tal modelo.

Outro modelo também não muito discutido é o **modelo de identidade ou modelo de afirmação**, que faz parte do modelo social, mas se afasta dele ao reivindicar a deficiência sob uma identidade positiva. O modelo de identidade pertence à identidade minoritária, seja ela de raça ou de gênero. A deficiência é vista como uma forma de estar no mundo, mas dentro de um mundo não pensado e projetado para elas. A identidade da pessoa com deficiência é modelada conforme o sistema social, marcado pela não aceitação de um grupo social, o que em inglês chama-se de "*outsider*". Todavia, a identidade da pessoa com deficiência deveria ser marcada por oportunidades de acesso, ou seja, "*insider*", expressão inglesa que faz alusão à ideia de "estar por dentro". Ser *outsider* ou *insider*, para o modelo de identidade, deveria

ser uma escolha identitária e não uma sentença, por isso o modelo de identidade luta pelos direitos civis e pela igualdade de oportunidades (Retief; Letšosa, 2018).

Nessa direção de modelos da deficiência pouco discutidos há o **modelo de direitos humanos**, que enfatiza a dignidade humana e contempla os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Abrange os direitos humanos de primeira e de segunda geração, defende a justiça social, reconhece as diferentes situações e fatores de vida das pessoas com deficiência e promove a identificação minoritária e cultural. Embora reconheça o valor do modelo social, distancia-se deste na medida em que busca proteger os direitos humanos e não somente explicar o porquê de as pessoas com deficiência serem mais propensas à pobreza. O modelo de direitos humanos busca soluções para mudar a realidade socioeconômica e, por consequência, melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. No entanto, há de se ressaltar que muitos autores compreendem o modelo de direitos humanos como sinônimo do modelo social e há outros autores que fazem essa distinção (Retief; Letšosa, 2018).

Ao dar continuidade aos modelos pouco estudados, há o **modelo econômico** da deficiência, fazendo uma análise capacitista envolvendo as pessoas com deficiência em atividades laborais e empregos. Nesse modelo, entende-se que a pessoa com deficiência possui capacidade de trabalhar, produzir e, assim, contribuir para o crescimento da economia. É utilizado para criação e reformulações políticas. No entanto, uma das críticas tecidas é de que esse modelo está mais preocupado com as finalidades econômicas do que propriamente com a pessoa com deficiência, de modo a ter um olhar aparen-

temente desumanizado e apenas financeiro. A deficiência é vista em termos de custos (Retief; Letšosa, 2018).

Por fim, apresenta-se o **modelo dos limites** criado por Creamer, em 2009, que apresenta as noções do corpo e das limitações, entendendo que todas as pessoas têm limitações, não somente as com deficiência, e esses limites mudam de acordo com a fase do desenvolvimento humano de cada um. Não é algo negativo e sim inerente ao ser humano. Esse modelo evita categorizar as pessoas como "deficientes", argumentando que alguém cego tem muito mais proximidade de experiências com uma pessoa que usa óculos do que com uma que usa cadeira de rodas, por exemplo. O modelo dos limites se distancia do modelo social ao adotar uma postura de que os limites são naturais a todos e não necessariamente apenas produzidos pela sociedade (Retief; Letšosa, 2018).

Diante da diversidade de modelos, e com o intuito de facilitar a compreensão de cada um, criou-se o quadro *Modelos da deficiência: definições e implicações*, no qual se explicita resumidamente cada um dos modelos da deficiência, de forma a destacar o conceito central.

Quadro 1. Modelos da deficiência: definições e implicações

Modelos da deficiência	Definições e implicações
Moral/religioso	Deficiência como resposta punitiva de Deus, pecado, à imoralidade, à prova de fé e ao fracasso ou, na contramão, como benção, porque Deus concedia poderes superiores, habilidades especiais e transcendentais.
Caridade	Deficiência como algo digno de pena, que necessita de amparo de serviços e instituições especiais.

Médico	Deficiência como anormalidade, falha e patologia, que precisa ser medicalizada. Foco nos prejuízos cognitivos, sensoriais ou físicos. Racionalidade e positivismo.
Social	Deficiência vinculada a questões de gênero, classe social, geração e etnia. Foca no compromisso político contra opressões e desigualdade, sob influência do feminismo e da crítica ao sistema capitalista.
Segunda geração do modelo social/pós-social/ pós-moderno	Deficiência como algo multidisciplinar, social, e inserido em um contexto amplo e relacional. Ênfase à interseccionalidade, à interdependência e ao cuidado, a partir das contribuições dos estudos feministas.
Minoritário	Deficiência vinculada a grupos marginalizados (raciais/étnicos) e minoritários, tendo uma abordagem de interpretação social e neomarxista.
Cultural	Deficiência com diferentes significados culturais. O mito do corpo normal e a herança cultural do modo como o sujeito experimenta o seu corpo.
Relacional/relacional nórdico	Deficiência compreendida a partir de uma conjuntura de bem-estar e princípios de normalização. Inclui o direito à autodefesa, a valorização do papel social, o feminismo e a alfabetização.
Biopsicossocial	Deficiência vinculada à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), numa perspectiva que considera o corpo e os fatores psicológicos e socioambientais.
Weberiana/foucaultiana	Deficiência entendida a partir de uma perspectiva política e social.

Identidade/afirmação	Deficiência como uma forma de estar no mundo, contudo dentro de um mundo não projetado para elas. Reivindica a deficiência sob uma identidade positiva.
Direitos humanos	Deficiência pensada a partir dos direitos humanos. Enfatiza a dignidade humana e os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.
Econômico	Deficiência pensada na capacidade das pessoas em trabalhar, produzir e, assim, contribuir para o crescimento da economia
Limites	Entende que todas as pessoas têm limitações e não somente as com deficiência. Os limites são naturais a todos, e não os produzidos apenas pela sociedade.

Fonte: Autoria própria (2024).

Considerações finais

O estudo dos modelos da deficiência apresenta-se como algo complexo, uma vez que há uma abrangência de concepções sobre as deficiências. As interações entre saberes criam uma rede de conexões que aproxima e diferencia um modelo do outro. Muitas vezes a diferença é sutil, podendo até ser considerada sinônimo, como é o caso do modelo moral e o religioso; outras vezes é marcante, como é o caso do modelo social e o médico; mas há sempre pontos de aproximação, como evidenciado no modelo biopsicossocial, que considera contribuições dos modelos médico e social. Destaca-se a importância do modelo médico para a distinção entre doença mental e deficiência e para o manejo de quadros clínicos que impõem ao sujeito dor e sofrimento, entre outras questões. Também se destaca a relevância ímpar do modelo

social, que proporcionou uma ruptura paradigmática sobre as deficiências e permitiu um avanço inigualável no campo das políticas públicas para as pessoas com deficiência e suas famílias.

Em outros momentos, parece que há um emaranhamento de ideias do modelo social em outros modelos da deficiência. Eles são parecidos, mas, quando analisados em profundidade, percebem-se focos diferentes em uma base epistemológica semelhante, como é o caso da segunda geração do modelo social, pós-social ou pós-moderno, do modelo minoritário, do modelo cultural, do modelo relacional, do modelo de identidade ou de afirmação e do modelo de direitos humanos. Ao que tudo indica, parece que o modelo social abriu portas para o surgimento desses modelos recém-mencionados.

Reconhecem-se os limites desta pesquisa ao se dizer que é possível que existam mais do que 14 modelos da deficiência e que no futuro outros provavelmente surgirão. Muitos caminhos já foram percorridos para que se localizem e se descrevam todos os modelos da deficiência aqui apresentados. No entanto, há um campo enorme de pesquisa a ser explorado. A relevância desta pesquisa está pautada na ampliação do conhecimento dos modelos da deficiência para além do que a literatura nacional apresenta, que é majoritariamente o modelo médico e o modelo social ou pós-social.

Referências

ADAMS, Rachel; REISS, Benjamin; SERLIN, David (Eds.). **Keywords for disability studies**. New York: NYU Press, 2015.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100 Disponível em:

http://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367 Acesso em: 20 mar. 2023.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. DOI: 10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682020000100006&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 27 maio 2024.

CORSO, Adiele Marques de Souza. **Deficiência Intelectual e altas habilidades**. Curitiba: Contentus, 2020. *E-book*.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 07 set. 2023.

DINIZ, Debora. Deficiência e Políticas Sociais: Entrevista com Colin Barnes. **SER social**, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Defici%C3%AAncia+e+Pol%C3%ADticas+Sociais%3A+Entrevista+com+Colin+Barnes&btnG=. Acesso em: 05 jun. 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, p. 1-8, 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica (1961)**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). **Portal de Boas Práticas**, 23 set. 2019. Disponível em: https://

portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif/. Acesso em: 28 abr. 2024.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3.061-3.070, 2016.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 557-566, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqtyL5T8fRwTp9JD3T6M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jul. 2023.

GOMES, Ruthie Bonan; LHULLIER, Cristina. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, 2019. DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n148155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/c7sJxYbSppg9kQMNvwvN6fh/?lang=pt. Acesso em: 15 set. 2023.

GOODLEY, Dan. Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism. **Disability & Society**. New York: Routledge, 2014a. DOI: 10.1080/09687599.2015.1014669. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09687599.2015.1014669?needAccess=true&role=button. Acesso em: 05 set. 2023.

GOODLEY, Dan. **Dis/ability studies:** Theorising disablism and ableism. London: Routledge, 2014b.

GOODLEY, Dan. **Disability studies:** An interdisciplinary introduction. London: Routledge, 2011.

IMRIE, Rob. Demystifying disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. **Sociology of health & illness**, v. 26, n. 3, p. 287-305, 2004. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9566.2004.00391.x. Acesso em: 25 jun. 2023.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a) políticos. **Quaderns de psicologia**, v. 22, n. 3, p. e1618-e1618, 2020. DOI: 10.5565/rev/qpsicologia.1618. Disponível em: https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n3-friggi-marivete. Acesso em: 14 jun. 2023.

PINEL, Philippe. Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania (1801). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 7, p. 117-127,

2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlpf/a/nVbr7rQCRLG5hptNfZ9dzCq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2023.

PLETSCH, Marcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2971-2989, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16062. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/1+16062+RIAEE+PT.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

REEVE, D. *et al.* **Routledge Handbook of Disability Studies**. 2. ed. London: Routledge, 2019.

RETIEF, Marno; LETŠOSA, Rantoa. Models of disability: A brief overview. **HTS Teologiese Studies/Theological Studies**, v. 74, n. 1, 2018. Disponível em https://www.ajol.info/index.php/hts/article/view/177914. Acesso em: 17 set. 2023.

SHAKESPEARE, Tom. The social model of disability. *In:* DAVIS, Lennard J. (Ed.). **The disability studies reader**. 4 ed. London: Routledge, 2013, p. 214-221. Disponível em: https://ieas-szeged.hu/downtherabbithole/wp-content/uploads/2018/02/Lennard-J.-Davis-ed.-The-Disability-Studies-Reader-Routledge-2014.pdf#page=221. Acesso em: 08 set. 2023.

SHAKESPEARE, Tom. Debating disability. **Journal of medical ethics**, v. 34, n. 1, p. 11-14, 2008. DOI: 10.1136/jme.2006.019992. Disponível em: https://jme.bmj.com/content/34/1/11. Acesso em: 08 set. 2023.

SHAKESPEARE, Tom. Social models of disability and other life strategies. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 6, n. 1, p. 8-21, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Tom-Shakespeare/publication/238318539_Social_models_of_disability_and_other_life_strategies/links/57176b6508aefb153f9ee7fb/Social-models-of-disability-and-other-life-strategies.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

SHAKESPEARE, Tom. Disability, identity and difference. *In:* BARNES, C.; MERCER, G. (Eds.). **Exploring the divide**. Leeds: The Disability Press, 1996, p. 94-113. Disponível em: https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Shakespeare-Chap6.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

SIMÕES, Julian. Sobre deslizamentos semânticos e as contribuições das teorias de gênero para uma nova abordagem do conceito de deficiência intelectual. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 185-197,

2019. DOI: 10.1590/S0104-12902019180653. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/sausoc/2019.v28n3/185-197/pt. Acesso em: 31 ago. 2023.

Biodatas

Bruna Silva Grabowski

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, psicóloga formada com Láurea Acadêmica e estágio docente em Educação Inclusiva pela mesma instituição. Psicóloga clínica e psicóloga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e no Fraterno Auxílio Cristão (FAC) de Garibaldi. Tem interesse em estudos da deficiência, modelos da deficiência, brincar e teoria histórico-cultural.

bsgrabowski@ucs.br

https://lattes.cnpq.br/8743301452354371

https://orcid.org/0000-0002-2012-4938

Cláudia Alquati Bisol

Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora nos cursos de Graduação em Psicologia, Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva, Psicanálise, Educação Especial.

cabisol@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/3997987650767997

orcid.org/0000-0001-5090-5578

O papel do estado do conhecimento na escolha do objeto de pesquisa[18]

Cristina Benedetti
Nilda Stecanela

Neste capítulo, busco expressar algumas das reflexões emergidas de um intenso e profundo mergulho dado, o qual só foi possível por meio do apoio e incentivo de minha orientadora, a professora Nilda Stecanela, que me impulsionou a puxar o fôlego e mergulhar de cabeça nesta nova e enriquecedora experiência. Aqui, não me atenho a descrever o passo a passo da construção de um Estado do Conhecimento (EC), pois isso pode ser encontrado em minha dissertação, no capítulo intitulado "Estado do Conhecimento". Proponho-me, então, a dissertar sobre o papel que o EC desempenhou na escolha do meu objeto de pesquisa, pois penso que tão importante quanto construir algo é aprender a apreciar a jornada percorrida e refletir sobre ela, sobre os acertos, os erros, enfim, as possibilidades. Torna-se bastante relevante para uma pesquisadora em formação como eu, o ato de olhar criticamente para o seu próprio processo. Penso que isso me permite uma construção ainda mais fidedigna e honesta para comigo e para com o outro, pois, assim como já nos deixou dito Freire, "Talvez seja uma boa ideia discutir nossa própria aprendizagem e reaprendizagem, para perceber de que modo chegamos à pedagogia libertadora" (Freire; Schor, 1986, p. 18). Embora o autor estivesse se referindo às ques-

[18] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Da curiosidade à cultura científica: um movimento de autonomia para a vida por meio da pesquisa como princípio educativo*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

tões relacionadas a uma temática pontual, ao analisar seu discurso e sua mensagem através do trecho escrito, observo que, independentemente do tema, uma das belas lições que ficam postas é a de que ninguém é tão absoluto a ponto de não precisar, de tempos em tempos, olhar para seus processos de aprendizagem e por vezes se dispor a reaprender.

Discorro sobre isso, pois observei ao longo da minha trajetória como mestranda, em que estamos habituados a fazer tantas coisas ao mesmo tempo, que realizar tudo de um modo mais simples e básico às vezes se torna um padrão. Não critico quem assim o faz, porém convido à reflexão para que com o tempo não passemos a só fazer mais do mesmo. Convite provavelmente desconfortável, pois mexe com estruturas enrijecidas, mas que pode nos auxiliar na entrega de pesquisas mais criteriosas, bem embasadas e fundamentadas. É o que tenho vivenciado, e isso me foi proporcionado pelo convite a "ir além" e buscar um rigor metodológico na revisão de literatura do meu projeto de pesquisa.

Em meus primeiros encontros de orientação, logo fui desafiada pela professora Nilda a buscar uma metodologia que me auxiliasse no levantamento de obras já publicadas e que porventura tivessem alguma proximidade com o meu, até então, objeto de pesquisa provisório, pois isso poderia me ajudar a ampliar a visão e talvez enxergar lacunas existentes que me servissem de inspiração para um objeto permanente. Após inúmeras leituras, diálogos enriquecedores, participação no Seminário de Metodologias oferecido pelo PPGEdu e um amadurecimento gradual como pesquisadora em formação, juntamente com minha orientadora, decidimos que seria pertinente realizar um levantamento de publicações de um modo mais elaborado e criterioso para veri-

ficar o que já estava sendo produzido de conhecimento científico sobre a temática escolhida por mim, para só então, definir o objeto. Entre as abordagens possíveis, optei por construir um Estado do Conhecimento segundo a metodologia proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), prática não muito difundida entre os mestrandos e doutorandos para fins de revisão de literatura, pois geralmente é utilizada como método de pesquisa como um todo e não especificamente como um levantamento prévio das publicações já existentes.

Entre as finalidades do Estado do Conhecimento, dou ênfase aqui para aquela denominada pelas autoras de ruptura, a qual, entre todas, se tornou mais marcante em minha jornada devido, justamente, aos sentidos disruptivos produzidos. Segundo as autoras, "O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isso se denomina o processo de ruptura com os seus pré-conceitos" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 27).

De fato, antes de iniciar a construção do EC, eu tinha uma ideia formada sobre o meu tema, "pesquisa como princípio educativo", e esta era baseada na minha prática como professora, ideia, inclusive, que me impulsionou a buscar o Mestrado. Eu pensava que a pesquisa já era muito presente nas escolas, pois na minha realidade isso era real. Porém, ao finalizar o EC, percebi que o tema tinha, sim, uma relevância considerável, mas não por minha ideia pré-concebida estar certa, e sim porque, através do EC, visualizei diversas lacunas sobre o tema que ainda não haviam sido faladas enquanto produção de conhecimento científico. Portanto, esse olhar mais

distanciado como um sobrevoo me permitiu enxergar mais longe, tendo mais elementos à disposição e, por fim, mais possibilidade de foco nas escolhas. Na prática, o papel do EC como revisão de literatura, foi crucial, pois, ao me esforçar para deixar de lado minhas ideias preconcebidas e ao seguir rigorosamente as orientações metodológicas, pude analisar os dados de maneira mais objetiva e imparcial. Esse distanciamento me permitiu identificar e perceber resultados refletindo uma compreensão mais clara e precisa do tema investigado, os quais de outra forma poderiam ter sido obscurecidos por minhas crenças iniciais, além de ter enriquecido o trabalho com rigor metodológico, aprimorado as habilidades em realizar pesquisa e compreendido a importância do processo de ruptura dos pré-conceitos.

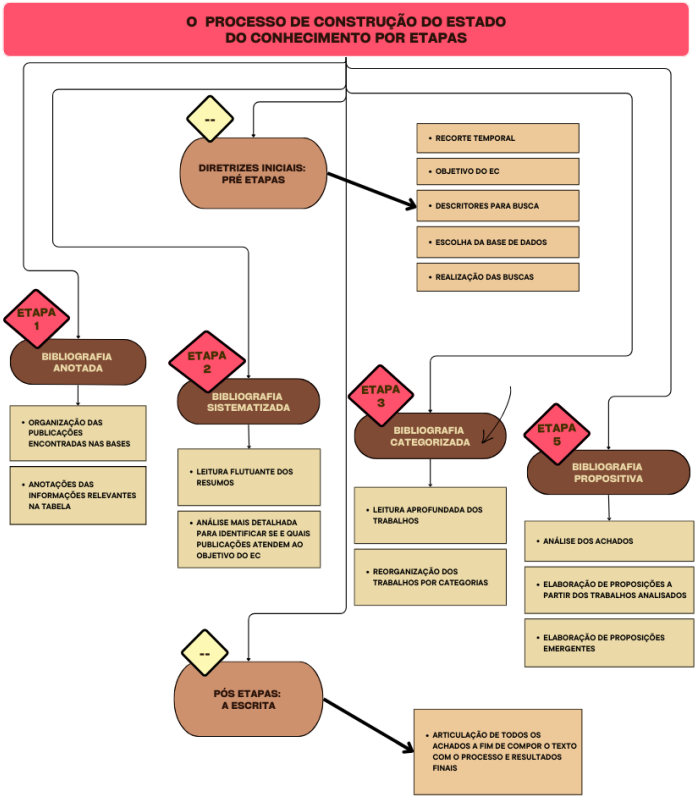
Durante o período de construção do EC, vivenciei alguns desafios ao colocá-lo em prática e até pensei em renunciar à experiência e voltar ao que comumente é feito para fins de revisão de literatura. Por outro lado, ao não desistir, obtive bons frutos. O processo de construção do EC foi repleto de obstáculos que puseram à prova minha resiliência e capacidade de adaptação. Um dos principais desafios foi lidar com a vastidão de detalhes a serem considerados e justificados. Definir descritores, recorte temporal, bases de dados, realizar as buscas, filtrar, anotar, sistematizar, categorizar e organizar1 a literatura relevante exigiu uma abordagem sistemática e meticulosa, demandando tempo e esforço consideráveis para garantir que nada de importante fosse negligenciado, assim como as autoras-referência claramente alertam, dizendo "Atenção! É importante que cada etapa seja realizada criteriosa e minuciosamente. Isso garantirá a cientificidade do método e a qualidade do resultado

final do Estado do Conhecimento" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 66).

Além disso, a necessidade de desenvolver uma compreensão profunda e crítica das publicações levantadas apresentou-se como uma barreira significativa, pois interpretar e comparar os objetos que se assemelhavam ao meu e se diferenciavam por outros aspectos diversos requereu não apenas conhecimento técnico, mas também uma capacidade analítica aprimorada para identificar os pontos de convergência que justificariam os fatores includentes e excludentes, os quais permitiriam às publicação levantadas continuar no corpus definitivo ou não. Um dos bons frutos produzidos ao não desistir foi que, após eu ter cumprido com todas as etapas estipuladas por essa metodologia, as análises demonstraram não haver um número expressivo de pesquisas na área que eu havia escolhido como tema, contendo apenas oito publicações, entre elas teses e dissertações, num recorte temporal de dez anos contando da primeira menção da temática nas DCNs, ou seja, o EC desempenhou um papel fundamental na justificativa da relevância da escolha de tema de pesquisa.

De modo breve, demonstro a seguir um compilado simplificado das etapas de início ao fim dessa meticulosa construção.

Figura 1 – O processo de construção do Estado do Conhecimento por etapas.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Entre os desafios enfrentados, a gestão do tempo foi bastante relevante. Harmonizar a construção do EC com outras demandas do programa de Mestrado, como aulas, seminários e outras atividades acadêmicas, foi uma tarefa árdua. A necessidade de conciliar essas responsabilidades sem comprometer a qualidade do trabalho realizado exigiu uma organização rigorosa e uma disciplina pessoal significativa. Cumprir com as datas

estipuladas para ter em mãos os resultados e análises em tempo hábil torna os prazos apertados. Dar conta de tudo isso sem deixar que a criteriosidade dos processos se perdesse não foi simples, mas, tendo em mente que não eu podia comprometer a profundidade e a rigorosidade do EC, manter isso como um lembrete constante foi essencial. Por outro lado, ao frequentemente ter que equilibrar a necessidade de uma análise meticulosa e detalhada com a urgência de concluir o trabalho dentro do cronograma estipulado, dilema esse que exigiu uma gestão de tempo eficiente e a capacidade de priorizar tarefas de forma estratégica, se mostrou favorável ao meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, garantindo que cada etapa do processo de construção do conhecimento fosse realizada com o rigor acadêmico preciso, sem comprometer a integridade e a validade das descobertas.

Outro desafio bastante afrontoso foi não ter um objeto de pesquisa definido desde o início. Parte da prática de um mestrando é definir logo nos primeiros encontros de orientação o seu objeto de pesquisa, para a partir dele começar a criar seu projeto. No entanto, ao iniciar minha jornada, percebi o quanto a sensação inicial de insegurança e incerteza foi se tornando presente, pois eu não tinha um ponto de partida concreto para guiar minhas investigações, assim como eu percebia que a maioria dos colegas já tinha. Contudo, o objetivo de construir um EC enquanto revisão de literatura é justamente auxiliar a criar um caminho que me levasse à definição clara e precisa do meu objeto de pesquisa. Por exemplo, inicialmente eu pretendia investigar as relações da pesquisa como princípio educativo com a construção da autonomia na Educação Básica e, após a construção do EC, o qual me proporcionou leituras e

análises de uma vasta gama de estudos e artigos relacionados ao meu campo de interesse, pude identificar lacunas, tendências e questões que ainda precisavam ser exploradas, o que me fez crer que minha ideia original estava muito aquém do que se tem produzido até o momento. Foi de extrema relevância eu perceber isso em tempo para realinhar minhas buscas.

Como já mencionado anteriormente, ao seguir rigorosamente todas as etapas estipuladas por essa metodologia, as análises revelaram a escassez de pesquisas na área, com apenas oito publicações, incluindo teses e dissertações, num recorte temporal de dez anos desde a primeira menção do tema nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Entre as várias reflexões emergentes, uma das mais significativas foi que, ao examinar os resultados do EC, pude obter uma visão mais precisa das lacunas presentes na temática, ou seja, o que ainda não havia sido explorado e publicado até então. Esse processo de imersão na literatura não apenas ampliou meu entendimento sobre o estado atual das pesquisas na área como também me ajudou a refinar minhas próprias perguntas e hipóteses e a delinear meu objeto de pesquisa, que passou a ser a presença da pesquisa como princípio educativo no cotidiano escolar e suas relações com a construção de uma cultura científica na Educação Básica, de um modo devidamente embasado e justificado pelo rigor metodológico inerente ao Estado do Conhecimento.

Aproveito a oportunidade para deixar minha sincera sugestão de leitura, a obra sobre o EC das autoras já mencionadas previamente, pois, para quem, assim como eu, está na busca pela sua formação enquanto pesquisador, é provável que esta lhes seja como mola propulsora rumo a uma rigorosidade metodológica na

construção de suas pesquisas. A leitura em questão é uma contribuição importante para a área de metodologia de pesquisa, especialmente no campo da Educação, pois aborda as metodologias e técnicas de pesquisa com foco na revisão de literatura e no mapeamento do estado do conhecimento em áreas específicas, favorecendo o levantamento de produções científicas já produzidas sobre determinado assunto, oferecendo, ainda, diretrizes sobre como realizar uma busca criteriosa, identificar lacunas na pesquisa existente e sintetizar os resultados encontrados. Essa obra é fundamental para pesquisadores que buscam compreender o panorama atual de um campo de estudo, identificar tendências emergentes e direcionar suas pesquisas futuras de maneira mais bem informada e precisa.

No entanto, preciso admitir que a questão da leitura e compreensão da metodologia se mostrou tão desafiadora quanto as demais. Compreender essa abordagem metodológica utilizada nos estudos que analisei foi crucial para a construção de um panorama fiel e abrangente do campo de conhecimento. No entanto, a complexidade do passo a passo proposto pela metodologia, tornou-se uma tarefa bastante desafiadora. Muitas vezes, precisei dedicar tempo significativo para estudar e entender os detalhes metodológicos de aplicação a cada publicação levantada e categorizada, o que requer uma leitura atenta e uma capacidade de interpretação crítica da obra acolhida como embasamento. Além disso, foi essencial o senso de responsabilidade para garantir que eu estava aplicando corretamente os conceitos metodológicos na minha análise para evitar distorções ou interpretações errôneas. Esse processo demandou paciência, foco e um profundo conhecimento dos princípios metodológicos,

o que representa um desafio contínuo e essencial para a qualidade e validade do trabalho acadêmico.

Apesar desses desafios, reitero que a realização do EC trouxe bons frutos. Primeiramente, proporcionou-me um conhecimento abrangente e detalhado sobre o estado atual das pesquisas em meu campo de estudo. Essa compreensão aprofundada não apenas me preparou melhor para o desenvolvimento de meu próprio projeto de pesquisa, como ampliou minha visão sobre o campo como um todo, permitindo-me identificar áreas emergentes e tendências relevantes. Além disso, o processo de construção do EC aprimorou minhas habilidades de pesquisa e análise crítica. Aprendi a avaliar a qualidade e a relevância das fontes de maneira mais eficaz, desenvolvi uma capacidade maior de síntese e interpretação de dados e melhorei minha habilidade de comunicação escrita. Essas competências são valiosas não apenas para a conclusão do meu Mestrado, mas também para minha futura carreira acadêmica e profissional. A construção do EC enriqueceu os diálogos com minha orientadora, colegas, professores e outros pesquisadores. Com uma base sólida de conhecimento, fui capaz de discutir minhas ideias e hipóteses de maneira mais bem informada e confiante, recebendo feedbacks mais precisos e construtivos. Isso, por sua vez, contribuiu para o refinamento e fortalecimento do meu objeto de pesquisa, da metodologia a ser utilizada, além de me proporcionar uma visão mais clara e focada do meu papel enquanto pesquisadora e do impacto que posso ter no desenvolvimento do meu campo de estudo.

Após tê-la finalizado, defendo a construção do Estado do Conhecimento como método de revisão de literatura. No início, o fiz por recomendação da orientadora professora Nilda, a qual, com sua sabedoria e vasta

experiência na área das metodologias, já vislumbrava a qualidade do trabalho final. Porém eu ainda não tinha a compreensão geral do papel fundamental que isso teria em minha formação como pesquisadora e na escolha do meu objeto de pesquisa, mas certamente um dos grandes aprendizados ao final de tudo é que "o processo de pesquisa deve ser conduzido sempre de tal modo que possa ser refeito por quem duvide ou queira retestar, permitindo procedimentos de controle intersubjetivo" (Demo, 2000, p. 155). Como poderia o indivíduo "A" testar uma hipótese sem critérios e métodos bem definidos? Como o indivíduo "B" poderia retestar essa hipótese sem saber ou poder fazer uso dos mesmos critérios e métodos do indivíduo "A" por eles serem inexistentes? Provavelmente, ambos fariam uso da subjetividade. É provável que os resultados fossem divergentes, não porque A ou B fizeram algo errado, mas porque os critérios metodológicos foram subjetivos e encharcados com a realidade de cada um, levando as análises por caminhos diferentes. Portanto, é possível concluir que, ao fazer uso de uma metodologia para realizar as buscas e testar hipóteses, deixa-se margem para que outros retestem com a mesma criteriosidade.

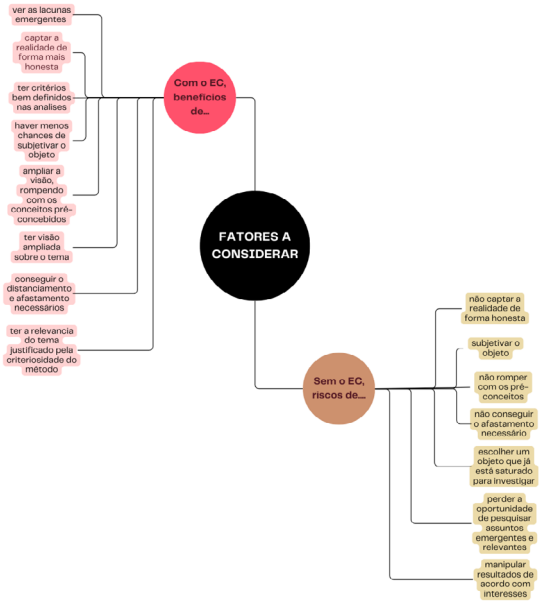
Importante ressaltar que, ao defender o uso do EC (ou outra metodologia semelhante) como revisão de literatura, o objetivo não é impor uma reprodução automatizada de dinâmicas metodológicas, em que todo mundo faz tudo igual, tal qual máquinas de indústria, pois, como muito bem dito por Jara (2012, p. 26 apud Freitas, 2024, p. 130),

> Continuaremos resistindo a apresentar "modelos" ou "receitas" a aplicar, [...]. Mas estamos também conscientes de que devemos mostrar exemplos concretos e instrumentos manipuláveis, para não ficarmos apenas na análise e em recomendações abstratas e gerais.

> Estas contribuições continuarão sendo trechos do caminho percorrido e, quem sabe, inspirações para uma busca constante.

O propósito deste capítulo então, não se trata de dizer o que ou como cada pesquisador deve fazer seu trabalho, mas como, disse Jara, é talvez inspirar e certamente testemunhar como o uso de uma metodologia para levantamento de publicações cumpre um papel de extrema relevância ao favorecer o encontro do que desejamos pesquisar com aquilo que emerge da sistematização e das análises dos dados. No meu caso, o encontro se deu a partir da construção do Estado do Conhecimento que trouxe consigo reflexões importantes a serem consideradas no momento de optar por alguma metodologia, como está expresso na figura abaixo.

Figura 2 – Fatores a considerar.



Fonte: Elaborado pela autora.

Hoje, tendo compreendido e me aprofundado nos conceitos teóricos e práticos, afirmo que o compromisso do pesquisador em manter a cientificidade das pesquisas qualitativas sem se perder na subjetividade deve se manter intacto. Ao realizar um levantamento de literatura sem um método científico, corre-se o risco de subjetivar o objeto e seus entrelaçamentos, não romper com os pré-conceitos, não conseguir o afastamento necessário, não captar a realidade da forma mais honesta possível, escolher um objeto que já está saturado para investigar, perder a oportunidade de pesquisar assuntos emergentes e relevantes e, por fim, manipular resultados de acordo com interesses. Enfatizo que não é uma crítica a quem não faz uso de um método para suas revisões de literatura, pois sei que muitos o fazem e com excelência. É um convite ao novo que, de brinde, nos resguarda contra os possíveis riscos que mencionei acima.

Construir um Estado do Conhecimento certamente foi um marco decisivo na minha trajetória acadêmica e desempenhou um papel fundamental na escolha do meu objeto de pesquisa, pois não apenas ampliou minha compreensão sobre essa metodologia como me forneceu as ferramentas necessárias para realizar as buscas de maneira rigorosa e aprofundada, favorecendo o mapeamento e a identificação das lacunas existentes na minha própria pesquisa e a compreensão das tendências emergentes no meu campo de estudo. Antes eu enfrentava dificuldades em definir com precisão o objeto. No entanto, através das orientações e exemplos fornecidos, fui capaz de refinar minha questão de pesquisa e delinear um caminho claro para meu estudo. A metodologia rigorosa proposta pelas autoras foi essencial para que eu pudesse estruturar meu trabalho de forma coerente e fundamentada, garantindo a relevância e a origi-

nalidade do meu projeto. O Estado do Conhecimento proporcionou-me uma base segura e inspirou-me a explorar novas perspectivas e possibilidades, além de suas potencialidades terem promovido um refinamento do meu olhar investigativo. Por fim, embora o período de construção do EC tenha sido marcado por desafios significativos, a superação desses obstáculos resultou em um crescimento acadêmico e pessoal substancial. Os bons frutos colhidos ao longo desse processo validaram os esforços despendidos e forneceram uma base sólida para a integridade contínua da jornada acadêmica.

Referências

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JARA, Oscar Holliday. A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis. *In:* FREITAS, Ana Lúcia Sousa de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora:** cartas pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. Ouro Preto: Caravana, 2024.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Crv, 2021.

Biodatas

Cristina Benedetti

Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em Neuroaprendizagem pela UNOPAR e em Gestão Escolar e Psicolinguística pela FAEL, com formação inicial em Letras-Inglês pela Universidade de Caxias do Sul. É docente de Língua Inglesa no CETEC Fundamental da Universidade de Caxias do Sul, além de supervisora pedagógica da Evnex

English Education em Caxias do Sul. Tem interesse em pesquisa como princípio educativo e cultura científica.

cbenedetti1@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/9794713412036295

https://orcid.org/0000-0003-3981-7379

Nilda Stecanela

Doutora e mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, na qual atuou como professora, diretora e coordenadora pedagógica, além de na gestão nas políticas educacionais locais. É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordena o Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

nstecane@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/7861875052634037

https://orcid.org/0000-0001-9946-0848

Reflexões sobre as práticas discentes durante a pandemia da Covid-19 em uma escola da rede privada da Serra Gaúcha[19]

Daniela Pelissari
Eliana Maria do Sacramento Soares

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta reflexões acerca das práticas discentes durante a pandemia de Covid-19 em uma escola da rede privada, localizada na Serra Gaúcha. No ano de 2020, o início da pandemia de Covid-19 demandou mudanças em toda a sociedade. A prática do distanciamento social foi sugerida por meio de políticas públicas como a tentativa de minimizar a disseminação do vírus. Na educação, as instituições, nos diferentes níveis de ensino – infantil, fundamental, médio, técnico e superior – e redes – pública e privada – fizeram adaptações para possibilitar a continuidade das aulas utilizando meios remotos (Crato, 2020), chamadas, de acordo com a legislação, de "atividades não presenciais" (Brasil, 2020c, p. 6). Para teóricos, o período foi denominado como "educação remota emergencial" (Silva *et al.*, 2020), ou "ensino remoto" (Moreira; Schlemmer, 2020). Ainda, houve o uso de diversos termos popularmente utilizados por fazerem uso do ambiente *online*, como:

[19] Este capítulo tem origem da dissertação intitulada *Um estudo sobre o olhar discente acerca das aulas de matemática durante a pandemia da Covid-19 em uma escola da rede privada da Serra Gaúcha*, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

ensino ou educação *online*, ensino híbrido e Educação a Distância (EaD).

O contexto da cultura digital evidencia o uso das tecnologias em diferentes cenários, em que ocorre a produção e a disseminação de informações de forma dinâmica e híbrida (Lopes; Valentini, 2012). Ao considerar o termo "híbrido", trata-se de uma tendência que vem voltando-se para a educação, no que diz respeito ao professor e/ou sua prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Diversos estudos (Trevisani; Corrêa, 2020; Crato, 2020; Morais; Souza, 2020) discutem a ação docente no período da pandemia de Covid-19, em relação às mudanças das práticas realizadas pelos professores e as apropriações dos recursos tecnológicos para o ensino remoto. Em outra perspectiva, os estudantes precisaram desenvolver-se como sujeitos autônomos no processo de ensino e aprendizagem no mesmo período. Portanto, também se faz importante voltar o olhar das pesquisas para as perspectivas dos estudantes em relação aos seus desafios, anseios e formas de vivenciar o ensino remoto e híbrido.

Destaca-se a relevância do presente estudo, uma vez que pesquisas relacionados à prática educativa no contexto da pandemia de Covid-19 são importantes para que possamos compreender as transformações na educação durante o referido período.

A partir deste contexto, tomamos como problema de pesquisa a questão: como ocorreram as práticas discentes em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, de uma escola da rede privada da Serra Gaúcha, nos anos de 2020 e 2021, advindas dos redimensionamentos das práticas pedagógicas no

contexto da pandemia da Covid-19? Com isso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções no olhar discente sobre o redimensionamento das aulas de Matemática no contexto da pandemia de Covid-19.

Para tal, foi necessário a) articular os conceitos de ensino remoto e seus desdobramentos ocorridos no período pandêmico, incluindo alguns aspectos da natureza do pensamento matemático bem como alguns conceitos da teoria vigotskiana para a base teórica do estudo; b) constituir um *corpus* de pesquisa a partir dos dados gerados em um grupo focal constituído por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino para mapear as suas percepções acerca das aulas de Matemática nesse período; e c) analisar o *corpus* da pesquisa a partir de norteadores advindos da teoria vigotskiana juntamente com elementos do quadro teórico, buscando responder à pergunta de pesquisa.

Base teórica do estudo

Para desenvolver este estudo, tomamos como base a legislação e as terminologias utilizadas para definir as aulas durante o período da pandemia de Covid-19, os aspectos relacionados às práticas pedagógicas no cenário de cultura digital e os conceitos vigotskianos para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

No que diz respeito à legislação, diversos documentos foram utilizados para regulamentar as práticas pedagógicas no período da pandemia de Covid-19. A legislação que possibilitou essa reorganização das atividades escolares teve como ponto de partida a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), na qual autorizou a substituição das aulas presenciais por "aulas que utilizem os meios

e tecnologias de informação e comunicação" (Brasil, 2020a), ou seja, as escolas mantiveram suas atividades de forma não presencial (Brasil, 2020b). Após o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 5/2020 (Brasil, 2020c, p. 6), de 28 de abril de 2020, utiliza-se o termo "atividades não presenciais", definido como "aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar".

Nesse cenário, o Ensino Remoto Emergencial surgiu como uma alternativa temporária para manter o andamento das práticas pedagógicas enquanto existiam restrições de contato social. Silva *et al.* (2020, p. 299) discorrem sobre a "educação remota emergencial" como sendo o uso de soluções de ensino totalmente remotos para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, combinados para momentos híbridos em situações de retorno parcial das aulas, com duração limitada.

Para Moreira e Schlemmer (2020), "ensino remoto" ou "aula remota" se configura como uma modalidade de ensino na qual se reorganizam as práticas pedagógicas levando em consideração o distanciamento físico de professores e estudantes, em função das restrições impostas pela Covid-19. Segundo os autores, o ensino presencial físico é transposto para os meios digitais, em rede, ministrado pelo mesmo professor da aula presencial, preferencialmente de maneira síncrona, seguindo os princípios do ensino presencial. Ainda segundo Moreira e Schlemmer (2020), o foco está nas informações e na forma de transmiti-las, mantendo um registro, sendo importante a gravação e o posterior acesso por parte dos participantes.

Conforme a possibilidade de um retorno presencial às escolas, surgia a nova configuração de aulas, na qual

parte dos estudantes poderia estar presente em sala de aula para encontros presenciais e outra parte acompanharia de maneira *online.* Schlemmer e Moreira (2022) caracterizam essa organização como "aulas simultâneas". Ainda segundo os autores, as aulas simultâneas ocorrem em tempo síncrono, com câmeras digitais em sala de aula e um *software* que permite ocorrer a transmissão, pois assim, "a mesma aula 'dada' na sala de aula geográfica é transmitida simultaneamente online" (Schlemmer; Moreira, 2022, p. 142).

Por fim, as medidas de isolamento social foram tornando-se mais flexíveis à medida que estar fisicamente presente em sala de aula tornou-se uma opção individual. Assim, Schlemmer e Moreira (2022) definem esse período como "Modelo Hybrid Flex", como sendo um formato híbrido, combinando atividades presenciais físicas e *online*, e flexível, pois os estudantes podem escolher de qual maneira querem acompanhar e realizar seus estudos. Conforme os autores, "cada aula desenvolvida na sala de aula física, geograficamente localizada, é 'oferecida' online de forma síncrona e assíncrona" (Schlemmer; Moreira, 2022, p. 142).

A partir da teoria vigotskiana, alguns conceitos são de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem. A mediação, segundo Vigotski (1992), é a maneira pela qual o sujeito acessa e desenvolve os processos de compreensões a partir de elos intermediários, instrumentos e signos. Moysés (1997, p. 23) reitera o conceito de mediação como sendo a forma "segundo a qual o homem, por meio do uso de instrumentos, modifica a natureza, e ao fazê-lo, acaba por modificar a si mesmo".

Segundo Vigotski (1992), um processo relacionado com o desenvolvimento da criança é a internalização,

na qual os signos externos transformam-se em signos internos. Dessa maneira, a internalização pode ser compreendida com o processo de dar sentido às operações realizadas a partir dos elementos externos, a nível social, realizando transformações a nível individual, que Vigotski (1992) chama de funções psicológicas superiores.

Vigotski (1992) considera que a capacidade de aprendizado das crianças está relacionada com o seu nível de desenvolvimento. Isso indica que qualquer construção exige certo grau de maturidade ou de desenvolvimento de algumas funções, como conhecimentos prévios. Segundo Vigotski (1992), para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem do sujeito, deve-se conhecer o nível de desenvolvimento real, que está relacionado ao que a criança consegue realizar sozinha. Também é necessário que se conheça o nível de desenvolvimento proximal, que está relacionado aos processos que estão começando a se desenvolver, que a criança consegue fazer, porém com a ajuda de alguém. A zona de desenvolvimento proximal é um conceito importante, no qual o professor pode considerá-la para fazer mediações, sendo que estas podem potencializar o processo de internalização.

Nesse processo, podem acontecer interações entre os estudantes, chamada por Vigotski (1992) de sociointeração. Para Moysés (1997, p. 27), ao citar Vigotski, "é na interação social e por intermédio do uso de signos que se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores". Portanto, destacamos que a sociointeração é um dos elementos para construir o processo de aprendizagem.

A mediação pode acontecer em diversos formatos, o elemento externo é mediador no sentido de que o estudante realiza atividades e opera por meio dele. Por exemplo, o *software*, os desafios de um jogo, a proposta pedagógica do professor com as atividades a serem realizadas e as orientações do livro didático podem ser elementos mediadores. Outra dimensão do aspecto da mediação ocorre na interação com o outro, que pode ser tanto com o professor quanto com os colegas e pode ser significada por discussões e explicações, por exemplo. Nesse sentido, surge uma dinâmica que é a mediação entre o objeto externo, a mediação entre o sujeito professor e o estudante, que corroboram para que seja desencadeado o processo de internalização, isto é a construção da aprendizagem para Vigotski.

Ao nos referirmos à "aula de Matemática", consideramos toda dinâmica que é desenvolvida na interação entre professor e estudante. Compreendemos como aquilo que o professor planeja, em termos de atividades e propostas de estudos com as suas intencionalidades, e o que o estudante desenvolve a partir das tarefas, tendo as suas percepções para construir a aprendizagem. Toda essa dinâmica está sendo considerada como aula de Matemática, que, no referido período, foi modificada devido ao contexto pandêmico e seus desafios. Pensando no cenário daquele momento, o desafio do professor era articular as especificidades da área da Matemática, um conhecimento abstrato lógico-dedutivo, além do uso das tecnologias digitais e da aprendizagem matemática.

O uso das tecnologias digitais se mostra como um elemento essencial para o desenvolvimento das aulas durante a pandemia de Covid-19. No contexto mais recente, os mecanismos eletrônicos têm sido utilizados também como recurso para o diálogo pedagógico,

em meio ao ensino remoto e híbrido, seja por meio de *e-mails*, redes sociais, salas de aula virtuais, murais e videoconferências. Destacamos o desafio desse momento de reorganização do ensino durante a pandemia de Covid-19, no modo de aliar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas de forma a possibilitar a construção dos conceitos matemáticos.

Delineamento metodológico

O presente estudo apresenta delineamento metodológico de natureza qualitativa e cunho exploratório. Para gerar os dados que possibilitaram identificar como aconteceram as práticas discentes no contexto da pandemia de Covid-19 e assim analisar as permanências, as mudanças ocorridas e suas consequências, realizamos um grupo focal com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada da Serra Gaúcha que vivenciaram esse contexto em 2022.

No grupo focal, compareceram sete estudantes nas dependências da escola, no contraturno escolar. Definimos temas norteadores para gerar o diálogo entre os participantes relacionados ao período de estudos durante a pandemia de Covid-19, buscando compreender como aconteceram as aulas, quais recursos foram utilizados e como ocorria a comunicação. A partir dessas questões iniciais, os estudantes trouxeram em suas falas os aspectos mais significativos e frequentes que vivenciaram. Essas falas foram gravadas em áudio para posterior análise. Mantendo um clima de confiança, o encontro aconteceu de maneira fluída, e os estudantes discorreram sobre os diversos temas.

Ao realizar a análise inicial do *corpus*, percebemos que algumas temáticas poderiam ser melhor exploradas em um segundo encontro com os estudantes. Ao propor

a realização de um segundo momento de partilha de lembranças e ideias, quatro estudantes participaram. Nele, buscamos mais falas dos estudantes sobre as temáticas do uso das tecnologias digitais para o andamento das aulas, a maneira de comunicar-se com o professor para interagir, a forma como a apostila era utilizada pelo professor e pelos estudantes, as dinâmicas presentes quando os estudantes acompanharam os encontros de forma *online*, as dificuldades e as facilidades do período em análise.

A gravação do áudio do segundo encontro do grupo focal foi transcrita utilizando um recurso digital, assim foi possível aprofundar e criar novas unidades de análise, articulando-as às já identificadas.

Considerando os aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, os procedimentos para geração de dados foram realizados segundo a Resolução nº 520/16 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, o projeto foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e aprovado sob o parecer nº 5.388.327.

O *corpus* foi analisado e discutido a partir da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Do processo, emergiram três categorias: comunicação pedagógica, andamento das aulas de Matemática e dificuldades relatadas.

Na categoria Comunicação Pedagógica foram incluídas as narrativas dos estudantes a respeito da comunicação pedagógica entre professores e alunos e entre os próprios estudantes, com a finalidade de possibilitar a realização das aulas no período do ensino remoto. As narrativas foram subdivididas em duas subcategorias:

"Comunicação como um elo entre professores e alunos" e "Sociointeração: a comunicação entre os estudantes".

Na primeira subcategoria, intitulada "Comunicação como um elo entre professores e alunos", os estudantes citaram a plataforma Google Sala de Aula que possibilitou o acesso aos materiais de maneira organizada, sendo um recurso muito importante para o andamento das aulas remotas. Além disso, mencionaram a possibilidade de comunicação via *e-mail*, *chat* durante as videoconferências síncronas do *Google Meet* e o uso do microfone para esclarecer dúvidas, solicitar auxílio para as atividades propostas ou conversar sobre acontecimentos em geral.

Existiram momentos em que o professor que estava em sala de aula possuía alunos junto consigo, mas também alunos que estavam em casa e acompanhavam pelo *Google Meet*. O período gerou dificuldades, pois o professor não conseguia dar atenção a ambos os grupos simultaneamente, e normalmente quem estava em casa sentia-se prejudicado. Nesse sentido, a comunicação pedagógica entre ambas as partes é o que tange a relação entre professor e aluno e o que faz ela existir é isso, agregado à troca de vivências, sendo significativamente enriquecedor e construindo elementos substanciais para a aprendizagem.

Na segunda subcategoria intitulada "Sociointeração: a comunicação entre os estudantes" estão inclusas as narrativas dos estudantes relacionadas à comunicação entre a turma durante as aulas no contexto do ensino remoto. A partir das narrativas, podemos perceber que, aos poucos, os alunos buscaram alternativas para interagir com os colegas, mesmo em meio às dificuldades. No início das aulas remotas, notamos uma grande resistência de praticamente todos os alunos em abrir as

câmeras e mostrar-se diante delas para os professores e colegas. Com o passar dos dias, percebemos a utilização de ferramentas de conversa *online*, como *WhatsApp* e *Discord*, ferramentas nas quais a comunicação ocorria em um grupo mais restrito e seleto de colegas. Ao realizar a sociointeração, os estudantes buscaram compartilhar as vivências, expressar sentimentos e solucionar problemas em conjunto.

Contudo, mesmo diante da iniciativa de comunicar-se com os colegas de aula por meio de ferramentas eletrônicas, por vezes essas funcionalidades não eram bem utilizadas, gerando desentendimentos. Quando chegou o momento de retornar ao ensino presencial, a insegurança surgiu novamente, alguns por avistarem os colegas pela primeira vez, outros pela curiosidade de reencontrar os amigos de forma física.

A segunda categoria emergente, "Andamento das aulas de Matemática", foi composta pelas narrativas dos estudantes relacionadas ao andamento das aulas de Matemática durante a pandemia de Covid-19. Incluímos nessa categoria os relatos dos estudantes sobre recursos utilizados nas aulas de Matemática, dinâmicas e tarefas propostas, mediações e interações dos professores e as suas percepções sobre todo esse processo.

Em suas narrativas, os estudantes citam o uso de jogos e atividades digitais (*Kahoot, Khan Academy*, formulários, *Meet, e-mail*), as propostas não digitais (folhas de atividades, apostila), as atividades visuais (apresentações, *slides*, lousa digital, aplicativo de desenho) e as intervenções docentes (explicações). Os estudantes demonstram, em suas falas, variedade nos recursos utilizados.

Em relação às dinâmicas e tarefas propostas, percebemos uma variedade de dinâmicas, sejam atividades avaliativas ou para construção de conceitos, fixação, síntese ou retomada. Percebemos narrativas que discorrem sobre exercícios de repetição, que os estudantes mencionam como atividades extensas e/ou frequentes, quantidade excessiva de atividades de Matemática, propostas colaborativas em meio às aulas, que possibilitaram aos estudantes vivências juntamente aos colegas, contribuindo para seu desenvolvimento.

As mediações e interações na aula de Matemática citadas pelos estudantes dizem respeito à quantidade de tarefas solicitadas e ao tempo disponibilizado para as explicações, tarefas propostas a serem realizadas como temas após os encontros das aulas, bem como a aplicação de provas para avaliar aspectos relacionados às suas compreensões. Aulas que fazem uso exclusivo de explicações orais, breves, expositivas e sem espaço para as internalizações, por si só, não garantem a aprendizagem, mas é importante ressaltar que as aulas nas quais os estudantes narram suas percepções foram realizadas em um formato novo para todos, durante a pandemia de Covid-19, momento no qual todos buscaram as ações possíveis no contexto.

As percepções dos estudantes sobre as aulas de Matemática são compostas por narrativas que ressaltam de forma negativa o uso do quadro, da câmera, dos *slides* e da apostila, seja pela dificuldade em visualizar a imagem pelo meio digital ou de compreender o que foi dito. Os entrevistados mencionaram realizar avaliações buscando fontes de consultas e trabalhos em grupos fazendo o uso de recursos digitais de maneira colaborativa, na busca de uma forma temporária de aproximar

as aulas remotas das rotinas previsíveis de uma sala de aula presencial.

Ao equacionar as possibilidades de práticas pedagógicas ao longo do período vivenciado, ressaltamos o uso das tecnologias digitais como um elemento importante. Apesar de desafiador e emergencial, as narrativas das tarefas propostas mostram a busca em ampliar possibilidades, buscando experienciar ferramentas e propostas.

Na terceira categoria emergente, "Dificuldades relatadas", estão as narrativas dos estudantes relacionadas a diferentes aspectos os quais eles apontam como negativos no período em análise. Como uma das dificuldades narradas pelos alunos, o aspecto da distância física foi ressaltado, destacando a necessidade dos estudantes de momentos de socialização, descontração e compartilhamento com seus colegas. As propostas de atividades em grupos possibilitaram a interação, a construção coletiva de conhecimentos e a manutenção dos convívios sociais, mesmo que remotamente.

Outra dificuldade relatada pelos estudantes foi a falta de motivação para a participação nas tarefas propostas e na interação, seja com os professores ou com os colegas, justificando que a didática escolhida era sempre semelhante. Os estudantes também comentaram sobre se sentirem ignorados diante das aulas remotas, quando os professores atendiam às solicitações dos alunos que estavam presencialmente na sala de aula, os que acompanhavam de maneira remota não conseguiam ter o mesmo aproveitamento do que presencialmente, sentindo-se prejudicados. Além disso, preocupações com familiares, amigos e entes queridos diante da situação sanitária ocasionada pela pandemia também estavam presentes nos pensamentos dos estudantes, distraindo-

-os durante os momentos de estudos. Consideramos a importância do acolhimento no contexto escolar, uma vez que as reações emocionais possuem uma relação próxima com o desenvolvimento e com a aprendizagem.

Por fim, os estudantes citaram que um dos problemas percebidos no período em questão foi a dificuldade em manter a comunicação com os professores, devido à qualidade ruim dos dispositivos eletrônicos (microfones, câmeras, computadores, *notebooks*), além da instabilidade da internet. É importante citar que, por se tratar de uma instituição de ensino da rede privada, os estudantes, em sua maioria, possuem acesso livre à *internet* e a dispositivos digitais adequados, bem como os professores. Conforme o relato dos estudantes, em diversos momentos não conseguiram esclarecer as suas dúvidas, percebendo a diferença das aulas presenciais – quando dentro de um mesmo ambiente, os professores estavam mais acessíveis. Tais relatos sugerem a importância da autonomia discente para a realização das tarefas, bem como a formação docente e discente para o uso das tecnologias digitais.

Resultados e discussão

No metatexto, para responder à pergunta de pesquisa, buscamos novas compreensões sobre os redimensionamentos das práticas educativas durante o período da pandemia de Covid-19. Dentre as relações existentes entre as categorias emergentes, destacamos a comunicação pedagógica, que pode acontecer com diversas finalidades no contexto educacional: orientação pedagógica, explicação, construção de conceitos, momento de escuta, motivação e instigação. Podemos observar algumas situações nos extratos das narrativas dos estudantes:

> *Estudante A: "[...] ela começava a aula, fazia oração, daí depois ela apresentava um slide sobre o conteúdo, explicava, pedia se alguém tinha dúvida."*
>
> *Estudante G: "[...] a gente chama e ela diz 'espera pro final da aula'. E o final da aula meio que nunca chegava, acabava a aula e ela não tirava nossas dúvidas."*
>
> *Estudante B: "Tinha uma coisa que era sobre o e-mail, que os alunos, quando tinham dúvidas, mandavam, só que a prof.ª na maioria das vezes não respondia."*
> *Estudante B: "[...] ela fazia uma reunião no Meet para todo mundo conversar com ela sobre coisas que aconteceram, se tiver alguma dúvida e se precisar de ajuda."*
>
> *Estudante C: "[...] ela só explicava, a explicação era só explicação, não tinha alguma brincadeira pra explicar, sei lá, tipo ir no pátio fazer atividade."*

No contexto da pandemia, o processo de ensino e aprendizagem foi reorganizado, de maneira que, minimamente, fossem mantidas as rotinas e as atividades pedagógicas. Com o início das aulas remotas, buscaram-se maneiras de permitir que a comunicação continuasse acontecendo, porém de maneira virtual, fazendo uso de videoconferências, *e-mails* e plataformas. Após redimensionamentos em formato híbrido, a comunicação teve seu retorno gradual para o presencial. O ato de comunicar é importante para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor se comunica ocupando um papel de mediador, problematizando situações e orientando. Segundo Vigotski (1992), o professor pode assumir papel de mediador ao oferecer instrumentos para que o conhecimento seja construído, sejam os recursos utilizados para o andamento das aulas, bem como as suas intervenções mediadoras.

O que fica diante do cenário em análise é o quão difícil se tornou manter uma comunicação efetiva entre professores e estudantes. Moreira e Schlemmer (2020)

caracterizaram a comunicação no período da pandemia de Covid-19 como "predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de *webconferência*". De acordo com as narrativas dos estudantes, essa comunicação, de um para muitos, foi inefetiva em alguns momentos, por não considerar aspectos importantes para a aprendizagem dos estudantes, como a realização de intervenções mediadoras e as percepções dos conhecimentos prévios dos estudantes, além de não estimular a sociointeração.

Segundo Vigotski (1992), o aprender está relacionado com o processo de desenvolvimento pelo qual os sujeitos estão considerando duas situações: o nível de desenvolvimento real dos estudantes, ou seja, o que eles sabem, e o nível de desenvolvimento potencial, o que eles são capazes de realizar com auxílio. Atuar entre esses dois níveis, definido por Vigotski (1992) como a zona de desenvolvimento proximal, permite que o professor tenha acesso a bases adequadas para possibilitar o desenvolvimento dos seus estudantes. Portanto, as narrativas dos estudantes sugerem que a comunicação pedagógica realizada durante o período das aulas remotas e híbridas não se mostraram suficientes para que os professores atuassem a partir da zona de desenvolvimento adequada para possibilitar a aprendizagem.

Um aspecto que ressaltamos a partir das narrativas dos estudantes diz respeito à interação entre alunos durante as aulas remotas e híbridas. Devido à distância geográfica originada pelo distanciamento social, os alunos buscaram meios para que pudessem interagir entre si, tanto para fins pedagógicos quanto para socialização, recorrendo a aplicativos digitais de conversas para envio de mensagens de texto, áudio e vídeos. Durante as aulas

remotas e híbridas, os educandos foram desafiados com propostas de atividades interdisciplinares e colaborativas e buscaram maneiras de discutir, organizar e atingir determinados objetivos. Ilustramos as situações com os extratos de fala que seguem:

> *Estudante E: "[...] tinham os trabalhos interdisciplinares, mas era complicado, porque uma parte do grupo tava em casa e outra tava online."*

> *Estudante D: "Eu gostava mais quando tinha trabalhos em grupo na aula online, que sozinha em casa não tinha graça de fazer, assim eu conseguia ver minhas amigas, só a gente, pra fazer algum trabalho com as amigas, eu gostava."*

Sabemos da função da escola, no que diz respeito à socialização. Para Vigotski (1992), é a interação social, ou sociointeração, com indivíduos ou com os elementos culturais que fornece meios para o desenvolvimento dos sujeitos. No diálogo pedagógico entre os alunos, a sociointeração virtual, híbrida ou presencial oportuniza o desenvolvimento dos sujeitos à medida que os estudantes a vivenciam. Por meio das propostas colaborativas, os estudantes são incentivados a trocar vivências e experiências (Vigotski, 1992), buscando auxílio mútuo na elaboração das atividades propostas. Em concordância, Moysés (1997) ressalta que a atividade compartilhada possibilita o desenvolvimento cognitivo e favorece a aquisição de conhecimento.

À vista disso e das percepções dos estudantes, ressaltamos a importância das atividades colaborativas no ambiente escolar, propostas que possuíram sua importância enfatizada durante o período das aulas remotas, devido aos desafios do distanciamento social e das novas reorganizações escolares. Ainda destacamos que as propostas colaborativas demandaram algumas

práticas discentes que desenvolveram os estudantes em relação a aspectos de sociointeração, escuta, respeito e autonomia.

A partir das narrativas dos estudantes, percebemos considerações a respeito dos recursos utilizados nas práticas pedagógicas durante as aulas remotas e híbridas, para as quais consideramos dois grupos. O primeiro se refere ao recurso não digital, a apostila, acessível a todos os estudantes da escola. O segundo grupo se refere a recursos digitais, conforme ilustramos pelas falas do estudante E: "*folhinha e gabarito*" (disponibilizados em arquivo digital); do estudante A: *"slide"*; do estudante B: *"Lousa digital, Kahoot (jogo), atividades online, Khan Academy (plataforma)"*; e do estudante A: *"Google Classroom, e-mail, formulários"*.

Percebemos diversos recursos digitais propostos pelos professores para complementar as atividades pedagógicas, como o ambiente digital para organização, envio e recebimento de tarefas, e os recursos para escrita, como as apresentações de *slides* e lousa digital. Os estudantes ressaltam seu ponto de vista sobre os recursos que foram utilizados inadequadamente, como o excesso de listas de exercícios e de apresentações digitais e a pouca utilização de jogos e atividades "diferentes" do normal.

Diante da pandemia de Covid-19, percebemos o quanto o mundo em rede é capaz de subsidiar as práticas escolares. Isso implica pensar em metodologias e propostas pedagógicas que façam uso das tecnologias digitais como recursos de complemento e de motivação que possibilitem a aprendizagem, assim como discorrido por Moran (2015), Moreira e Schlemmer (2020) e Horn e Staker (2015). Ainda, Moran (2015, p. 6) diz

respeito à importância do professor ao propor suas práticas pedagógicas, ao afirmar que

> Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Podemos inferir que privilegiar o contato dos alunos com os recursos digitais, com a finalidade de desenvolver a aprendizagem, é imprescindível. Na perspectiva de Vigotski (1992), a partir das operações realizadas por meio de objetos externos, articuladas às intervenções mediadoras do professor para a realização das atividades propostas, os estudantes podem obter subsídios para desenvolver os processos de internalização. Consideramos, então, que os objetos externos podem ser os recursos digitais, sejam *softwares*, jogos, desafios ou ambientes interativos. Pensar no processo de ensino e de aprendizagem por essa perspectiva permite relacionar os recursos digitais como instrumentos que, ao serem inseridos em uma proposta com intencionalidade pedagógica, fazem a mediação para a internalização dos conceitos, juntamente com a condução do professor. Percebemos que, entre o sujeito e a aprendizagem, há a existência de um ou mais recursos, portanto a mediação é uma condição sem a qual não acontece de forma plena a aprendizagem.

Compreendemos que a mudança do paradigma da educação é um processo árduo. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 7), "As necessárias mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adapta-

ção, de mudança, de flexibilidade e, principalmente de transformação e inovação".

Portanto, discorremos sobre a importância de desenvolver um olhar diferente para os recursos digitais nos processos educativos, utilizando-os como elementos para contribuir com os processos de internalização e aprendizagem, sendo uma demanda urgente da educação em meio às rápidas mudanças tecnológicas evidenciadas durante a pandemia de Covid-19.

Outro aspecto ressaltado nas categorias emergentes diz respeito às particularidades da Matemática. Tendo ciência de que o conhecimento matemático é abstrato, compreender suas particularidades requer relações e construções de conceitos internalizados nos sujeitos. Caso contrário, estamos considerando procedimentos simplesmente mecânicos. Mesmo assim, conforme as narrativas dos estudantes, o uso de exercícios de repetição foi uma proposta presente durante as aulas remotas e híbridas.

Exercícios de resoluções automatizadas não contribuem para a construção do conhecimento, apenas para uma aprendizagem temporária e sobrecarga emocional. A partir de Vigotski (1992), o desenvolvimento e o processo de internalização de conceitos demandam movimentos mais complexos do que o uso de exercícios mecânicos. Tais aspectos levam em consideração, sobretudo, a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, que pode ser percebida por meio de um olhar atento, bem como a mediação de elementos externos, sejam as explicações docentes ou o uso de recursos mediadores, que possibilitem ao estudante dar sentido ao que realiza, fazendo o processo de internalização dos conceitos.

Para Mosterín (1980), a construção do conhecimento matemático perpassa por algumas etapas, entre elas a intuição, a construção e a formalização. Já para Moysés (1997, p. 76), ao desenvolver seus estudos sobre a Matemática na perspectiva sociocultural, discorre que

> [...] a escola desenvolve o trabalho matemático sem se preocupar muito com a questão da contextualização. Ela se faz, essencialmente, com base em fórmulas, equações e todo tipo de representações simbólicas. Essas, com frequência, impedem que se tenha clareza quanto aos aspectos fundamentais do problema.

Assim, podemos considerar que um dos caminhos para abordar os conceitos matemáticos nas práticas pedagógicas pode ser relacionando-os com situações contextualizadas. Nessa perspectiva, as propostas contextualizadas podem possibilitar o desenvolvimento de processos de reflexão, intuição e construção, e, ao estudante, atribuir sentido aos conceitos estudados, buscando desencadear processos de internalização.

Um aspecto percebido nas discussões das categorias emergentes diz respeito às práticas discentes, ilustradas conforme os extratos abaixo:

> *Estudante C: "Não conseguia me concentrar, porque se tu já tava no computador, sempre tinha alguma coisa para fazer."*

> *Estudante E: "[...] a prof.ª tava falando com todo mundo na sala, eu mandando no chat, a prof.ª não me respondia. Eu simplesmente desliguei a câmera e fiquei só ouvindo a aula sem copiar nada."*

Podemos inferir sobre as falas que as atitudes discentes foram reações diante de um cenário nunca experienciado anteriormente. Em suas percepções, os estudantes mostraram-se incomodados com a maneira como a comunicação pedagógica aconteceu durante as

aulas remotas e, posteriormente, híbridas. Pelas descrições dos estudantes, os estudantes não afirmaram ver sentido no que estava sendo estudado, nem motivação para tal. Para Vigotski (2000), o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário, o saber torna-se morto. Aliado a uma aprendizagem com significado e um bom relacionamento entre professor e alunos, podemos pensar em relações com maior qualidade, buscando atingir objetivos pedagógicos reais.

A existência de instrumentos avaliativos durante as aulas remotas e híbridas foi um aspecto ressaltado pelos estudantes em suas narrativas e considerado nas categorias emergentes, conforme os extratos a seguir:

> *Estudante D: "Nas provas de matemática, eu fazia os cálculos na calculadora, mas se era uma coisa mais de conceito, aí eu olhava. [...] eu lembro que tinha que fazer a prova e que eu tentava não colar."*
>
> *Estudante G: "Ela dizia que ia cair uma questão fácil como essa, mas na prova chegava e tava difícil. E daí, como ela falava muito rápido, é um modo de dizer que ela passava slide e depois folhinha de atividades e tu tinha que fazer isso só pra estudar para a prova e de vez em quando um monte de gente não entendia e a nota dele ou dela caía bastante."*
>
> *Estudante B: "[...] ela começou a usar o Khan Academy, que daí valia nota [...] de participação."*
>
> *Estudante F: "E daí ele falava de como Khan Academy era uma porcaria e daí ele pedia ajuda para os outros para fazer porque não queria perder nota."*

Os instrumentos avaliativos, como as provas formais e atividades virtuais, foram propostos pelos professores para que pudessem avaliar as compreensões dos estudantes. Pelas narrativas, percebemos receios em obter resultados bons, mesmo que para isso fosse

necessário "burlar" a realização dessas atividades, conversando com colegas ou recorrendo a fontes externas, como materiais de pesquisa e calculadora.

Segundo os estudos de Vigotski (1992), podemos relacionar as avaliações escolares com uma etapa de percepção, por parte dos professores, dos conhecimentos prévios dos estudantes após a conclusão de uma etapa de estudos. Na perspectiva de Libâneo (2006, p. 195), "A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa".

Santos *et al.* (2023) enumeram alguns recursos avaliativos utilizados nas reorganizações das práticas pedagógicas durante a pandemia: utilização de formulários *online*; postagem de atividades em plataformas digitais ou envio de fotos; participação dos estudantes durante as aulas remotas; realização das atividades propostas; produção de vídeos para apresentação de seminários; provas objetivas e discursivas; e debates.

Destacamos a importância dos instrumentos avaliativos serem propostos não para quantificar os estudantes, mas para perceber as lacunas e reorganizar as práticas docentes. Os estudantes, em suas narrativas, comentam a respeito de "colar" nas atividades. Mas o "colar" pode ser considerado uma forma de aprender, pela observação. As avaliações podem ser elaboradas de maneira que exijam mais do que uma resposta que possa ser copiada ou procedimentos decorados, demandando reflexão, interpretação e tomadas de decisões conscientes.

Um aspecto comentado nas narrativas dos estudantes diz respeito ao nível de exigência das atividades de

Matemática propostas, ilustrado nos extratos de fala do estudante G:

> *"Fórmula de Bháskara, ela passou umas coisas assim. [...] Ela passava um exemplo assim e dizia que na prova teria uma questão equivalente. Mas ela transformava isso em uma questão muito mais difícil. Ela dizia que ia cair uma questão fácil como essa, mas na prova chegava e tava difícil. [...] Teve uma hora que eu basicamente não conseguia entender a resposta, por causa do que era um tema, era folha de atividades, só que ela não explicou nada. E no meio da folha tinha um X, que era equivalente a qualquer número. Mas só que ela explicou: 'xis não sei o que', ao invés de ela resumir, 'X pode ser qualquer número', ela falou um monte de coisa, 'que no resultado da potenciação X interfere', uma coisa assim e eu não consegui entender."*

Sabemos que as atitudes discentes e docentes são relacionadas e implicadas mutuamente. Os professores, em suas formações, aprofundam teoricamente os conhecimentos da sua área. Nos planejamentos de suas práticas pedagógicas, precisam adequar esses conhecimentos, tornando-os acessíveis aos estudantes. Chevallard (1991) discute o conceito de transposição didática como sendo o ato de tornar um saber científico acessível a um saber escolar. Para o autor, a transposição didática se refere a um conjunto de transformações pelo qual um saber científico passa, sendo adaptado até tornar-se apto para ser objeto de ensino. Portanto, esse ato não se restringe a uma redução ou simplificação do conteúdo, mas sim a uma organização, levando em consideração o perfil dos estudantes que terão acesso a ele, para que estes, dentro de sua zona de desenvolvimento, possam internalizar os conceitos.

Para Libâneo (2004), o professor tem a necessidade de adquirir conhecimento teórico e explicar a relação estrutural da matéria na perspectiva em que irá ensinar,

ou seja, criar objetos que possibilitem a construção dos conhecimentos. Ainda segundo o teórico, é importante que o professor reflita criticamente sobre a sua prática, aprimorando-a, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. Segundo o autor,

> A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2004, p. 138).

A respeito das estratégias docentes, citamos Vigotski (1992), que discorre sobre a importância de considerar a zona de desenvolvimento proximal, a fim de criar práticas mediadoras, seja por meio de elementos didáticos (livro, vídeo, jogo) e/ou de explicações e problematizações.

Ao considerarmos existir a dualidade entre prática docente e discente, comentamos a respeito das atribuições dos estudantes, no que diz respeito às suas atitudes diante do processo de construção de conhecimentos. Para Moran (2015, p. 4), "o desafio da escola é fazer com que o aluno seja capaz de dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las numa visão mais integradora, ampla, ligada à sua vida".

Estabelecendo relações entre o conceito de autonomia e as narrativas dos estudantes a respeito de suas percepções nas tarefas, podemos questionar se as atividades propostas levaram em consideração a capacidade (ou a falta) de autonomia dos estudantes para buscarem, a partir das mediações docentes e dos recursos, formas de significar o que foi trabalhado.

A partir de todas as reflexões proporcionadas pelas análises das narrativas dos estudantes relacionadas ao

quadro teórico e seus norteadores, percebemos aspectos característicos das aulas de Matemática durante a pandemia de Covid-19 e das demandas emergentes entre 2020 e 2022, nas diferentes configurações das práticas, desde as aulas remotas até o retorno híbrido. Podemos citar, por exemplo, o uso das tecnologias digitais para a comunicação e, consequentemente, todas as dificuldades relacionadas a esses recursos, as dificuldades docentes nas mediações e interações com os estudantes de maneira remota, a motivação dos estudantes diante do novo cenário educacional, entre outros.

Percebemos diferentes nomenclaturas utilizadas para referenciar as aulas no período da pandemia de Covid-19. O termo "ensino remoto" foi proposto pela legislação, conforme as demandas da sociedade, adaptando-se ao que acontecia no andamento da pandemia. O conceito "ensino híbrido", designado anteriormente à pandemia de Covid-19, tomou um sentido diferente no cenário do ensino remoto. Muitas vezes o que foi definido como ensino remoto pela legislação foi chamado de ensino híbrido no contexto escolar. Citamos, por exemplo, a escola em que foi desenvolvido o estudo, que nomeou o retorno parcial para as aulas presenciais como "ensino híbrido", reorganização que mantinha simultaneamente o ensino remoto e a presencialidade.

Embora, durante as aulas remotas, os alunos tenham recebido materiais e acompanhado as explicações dos professores, alguns estudantes relataram não ter a clareza em confirmar terem compreendido novos conceitos. Mesmo tendo sido utilizada uma variedade de recursos, a mediação realizada pelos professores, baseada apenas em instruções, parece não ter sido interativa, a fim de acolher as dificuldades que os alunos apresentavam em acompanhar as aulas de maneira remota. Além

disso, não consideraram as singularidades relacionadas ao ensino dos conceitos matemáticos. Diante disso, ressaltamos a importância do redimensionamento da ação docente – em especial o uso dos recursos digitais e as especificidades da área da Matemática –, por meio de uma ação reflexiva consciente, objetivando processos de desenvolvimento e internalização de conceitos conforme Vigotski (1992).

Findado o momento de aulas remotas e híbridas, as escolas regulares retornaram ao ensino presencial. O presencial possibilita a conversa, o olhar no olho e o contato físico. As práticas híbridas permanecem acontecendo, como o uso dos ambientes digitais, as gravações, os encontros por videoconferências. Percebemos o melhor dos dois formatos em uma nova proposta. Nesse sentido, podemos considerar o que seria o ensino híbrido na contemporaneidade, no pós-pandemia. Ribeiro (2022, p. 322) discorre a respeito de suas percepções no pós-pandemia:

> Ao que parece, não houve rupturas entre o que fazíamos antes e o que faremos depois da pandemia. Parte dessa liga que se susteve provavelmente tem relação com o ensino remoto emergencial, que, além de manter a escola e seus atores conectados (de alguma forma, ainda que precária), nos manteve no exercício de atividades que plasmam o que já fazíamos: aulas expositivas mediadas por telas, mas ainda expositivas, pouco dialogais; atividades a serem entregues, lidas, comentadas ou corrigidas, devolvidas, etc. Nada completamente diferente do que sabemos e sabíamos, mas também não completamente igual, ao menos em termos de mediação, forçosamente por meio da Internet, durante o pico da crise sanitária.

Ainda na percepção da autora, devemos lidar com o "híbrido",

> [...] um termo esvaziado, no qual qualquer sentido cabe, conforme a (boa ou má) intenção de quem decide o que ele será. [...] A dimensão da escola híbrida que vem tendo mais visibilidade é a tecnológica. É híbrido o ensino que possibilita a alternância entre mediações tecnológicas digitais e a presencialidade tal como a conhecemos, corpos ocupando espaços próximos (Ribeiro, 2022, p. 323).

O que determinará se a utilização das práticas de maneira híbrida será benéfica para o processo de ensino e aprendizagem inicia pelo redesenho das práticas pedagógicas, dos recursos e, principalmente, das mediações docentes. Para Ribeiro (2022), o ponto de partida é o docente, não excluindo o protagonismo discente. Ainda, a autora traz à reflexão o conceito de escola expandida, na qual se tem aproveitamento máximo do que faz sentido em suas dependências físicas e virtuais, refletindo sobre o que os digitais e os analógicos podem favorecer, reorganizando, por meio de uma abordagem multimodal de se pensar, as dinâmicas escolares.

Para Moro e Jung (2022, p. 89), no pós-pandemia,

> [...] muitos professores e alunos, ao retornarem, expressaram a ideia de retomar à vida que parou em 2019, algo impossível de acontecer. [...] O que fica claro é a certeza de que o mundo mudou, a sociedade mudou, a escola mudou. Dessa forma, o novo paradigma já está posto. O futuro já chegou e com ele o imperativo de mudar o jeito de fazer educação. Não podemos negar isso.

De acordo com Moro e Jung (2022), novos percursos devem ser empreendidos, uma vez que o novo paradigma exige novas formas de ensinar e aprender, bem como novas formas de estar na sociedade. Ainda segundo os autores:

> O desafio de preparar o docente para atuar nesse contexto de retorno presencial, requer habilidade das lideranças pedagógicas e administrativas das esferas

> públicas e privadas, mas mais do que isso, requer uma ressignificação nos programas de formação com vistas a inovar os processos pedagógicos com novas metodologias e a inclusão de artefatos tecnológicos, essenciais nesse retorno depois da experiência do ensino remoto. Educar-se e educar os alunos, por exemplo, para o uso consciente do celular em sala de aula, é um aprendizado que requer ruptura na formação tradicional do esquema mental de gestores, docentes e estudantes. Não podemos mais conceber a ausência dos instrumentos digitais como parte integrante do material escolar. Realizar um movimento metodológico que permita a utilização de artefatos tecnológicos no processo de ensinar e aprender, requer rupturas de esquemas mentais de gestores, professores e estudantes, algo que pode promover avanços significativos no ensino e na aprendizagem (Moro; Jung, 2022, p. 90).

A partir de Ribeiro (2022) e Moro e Jung (2022), podemos inferir a importância das tecnologias digitais nas práticas educativas como recursos que podem contribuir e auxiliar no processo de compreensão dos conceitos matemáticos, desde que inseridos em uma dinâmica que envolva mediação docente e protagonismo discente. Ressaltamos, em concordância com os autores, que o movimento de redimensionar as práticas educativas demanda rupturas em todo o contexto escolar: gestão, docentes, discentes, famílias, a fim de que todo o contexto educacional se transforme.

Considerações finais

Revisitando o problema de pesquisa, é possível inferir que as práticas discentes foram um reflexo das ações docentes e do período da pandemia de Covid-19, levando em consideração as particularidades do contexto vivenciado socialmente. Neste estudo, a partir da análise das narrativas dos estudantes, organizamos três categorias que revelaram como aconteceram as práticas

discentes durante os redimensionamentos das práticas pedagógicas no contexto da pandemia de Covid-19, nomeadas de acordo com o seu objeto principal de análise: "Comunicação pedagógica", que diz respeito às comunicações realizadas entre professores e alunos, e entre os alunos; "Andamento das aulas de Matemática", no qual se comenta sobre recursos utilizados, dinâmicas das aulas, mediações, interações e percepções dos estudantes sobre as aulas de Matemática; e "Dificuldades relatadas", composto pelas reflexões acerca de distância física, concentração, motivação e problemas de comunicação na visão dos estudantes.

Os resultados apresentados evidenciam que aconteceram mudanças na forma de comunicação com os professores e os colegas, recebimento e envio de materiais, avaliações, recursos e tarefas durante os períodos de ensino remoto e híbrido. Os estudantes mencionam dificuldades na aprendizagem durante esse período, devido a falhas de comunicação com os professores, principalmente nos primeiros meses, quando iniciou esse formato.

Silva *et al.* (2020) comentam que o problema não foi a utilização do ensino remoto, mas sim a forma como este foi implementado, sem planejamento, capacitação e estruturação das mínimas condições viáveis de suporte entre as principais partes envolvidas nessa modalidade de ensino, para os discentes e docentes. Portanto, as falas dos estudantes se referem a um período no qual uma nova configuração foi instituída e exigiu a compreensão e flexibilidade de todos.

Sabemos que as mudanças no ensino ocasionadas pela pandemia de Covid-19 são irretornáveis e que o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas é uma tendência há tempo sendo estudada (Moran, 2015;

Horn; Staker, 2015). Já passou o tempo de pandemia, e professores e alunos voltaram às salas de aula de maneira presencial. Os resultados obtidos com este estudo permitem algumas reflexões acerca de como poderiam ser redimensionadas as práticas pedagógicas a partir do que foi observado pelos discentes no devir da pandemia.

Como possibilidades de redimensionamento de práticas pedagógicas, podemos citar as atividades híbridas, que incluem as atividades presenciais com complementos *online* (Horn; Staker, 2015; Moran, 2015), exemplificadas com o uso de ambientes virtuais para envio de materiais e comunicação; *softwares* para a construção de conceitos; jogos digitais para avaliar compreensões; e redes sociais e trabalhos colaborativos digitais, que também contribuem para os aspectos socioculturais.

Destacamos que os recursos utilizados no andamento das aulas de Matemática, digitais ou não, são objetos mediadores por meio dos quais se desenvolvem os processos de internalização (Vigotski, 1992). No que tange ao uso dos recursos digitais ou não digitais, o uso mecânico e exaustivo não tem a capacidade de qualificar o aprendizado, apenas de repetir procedimentos sem a devida reflexão e construção. Portanto, utilizar recursos como objetos mediadores no processo de construção dos conceitos matemáticos possibilita criar condições para que os estudantes criem conexões atribuindo sentido aos conceitos e possam, assim, internalizá-los (Vigotski, 1992), desenvolvendo a aprendizagem. A variedade desses recursos propostos pode beneficiar cada vez mais estudantes.

Outro caminho importante é a formação docente adequada para o uso das tecnologias digitais como complemento das práticas pedagógicas, facilitando processos e tornando o aprendizado mais significativo para os

estudantes. Para Moreira e Schlemmer (2020), é importante pensar em atividades destinadas a desenvolver a qualidade profissional dos professores, e "é preciso que tenhamos consciência, o que significa sentir e responder ao mundo com conhecimento".

Diante dos resultados e discussões, surgem novos questionamentos sobre a temática: no período pós-pandemia, como deve ser a mediação das aulas? Devemos retornar ao modelo de ensino predominante antes da pandemia? O que aprendemos com a mudança repentina na forma de dar aula?

Refletindo acerca do meu processo como pesquisadora na construção do trabalho, percebo-o como um momento de imensurável aprendizado, tanto científico e profissional quanto pessoal. Científico, pois pude aprofundar conhecimentos sobre o período da pandemia de Covid-19, momento no qual estive vivendo as mesmas situações desafiadoras narradas pelos estudantes. Olhar por outro viés, agora na perspectiva dos estudantes, possibilitou-me fazer reflexões sobre a prática discente e o quanto esta é reflexo das ações docentes. Ainda, considerar a aprendizagem com uma abordagem a partir da teoria vigotskiana me possibilitou ampliar os conhecimentos sobre alguns processos importantes: mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização.

Sobre os aprendizados profissionais, a partir dos grupos focais, compreendi a importância da escuta atenta aos estudantes, pois eles vivenciam tanto quanto nós, professores. Como professora em constante formação, tenho consciência da importância de avaliar, refletir e adaptar minhas práticas, levando em consideração as singularidades dos estudantes. Avaliar os alunos é tão importante quanto as minhas ações, propostas e formas de mediação.

Em relação aos aprendizados pessoais, destaco, inicialmente, o quanto existe um tempo certo para todas as coisas acontecerem. Durante a construção deste estudo, entre muitas turbulências, a fluidez da vida aconteceu, exigindo de mim aceitação, adaptação e foco para concluir com êxito a dissertação.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040 de 18 de Agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. 2020c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 10 nov. 2022.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CRATO, Nuno. La Grande Illusion – A Grande Ilusão. **Saber & Educar**. n. 28, out. 2020. Disponível em: http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/390/436. Acesso em: 27 Abr. 2021.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211. Acesso em: 02 set. 2023.

LOPES, Daniel de Queiroz; VALENTINI, Carla Beatris. Mídias locativas e realidade mixada: a produção de sentidos sobre o digital-virtual a partir da cartografia com suporte das tecnologias digitais. **Revista Educação Unisinos**, v. 16, n. 3, 2012. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/2813. Acesso em: 22 mar. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAIS, Agnes Priscila Martins de; SOUZA, Priscila Franciely. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Revista Devir Educação**, Lavras, ed. Especial, 2020. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/235/135. Acesso em: 05 jul. 2021.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, p 1-35, 2020. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079. Acesso em: 22 mar. 2021.

MORO, Valderesa; JUNG, Hildegard Susana. A formação continuada docente no pós-pandemia da Covid-19: rupturas e inovações necessárias. *In*: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana; DA SILVA, Louise de Quadros (Orgs.). **Educação e contemporaneidade no contexto (pós)pandemia**: gestão e formação em foco. Canoas: Ed. Unilasalle, 2022. Disponível em: http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3362/1/fossatti.jung.silva.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

MOSTERÍN, Jesús. **Teoría axiomática de conjuntos**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 1980.

MOYSÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky a Educação Matemática**. 4. ed. Campinas: Editora Papirus, 1997.

PELISSARI, Daniela. **Um estudo sobre o olhar discente acerca das aulas de matemática durante a pandemia da Covid-19 em uma escola da rede privada da Serra Gaúcha**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/

handle/11338/12879?local e-attribute=pt_BR. Acesso em: 23 jul. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor das Letras**, v. 23, n. 3, p. 317-325, 2022. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9139. Acesso em: 30 ago. 2023.

SANTOS, Jisiane Kenia Jerônimo dos *et al.* Ensino-aprendizagem e avaliação escola em tempos de pandemia de Covid-19 no Brasil. *In*: CASTELHANO, Marcos Vitor Costa *et al.* (Orgs.). **A educação, transformação social e contemporaneidade**: estudos selecionados. Belém: RFB, 2023. Disponível em: https://www.rfbeditora.com/_files/ugd/baca0d_acf78a7fa45c47739afba027f26bdf66.pdf#page=12. Acesso em: 01 set. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 138-155, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11767/9524. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Ana Carolina Oliveira *et al.* O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: https://periodicos.uninov e.br/dialogia/article/view/18383/8717. Acesso em: 10 nov. 2022.

TREVISANI, Fernando de Mello; CORRÊA, Ygor. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da base nacional comum curricular. **Revista Prákisis**, v. 2, p. 43-62, 2020. Disponível em: https://doaj.org/article/ede2e99c9e8b42b4b58 3ecd0bf8 81fae. Acesso em: 10 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1992.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Biodata

Daniela Pelissari

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-graduada em Educação pelo IFRS – Campus

Farroupilha. Licenciada em Matemática pelo IFRS – Campus Caxias do Sul. Atua como professora de Ensino Fundamental da Rede Privada de Caxias do, com interesse em pesquisa no ensino de Matemática pós-pandemia.

danipellissari@gmail.com

https://lattes.cnpq.br/9747489369324410

https://orcid.org/0000-0002-6081-4327

Eliana Maria do Sacramento Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Bacharel, licenciada e mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. É professora da área do conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, atuando na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações e teses relacionadas às seguintes temáticas: formação docente e práticas educativas no contexto da cultura digital; tecnologia digital e cognição; pensamento computacional e ambientes virtuais de aprendizagem; e educação, formação humana, cultura de paz e espiritualidade.

emsoares@ucs.br

https://orcid.org/0000-0003-4832-5966

http://lattes.cnpq.br/5769696618237368

Mulheres e leitura: interlocução com estudos já realizados[20]

Diana Lusa
Flávia Brocchetto Ramos

Introdução

Apresentamos neste capítulo a interlocução com estudos realizados, especialmente teses e dissertações, sobre mulheres e leitura. Os termos utilizados nas buscas foram: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), "mulher leitora" e "professora"; e no Portal de Periódicos CAPES, "mulher leitora". Os achados estão em diálogo com a tese intitulada *Tornar-se leitora: percursos de professoras*. A pesquisa de tese versa sobre as histórias de leituras de mulheres professoras do município de São Domingos do Sul-RS. Teve dez interlocutoras empíricas da pesquisa, sendo elas professoras que atuam ou atuaram nas disciplinas de Artes e Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do referido município. O problema da pesquisa da tese foi: *o que dizem os percursos de leitura de mulheres professoras de São Domingos do Sul – Rio Grande do Sul?* Partindo desse problema de pesquisa, o objetivo geral do estudo foi *investigar, a partir de histórias de leitura de mulheres professoras de São Domingos do Sul – Rio Grande do Sul, seus percursos de leitura, a fim de contribuir para as discussões acerca da formação leitora de mulheres no Brasil e sua relação com a mediação cultural*. A partir desse

[20] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Tornar-se leitora: percursos de professoras*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

objetivo, os objetivos específicos foram: a) conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita; b) compreender as condições da mulher-professora (individualmente) em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho; e c) identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.

Considerando os objetivos propostos, a tese que originou este capítulo foi uma pesquisa qualitativa. A construção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com aberturas narrativas. As entrevistas foram gravadas em gravador de áudio e transcritas, sendo a transcrição o *corpus* analisado. Para a análise de dados, inspiradas com a leitura do texto de Nilda Stecanela (2012), em que a autora articula belamente a Análise Textual Discursiva (ATD) com seu percurso de pesquisadora e com a pesquisa sobre o cotidiano, percebemos que o método proposto pela ATD atendeu à proposta dos objetivos desta pesquisa. As "tempestades de luz" mencionadas por Moraes e Galiazzi (2016), que surgem a partir do *corpus* construído, parecem-nos se aproximar de maneira mais flexível à análise de dados que tem em vista a construção de uma sociologia, ainda que de uma local, de um grupo específico, de um "retrato sociológico" de uma "paisagem social" (Pais, 2013, p. 119) específica: as professoras leitoras.

Olhamos para as mulheres, professoras de Artes e de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de São Domingos do Sul, e buscamos conhecer suas histórias de leitura e de escrita. As entrevistas tiveram algumas questões gerais previamente definidas, que trataram da leitura e da escrita em suas

vidas, em seus percursos pessoais e acadêmicos. Depois de transcritas, as narrativas foram analisadas. Buscamos relacionar as histórias de leitura e de escrita individuais com aspectos sociais do local, com o fato de elas serem mulheres, olhando e entendendo suas trajetórias que também são marcadas pelas relações de gênero – que aqui diz respeito às diferenças entre homens e mulheres e injustiças que existem e que são justificadas pelo fato de uma pessoa ser mulher ou ser homem. Pensamos que isso diz muito – o gênero de uma pessoa – sobre o lugar que ela ocupa na sociedade, o caminho que percorreu e a forma como ele foi percorrido (sem desconsiderar a interseccionalidade, ou seja, as demais categorias envolvidas em cada história: classe, raça, etnia, entre outras). Dessa forma, antes de seguir para a interlocução com os estudos já realizados sobre mulheres e leitura, trataremos do conceito *gênero* e faremos uma reflexão, com alguns dados históricos, sobre as mulheres e a leitura.

Conceituando gênero

O conceito de gênero foi utilizado pelas feministas anglo-saxãs (Louro, 1997), visando a rejeitar o determinismo biológico. Elas não pretendiam, com isso, negar a biologia, mas frisar, por meio da linguagem, que o gênero é uma construção social produzida sobre as características biológicas. Desde muito cedo, o universo simbólico em que estamos inseridos nos faz compreender e lançar palavras e explicações sobre, por exemplo, os termos "feminino" e "masculino". Tendemos a classificar em polos, em oposição. De acordo com Ivone Gebara (2000, p. 111):

> A mediação do GÊNERO nos situa numa dimensão de construção social ou de construção social biologizada. A criança que nasce já encontra um modo cultural

> de ser esperada ou acolhida como menino ou como menina. Há uma cultura no biológico e uma biologia na cultura, onde as oposições, os modos de ser e os valores já estão presentes.

Quando falamos em "mulher" ou em "homens", já supomos um modo de ser, de estar no mundo, que "é fruto de uma teia complexa de relações culturais" (Gebara, 2000, p. 111). Essa divisão, para além dos papéis sociais, também estabelece as redes das relações de poder. **Gênero** não deve ser compreendido como o desempenho de papéis sociais, pelo contrário, é um conceito que possibilita a discussão, o questionamento, a reflexão dessa construção, que é social.

Para Scott (1995, p. 87), o desafio da pesquisa histórica é "explodir a noção de fixidez" e descobrir de onde surge o debate ou a repressão que sugere "uma permanência intemporal na representação binária do gênero". Louro (1997) e Gebara (2000) defendem a superação do dualismo. "Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros [...] significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um" (Louro, 1997, p. 31-32). Para tanto, é necessário desconstruir, também, outras oposições, muitas vezes entendidas como naturais, mas que são de um tempo e de um espaço determinado. É importante "demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas" (Louro, 1997, p. 21), que constrói o que se entende por "masculino" ou "feminino", isso em cada local geográfico e em cada momento da história.

Para Gebara (2000), a partir da questão de gênero, o cotidiano, no sentido das vivências diárias, aparecerá como elemento-chave na historiografia das mulheres.

O cotidiano põe-se como tudo o que se faz para viver hoje: encontrar trabalho, garantir alimento para os seus, cozinhar, lavar roupas, demostrar amor, "encontrar um sentido imediato para a vida" (Gebara, 2000, p. 121-122). Nossas histórias pessoais e nossos sentimentos diante dos acontecimentos são o cotidiano. O cotidiano das mulheres começa a aparecer como um local em que a história se faz, "é exatamente o que estava oculto que aparece, graças ao feminismo, e especialmente ao desenvolvimento da teoria do GÊNERO" (Gebara, 2000, p. 122). Seguindo essa perspectiva, pensamos em desenvolver o conceito de gênero como constituinte da identidade dos sujeitos – identidades que estão em movimento, não são fixas, não estão prontas ou acabadas e se fazem no dia a dia.

Gebara (2000, p. 117) argumenta em favor da superação do dualismo na ciência ocidental, que, muitas vezes, se manifesta sob a forma de oposições, pressupondo a negatividade ou "o valor inferior de um polo sobre o outro". A autora afirma que o dualismo não é apenas epistemológico, mas também ético, e que nosso pensamento tem a tendência de dividir entre bem e mal. "O lado feminino sempre foi considerado como obscuro, inferior, menos dotado ou como o mais próximo da matéria. O lado masculino foi considerado como superior, claro e portanto mais próximo ao espírito, em última análise mais apto a representar Deus" (Gebara, 2000, p. 117). A autora desenvolve a ideia de que um conhecimento que despreza a contribuição das mulheres é um conhecimento parcial, que exclui.

Com as representações binárias, um dos polos – o masculino – tem acesso diferenciado aos bens culturais, o que dá início à complexa teia de relações de poder. Nesse ponto da discussão, é necessário pensarmos em

outro conceito: o de "interseccionalidade". De maneira geral, os homens tiveram, ao longo da história, mais acesso aos bens culturais, ao estudo formal, a cargos de emprego mais bem remunerados. No entanto, é preciso considerarmos outros fatores, conforme aponta a interseccionalidade: classe, raça, orientação sexual etc. Se a discussão for pautada apenas no *gênero*, é possível correr o risco de falar apenas de homens e de mulheres brancos, heterossexuais, de classe média, a quem as discussões feministas – do feminismo branco – tocaram primeiro. Já *interseccionalidade* é um conceito desenvolvido dentro do feminismo negro. Segundo Collins e Bilge (2021, p. 17):

> Nas décadas de 1960 e 1970, as ativistas negras estadunidenses enfrentaram o quebra-cabeça que fazia suas necessidades relativas a trabalho, educação, emprego e acesso à saúde simplesmente fracassarem nos movimentos sociais antirracistas, no feminismo e nos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora. Cada um desses movimentos sociais privilegiou apenas uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis, gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical.

A interseccionalidade, como ferramenta analítica, "considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente" (Collins; Bilge, 2021, p. 15-16). Ainda que essa seja, de acordo com as autoras, uma definição prática, descreve o principal entendimento desse conceito heterogêneo em seus entendimentos, que começou a ser amplamente adotado nos primeiros anos do século XXI por acadêmicos, ativistas de diversos locais. Dessa forma, o principal entendimento do conceito é de que "em determinada sociedade, em determi-

nado período, as relações que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes" (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

O cotidiano vivido, pensado teoricamente, refletido pela possibilidade de, nas últimas décadas, ter acesso à educação, começa a mostrar outras possibilidades para as mulheres. No contexto do cotidiano que flui, as identidades – incluindo a de gênero – estão em construção. Nessa perspectiva, no próximo tópico, abordaremos uma parte da identidade em construção: a leitura como um dos processos de vida das mulheres.

Mulheres leitoras

Pode-se dizer que, até o século XIX, poucas pessoas sabiam ler. As que sabiam eram, em geral, homens ligados à Igreja ou às poucas atividades que exigiam o conhecimento da leitura. O analfabetismo era comum entre as mulheres, e, das pessoas que liam, muitas eram, como denomina Frago (1993), "semianalfabetas", visto que liam alguns tipos de letras e outros não e não sabiam escrever. No século XIX, houve a alfabetização em massa na Europa, considerando que as pessoas das capitais eram mais alfabetizadas do que as do campo. No final daquele século, na França e na Inglaterra, segundo Lyons (1999), praticamente não havia mais diferenças – existentes até então – nas taxas de alfabetização entre homens e mulheres. Os historiadores da época utilizavam como recurso o teste de assinatura para verificar a taxa de alfabetização, método que provavelmente não traduzia o número de pessoas que sabiam ler, pois ensinava-se a ler sem dar ênfase ao processo da escrita, fato que resultava em um grande grupo de pessoas que sabiam ler, mas que não eram capazes de assinar os pró-

prios nomes. Nesse sentido, a "Igreja católica tinha se esforçado ao máximo para incentivar as pessoas a ler, mas não escrever" (Lyons, 1999, p. 166). A habilidade de escrever poderia significar um grau de autonomia perigoso que teriam as pessoas comuns, do povo.

Em meio a esse contexto da Europa nos fins do século XIX, surgiu a mulher com pretensões literárias, que não buscava somente ser uma leitora, mas também escrever. A mulher de letras havia chegado para ficar, como afirmou Martyn Lyons (1999), apesar de todas as críticas, ataques satíricos de jornais e de jornalistas da época, ridicularizações e ameaças. A escrita, como lugar de direito à palavra, era reservada aos homens, ainda que fossem de classes sociais consideradas inferiores. Havia, por exemplo, entre os operários da época, homens que, mesmo sem conseguir estudar regularmente, buscaram, de forma autodidata, sua instrução por meio da leitura e da escrita e, muitos deles, escreveram suas autobiografias; escritos que, embora demonstrassem a baixa escolaridade formal, significaram o direito à palavra. Isso não aconteceu no meio feminino. As mulheres também começavam a interessar-se por outros tipos de leituras além das religiosas; começaram a ser publicados livros de cozinha e revistas destinadas ao público feminino, e as tiragens das publicações de romances aumentaram.

Entre as leitoras francesas do final do século XIX, a leitura de romances era a favorita nas províncias. A razão de ser dos romances estava em divertir as pessoas que tinham tempo sobrando. Por tratar da intimidade da vida, das relações entre as pessoas, e ser entendida à época como uma leitura para a qual não se fazia necessário o uso da razão, as mulheres eram entendidas como o público ideal para essa leitura, uma vez que eram con-

sideradas emotivas, seres que não se valiam da racionalidade em sua vida e em suas decisões. Entretanto, o romance poderia ser uma ameaça aos bons costumes e à manutenção da ordem, por incitar expectativas românticas nas mulheres (Lyons, 1999).

Na metade do século XIX, no Brasil, Nísia Floresta, professora autodidata, reivindicava a emancipação das mulheres e denunciava a condição de submetimento na qual viviam. Nesses meados do século XIX, o Brasil queria afastar a imagem de um país atrasado e colonial – ainda que os jogos de poder garantissem o lugar de privilégio às mesmas pessoas, aos mesmos homens (Louro, 2018). A educação formal começou a difundir-se no país sob o pretexto de construção de nova imagem local que acompanhasse a modernização. Havia determinação de instalar "escolas de primeiras letras" em todos os vilarejos mais populosos do país – ainda que, na prática, não tenha se cumprido a determinação legal.

Existia a possibilidade de as meninas estudarem também, mesmo sendo poucas as escolas destinadas a elas – as escolas eram separadas por sexos; nas classes de meninos, um professor ministrava as aulas, nas classes de meninas, uma professora. O currículo também era diferenciado; ambos os sexos aprendiam a ler, a escrever e a fazer uso das quatro operações básicas da Matemática, porém, avançados nos estudos, para os meninos estava previsto conhecimentos de Geometria, ao passo que para as meninas o currículo previa aprender costura e bordado (Louro, 2018). Em narrativa de sua vida, das memórias de sua infância e adolescência, publicada em primeira edição em 1979, Zélia Gattai (2009) ilustra, por meio de suas lembranças, a realidade educacional para meninas brancas de classe média, no Brasil, no início do século XX. Para as meninas brancas,

de classe social mais privilegiada, como era o caso de Gattai, previa-se uma educação que garantisse que seriam boas cuidadoras do lar, boas mães e, algumas, poderiam almejar ser professoras.

A educação não aconteceu como processo universal para todas as meninas e todos os meninos, pois as divisões de classe, de etnia, de raça e de religião tornaram diferentes tanto as oportunidades quanto a instrução e o entendimento de educação que cada família tinha e poderia desejar como o melhor caminho para suas crianças. Até o final do século XIX, as crianças negras não tiveram oportunidade de estudar em escolas, visto que a escravização "significava uma negação de acesso a qualquer forma de escolarização" (Louro, 2018, p. 445). A "educação" dessas crianças acontecia por meio da violência, do trabalho e da luta pela sobrevivência. Os indígenas também não tinham direito de acessar as escolas. Os chamados "trabalhadores livres", de origem alemã, italiana e outras, tinham suas próprias propostas educativas, e alguns grupos construíam escolas com auxílio de seus países de origem. Muitas das meninas brancas, de classes populares, descendem desses grupos de "trabalhadores livres" – operários fabris, lavradores.

Almejar "ser professora", como dito anteriormente, era a possibilidade de estudar um pouco mais, de não precisar abandonar tão cedo os estudos. Em um *podcast*, Márcia Ondina Vieira Ferreira (O que o gênero [...], 2023, 4 m 5 s) destaca que "o desenvolvimento da docência, do ponto de vista histórico se dá em função do tema gênero. É uma ocupação, um ofício que começa masculino, se transforma paulatinamente em feminino, quanto mais nos aproximamos do século passado". Assim, compreender as relações de gênero é fundamental para compreender a carreira docente. Ferreira (O que o gênero

[...], 2023) destaca ainda que, considerando a América Latina, no Brasil, houve uma pressão, a partir da segunda metade do século XIX, das mulheres para entrarem na escola e terem acesso à educação. Almejavam inicialmente a oportunidade de ser estudantes; mais tarde, começaram a pleitear o espaço da carreira docente. Isso ocorreu com um grupo de mulheres brancas, de classe média, pois a maior parte das brasileiras, pobres, não tinha acesso à educação ou, se fosse o caso, tinha por poucos anos. Esse grupo de mulheres que podia acessar a educação começou a buscar a docência inicialmente como forma de continuar os estudos e sair do âmbito privado, ter acesso a espaços públicos.

Esse movimento não foi isento de tensões, e muitos debates políticos e midiáticos aconteceram para que as concepções sobre que espaços poderiam ser ocupados pelas mulheres começassem a mudar e, com isso, as mulheres pudessem ingressar na carreira do Magistério. Com o tempo, a representação de quem poderia ensinar também mudou; a docência tornou-se um *trabalho de mulher*, pois o ensinar passou a ser compreendido como cuidado, especialmente nos primeiros anos escolares. O cuidado também foi associado à ideia de que a professora-mulher não seria o suporte econômico da família – seus ganhos seriam uma renda extra, uma segunda renda. O entendimento de docência passou a ser sinônimo de *vocação* feminina, o que acabou lhe retirando seu caráter profissional, facilitando a desvalorização da profissão.

A história das mulheres e da leitura perpassa o tempo e chega aos dias atuais, em que ainda acompanhamos mais homens escritos do que mulheres. Dias em que ainda vemos um número significativamente maior de obras literárias premiadas de autoria masculina. Autores ho-

mens são referenciados quando mencionamos literatura clássica. Por outro lado, estudos apontam que mulheres leem mais; estudo realizado junto à Biblioteca Pública de São Domingos no período da pandemia apontou que usuários que mais retiravam livros eram mulheres, sendo praticamente a totalidade de leitoras com empréstimos ativos e constantes (Lusa; Ramos, 2022).

O que dizem os estudos já realizados: uma interlocução

A quantidade de pesquisas e de publicações na área de educação é vasta. Ainda que muitos estudos mantenham um fio condutor em comum, alguns destoam, causam estranhamento, por mais que se consiga compreendê-los. Alguns convidam, outros afastam, dependendo de quem os lê e com quais objetivos. Bernard Charlot (2006) traz perguntas em busca de discutir o que de fato pesquisa a educação, o que é essa disciplina chamada "Educação". O autor tece algumas definições, entre elas, de que a educação

> [...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. Portanto, por definição, é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a pureza e clareza da sociologia ou da psicologia. Quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito, e com frequência obrigado a justificar-se. [...]. Mas, também por definição, é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo, não pode ter um discurso simples, unidimensional (Charlot, 2006, p. 9).

Dentro desse campo mestiço que é a educação, lembrando que as Ciências Humanas são "ciências da *imprevisão*" (Barthes, 2013, p. 30), é desenvolvida a pesquisa da tese, apresentada na Introdução deste capítulo, sobre mulheres, leitoras e professoras de São Domingos do Sul. Dialogando com a tese, apresentamos a seguir estudos já realizados sobre leitura e mulheres, sendo essa interlocução parte da justificativa que sustentou a pesquisa realizada na tese. Essa justificativa acadêmica diz respeito à inexistência de estudos similares ao proposto na pesquisa em questão, feitos no lugar geográfico para o qual olhamos: São Domingos do Sul-RS. Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no final de maio de 2022, verificamos que não há estudos sobre leitura envolvendo professoras em São Domingos do Sul-RS.

Encontramos, na BDTD, duas dissertações que envolveram a cidade, sendo de outras áreas: Contabilidade e Gestão Ambiental. No Portal de Periódicos da Capes, não foram encontrados resultados para o termo descritor "São Domingos do Sul". As buscas pelo município foram feitas sem filtro temporal, pelo termo exato em qualquer parte do texto.

Além da busca pelo local geográfico, realizamos, no Portal de Periódicos da Capes, uma investigação sobre o tema que nos mobilizou para esta pesquisa: mulher e leitura. Ao utilizar as duas palavras como termos buscadores em títulos, sem filtro temporal, encontramos 65 estudos. Muitos destes pesquisaram a presença da mulher em obras literárias. Em outros, o termo "leitura" diz respeito à leitura de uma determinada realidade, por exemplo "mulheres e enfermagem" ou "a leitura da

imprensa brasileira", entre outros. Focamos, aqui, nos estudos com viés sociológico, de preferência que contassem com sujeitos de pesquisa para a construção dos dados e que se aproximassem da leitura no sentido tratado neste texto, de construção de sociologia da leitura com mulheres leitoras ou, ainda, estudos que mais se aproximassem do objetivo. Para tanto, os resumos e as palavras-chave dos trabalhos foram analisados. Dos 65 estudos iniciais, restaram oito, descritos no Quadro 01.

Quadro 01 – Pesquisa pelos termos "mulher" e "leitura" nos títulos, no Portal de Periódicos da Capes

Título	Autoria	Periódico	Palavras-chave	Natureza do trabalho	Ano
Mediações no clube de leitura Leia Mulheres	Gabriela Barbosa	Revista Rumores, da Universidade de São Paulo (USP)	Mediação; leitura; gênero; Leia Mulheres.	Artigo	2019
A esperança: a leitura e a escrita de e para mulheres em Cabo Verde, 1901	Ricarda Musser	Revista *ex aequo*	Revista *A Esperança*; mulheres; Cabo Verde; 1901.	Artigo	2019
Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relando suas realidades e o mundo	Marinaide Lima de Queiroz; Valéria Campos Cavalcante	Revista Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Leitura; mediação literária; mulheres da EJA.	Artigo	2021
Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação	Sônia Maria Alves de Oliveira Reis; Carmem Lúcia Eiterer	Revista Brasileira de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Mulheres camponesas; culturas do escrito; letramento; CEBs; participação cidadã.	Artigo	2018

Título	Autoria	Periódico	Palavras-chave	Natureza do trabalho	Ano
Narrativas de mulheres guerreiras: histórias de vida, leitura e escrita na EJA	Andrea da Paixão Fernandes; Olga Guimarães Germano; Ivana de Oliveira Guedes	Revista e-Mosaicos, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ)	Histórias de vida; memória; letramento.	Artigo – relato de experiência	2012
Práticas cotidianas de leitura e de escrita de mulheres camponesas	Sonia Maria Alves Oliveira Reis; Carmem Lucia Eiterer; Ana Maria de Oliveira Galvão	Revista Cadernos de Pesquisa (São Luís do Maranhão)	Mulheres camponesas; cultura escrita; movimentos sociais; Comunidades Eclesiais de Base.	Artigo	2019
As mulheres e a leitura pública em Portugal no início do século XX: Um olhar sobre a presença feminina nas bibliotecas	Maria de Fátima M. M. Pinto	Faces de Eva: Estudos sobre a Mulher	Alfabetização; literatura feminina; biblioteca popular; leitura pública.	Artigo	2017
Leituras de formação – Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras	Maria Helena Camara Bastos; Tania Elisa Morales Garcia	Revista de História da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Leituras de formação; economia doméstica; educação da mulher.	Artigo	2012

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Portal de Periódicos da Capes (2022).

Chamamos atenção para as autorias dos estudos sobre leitura e mulheres: são mulheres. Ainda no Portal de Periódicos da Capes, realizamos uma busca pelo ter-

mo exato "mulher leitora" em qualquer campo do texto e sem filtro temporal. Para essa busca, tivemos 39 resultados, dos quais, após leituras dos resumos em língua portuguesa, trazemos seis que se aproximam deste estudo, conforme o Quadro 02.

Quadro 02 – Pesquisa pelo termo exato "mulher leitora" presente em qualquer parte do texto, no Portal de Periódicos da Capes

Título	Autoria	Palavras-chave	Periódico	Natureza do trabalho	Ano
Representações visuais da mulher leitora: notas sobre as transmutações de uma prática cultural	Fabrício José Nascimento da Silveira; Paulo Bernardo Ferreira Vaz	Leitura; história da leitura; leitura feminina; representação visual; imaginário; objetos impressos; prática cultural.	Revista Intexto	Artigo	2015
Crítica feminista: lendo como mulher	Cecil Jeanini Albert Zinani	Crítica feminista; mulher escritora; mulher leitora.	Revista Fronteira Z	Artigo	2012
Mulheres e leitoras: entre oralidade e escrita, espaços privados e públicos	Ana Maria Esteves Bortolanza	Gênero; mulheres-leitoras; práticas de leitura; espaços privados e públicos.	Cadernos Pagu	Artigo	2014
A leitura feminina sob tutela na imprensa oitocentista	Andréa Correa Paraiso Müller	Leitura; leitora; século XIX.	Revista Recorte	Artigo	2015
Práticas culturais e leitura: leitoras e formas de resistir	Alexandra Santos Pinheiro	Leitoras; história da leitura; práticas culturais; literatura.	Revista Raído	Artigo	2019
Leitura na prisão feminina: da biblioteca ao questionamento dos gostos	Paula Sequeiros	Prisões femininas; leitura; literatura *light*; literatura *kitsch*; romances cor-de-rosa.	Caderno CRH	Artigo	2016

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Portal de Periódicos da Capes (2022).

Na BDTD, além das duas dissertações de áreas distintas mencionadas, não encontramos outros es-

tudos, dissertação ou tese, com a temática "leitura" no munícipio em questão. Como havíamos conhecimento de dissertação realizada, em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo (UPF), sobre leitura de jovens do 3º ano do Ensino Médio da escola estadual de São Domingos do Sul, procuramos informações na própria página da instituição na qual a dissertação foi defendida. Concluímos que a instituição não fazia parte da BDTD, pois buscamos por outras autorias que defenderam dissertação na referida instituição e não encontramos. Não foi possível verificar essa informação na página da BDTD, pois o carregamento das 130 instituições participantes não foi concluído nas muitas tentativas realizadas, mesmo após longo tempo de espera. Dessa forma, a dissertação de Frigo (2016) não consta na BDTD e no Quadro 03, apresentado na sequência, mas a mencionamos por ser uma pesquisa na área da leitura realizada em São Domingos do Sul-RS. Assim, os estudos constantes no Quadro 03 estão relacionados à segunda busca, pelos termos "mulher leitora" e "professora" no resumo em português (inicialmente 46 resultados). Os resumos das pesquisas foram lidos e as teses e as dissertações selecionadas de acordo com a proximidade desse objeto, restando oito trabalhos; nos demais, o foco era, em muitos deles, representações da imprensa sobre a mulher de um determinado período ou memórias relacionadas a outros objetos que não a leitura.

Quadro 03 – Pesquisa pelos termos "mulher leitora" e "professora" no resumo em português na BDTD

Título	Autoria	Instituição	Orientador/a	Palavras-chave	Ano	Natureza
Narrativas de mulheres-estudantes na formação inicial de professores: a busca de um sonho e o encontro da realidade	Elisete de Oliveira e Souza Frigo	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Ana Lucia Guedes-Pinto	Formação de professores; portfólio de leitura; ideologia.	2011	Dissertação
Práticas de leitura de professoras de Educação Infantil: narrativas de professoras – Catalão-GO	Selma Martines Peres	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Anete Abramowicz	Práticas de leitura; narrativas de professoras; devir; leitora.	2006	Tese
A mulher como leitora: memórias de professoras: Dourados-MS (1963-1973)	Marcia Prenda Teixeira	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Magda C. Sarat Oliveira	Memória; memória de leitura; educação; mulheres leitoras.	2011	Dissertação
Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações	Samuel Luis Velázquez Castellanos	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Diomar das Graças Motta	Memórias de leitura; professor(a) leitor(a); professor(a) formador(a) de leitores(as); Maranhão – Primeira República.	2007	Dissertação
Os sentidos da leitura para as professoras do Ensino Fundamental	Liliane Cremonese Salomé	Universidade Metodista de São Paulo	Marilia Claret Geraes Duran	Representações sociais; professores – formação profissional; leitura (Ensino Fundamental).	2010	Dissertação
Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência Down	Ana Maria Esteves Bortolanza	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Dagoberto Buim Arena	Leitura; práticas de leitura; leitoras; Síndrome de Down.	2010	Tese

Título	Autoria	Instituição	Orientador/a	Palavras-chave	Ano	Natureza
Mulheres Beletristas e Educadoras: Francisca Clotilde na sociedade Cearense – de 1862 a 1935	Gildênia Moura de Araújo Almeida	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Luís Távora Furtado Ribeiro	Educação; literatura; mulheres; biografia modal; Francisca Clotilde.	2012	Tese
Não serás outro – diário sobre políticas públicas e leitura literária	Carmélia Maria Aragão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Eliana Lucia Madureira Yunes	Diário; violência; leitura; literatura; políticas públicas.	2016	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na BDTD (2022).

Das pesquisas realizadas encontradas nas duas plataformas – BDTD e Portal de Periódicos da Capes –, dialogamos, inicialmente, com a tese de Selma Martins Peres (2006), que realizou uma cartografia a partir da narrativa de cinco professoras de Educação Infantil sobre como elas se constituíram e vêm se constituindo leitoras. Entre muitos aspectos relevantes na constituição das professoras-mulheres-leitoras, Peres (2006) destaca intensidades presentes em todas as narrativas, como o tempo raro para leitura, tempo de quem precisa estar sempre ocupada, tempo ocupado conforme um aprendizado-obediência desde a infância até os dias atuais.

Nesse cenário, não há muito espaço para a leitura, pois outras ocupações se põem à frente de um possível tempo livre. Assim, a leitura segue a lógica da necessidade, da leitura-investimento, que está associada ao trabalho, não ao ócio. Outra relação das professoras com o ato de ler se dá por meio das leituras religiosas, que também trazem um fim em si. Quando a leitura exige profundidade, muitas vezes acaba sendo superficial por não dispor do tempo necessário para a entrega. As narrativas das professoras de Catalão-GO deixam perceber

que elas "vão se constituindo leitoras em movimentos irregulares, ora de centramento, ora de devir" (Peres, 2006, p. 144). A leitura não é tomada por elas como possibilidade de burlar regras, de devaneio, de ir além do que devem ler. Com a pesquisa, são apresentadas as muitas leitoras que compõem cada uma das professoras e é destacada, também, a ideia de leitura como experiência ligada à infância. A cartografia potencializa os devires das professoras leitoras: "devir-professora, devir-mulher, devir-leitora, devir-infância" (Peres, 2006, p. 146).

De forma parecida, mas com outro enfoque teórico, Márcia Prenda Teixeira (2011) defendeu sua dissertação a partir das memórias de leitura de cinco professoras que atuaram entre 1963 e 1973 na cidade de Dourados-MS. As práticas de leitura, os materiais disponíveis à época e as possíveis proibições de que as mulheres lessem alguns materiais foram pensados a partir da história oral e analisados sob a luz da história cultural. A pesquisa teve como ponto principal contribuir para a história da mulher leitora na cidade de Dourados-MS. Outra dissertação que aborda a temática é a de Liliane Cremonese Salomé (2010). A autora aprofundou-se nas práticas de leitura de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no estado de São Paulo. Não é possível saber mais detalhes sobre esse estudo, pois somente o resumo do estudo está disponível, de forma pública, para consulta.

Em 2010, Ana Maria Esteves Bortolanza defendeu sua tese sobre leitura e práticas de leitura entre mães, professoras e crianças com Síndrome de Down. Trago essa tese para a discussão por ela se aprofundar nas práticas e nos propósitos de leitura de mulheres leitoras. A autora realiza uma reflexão entre as relações da oralida-

de e da escrita com o desenvolvimento das práticas de ler. Por meio de estudo etnográfico, Bortolanza (2010) fez uma fotografia das práticas de leitura das mães, das professoras e das meninas de um Centro de Referência Down localizado no Paraná. Essa pesquisa, como outras de Mestrado e de Doutorado, deu origem a artigos, que estão elencados nos Quadros 01 e 02, anteriormente apresentados.

Os estudos já realizados, anteriormente apresentados, vão ao encontro das categorias que emergiram no estudo geral da tese, sendo quatro categorias no total, e é possível uma interlocução entre esses estudos e os achados da tese que originou este capítulo. As categorias finais da pesquisa da tese foram: 1) Tempo e caminhos: *A mãe era especial, especial*; 2) O livro e a escola: *Sabe como é que é, a gente trabalhava na casa dos outros, não tinha lá muito tempo de ler*; 3) Leituras: *Nenhum livro nos deixa vazios, todo livro nos transforma*; 4) Mediações de leitura e docência: *Mas sempre antes tu tem que conversar bastante*[21]. Tanto nos estudos já realizados como nos resultados da tese as relações de gênero e a história das mulheres e sua relação com a leitura são pontos marcantes, por isso privilegiamos a conceituação de gênero como forma primária das relações de poder e acesso aos bens culturais.

Na tese que dá origem a este capítulo, a categoria Tempo e caminhos, vinculada ao objetivo específico *Compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho*, privilegiou as histórias de infância, os primeiros contatos com a leitura, os percursos forma-

[21] A segunda parte dos nomes das categorias originou-se das narrativas das interlocutoras empíricas da pesquisa. Na sequência, para melhor fluidez do texto, será mencionada somente a primeira parte de cada categoria.

tivos e profissionais de cada interlocutora empírica. Inicialmente o olhar é direcionado para cada história individual para depois costurar o que há em comum nas individualidades. Essa costura permitiu pensar questões sobre as mulheres-professoras-leitoras de São Domingos do Sul-RS, como: a) ser professora: única opção possível ou a profissão desejada?; b) o impacto das mães das professoras e outras familiares em suas vidas; c) as professoras das professoras; e d) as distâncias – físicas, geográficas, geracionais nos percursos. Na *costura de individualidades* mostra-se a passagem do tempo, a mudança – que pode parecer lenta, levando décadas. De tudo o que muda, alguns pontos também permanecem, se aprimoram: o cuidado dessas interlocutoras, que são mães, que são professoras; na experiência docente, o afeto e o envolvimento estão presentes, tocando os estudantes e os despertando – como leitores – enquanto demostram suas próprias paixões pelas leituras que realizaram.

A categoria *O livro e a escola*, vinculada ao objetivo específico *Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita*, analisou o contato que as interlocutoras empíricas tiveram, na infância e adolescência, com o livro e apresentou as memórias de alfabetização. A alfabetização das interlocutoras acontece dentro da experiência escolar, então esses momentos que ficaram, experiências que *passaram* por cada professora que os narra. De forma geral, as lembranças afetivas permaneceram – do que foi bom e do que foi ruim. O que afeta fica. O que faz o coração bater mais forte, a respiração acelerar, toca no íntimo – seja esse afeto despertado pela admiração, pelo medo, pela raiva, pelo desafio motivador –, segue marcado vida a

fora. Como fica o aprendizado de ser mulher, do ler como mulher, conforme apontou o estudo de Peres (2006), quando aponta para um aprendizado-obediência que inicia na infância, reforçando a forma de ler associada ao investimento, ao trabalho e dificilmente ao ócio.

As últimas duas categorias *Leituras* e *Mediações de leitura e docência* estão vinculadas ao objetivo *Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas*. A análise dessas categorias expôs a relação de cada mulher-leitora-professora com a leitura. Os resultados convergem com os achados de Peres (2006), quando a pesquisadora aposta em sua pesquisa as muitas leitoras que compõem as professoras de Catalão-GO – estudo de sua pesquisa de tese. Da igual forma, em nossa pesquisa identificamos muitas leitoras em cada uma das interlocutoras: a leitora de literatura, que vive a experiência de leitura; a leitora de escritos técnicos, que busca aprimorar seu saber profissional; aquela que realiza leituras práticas, a fim de dar conta de uma demanda pontual; aquela que lê para passar o tempo. Todas essas leitoras podem coexistir em uma mesma pessoa, em uma mesma interlocutora empírica, dependendo de seu momento de vida e dos objetivos que tem em cada tempo vivido.

Considerações finais

As interlocuções com estudos já realizados, desenvolvidas neste capítulo, vão majoritariamente ao encontro das categorias que emergiram no estudo geral da tese. Alguns estudos da revisão bibliográfica apontaram as proibições de algumas leituras que as mulheres viveram ao longo da história, a qual mostra que a leitura para as mulheres – antes mesmo de requerermos o direito à escrita – foi uma conquista. Poder ler os mais va-

riados gêneros e conteúdos nem sempre foi possível às mulheres. Ainda olhando para a história, outros estudos nos lançam à reflexão da centralidade do papel de mães e professoras como principais responsáveis pela mediação de leitura – seja lendo livros ou contando histórias da cultura popular.

Como nos achados da revisão de estudos, encontramos em nossa pesquisa intensidades de leitura das interlocutoras de pesquisa, de acordo com o tempo de vida; há um tempo em que a *falta de tempo* para ler parece prevalecer (o tempo dos filhos pequenos, da vida profissional – o tempo de estar sempre ocupada). No ponto do *estar sempre ocupada*, apesar das aproximações, nosso estudo destoa dos achados de Peres (2006), quando aponta que algumas das interlocutoras buscavam, mesmo nos períodos mais exigentes da vida, momentos para a leitura literária, para o sonho, para uma narrativa ficcional que desse força para seguir com o real; a literatura foi o alimento para a alma para muitas interlocutoras.

A análise das narrativas, em nosso estudo, mostrou os percursos formativos, tanto familiares quanto escolares, o que liam – se liam – na infância e na adolescência, se ouviam histórias e, se sim, quem contava, qual era a escolarização dos seus familiares, entre outros pontos da história de leitura e de escrita de cada uma. Também permitiu ver as experiências de leitura na vida adulta de cada professora e a mediação literária que cada uma realiza com seus alunos. Entendemos o ser humano como ser social que constrói sua realidade, bem como indivíduo que tem uma subjetividade que é afetada/criada/alimentada pelo seu entorno. Nessa perspectiva, olhamos para as mulheres-professoras como um grupo, entendendo, porém, que cada uma é atravessada pelo

seu tempo e pelo seu contexto na produção da própria identidade.

Dessa forma, dialogando com os estudos já realizados, pudemos identificar as muitas leitoras que compõem cada mulher. Identificamos ainda como a leitura pode estar entravada pela falta de tempo e como é exigente o cotidiano da mulher (mãe, professora, cuidadora), o qual, na maior parte do tempo, não permite que ela disponha de um tempo de ócio, para nada fazer ou para realizar uma leitura sem compromisso, uma leitura que não esteja associada ao investimento, ao trabalho. As relações de gênero, explicitadas neste capítulo, assim como a história da relação entre mulheres e leitura, permitem compreender a associação que ainda se estabelece nos dias atuais; tomando emprestada a ideia de Peres (2006), é um aprendizado-obediência, que inicia na infância e valida, para as mulheres, o tempo ocupado e de entrega para o outro, deixando-se para depois. O *deixar-se para depois* pode significar – e significa –, para muitas de nós, deixar a leitura para segundo plano, ou para quando for possível.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio da França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. *Entre gestos e práticas*: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de referência Down. 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11,

n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*: vozes, palavras, textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGO, Clícia. *Os jovens e a leitura*: descobertas feitas em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio*: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

LUSA, Diana; RAMOS, Flávia Brocchetto. Memórias de usuárias da biblioteca pública de são domingos do sul – rs. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS, CULTURAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO. *Anais* [...]. Castanhal: IFPA, 2022. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/iisilicti/480798-MEMORIAS-DE-USUARIAS-DA-BIBLIOTECA-PUBLICA-DE-SAO-DOMINGOS-DO-SUL--RS. Acesso em: 13 maio 2024.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças e operários. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução: Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1999. p. 165-202. v. 2.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2016.

O QUE O GÊNERO tem a ver com a profissão docente. Entrevistador: Folha na Sala. Entrevistada: Márcia Ondina Vieira Ferreira. São Paulo: Folha de São Paulo, dez. 2023. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/

episode/26vjTSUUMJgkNzDgy056O4?si=NmAIo0HPT_6mPQRRlPK5Ug&nd=1&dlsi=459c2120764b4f62. Acesso em: 22 dez. 2023.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal de pesquisa. *Revista Brasileira de Sociologia*, Porto Alegre, v. 1, p. 107-128, jan./jul. 2013. DOI: https://doi.org/10.20336/rbs.26

PERES, Selma Martines. *Práticas de leitura de professoras de educação infantil*: narrativas de professoras – Catalão – GO. 2006. 152 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo*: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20 n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SALOMÉ, Liliane Cremonese. **Os sentidos da leitura para professoras do ensino fundamental**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, 2010.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. *In*: STECANELA, Nilda (Org.). *Diálogos com a educação*: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 15-32. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-dialogos-identidade-pesq.pdf. Acesso: 26 fev. 2022.

TEIXEIRA, Marcia Prenda. *A mulher como leitora*: memórias de professoras/Dourados – MS (1963-1973). 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

Biodatas

Diana Lusa

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Integrante do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Veranópolis.

E-mail: dianalusars@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3893335490066070
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1023-0283

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Atua na Universidade de Caxias do Sul, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de Graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EaD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de literatura – OLLI. Pesquisa, em especial, temas ligados à leitura, à infância e à literatura.

E-mail: ramos.fb@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1742135960263892
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1488-0534

Sob a bandeira do narrar [22]

Eliana Ebbing
Flávia Brocchetto Ramos
Marli Cristina Tasca Marangoni

Uma história se desdobra como bandeira ao vento.
(Kate Bankes e George Hallensleben)

A narrativa é uma modalidade discursiva que, ao desdobrar-se, conta uma história. Para contar uma história, são introduzidos, em geral, elementos que tendem a se manter em sua estrutura: personagens situados em um tempo e em um espaço e cuja ação tende a ser relatada por um narrador que integra ou não o conflito. Trata-se de um gênero bastante recorrente: como bandeira que tremula ao vento dos tempos, a narrativa desdobra possibilidades de concretizar-se e mobilizar leituras, e o livro didático pode ser um dos espaços para esses desdobramentos.

Esta investigação estabelece-se sob a bandeira do narrar, ao defender a presença da narrativa junto ao sujeito em formação. Isso porque o ato de narrar acompanha o ser humano desde a Antiguidade, atravessando fronteiras colocadas pelo espaço, tempo, culturas e divisões políticas, permeando o viver do homem e legando-lhe saberes amplos e diversos, ligados ao viver. Pelo papel que a narração desempenha na vida das pessoas, a narrativa literária foi eleita o objeto de estudo desta pesquisa, a qual integra o grupo de pesquisa

[22] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Narrativas literárias no livro didático Apoema 6º e 7º ano*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e coorientação da Profa. Dra. Marli Cristina Tasca Marangoni, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

Observatório de Leitura e Literatura (OLLI-UCS/CNPq). A investigação situa-se no campo da Educação e privilegia narrativas literárias presentes no livro didático de Língua Portuguesa da Coleção Apoema do 6º e do 7º anos. O objetivo da pesquisa é investigar como as narrativas literárias são apresentadas nos livros didáticos do 6º e do 7º anos da Coleção Apoema, a fim de problematizar sua contribuição ou não para a formação do estudante como leitor literário. Aliados ao objetivo geral, elencamos, como objetivos específicos: (I) explicitar conceitos-chave da narrativa, bem como suas funções no âmbito da formação humana; (II) apresentar como a narrativa literária tende a ser abordada em livros didáticos veiculados pelo PNLD; (III) mapear as narrativas veiculadas no livro didático do 6° ao 9° ano da Coleção Apoema; (IV) categorizar as narrativas presentes no livro do 6° e do 7° ano da Coleção Apoema; e (V) discutir o papel da narrativa literária na formação dos estudantes. A pergunta mobilizadora do estudo acolhe a seguinte formulação: como as narrativas literárias se apresentam e como contribuem ou não para a formação do leitor literário? O percurso metodológico contemplou uma pesquisa bibliográfica, de natureza documental, com inspiração na análise de conteúdo.

Esse tópico ocupa-se, pois, de aspectos do narrar, da narrativa e da leitura da narrativa. Outros pontos indicados nos objetivos podem ser acessados na dissertação completa.

Por que narrar?

> *E, quando a cozinha se apresentou imaculada, ele recomeçou tudo de novo, então descascando frutas para a compota enquanto ela lhe fornecia histórias indispensáveis ao mundo que precisaria apreender uma vez que a ele pretendia dedicar-se para sempre* (Nélida Piñon).

O excerto que abre esta seção sinaliza que há histórias indispensáveis a um certo mundo e que a recepção de tais histórias possibilita a apreensão desse mundo. O narrar mostra o mundo, e mais: inventa e amplia o mundo possível ao sujeito, desfamiliarizando o habitual e aproximando o distante. Aqui tratamos acerca de como se compõe uma narrativa, suas estruturas bem como suas funções e contribuições sociais para o ser humano. A narrativa, como modalidade discursiva, é inerente à condição humana, pois "desde que o homem começa a conviver, se põe a contar o acontecido. Nas comunidades primitivas, o conto era uma espécie de resumo das histórias que se transmitiam oralmente e que, mais tarde, foram sistematizadas por escritores" (Ramos, 2010, p. 13).

Refletindo sobre o conceito, entendemos a narrativa como uma maneira de expressão que se desenvolve por meio do contar histórias a partir de diferentes linguagens: linguagem verbal (oral ou escrita), linguagem visual contada por imagens ou, ainda, linguagem teatral, isto é, linguagem representada. Roland Barthes (1971, p. 19), semiólogo francês, amplia o conceito ao expor que "a narrativa pode ser sustentada pela imagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia (sic.), na história, na tragédia, no drama". Barthes (1971) aponta diferentes suportes por meio dos quais a narrativa é veiculada. O autor contempla a narrativa escrita, mas a amplia ao indicar a imagem, tanto fixa – uma fotografia, uma pintura, uma escultura – como móvel – aquela veiculada no curta, no filme, no teatro.

A narrativa, na visão de José Pinto (2011, p. 10), materializa-se por meio do discurso narrativo, que pode ser "um atestado de linguagem (um filme, um conto, um romance, um poema, uma pintura, um fragmento de conversa cotidiana, etc. são discursos)". O ato de narrar discursos é uma tendência geral do ser humano do ponto de vista animista e para a narrativização, ao lado da narrativa-fábula, com mensagem figurativa e estética. Barthes (2011) acrescenta que as formas tendem a se misturar, em combinações e intensidades diversas.

Desde a Pré-História o homem aprendeu a fazer seus registros, e estes compõem nossa marca na sociedade em que vivemos, demonstrando modos de vida bem como questões culturais, sociais e históricas de cada indivíduo. Antes de adquirirmos o domínio da escrita, realizamos nossas inscrições com desenhos, uma forma muito significativa de expressar modos de vida, desejos, ansiedade, alegrias e outras emoções, tanto que há profissionais especialistas em áreas da educação, como terapeutas, que realizam a análise do desenho da criança como forma de identificar o porquê de suas dificuldades de aprendizagem. O exposto pode ser justificado a partir de Barthes (1971, p. 40), quando afirma que "[...] a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...] a narrativa está aí, como a vida". Narrar é, além do que foi exposto, uma necessidade humana; diariamente, realizamos muitas narrativas com diferentes intenções – contar histórias, transmitir uma notícia, fato, acontecimento ou ensinamento cultural ou, ainda, interpretar pelo simples prazer de fazê-lo e contar uma história literária.

Após breve exposição acerca da narrativa ancorada em Barthes, passamos a focar na perspectiva de Benjamin (1987). Para o pensador alemão, há uma associação entre experiência e narração. A narrativa está diretamente conectada à experiência do sujeito que conta, de modo que seu enraizamento na cultura popular e suas experiências de vida são transmitidas através da cultura. A cultura é disseminada, e por intermédio dela o conhecimento circula entre as pessoas, deixando seu legado.

O autor, ao discorrer sobre a origem das narrativas, aponta que a oralidade é o veículo por meio do qual as narrativas se materializam, inclusive como uma forma de dar conselhos. Nesse sentido, reiteramos que a ideia de narrativa é muito antiga e está associada à experiência oral, ou seja, o narrador só conta/narra porque tem experiência de vida. Diante disso, o autor ainda define dois tipos ancestrais de narradores: o camponês e o viajante, que "foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram" (Benjamin, 1987, p. 199). O narrador viajante possui muita cultura em virtude de seus deslocamentos espaciais; sendo assim, detém muitas histórias para partilhar. Já o narrador camponês acumulou experiências relacionadas ao lugar onde vive; isto é, a partir de suas vivências, tem muitos conselhos a revelar e, para tanto, usa o discurso narrativo. Ambos transmitem sua sabedoria de vida, de modo que o saber é passado pelas gerações, narrado pelo camponês sedentário, conhecedor de suas histórias e tradições e detentor de suas próprias características de contar histórias, bem como pelo narrador viajante de terras longínquas, que traz sutilezas de territórios e povos ignorados pelos ouvintes.

Embora a cultura seja transmitida de uma geração a outra por meio da oralidade, Benjamin (1987) aponta um problema na atualidade[23]. Com a invenção da imprensa e a difusão do romance no período moderno, surgiu o primeiro indício da morte da narrativa associada à experiência, uma vez que as pessoas não são mais capazes de compartilhar histórias surpreendentes: com tantas notícias disseminadas diariamente, "quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações" (Benjamin, 1987, p. 203). Deduzimos aqui que o autor aponta para a condensação como uma qualidade das narrativas que primam pelo compartilhamento de experiências.

Assim como um trabalho manual, um artesanato, o ato de narrar histórias, inerente ao homem desde o início da história da humanidade, está se perdendo com a modernidade, porque estão desaparecendo a naturalidade e a relação íntima de cada contador com sua própria história, assegura Benjamin. Cada narrador, na visão benjaminiana, envolve-se na história de seu jeito, porém não estamos mais acostumados com a linguagem poética e simbólica das histórias. Nosso traquejo maior tem sido com textos práticos e informativos do dia a dia, como jornais e revistas disponíveis em plataformas digitais, o que nos leva a retomar a preocupação já anunciada sobre a morte da narrativa, "depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual" (Benjamin, 1987, p. 205).

Na atualidade, portanto, o ato de contar histórias (orais) com o intuito de compartilhar ensinamentos e valores humanos tem perdido espaço, talvez pelo

[23] Walter Benjamin assinou a escrita do ensaio objeto de reflexão nesta dissertação em 1936.

uso das tecnologias e pelas transformações sociais. Benjamin (1987, p. 197) já previa esse apagamento do narrar ancestral, pois afirmava que vivemos "a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção". Sobre as experiências de narração, Benjamin (1987, p. 198) argumenta que tem sido cada vez mais raro encontrar pessoas com capacidade de narrar histórias de forma adequada e esclarece que as "causas desse fenômeno são óbvias: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo".

Ao reproduzir uma história, o contador interfere diretamente no objetivo do autor ao escrever seu texto. Para tanto, há diferentes tipos de narrador. De acordo com Benjamin (1987, p. 205), o narrador "imprime sua marca [...] como a mão do oleiro na argila do vaso", tamanha sua importância na narrativa. Podemos compreender do legado de Benjamin que a figura arcaica do contador de histórias contrapõe-se ao romance, pois este se efetiva por meio de um movimento solitário, enquanto aquele se constitui como movimento cultural. Tal movimento culmina em uma maneira de transmitir cultura, valores e conselhos, o que só é possível se houver disponibilidade de narrar e ouvir. As narrativas populares estão sempre associadas às soluções de problemas práticos da vida cotidiana, aparecendo condensadas em frases proverbiais que sintetizam algum ensinamento transmitido de pessoa a pessoa. Desse modo, o autor sustenta que "o dom de contar histórias está chegando ao fim: não se tece e não se fia mais, não se constrói nem se aplaina objetos enquanto se ouve histórias. Em resumo: histórias precisam de trabalho, ordem e disciplina para vingar" (Benjamin, 2018, p. 62).

Após discorrer sobre o papel da narrativa e sua ligação com a experiência, dois conceitos manifestam-se imbricados na visão de Benjamin: o surgimento dos papéis de narradores e a vinculação da narração à cultura e, consequentemente, ao coletivo.

O narrar como forma de dar conselhos é assumido por outros autores. Destacamos Charles Perrault, escritor francês que, no século XVII, cunhou as bases para a formação do gênero literário conhecido até hoje como conto de fadas. Ele recolheu as histórias tradicionais da região e as escreveu com acabamento literário, mas com o intuito de contribuir para a educação dos pequenos. No caso de "Chapeuzinho Vermelho", na história vertida por Perrault (1987), publicada no Brasil a partir de tradução de texto integral do francês, a narrativa se encerra assim:

> – Minha avó, como você tem dentes grandes!
> – É para te comer.
> E dizendo essas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou (Perrault, 1987, p. 22).

Ao encerrar a narrativa, para não deixar dúvidas acerca do aconselhamento da história, encontramos a moral, transcrita a seguir:

> Vimos que os jovens,
> Principalmente as moças,
> Lindas, elegantes e educadas,
> Fazem muito mal em escutar
> Qualquer tipo de gente.
> Assim, não será de estranhar
> Que por isso o lobo as devore.
> Eu digo o lobo porque os lobos
> Não são do mesmo tipo.
> Existe um que é manhoso
> Macio, sem fel, sem furor.
> Fazendo-se de íntimo, gentil e adulador,
> Persegue as jovens moças

> Até em suas casas e seus aposentos.
> Atenção, porém!
> As que não sabem que esses lobos melosos
> De todos eles são os mais perigosos
> (Perrault, 1987, p. 23).

Na origem da produção literária para crianças, o caráter educativo se impõe. Assim, a obra de Perrault alerta crianças e jovens para os perigos existentes caso não obedeçam às orientações de seus pais. A tradição de atribuirmos às narrativas finalidade educativa já estava presente nos textos bíblicos que, por meio de parábolas, imprimem um ensinamento aos leigos, a fim de colaborar para a formação humana do leitor. Nos casos aqui mencionados, a figura do narrador dá sentido à narração, seja manipulando sua estrutura para instaurar o suspense, seja transmitindo lições e comunicando, a partir da história, um aconselhamento aos jovens ou à audiência de modo geral.

Além da presença do narrador, que pode assumir diferentes tipos, conforme o foco narrativo adotado pelo autor do texto, as principais características do gênero narrativo incluem personagens, enredo, tempo e espaço, cada qual com suas peculiaridades. O tempo da narrativa pode ser cronológico ou psicológico, sendo esse último narrado como lembrança dos fatos, pois tudo ocorre a partir de uma memória; o espaço pode ser um ambiente físico ou social; as personagens dividem-se em principais e secundárias; e o discurso pode ser direto ou indireto. Tais elementos, embora demarquem o texto narrativo com relativa estabilidade, abrigam inovações e possibilidades de combinações tão variadas que cada narrativa pode surpreender seu interlocutor, seja pelo conteúdo ou pelos seus modos de organização.

A partir do conjunto dos elementos da narrativa, aliado à interpretação do leitor junto ao texto ficcio-

nal, constrói-se a função da narrativa, uma vez que "a ficção é tão real quanto o chão em que pisamos. Ela é esse próprio solo. O nosso suporte no mundo" (Huston, 2010, p. 26). As características que compõem a narrativa, mesclando ficção e realidade, tecendo histórias que corroboram para o desenvolvimento humano, desdobrando-se pelas diferentes linguagens, são técnicas construídas para a sobrevivência de nossa espécie.

Quem fala ao leitor?

> Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.
> (Machado de Assis)

Toda narrativa tem algumas figuras atuantes em sua constituição. Narrador e autor, por exemplo, possuem papéis diferentes, visto que o autor é quem cria um texto e o narrador reproduz a história. O autor é o responsável pelo texto, é ele quem escreveu cada palavra; em contrapartida, o narrador é quem conta a história, seja ela real ou fictícia, e pode ou não fazer parte dessa história. Segundo Reis e Lopes (1988), o narrador é compreendido, de fato, como distinto do autor, e na nossa análise vamos atentar para essa distinção.

Diante disso, "o *narrador* será entendido fundamentalmente como *autor textual*, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o discurso (v.), como protagonista da *comunicação narrativa*" (Reis; Lopes, 1988, p. 61, grifos do autor). Em suma, todo texto tem um autor que é um ser físico de carne e osso e um narrador que conta a história real ou figurada, inserindo-se nela ou não, dependendo do foco narrativo. Este, por sua vez, é como se fosse o ponto de vista do autor, por exemplo: se a história for contada

exatamente como aconteceu com quem escreve, o foco narrativo será em primeira pessoa e o narrador atuará como personagem, pois encara os fatos como lembranças, apresentando opiniões e emoções do narrador.

A presença do narrador é tão relevante que a mesma história, contada por distintos narradores, gera narrativas diversas. Sobre a presença do narrador no texto, Benjamin (1987, p. 201) afirma que ele "retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes". A partir do tipo de narrador, ou seja, se ele está em primeira ou terceira pessoa para contar a história, é possível identificar como demonstra seus pensamentos, suas percepções e seus sentimentos em relação aos personagens.

Friedman (2002), ao tratar de narrativa, traz oito tipos de narrador que podem estar presentes no texto como perspectivas do ato de enunciar a história, a saber: narradores em primeira pessoa (o narrador-personagem protagonista; narrador "eu" como testemunha); narradores em terceira pessoa (narrador onisciente neutro; narrador onisciente intruso; narrador de onisciência seletiva múltipla ou multisseletiva; e narrador de onisciência seletiva); modo dramático; e modo câmera.

Para avançar nos estudos sobre foco narrativo, segundo as contribuições de Friedman (2002), discorreremos sobre as características de cada um dos diferentes tipos de narrador mencionados, na seguinte ordem: (I) autor onisciente intruso; (II) narrador onisciente neutro; (III) "eu" como testemunha; (iv) narrador-protagonista; (V) onisciência seletiva múltipla; (VI) onisciência seletiva; (VII) modo dramático; (VIII) câmera.

Antes de iniciar a análise de cada narrador, apresentaremos algumas distinções sobre a possibilidade de ele ser intruso ou neutro. Os narradores intrusos podem comentar os mais diversos assuntos enquanto contam uma história, citando fatos e histórias paralelas, detalhes da vida de um personagem ou observações sobre o cenário da história. Os narradores neutros, por sua vez, mantêm o foco apenas nos acontecimentos e nos personagens presentes naquela história.

Outro ponto a esclarecer diz respeito a algumas questões que envolvem as relações presentes no ato de narrar, pois "o problema do narrador é a transmissão apropriada de sua estória ao leitor" (Friedman, 2002, p. 171). Tais questões estão explicitadas no Quadro 1, que segue.

Quadro 1 – Tópicos sobre o narrar e suas possibilidades

Aspectos sobre o narrar	**Papel do narrador**
Quem fala ao leitor?	Voz na primeira pessoa, um personagem Voz na terceira pessoa
Posição (ângulo) em relação ao enredo	De cima Da periferia Do centro Frontalmente ou Alternadamente
Canais de informação usados pelo narrador para transmitir a estória ao leitor	Palavras, pensamentos, percepções e sentimentos do autor, ou palavras e ações do personagem, ou pensamentos, percepções e sentimentos do personagem, através dos quais – ou de qual combinação dessas três possibilidades – se depreendem informações sobre estados mentais, cenário e situação dos personagens
Distância com relação ao leitor da estória	Próximo, distante ou alternado

Fonte: Elaborado com base em Friedman (2002, p. 171).

Postas as observações necessárias, passaremos a uma caracterização de cada tipo de narrador. Iniciaremos os estudos abordando o onisciente intruso.

O narrador onisciente intruso é assim denominado porque, ao ter domínio pleno do mundo externo e interno de seus personagens, ele julga, posiciona-se, emite juízo de valor, faz comentários, emite opiniões e não deixa a história correr seu fluxo natural. Para Friedman (2002, p. 173), por meio da onisciência, o narrador "é livre não apenas para informar-nos as ideias e emoções das mentes de seus personagens como também as de sua própria mente". Esse narrador faz interferências e dialoga com o leitor, abordando sentimentos alheios com propriedade e conhecimento de causa. Friedman (2002, p. 173) salienta que "a tendência no Autor Onisciente Intruso está longe da cena, pois é a voz do autor que domina o material, falando frequentemente por meio de um 'eu' ou 'nós'", ao narrar uma estória, controlando fatos, cenas e sentimentos como se fosse um ser divino que tudo vê e controla, tendo domínio total dos fatos.

O narrador onisciente sabe tudo sobre seus personagens, como seus pensamentos, seus conflitos internos e seu perfil psicológico. A onisciência permite ao narrador um ponto de vista ilimitado. Sendo assim, é mais difícil de controlar, visto que a história narrada pode ser vista por um ou todos os ângulos possíveis, possibilitando ao leitor uma visão ampla do narrado, segundo Friedman (2002). A principal diferença entre o narrador onisciente intruso e os demais é a presença dos pensamentos, das percepções e dos sentimentos do próprio autor. Dessa forma, o escritor informa não só os sentimentos e percepções dos personagens, mas também o que ele pensa e sente acerca da história contada.

A principal característica que marca a onisciência é a presença das intromissões e generalizações do próprio autor, que podem ou não fazer parte da história. Diante disso, a tendência do escritor é relatar o que está acontecendo e fazer críticas sobre o exposto.

Ao discorrer sobre esse tipo de narrador, Friedman (2002) faz uma distinção com relação ao sumário narrativo. Para fins de esclarecimento,

> [...] o sumário narrativo é uma apresentação ou relato generalizado de uma série de eventos cobrindo alguma extensão de tempo de locais, e parece ser o modo normal, simples, de narrar; a cena imediata emerge tão logo os detalhes específicos, contínuos e sucessivos de tempo, espaço, ação, personagem e diálogo começam a aparecer (Friedman, 2002, p. 172).

A segunda categoria apresentada é o narrador onisciente neutro, que também é um narrador em terceira pessoa. Ele se diferencia do narrador onisciente intruso por narrar os fatos de uma maneira mais distante, como se olhasse de fora os acontecimentos, ou seja, não é personagem. De acordo com Friedman (2002. p. 174), esse narrador

> [...] difere do Autor Onisciente Intruso apenas devido à ausência de intromissões autorais diretas (o autor fala de modo impessoal, na terceira pessoa) [...]. A ausência de intromissões não implica necessariamente, contudo, que o autor negue a si mesmo uma voz ao usar o espectro do Narrador Onisciente Neutro.

O narrador onisciente neutro apresenta como característica relevante a ausência de intromissões autorais, isto é, não faz suas críticas, não deixa evidentes seus pensamentos na narrativa, narra de forma impessoal, em terceira pessoa. Ao transmitir os acontecimentos, o narrador apenas narra os fatos sem dar voz à personagem e sem deixar transparecer suas emoções e seus

sentimentos. Esse tipo de narrador, por sua vez, não é tão complexo como o narrador onisciente intruso.

Ainda, de acordo com Friedman (2002), temos o terceiro tipo de narrador, o narrador-testemunha, o "eu" como testemunha, representado por uma personagem secundária, de forma verossímil, que aparenta ser verdadeiro. Esse narrador fala com o narratário valendo-se da primeira pessoa. Ele não tem acesso direto aos pensamentos de outros personagens, mas conta sua percepção sobre a história. Nesse caso, o narrador renuncia a toda sua onisciência perante os outros personagens.

Diante disso, o narrador-testemunha conta ao leitor somente aquilo que ele poderia descobrir de forma legítima, como observador da história. É importante ressaltar que esse tipo de narrador tende a ser usado quando o suspense precisa ser deixado em evidência, pois assim a situação é armada e revelada gradualmente para o leitor. Conforme Benjamin (1987, p. 215), a semelhança entre "todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada".

O narrador-protagonista, quarta categoria, configura-se pelo desaparecimento da onisciência. Dessa forma, o narrador não sabe o que se passa na mente das personagens presentes na narrativa, uma vez que esse tipo de narrador é o personagem principal. O narrador-protagonista narra a história por meio de suas percepções e de seus sentimentos, deixando de lado o que passa na cabeça das demais personagens, levantando, assim, sua visão sobre os fatos.

O próximo narrador é caracterizado pela onisciência seletiva múltipla ou multisseletiva. Nesse ponto, o leitor perde o "alguém" que narra e a estória surge dire-

tamente da mente das personagens. Há um predomínio quase absoluto da cena, na qual predomina o discurso indireto livre, narrado em terceira pessoa. O narrador em terceira pessoa é o tipo mais comum na literatura, porque ele conta os fatos de forma mais objetiva, sem ser parcial. Os canais de informação e os ângulos de visão são vários. A onisciência seletiva limita-se à mente de um personagem. Os ângulos de visão limitam-se a um centro fixo, central, marcado por um estilo indireto livre.

Posteriormente à onisciência seletiva, Friedman (2002) apresenta o modo dramático e o modo câmera. O modo dramático limita-se, em grande parte, ao que os personagens fazem e falam, suas aparências e cenário, e, em relação aos pensamentos e sentimentos dos personagens, não há indicação direta sobre suas percepções. Esse tipo de narração limita-se a informar o que os personagens falam ou fazem, como no teatro; sendo assim, cabe ao leitor deduzir as significações a partir dos movimentos e palavras dos personagens. Já no caso do narrador que atua no modo câmera, "o objetivo é transmitir, sem seleção ou organização aparente, um 'pedaço da vida' da maneira como ela acontece diante do *medium* do registro" (Friedman, 2002, p. 179, grifo do autor). Conforme Friedman, a narrativa que se apresenta com o narrador no modo câmera tem a pretensão de deixar transparecer a descrição tal qual como se fosse transmitido por uma câmera.

Para uma melhor compreensão dos tipos de narradores, o Quadro 2, que segue, apresenta um resumo das principais características dos tipos de narradores, conforme Benjamin (1987) e Friedman (2002).

Quadro 2 – Posturas narrativas

Benjamin (1987)	
Viajante	narra todo seu conhecimento de mundo adquirido ao conhecer culturas e costumes oriundos de outros lugares conhecidos em virtude das viagens, pois quem viaja sempre tem histórias a contar.
Camponês	pessoa simples, mas que narra a partir dos conselhos passados de uma geração a outra, os quais são embasados em sabedoria popular, experiências de vida próprias e/ou contadas por outros.
Friedman (2002)	
Narrador onisciente intruso	tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima, adota um ponto de vista divino para além dos limites do tempo e do espaço; tem como característica principal a intrusão; narra da periferia ou do centro dos acontecimentos; pode narrar como se estivesse *de fora* ou *de frente*, ou, ainda, mudar e adotar várias posições; seus canais de informação são as próprias palavras, pensamentos e percepções.
Narrador onisciente neutro	fala em terceira pessoa; ausência de instruções e comentários gerais; ângulo, distância e canais são as mesmas do autor onisciente intruso.
Narrador-testemunha	fala em primeira pessoa; "eu" como testemunha; modo mais direto, verossímil; ângulo de visão limitado; como personagem secundária, narra da periferia dos acontecimentos; a distância em que o leitor é colocado pode ser próxima, remota ou ambas.

Narrador-protagonista	desaparece a onisciência; o narrador é personagem central; o narrador não tem acesso ao estado mental dos demais personagens; narra de um ponto fixo, limitado; a posição da história com relação ao leitor pode ser próxima, distante ou, ainda, mutável.
Onisciência seletiva múltipla ou multisseletiva	perde-se o "alguém" que narra; a história surge diretamente da mente das personagens; há um predomínio quase absoluto da cena; predomina o discurso indireto livre; canais de informação e ângulos de visão são vários.
Onisciência seletiva	trata-se de uma só personagem; limitação a um centro fixo; ângulo central; estilo indireto livre.
Modo dramático	limita-se a informar o que as personagens falam ou fazem, como no teatro; ao leitor, cabe deduzir as significações a partir dos movimentos e palavras das personagens.
Câmera	ao narrar, constrói cenas que tentam mostrar *flashes* da realidade, como se apanhados por uma câmera.

Fonte: Elaborado com base em Benjamin (1987) e Friedman (2002).

Ante as possibilidades de conhecer uma história, um leitor experiente pode dimensionar sua compreensão do texto a partir da percepção do narrador e de seu foco. Por exemplo, se considerarmos que o narrador em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, é Bentinho, a questão sobre a possível traição de Capitu ganhará outras soluções e sentidos. Desse modo, assim como o narrador carece de tempo e experiência para se constituir, o interlocutor, desde a condição de estudante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisa exercitar a atenção e

estar familiarizado com a multiplicidade de modos de narrar, para ler com profundidade uma narrativa.

A narrativa literária discorre acerca de ações humanas e, portanto, trata de aspectos de nossa natureza. Para Todorov (2009), a literatura permite ao homem pensar e colocar-se no lugar de todo e qualquer ser humano, adotando um ponto de vista das outras pessoas reais ou personagens literárias. Esse seria um meio de entender a universalidade que nos permite cumprir nossa vocação humana e social. A literatura discorre acerca das ambiguidades da condição humana: aquele que a lê e a compreende não se tornará necessariamente especialista em análise literária, mas conhecedor do ser humano ou, dito de outra forma, de si mesmo. É nessa comunicação inesgotável e vitoriosa dos seres humanos, do espaço e do tempo que se afirma o alcance universal da literatura. Como sinaliza a epígrafe de Machado de Assis que inicia este tópico de estudo, o poder da narração é nos retirar da nossa vida cotidiana, pelo emprego singular da linguagem e, ao seu término, trazer o sujeito de volta a si; certamente, de um modo transformado. Sob a bandeira do narrar, buscamos compreender o lugar da narrativa e do narrador ao longo dos tempos, discutindo algumas de suas possibilidades de concretização e especificidades. A nós, adultos e mediadores de leitura, cabe transmitir às novas gerações a segurança frágil dessas palavras que ajudam a compreender a natureza humana.

Seguir contando...

> "Mas, a outra estória, por nós tramada, prosseguia, aumentava, nunca terminava, com singulares-em-extraordinários episódios, que um ou outro vinha e propunha" (Guimarães Rosa, *Pirlimpsiquice*).

Esta seção fecha o texto, mas não quer ser um término, um fim para a discussão que aqui se teceu… Ao contrário, pede vozes que prossigam, emendem, façam crescer e proponham outros episódios para essa questão que pauta a presença das narrativas no cotidiano (escolar), tal como a estória que não finda descrita na epígrafe de Guimarães Rosa. Pede, enfim, que sigamos contando… Mas por que, ainda hoje, narrar? Por que ainda hoje ler narrativas geradas em diferentes tempos e lugares? Em tempos tão tecnológicos, será que o narrar está próximo de um fim ou apenas encontrando outras formas de acontecer? Por que defender que narrativas diversas integrem o cotidiano escolar? Afinal, o que aprendemos lendo um conto de Machado, como "Conto de escola" ou "Pai contra mãe" ou um texto de autoria feminina como *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, ou *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, ou ainda *Colheita*, de Nélida Piñon? Ao longo deste estudo, sustentamos a necessidade de viver entre narrativas e de garantir narrativas aos sujeitos em formação para que possamos desenvolver nossa dimensão humana.

Quando lemos uma narrativa, acessamos todo um universo, real ou imaginado; e sistemas culturais, políticos, sociais e econômicos que envolvem as sociedades humanas, em sua complexa organização, são apreendidos, experimentados, pela via da leitura. A partir de Benjamin, compreendemos que a diversidade de papéis de narradores visibiliza tantas vozes sociais que nos circundam e que habitam nosso próprio existir. Quem conta uma história partilha sua visão de mundo, elege um ou mais prismas do caleidoscópio potente que é a linguagem. Quando lemos uma narrativa de autoria feminina, por exemplo, como *Colheita* ou *Felicidade clandestina*, compreendemos algo sobre o feminino e

sobre os tantos modos de ser mulher, em tantos espaços e tempos diferentes, que se retomam e contradizem o tempo todo. A narrativa não seria a mesma se fosse outra a voz a contá-la!

Já quando enveredamos por Machado de Assis, entendemos que algo de outros tempos segue se materializando aqui e agora, o que nos dá uma visão ampla da natureza humana e das suas contradições. De repente, compreendemos a corrupção do menino que vende o conhecimento ao preço de uma moeda, em "Conto de escola", como a corrupção que medra nos nossos dias. E os saberes sobre o período histórico do pós-escravidão, com suas tantas violações e lutas brutais, ainda fazem sentido entre nós, na disputa que "Pai contra mãe" empreendem em defesa de sua própria cria e às custas da cria alheia.

Em suma, sustentamos que a vida humana necessita da narrativa, porque ela guarda vozes que narram diferentemente, seguindo ou subvertendo a lógica do seu universo. Sustentamos ainda a necessidade da narrativa, por seu enlace com a cultura e, assim, por conter em si uma coletividade à qual pertencemos, embora em tempos tão solitários. Em vista disso, assegurar a presença da narrativa no cotidiano escolar, no LD e em outros suportes, possibilita ao estudante a apreensão de tantos mundos (culturais, históricos, sociais, históricos, geográficos…), instrumentalizando-o a compreender e a transformar o seu próprio mundo e, principalmente, a narrar-se a si mesmo. Sob a bandeira do narrar, sigamos contando a vida…

Referências

BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1987.

FRIEDMAN, Norman O ponto de vista na ficção: desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**, n. 53, p. 166-182, 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33195. Acesso em: 11 jan. 2024.

HUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

JOSÉ PINTO, Milton. Introdução. *In*: BARTHES, Roland *et al*. **Análise estrutural da narrativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PERRAULT, Charles. **O chapeuzinho vermelho.** Porto Alegre: Kuarup, 1987.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil:** de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Biodatas

Eliana Ebbing

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Possui Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especializações em diferentes áreas da educação. Atua, ainda, como psicopedagoga e neuropsicopedagoga clínica, diretora executiva da Faculdade Exata Educacional (Polo de Serafina Corrêa-RS), representante da Faculdade IDEAU de Passo Fundo, professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Serafina Corrêa desde 2008. As áreas de interesse estão relacionadas a: desenvolvimento humano, educação, literatura, narrativas e empreendedorismo.

eliana.ebbing@gmail.com
https://lattes.cnpq.br/5297627959581023
https://orcid.org/0009-0004-2077-5409

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura pela PUCRS. Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Atua na Universidade de Caxias do Sul-RS, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de Graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EaD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de literatura (OLLI). Pesquisa em especial temas ligados à leitura, à infância e à literatura.

ramos.fb@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-1488-0534
http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Marli Cristina Tasca Marangoni

Doutora em Letras, mestra em Letras e Cultura Regional, com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. É professora da Rede Municipal de Ensino de Bento Gonçalves, com atuação no assessoramento pedagógico. Tem experiência no ensino de Graduação e Pós-Graduação. Desenvolve trabalhos e estudos principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura, poesia e mediação.

marli.ctasca@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/4549042852032510
https://orcid.org/0000-0002-2581-5404

Autismo no Ensino Superior: o DUA como uma possibilidade de inclusão pedagógica[24]

Erisson Teixeira Emer
Cláudia Alquati Bisol

Introdução

Desde a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação no Brasil é um direito assegurado a todos, mesmo que a materialidade dos direitos firmados na Constituição se dê de forma gradual ao longo das décadas.

Especialmente no que tange à inclusão das pessoas com deficiência, essa trajetória foi firmada por marcos legislativos e políticas públicas que buscam equiparar oportunidades e acessos. A exemplo disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) garantiu o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Outrossim, com a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Brasil reforçou seu compromisso com a inclusão, influenciando significativamente a abordagem educacional para indivíduos autistas.

Portanto, este capítulo explora os avanços conquistados e os desafios ainda enfrentados na jornada pela inclusão educacional de estudantes autistas no Ensino

[24] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes Autistas no Ensino Superior*, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

Superior brasileiro e propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como possibilidade para a inclusão efetiva de pessoas com deficiência e autistas nas Instituições de Ensino.

O tema do autismo no Ensino Superior, por sua vez, entra em pauta devido à necessidade de inclusão efetiva e ao reconhecimento das particularidades que estudantes autistas enfrentam no ambiente acadêmico. Apesar dos avanços nas políticas de inclusão educacional no Brasil, a presença desses indivíduos nas universidades ainda é sub-representada tanto em pesquisas quanto em dados oficiais.

Aguilar e Rauli (2020), em seu estudo, que será melhor detalhado neste capítulo, destacam os desafios enfrentados pelas pessoas autistas durante a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, enfatizando as dificuldades estruturais e pedagógicas das universidades. As autoras ressaltam, de antemão, a falta de informações desmistificadas sobre o autismo, bem como das estruturas pedagógicas e físicas das universidades para a inclusão efetiva, elementos que contribuem para o desconforto e a baixa permanência desses estudantes no ambiente acadêmico.

Com isso, o DUA representa uma abordagem transformadora na educação, rompendo com paradigmas tradicionais de ensino adaptativo para um modelo inclusivo que considera a diversidade como valor central. Originário de concepções arquitetônicas que visam facilitar o acesso universal a espaços físicos, o DUA é uma adaptação desses princípios para o contexto educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades variadas de todos os estudantes (Bracken; Novak, 2019).

No contexto educacional, o DUA é definido como "um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas" (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019, p. 676). Ao contrário de simples ajustes para acomodar necessidades individuais, o DUA visa transformar as estruturas de ensino de modo a beneficiar todo o grupo de alunos, promovendo uma inclusão efetiva e não segregacionista.

Com isso, o DUA representa não apenas uma estratégia adaptativa, mas uma mudança paradigmática na forma como concebemos e implementamos a educação inclusiva, ao promover um ambiente de aprendizagem que valoriza e celebra a diversidade.

Educação Inclusiva no Brasil: avanços e desafios para o autismo

Tomamos como ponto de partida tanto o fato de a educação ser assegurada pelo Estado, mesmo que de formas distintas, desde a Constituição de 1988, quanto as diversas atualizações e emendas nas leis a favor da inclusão que versam sobre a educação das pessoas com deficiência.

A composição do percurso de fortalecimento das lutas das pessoas com deficiência e dos acessos à cidadania é marcado por muitos momentos importantes, pelos quais pode-se observar relevantes políticas públicas e diretrizes que se direcionam à inclusão.

A proclamação da Constituição Federal (Brasil, 1988) garantiu a igualdade de acesso à educação, abrindo espaço para as pessoas com deficiência acessarem o ensino público, contudo, sem obrigatoriedade.

Nesse período, a concepção de deficiência estava definida como incapacidade ou impossibilidade tempo-

rária ou permanente de executar determinadas tarefas como decorrência de deficiências, interferindo nas atividades funcionais do indivíduo (Brasil, 1994), o que reafirma a tese do modelo médico que estava a serviço de um modelo produtivista e capitalista. Ou seja, no modelo médico da deficiência, as intervenções se voltavam a recuperar ou consertar os corpos para que não se tornassem improdutivos frente ao funcionamento capitalista-produtivista da época.

Outro importante marco para a educação especial no Brasil foi a Declaração de Salamanca, (1994), que reforça as ações para uma educação inclusiva para todos. Bueno (2006, p. 16) destaca o fracasso das políticas educacionais em todo o mundo, "e que é preciso modificar tanto as políticas quanto às práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado", caracterizando-se como um importante passo para repensar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas e a própria concepção específica das pessoas com deficiência.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram assegurados o ingresso e o direito à escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares, garantindo que as pessoas com deficiência alcancem seus direitos de cidadãos (Carvalho *et al*., 2017).

A LDB define a oferta de educação especial nas escolas regulares como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2013. p, 16), tornando-se um importante marco para as discussões da inclusão escolar.

Outro marco importante a ser destacado é a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reconhece e traça estratégias para a situação complexa da Inclusão nas Instituições de Ensino Nacionais que evidenciam a urgência de políticas públicas efetivas para o combate ao capacitismo e a transformação na educação para a perspectiva inclusiva.

Tal política tem como objetivo "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (Brasil, 2008, p. 14). Cabe pontuar que o autismo compõe o que a política traz como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), uma vez que a delimitação como Transtorno do Espectro Autistas (TEA) ocorrerá posteriormente.

A política garante, ainda, a transversalidade da educação na perspectiva inclusiva desde a Educação Infantil até os níveis superiores, tornando-se efetiva na garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência e autistas nas instituições de ensino, tanto quanto afirma a formação de professores e das comunidades escolares. Garante também professores especializados no quadro de docentes para o suporte ao público-alvo da educação especial para suporte através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem danos à sua participação em sala de aula regular.

Há, ainda, um avanço considerável após a promulgação pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), que impulsiona mundialmente diretrizes para a inclusão. Importante destacar que há uma fundamentação epistemológica no modelo social da deficiência na promulgação, como afirmam Silva *et*

al. (2020, p. 2): "nessa convenção, consolida-se o termo 'pessoa com deficiência' [...] por estar em consonância com a compreensão de deficiência na perspectiva do modelo social e em contraposição ao modelo médico, concebendo a deficiência como uma construção histórica e social, perspectiva esta, base desta pesquisa".

Com isso, destacamos alguns artigos que, para este capítulo, se fazem centrais na citada convenção e garantem de forma sintética a compreensão das responsabilidades dos países participantes.

No artigo 1º da convenção, intitulado "Propósito", são evidenciadas as ações primeiras da convenção em prol das pessoas com deficiência e que consistem em "assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (Brasil, 2007, p. 17).

No artigo 24, intitulado "Educação", os Estados-Partes acordam a plena garantia à educação em todos os níveis, e, ao finalizar o capítulo, fica destacado o acordo de garantias ao Ensino Superior e profissionalizante a todas pessoas com deficiência: "Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições" (Brasil, 2007, p. 29).

Destacamos, portanto, a democratização do acesso e a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior e espaços de educação.

Boroni (2008, p. 16) escreve no prefácio da edição comentada brasileira da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que, após

o marco dessa convenção, todas as pessoas com deficiência são conclamadas a "serem agentes de sua própria história, exigindo a garantia dos seus direitos". Garante, ainda, que tanto a convenção quanto o documento que prefacia são instrumentos potentes para a luta pela inclusão social e pelos plenos direitos dos cidadãos das pessoas com deficiência.

Ao ter em vista tais elementos que versam sobre a educação inclusiva e a convenção supracitada, retomamos o tema norteador deste trabalho, o autismo, que é entendido como deficiência para as finalidades cidadãs e, por sua vez, partícipe de todas as conquistas das pessoas com deficiência no âmbito social.

Especificamente, o autismo, em 2012, é incorporado na esteira da deficiência pela Lei nº 12.764, de 11 de dezembro de 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que garante os acessos das pessoas diagnosticadas com TEA aos mesmos direitos das pessoas com deficiência.

Entretanto, quando observadas as estatísticas específicas para as pessoas com TEA no ensino brasileiro, mesmo com os esforços crescentes na adoção de políticas públicas direcionadas à inclusão e ao ingresso na escola que gerou o aumento das matrículas das pessoas com deficiência, há uma lacuna na efetivação dessas políticas no que diz respeito à continuação dos estudos nos níveis superiores.

Martins, Leite e Ciantelli (2018) demonstram essa falha na comparação com a população geral universitária matriculada nas Instituições de Ensino Superior (IES): pessoas com deficiência representam menos de 1% (0,4% em 2015) do total de matrículas. Quanto ao número de matrículas especificamente de pessoas com

TEA, a representação numérica se torna ínfima, contudo é necessária a descrição:

> No Censo referente ao ano de 2016, havia 546 estudantes no Ensino Superior com TEA, correspondendo a um total de 614 matrículas, independente da condição de matrícula (matriculado, desvinculado, trancado, falecido, formado). Com a imputação dos dados dos anos anteriores, o número de estudantes com TEA em 2016 subiu para 1.217 alunos únicos e 1.368 matrículas. Do total de alunos únicos, 73,2% (891 – com imputação) e 52,4% (286 – sem imputação) se identificaram com Autismo Infantil; 29,6% (360 – com imputação) e 49,6% (271 – sem imputação) se identificaram com Síndrome de Asperger; e 2,8% (34 – com imputação) e 2,0% (11 – sem imputação) foram registrados com ambos os diagnósticos (Martins; Leite; Ciantelli, 2018, p. 3).

Em seguida, o Censo de 2019 evidencia um aumento no número de matrículas no Ensino Superior, tanto presencial quanto a distância, um total de 4.018 pessoas com TEA em um universo de 8,5 milhões de estudantes de Ensino Superior (Simão, 2023; Barbosa; Gomes, 2019).

Um dado importante, que pode justificar em alguma medida a ainda tímida presença das pessoas autistas no Ensino Superior, é que não há políticas públicas de ações afirmativas para pessoas com TEA, o que gera um cisma social na comunidade de autistas pelo fato de, em geral, apenas autistas de nível de suporte 1[25] terem condições

[25] O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), na sua quinta versão, estabelece o autismo em três níveis de suporte de acordo com os níveis de autonomia alcançados pelos sujeitos autistas. No nível de suporte 1 o sujeito tem maior autonomia na sua vida prática, mesmo que apresente algumas dificuldades na comunicação e interações interpessoais. No nível de suporte 2 o sujeito carece de apoio mais ativo nas suas atividades e relações para alcançar maior autonomia. Por sua vez, o nível 3 de suporte carece de suporte intenso e intervenções médicas mais pontuais para suas atividades e na vida diária (APA, 2014).

para acessar os níveis de Graduação e Pós-Graduação (Shibuta *et al.*, 2018).

Autismo no Ensino Superior

São relevantes os avanços na educação inclusiva no Brasil por meio das políticas públicas de ingresso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares e espaços acadêmicos. Contudo, ao direcionar a atenção aos estudantes autistas que ingressam e permanecem no Ensino Superior, deparamo-nos, como mencionado anteriormente, com a sub-representação dessas pessoas, tanto em pesquisas quanto em dados da sua existência nesses espaços de ensino.

Sanches e Freitas (2020), ao fazerem uma pesquisa bibliográfica que versa sobre os estudantes autistas no Ensino Superior, destacam o aumento de matrículas de pessoas autistas, o que evidencia a necessidade não apenas de pensar a inclusão desses indivíduos, mas também potencializar pesquisas que versem sobre esse tema. Contudo, destacam como dificuldade principal a falta de dados e pesquisas que tratam do assunto e a importância de uma investigação que dê conta da plausibilidade da efetiva educação inclusiva para autistas no Ensino Superior.

Silva (2020, p. 7) faz um importante aprofundamento do perfil da pessoa autista no Ensino Superior brasileiro e destaca que, mesmo com a fragilidade dos dados oficiais, que denunciam a pouca atenção do Poder Público para com os autistas, o elemento das múltiplas realidades sócio-geográfico-econômicas "podem produzir situações de desigualdades em maior ou menor grau e barreiras de acesso e permanência no Ensino Superior". Ou seja, a intersecção das múltiplas opres-

sões a que essas pessoas são sujeitas produz nuances de complexidades relativas à sua realidade pessoal e social.

Ao analisar o perfil desses estudantes, Silva (2020) percebe que elementos como gênero, raça e classe social se sobressaem como elementos que influenciam na incipiente presença das pessoas autistas no Ensino Superior – e, quando presentes, são em sua maioria pessoas de classe média alta e brancas.

Ainda no que tange às pesquisas sobre o tema, o autor evidencia que, um sua maioria, tratam do autismo apenas no sexo masculino, denunciando a seletividade que se impõe pelas questões de gênero, uma vez que também existem mulheres autistas.

Aguilar e Rauli (2020), professoras que tomaram relatos de sete estudantes autistas para uma pesquisa que visa compreender as dificuldades de inclusão das pessoas autistas, descrevem primeiramente que a transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior gera estresse para os jovens em geral, mas mais aos autistas, por terem características específicas que não são atendidas pela universidade no seu ingresso. Relatam, ainda, que a estrutura universitária (física e pedagógica) e o corpo docente estão pouco preparados para a presença de pessoas autistas nas suas classes, gerando um desconforto por parte do docente e uma dificuldade de permanência para o aluno autista.

Ao analisarem os relatos colhidos dos estudantes, subdividiram em 12 seções, destas, destaco e discorro brevemente sobre as três que me pareceram mais relevantes para este trabalho, sob a justificativa de terem aspectos importantes sobre a realidade individual da pessoa autista e sua relação com o meio universitário.

São elas: o estigma em relação ao diagnóstico, a adaptação didático-pedagógica e o desconhecimento do tema.

Na seção do estigma, os entrevistados relatam as falas capacitistas em relação ao seu grau intelectual. Como o perfil do estudante universitário autista não corresponde ao estereótipo geral, que é relacionado à deficiência intelectual, as tendências à exclusão pela associação a simulações de autismo ou questões psiquiátricas são recorrentes. Ainda, com o estigma, o autista se sente exposto, como relata um dos participantes da pesquisa: "As pessoas olham como se eu fosse um bicho do zoológico. É difícil" (Aguilar; Rauli, 2020, p. 11).

Já na seção sobre a adaptação didático-pedagógica, as autoras e os participantes destacam as infelizes tentativas de adaptar as aulas e as avaliações para a realidade das pessoas autistas que são específicas e não gerais, por fazerem parte do TEA. As pesquisadoras apontam, segundo os relatos, a necessidade de maior disposição de tempo e diminuição das possíveis ambiguidades nas avaliações com perguntas não objetivas. Contudo, a área pedagógica ainda carece de formas e métodos mais assertivos para a inclusão como um todo.

Por fim, o desconhecimento por parte da comunidade acadêmica nas universidades é um tema que permeia os relatos dos participantes. Os entrevistados relatam a generalização da ideia de autismo como deficiência intelectual ou psicopatologia, o que influi no tratamento e acolhimento diário das pessoas autistas.

Por sua vez, Camalionte, Kondo e Rocha (2021), ao fazerem uma revisão integrativa de literatura nas áreas da saúde e educação, constatam novamente a lacuna nas pesquisas voltadas ao autismo no Ensino Superior.

Os autores selecionaram um total de 33 artigos, após a seleção pelos critérios: abordar a inclusão em nível superior; estar direcionado aos estudantes universitários com TEA; estar relacionado a estudos que contemplem o Instituto de Ensino Superior (IES); estar escrito em língua portuguesa. Foram, por sua vez, excluídos os seguintes estudos: artigos repetidos entre as bases de dados consultadas; artigos de revisão de literatura; artigos que se referiam a outros estudantes públicos-alvo da educação especial sem ser exclusivamente estudantes universitários com TEA. Utilizaram as bases de dados do Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), da Scientific Electronic Library Online (Scielo) e dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no recorte temporal do ano de 2020 sob os seguintes descritores: Ensino Superior, educação superior, universidade, autismo, Transtorno do Espectro Autista e transtorno autístico combinados entre si. Constatando, portanto, a lacuna de pesquisas atuais que versem sobre o tema inclusão de pessoas autistas no Ensino Superior.

Oliveira, Santiago e Teixeira (2022) afirmam, em pesquisa realizada na Universidade Federal de Goiás com um aluno autista e seu monitor, um docente e a equipe de acompanhamento psicopedagógico da instituição, a importância da formação do corpo acadêmico como um todo para garantir a boa formação e a permanência do estudante autista na universidade.

Ao relatarem a experiência da presença de um monitor, colega de curso, para o estudante autista, o colega dava auxílio nas dificuldades que o autista lhe apresentava, como os relacionados a cumprir prazos, burocracias na universidade e demandas gerais que o Ensino Superior exige dos alunos. Assim sendo, foi possível

garantir resultado e qualidade de vida e estudo para o aluno autista.

Outro fator interessante nessa pesquisa é o apelo pela abertura às possibilidades diversas pelas quais o aluno autista pode se fazer partícipe das aulas,

> [...] defendemos a importância de os cursos de graduação abrirem espaço para que o aluno com TEA possa se colocar como sujeito pensante e sensível, para que possa externalizar, de alguma forma, suas dificuldades, seja por meio da escrita, da arte, ou de qualquer outra forma de expressão que, de alguma maneira, expresse quem ele é e como se sente (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022, p. 19).

De fato, a diversidade de formas de ser, pensar e se expressar é um elemento importante que deveria ter espaço de expressão no meio universitário. Pode-se tecer uma crítica à forma, à formatação e à hierarquização das classes e dos saberes que não comportam a diversidade humana não apenas de expressão pessoal, mas também de expressão social, o que daria um novo modo de olhar o ensino e as formas de inclusão.

Nessa esteira da capacitação e de ações de inclusão mais efetivas, Melo, Constant e Ferreira (2023) buscaram analisar o processo de acesso e permanência de estudantes autistas no Ensino Superior de acordo com as pesquisas presentes nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando, após critérios de exclusão, na análise de cinco estudos.

Os autores destacam os pontos facilitadores e dificultadores do acesso e permanência das pessoas autistas no Ensino Superior: os facilitadores são a criação de núcleos de acessibilidade como órgãos institucionais que facilitam o acesso à informação e aos meios para

a efetiva permanência dos estudantes, uma vez que nesses núcleos encontram suporte para as mais diversas questões que se lhe apresentam no dia a dia nas universidades.

Melo, Constant e Ferreira (2023) destacam ainda a disseminação do tema autismo como um fator relevante para a melhor compreensão social das pessoas autistas e suas particularidades, uma vez que, sem conhecimento sobre o tema, e com os pré-conceitos que orbitam o autismo, é necessário chamar a um olhar com menor estranheza para os autistas para suscitar o interesse em conhecer melhor a temática.

Como dificultadores, por sua vez, os autores destacam a falta de pesquisas qualificadas sobre o tema, o que acarreta abordagens conflitantes sobre o autismo, bem como a falta de qualificação específica para os docentes atenderem as demandas específicas do autismo.

Importante reafirmar, aqui, a importância das ações docentes para com as pessoas autistas, uma vez que essa realidade se faz cada dia mais presente nas salas de aula, nas suas diferentes instâncias, seja no Ensino Infantil ou Superior. Há a necessidade de movimentos efetivos que garantam a real inclusão nos espaços de ensino, os quais carecem de esforços da comunidade científica e do Poder Público para garantir a inclusão das diferenças (Camargo *et al*., 2020).

Com isso, ficam evidenciados elementos importantes para a reflexão acerca das pessoas autistas no Ensino Superior, bem como a sua escuta para a elaboração das políticas públicas. A voz dessas pessoas não ecoa nos corredores das universidades de forma suficiente para chegar ao Poder Público.

Para as definições que afetam a realidade diária dos autistas, tanto nas instâncias estaduais quanto nas federais, é preciso impulsionar e dar possibilidades de fala para esses indivíduos, bem como somar, não sobrepor, as pautas de inclusão e os movimentos de políticas afirmativas nas universidades.

Desenho Universal para a Aprendizagem: caminhando para a inclusão

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) provoca uma profunda reflexão e causa importantes mudanças no docente e sua prática em sala de aula, uma vez que não foca na facilitação do todo da aula para indivíduos segundo suas especificidades individuais, mas transforma o todo da aula em um todo tomado das múltiplas realidades e propõe ao coletivo a sua efetivação, transpondo a barreira da adaptação, da integração, para a inclusão.

Desde que o tema da inclusão ganhou força social e política em torno da década de 1990, foram necessárias reinvenções pedagógicas e educacionais que pudessem dar conta da diversidade que aos poucos passava a se expressar nas salas de aula.

A conferência mundial sobre Educação para Todos (1990), o Fórum Mundial de Educação (2000) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) são marcadores que trataram do direito à educação e da inclusão nas escolas, nas classes regulares, e inauguram um grande desafio – o da inclusão, como já dito aqui anteriormente.

Diante do desafio que se desenha, a partir das convenções e formulações, de transformar as escolas em ambientes inclusivos e proponentes de uma aprendiza-

gem que toma em conta a pluralidade e a heterogeneidade das pessoas, das múltiplas realidades sociais que, em sala de aula, se manifestam, abrem-se possibilidades por novas ferramentas pedagógicas e caminhos para o docente.

No ano de 1999, nos Estados Unidos, surge o conceito *Universal Designer Learning* (UDL), ou, em português, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que consiste em é uma adaptação para a educação de um movimento que tem como gênese o pensar as estruturas arquitetônicas de forma a facilitar a acessibilidade para todos com transformações simples nas construções e edificações. Um exemplo simples disso é o projeto de haver nas calçadas o acréscimo de rampas. As rampas auxiliam pessoas com deficiência física a acessarem a calçada ou outros ambientes, mas favorecem também pessoas idosas, pessoas com cargas de mão, com carinho de bebê, com dificuldades de locomoção em geral e muitas outras situações.

O DUA é, portanto, um elemento que toma em conta a diversidade e a pluralidade humana e parte desses princípios para repensar as formatações pedagógicas e práticas, bem como das estruturas de ensino não segregacionistas e capacitistas.

Na educação, o DUA toma em conta um processo fundamental na abordagem dos temas, como noção de que é necessário considerar: o porquê da aprendizagem, fornecendo vários meios de engajamento; o quê da aprendizagem, fornecendo meios variados de representação; e o como da aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Para Zerbato e Mendes (2018, p. 149-150), o "DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilida-

de de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras". Com isso, o DUA tem uma abrangência coletiva e social, mas que ao mesmo tempo é próximo às pluralidades das pessoas que compõem o meio social.

Ao se tratar da sala de aula, levando em conta o ingresso de pessoas com deficiência, amparadas pela lei e acolhidas em obrigatoriedade pelas escolas, as mudanças pedagógicas e físicas estruturantes passam a se fazer evidentes e ainda mais necessárias.

Borges e Schimit (2021, p. 29), ao falarem do TEA e de alunos com deficiência na sala da aula, afirmam que: "A presença dos alunos com TEA na escola, bem como a de outros alunos com deficiência, exige uma mudança na forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Ela derruba o mito do 'aluno médio' e provoca os professores".

As mudanças na sala de aula com demandas específicas, que se atravessam na totalidade da docência e do ensino, bem como nos padrões, como na ideia do "aluno médio", como citam as autoras, implodem com o desconcertar da realidade.

Essa ideia dos atravessamentos da implosão do padrão médio se conecta com o DUA, uma vez que, a partir de 1990, o conceito deixa de focar em adaptações às pessoas com deficiência e se volta a pensar a deficiência das escolas e espaços em aplicar os programas pedagógicos (Meyer *et al.*, 2014). Isto é, deixou-se de pensar na adaptação das pessoas às estruturas e se voltou a pensar nas estruturas para a inclusão das pessoas.

Para as pessoas autistas, em específico, o padrão de aulas expositivas que alternam com textos, por vezes, se

torna uma barreira de acesso à informação e ao funcionamento da aula. A proposta do DUA leva em consideração as diversas formas de apresentar um conteúdo.

No que tange ao autismo, portanto, o DUA é um meio que pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a pessoa autista pode acessar determinado conteúdo não apenas pela forma tradicional com quadro e oralidade.

A possibilidade de experimentação com a ajuda de áudio/vídeo, atividades motoras, atividades de estímulo cognitivos e sensoriais, em grupos, ilhas para exploração dos materiais ou elementos da temática, enfim, a multiplicidade do DUA pode ajudar no processo de inclusão de pessoas autistas dando espaço para que as potencialidades possam ser expressadas, tanto individualmente quanto em grupo, e as dificuldades possam ser compartilhadas e trabalhadas nessa mesma dinâmica (Pletsch *et al.*, 2021).

Ao incorporar o DUA na prática de sala da aula, as possibilidades e meios de apresentar determinado tema, tarefa ou material podem ser expressadas e executadas de múltiplas formas, considerando as possibilidades em utilizar meios visuais, táteis, de som, de experienciação de emoções e interações como grupos, ilhas de estudo, etc. São diversas as formas possíveis de apresentar um determinado elemento em sala de aula, de tal forma que compõem as múltiplas formas possíveis de se aprender algo.

Contudo, é importante ressaltar que o DUA precisa de planejamento constante durante o processo de ensino (Borges; Schmidt, 2021). O professor precisa ter objetivos claros e definidos, tomar conta da realidade da sala de aula, das capacidades do espaço físico e, so-

bretudo, da realidade de seus alunos, como contexto social, econômico e geográfico da escola que se insere. Os autores afirmam, ainda, que as práticas exitosas do DUA não sejam pontuais e passem a fazer parte do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno com deficiência e do plano de aula do professor na totalidade do período letivo.

Borges e Schmidt (2021) trazem como exemplo em sua pesquisa o caso de um estudante autista que apresentava dificuldade e desinteresse na prática de leitura e escrita proposta pelo professor. Após estudar o caso sob a ótica do DUA, encontraram um caminho que oferecia ao estudante a possibilidade de escrever e ler seus próprios textos. A experiência exitosa garantiu o desenvolvimento das habilidades necessárias no contexto e tem como base o DUA, uma vez que essa prática pode ser ampliada a outros alunos que possam se beneficiar.

A proposta do DUA, em síntese, se dá na complexidade do todo, tanto quanto na versatilidade da sala de aula e do professor, que pode, com simplicidade de materiais e práticas, acessar e movimentar para um objetivo os alunos, sendo eles com deficiência ou não.

Conclusão

Em suma, a questão do autismo no Ensino Superior no Brasil revela um cenário desafiador e ainda pouco explorado. A escassez de pesquisas e dados robustos evidencia a lacuna que permeia o conhecimento sobre o tema, refletindo diretamente na falta de políticas públicas efetivas e na preparação inadequada das instituições de ensino para receber e apoiar esses estudantes de maneira integral. Estudos como os citados neste capítulo destacam os desafios enfrentados pelos estudantes autistas desde o ingresso até a permanência na

universidade. O estigma associado ao autismo, a falta de adaptações pedagógicas adequadas, a ausência de conhecimento sobre o tema por parte do corpo acadêmico e a carência de suporte institucional são barreiras significativas que comprometem não apenas o acesso, mas também o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes. Nesse sentido, é imperativo que as instituições de Ensino Superior adotem medidas mais efetivas para promover um ambiente inclusivo e acolhedor, capacitando seus docentes e equipe administrativa, implementando políticas de acessibilidade e proporcionando suporte aos estudantes autistas. Além disso, é crucial ampliar o investimento em pesquisas que não apenas descrevam, mas também proponham soluções práticas e inovadoras para a inclusão desses estudantes, considerando suas particularidades e potencialidades. O DUA, nos espaços de ensino, não só beneficia os alunos com necessidades especiais como também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar, que é composta por pessoas de múltiplas etnias, raças, realidades socioeconômicas, denominações religiosas, gêneros, tanto quanto por pessoas com deficiência ou algum transtorno. A sala de aula é, deveras, um espaço plural e fluido que exige mecanismos, organizações e projetos pedagógicos menos positivistas e controladores. O DUA e os avanços epistemológicos e sociais são caminhos que apontam para a necessidade de uma nova sala de aula, de novas docências e novos projetos.

Referências

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patrícia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-26, 2020.

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

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021.

BARONI, Alexandre Carvalho. Prefácio. *In*: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Versão Comentada. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

BRACKEN, Sean; NOVAK, Katie (Ed.). **Transforming higher education through universal design for learning:** An international perspective. London: Routledge, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Governo federal. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/072024

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação para todos:** a Conferência de Nova Delhi. Brasília, DF: INEP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Diretrizes básicas voltadas à Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. Projeto de pesquisa. Porto Alegre: PURS, 2006. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ementa-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

CAMALIONTE, De Oliveira; Daniele, KONDO, Letícia; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Estudantes do Ensino Superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021.

CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER *et al*. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, p. e214220, 2020.

CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes – Revista de Educação**, *[S.l.]*, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2017. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099. Acesso em: 24 out. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 10 jul. 2024.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22(esp.), p. 15-23, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018033.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 112-128, 2023.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning:** theory and practice. Wakefield MA: CAST, 2014.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu Van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 675-690, 2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e238947, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. [*S.l.*]: Assembleia Geral

das Nações Unidas, 13 de dezembro de 2006. Disponível em: index.php (mec.gov.br). Acesso em: 10 jul. 2024

PLETSCH, Márcia Denise *et al*. **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

SANCHES, Poliana Fernandes Mesquita; DE FREITAS, Maria Clara. Alunos com transtorno do espectro autista no Ensino Superior: uma revisão bibliográfica. **Anais do Pró-Ensino: Mostra Anual de Atividades de Ensino da UEL**, n. 2, p. 32-32, 2020.

SHIBUTA, V.; FAVARO DA COSTA, I.; PIMENTEL DOS SANTOS, F. Inclusão do autista no ensino Superior Público. **Psicologia e Saúde em debate**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2021. DOI: 10.22289/2446-922X.V7N2A1. Disponível em: http://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/743. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Solange Cristina da *et al*. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

SIMÃO, Bruno Luiz. O transtorno do espectro autista no ensino superior. **Uninter**, 2023. Disponível em: https://www.uninter.com/noticias/o-transtorno-do-espectro-autista-no-ensino-superior. Acesso em: 22 set. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

Biodatas

Erisson Teixeira Emer

Bacharel em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Áreas de interesse e pesquisa: Filosofia Prática, Educação e Inclusão.

E-mail: etemer@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6072230186253337

Cláudia Alquati Bisol

Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestre e doutora em Psicologia pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora nos cursos de Graduação em Psicologia, Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Psicologia na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva, Psicanálise, Educação Especial.

E-mail: cabisol@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3997987650767997

Orcid: orcid.org/0000-0001-5090-5578

Formação docente em contexto: "aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia"[26]

Fabiane Ferretti Munhoz
Andréia Morés

Começos...

Este capítulo está vinculado à pesquisa que contempla os estudos da formação docente em contexto na Educação Infantil pelo viés da perspectiva da Pedagogia da Escuta. O estudo teve como principal objetivo investigar quais as potencialidades que emergem da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves-RS. A relevância deste estudo justifica-se por ser um assunto que está em processo de discussão na área da Educação, evidenciando que a Pedagogia da Escuta pode ser uma potente aliada da formação em contexto, que acontece dentro de cada espaço escolar.

Optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa (André, 1995), com caráter exploratório, utilizando como inspiração a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), com a análise dos dados seguindo a proposta da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). A construção dos dados ocorreu a

[26] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada Formação Docente em Contexto na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia da Escuta, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS

partir do mapeamento das contribuições da Proposta Pedagógica vigente da escola, da realização de um grupo focal e dos registros realizados pelas professoras no Diário de Bordo ao final de cada um dos quatro encontros formativos realizados. Nesse sentido, a partir da metodologia sinalizada, trazemos como destaque, neste momento, a categoria *Aprender a ser professor: "aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia"*. Como suporte teórico para esta categoria utilizamos, principalmente, as contribuições de Perrenoud (2002), Pimenta (2012), Tardif (2005, 2019, 2020).

Então, para iniciar nossos diálogos sobre a temática deste estudo, gostaríamos de começar enfatizando que trouxemos para reflexão uma das formas que acreditamos ser a mais rica e eficiente no processo formativo de professores, que é a *formação em contexto*. Com base nessa ideia é que iremos partilhar alguns resultados deste trabalho.

A formação em contexto na Educação Infantil

É importante sinalizarmos que a *formação em contexto* tem aspectos únicos e difere-se da formação continuada, sendo que, muitas vezes, seus conceitos são confundidos. De acordo com o posicionamento apresentado, é relevante elucidar que neste estudo realizado escolhemos a formação em contexto para ser fonte de investigação devido aos frequentes equívocos apresentados nos diferentes espaços, onde não há uma clareza do conceito de formação em contexto e de formação continuada. Segundo Oliveira-Formosinho (2009b), a formação continuada é voltada para o processo de ensino/formação, enquanto a formação em contexto visa ao

desenvolvimento do profissional, focando no processo de aprendizagem/crescimento (Fochi, 2019).

Posto isso, destacamos que a formação em contexto colabora para constituir o professor. Por isso, pode ocorrer com o intuito de ampliar e enriquecer o olhar de cada sujeito, em busca de vivermos um cotidiano mais respeitoso junto às crianças. A Pedagogia da Escuta, metáfora idealizada por Loris Malaguzzi (Rinaldi, 2012), é uma das formas que o pedagogo italiano compartilha como sendo uma estratégia para termos um olhar mais sensível para o cotidiano vivido junto às crianças, que nos impulsiona a transformar nossa prática pedagógica em prol do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, competente, ativa, curiosa, pesquisadora e com tantas outras potencialidades.

Para que esse reconhecimento das potencialidades das crianças ocorra é necessário mobilizar o grupo de professores para uma formação que colabore para o próprio desenvolvimento profissional, dentro dos seus espaços de trabalho, nas próprias escolas, ideia defendida e sustentada pelas pesquisas e produções de Oliveira-Formosinho (2002a, 2009b, 2016b). A partir dessa ideia de desenvolvimento profissional, buscamos que os docentes se sintam acolhidos, amparados, escutados e, ao mesmo tempo, protagonistas na construção de conhecimento. Para a autora, esse tipo de formação, é vista como "um processo contínuo de melhorias das práticas docentes", com a possibilidade de acontecer de distintas formas, incluindo "momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades" (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 226).

Desse modo, a escola passa a ser reconhecida como um espaço propício e potente para que ocorra a apren-

dizagem e a formação dos profissionais que ali atuam, reverberando, assim, na transformação das suas práticas pedagógicas. Notamos a importância desses espaços para a troca de experiências entre os professores, compartilhando conquistas e desafios que emergem da realidade de cada instituição escolar, contribuindo para que o processo formativo deles aconteça levando em consideração as necessidades específicas da escola em que atuam, e não de maneira terceirizada e fragmentada. Reforçamos que é pertinente que tais momentos de encontros entre os professores estejam em consonância com o contexto e a realidade de cada instituição.

Em vista disso, salientamos que a nossa intenção com a partilha de uma das categorias emergentes desta pesquisa que aborda as potencialidades da formação em contexto é de que ela possa contribuir para qualificar ainda mais a prática docente e possibilitar uma ação educativa mais eficiente. Fochi (2016, p. 115) afirma que

> [...] a formação precisa romper com o modelo escolarizante de ensinar para que os professores ensinem. Exige converter-se em uma formação que mobilize o professor a escutar as crianças, assentar-se em teorias de base, especialmente aquelas das pedagogias da infância e contrastar o cotidiano para produzir o conhecimento pedagógico.

Levando em consideração essa premissa, acreditamos que a formação em contexto pode ser uma das estratégias utilizadas para fortalecer e potencializar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, bem como ser uma forma de valorizar os saberes prévios de cada professor, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos ao longo da sua trajetória profissional, configurando-se como uma experiência. Quando falamos em experiência, queremos enfatizar que ela está intimamente conectada ao processo de análise crítica da

própria prática pedagógica e entrelaçada com os conhecimentos e vivências de cada educador.

Para Oliveira-Formosinho (2002), o professor tem um papel ativo e interativo na formação em contexto, participando efetivamente de todas as mobilizações e movimentos preconizados pela escola, transformando-se em sujeito de sua formação. Ainda, de acordo com a autora (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 08), "a equipe formadora trabalha com ele e não para ele", pois, nessa perspectiva de processo formativo, o professor é reconhecido como sujeito participante da organização da sua própria formação, levantando questões que considera essenciais para discussão a partir das circunstâncias que envolvem o local de trabalho. Com isso, a formação em contexto torna-se "um veículo para a transformação da pedagogia da infância porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do quotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo" (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 10).

A autora também destaca que essa maneira de compreender a formação de professores nos ajuda a percebê-los como agentes de transformação. Nesse contexto, os docentes se tornam coautores de novos processos que irão ecoar em novas direções para o aprendizado das crianças (Oliveira-Formosinho, 2002).

Compreende-se, sob essa ótica, que a formação não se desvincula do sujeito, mas "nasce dos saberes de sua experiência e, por isso, pode-se dizer que é na intersecção entre as diferentes dimensões do desenvolvimento que reconhecemos a participação dos profissionais" (Fochi, 2019, p. 145). Dessa forma, o professor deve ser visto como parte de um coletivo e de um contexto que

envolve e influencia diretamente seu desenvolvimento profissional, bem como a sua formação e autoformação também "impactam no desenvolvimento do seu contexto" (Fochi, 2019, p. 145).

Com isso, reconhecemos a relevância de que as vivências que os professores tenham dentro da escola sejam significativas. São essas vivências que poderão reverberar em práticas educativas de qualidade e que visam ao bem-estar de todos os sujeitos envolvidos naquele espaço, sejam eles crianças, famílias e/ou educadores, resultando, assim, na transformação dessas vivências em experiências que deixarão marcas na vida de cada um. Essa transformação que citamos somente é possível se houver a reflexão sobre o que nos acontece em nosso cotidiano, sejam as ações corriqueiras ou inéditas vividas em companhia com as crianças. A formação em contexto torna-se essencial para dar sentido à prática do professor junto às crianças.

Versar sobre esse assunto se torna primordial para que os professores se sintam acolhidos no próprio local de trabalho. Ao falarmos em acolhimento, salientamos que os próprios docentes também precisam acolher-se, estando abertos para aprender uns com os outros, na coletividade, no cotidiano da escola. A autora Alice Proença (2018, p. 36) contribui com suas pesquisas e estudos para que a formação docente seja vista

> [...] como um processo de atribuição de sentido "ao que se faz", "como se faz", "para que se faz" determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e "re-criação" dos elementos centrais que constituem o sujeito educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualifica-se, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional de educação.

Como dito, precisamos trabalhar em prol de construir a imagem do professor de Educação Infantil, um professor competente, pesquisador, responsável, produtor de conhecimento, protagonista de sua prática e com tantas outras potencialidades, de modo que fique evidente o nosso compromisso social e ético com a sociedade. Alicerçados nessa imagem de professor, somos convocados a refletir sobre a nossa profissão e a romper com os discursos preestabelecidos sobre o que é ser professor, desmistificando as concepções enraizadas sobre a Educação Infantil.

Para uma formação docente potente, é necessário que estejamos abertos ao novo, e nesse processo o grupo de trabalho torna-se essencial para que possamos fazer nossas contribuições, questionamentos e partilhas, colaborando, assim, para uma aprendizagem em conjunto, fortalecendo a troca entre os pares, indo em busca daquilo que faz sentido para a realidade educacional em que atuam.

Nesse trajeto da formação em contexto, percebe-se que, quando incentivada e valorizada pelos próprios gestores, a troca entre os pares no ambiente de trabalho torna-se uma valiosa forma de crescimento pessoal e profissional. E para fortalecer a formação em contexto podemos nos inspirar na metáfora da Pedagogia da Escuta, um significativo legado de Loris Malaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 2016) que também poderá auxiliar para que as experiências vividas no contexto da escola tenham sentido e sejam significativas para a equipe.

Foi com base nesses estudos que a presente pesquisa foi realizada, buscando-se investigar as potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pe-

dagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves-RS. Foi então que, a partir da análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016) dos dados que emergiram através dos instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, fizemos uma categorização dos resultados, sendo uma delas a que continuaremos a tratar na sequência.

Aprender a ser professor: "aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia"[27]

Como já mencionado, ninguém aprende de forma isolada, mas sim na interação uns com os outros, na coletividade. Assim, geralmente os professores tornam-se exemplos de profissionais para outros professores que estão iniciando sua carreira ou para os próprios colegas. Percebemos que essa é uma forma que os professores usam para aprender a exercer seu ofício, através dos relatos feitos pelas participantes da pesquisa durante o grupo focal. Em seus relatos, ficou evidente que muitas delas tiveram inspirações ou demonstraram repúdio nas ações que seus professores tiveram no seu tempo enquanto alunas, procurando trazer para a sua prática aquilo que consideravam positivo e cuidando para não reproduzir as que deixaram marcas negativas em sua vida escolar.

Dessa forma, essa categoria foi escrita a partir de um momento reflexivo de aprofundamento teórico, levando em consideração as reflexões que emergiram a

[27] Este título tem origem na dissertação intitulada *Formação docente em contexto na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia da Escuta*, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

partir das narrativas das professoras e nos convidam a discutir sobre a formação que ocorre para além das instituições educacionais, no cotidiano, nas vivências e nas experiências que cada sujeito carrega consigo.

Para a autora Pimenta (2012), os *saberes da experiência* são definidos como aqueles que agregam para a construção da identidade do professor, ou seja, são os saberes que cada indivíduo carrega consigo. Com base nessa ideia, entendemos que os alunos, ao ingressarem na universidade ou em curso de formação, carregam consigo conhecimento que vão para além da sua trajetória acadêmica. A autora também sinaliza que os saberes da experiência são aqueles provindos e gerados da rotina diária do professor, baseados na reflexão sobre a sua própria prática. Logo, de acordo com suas experiências, únicas e intransmissíveis, o professor é capaz de reconhecer e identificar quais foram os bons exemplos de docência que mobilizaram saberes e aqueles que enfrentaram dificuldades para estabelecer conexões e exercer sua função. Dessa forma, a partir desses saberes prévios, experiências e vivências de vida é que a identidade do professor vai sendo construída, delineada, e o professor vai aprendendo a exercer o seu ofício, pois ele não nasce pronto. Conforme Pimenta (2012, p. 32),

> A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Tendo em vista a citação da autora, podemos dizer que os saberes profissionais advindos da experiência dos professores são tão importantes quanto aqueles ad-

quiridos por meio da formação acadêmica e dos cursos de formação, pois contribuem para as práticas pedagógicas e para os processos reflexivos vivenciados pelos docentes no contexto vivo e dinâmico das escolas em que atuam. Sendo assim, cabe destacar que por meio da reflexão sobre a sua própria prática e das trocas que ocorrem entre os pares, no cotidiano, é que o professor vai adquirindo experiências que reverberarão em oportunidades de aprendizado únicas, possibilitando dar sentido ao ser professor. Acreditamos que os saberes e as experiências de cada sujeito ocorrem de forma singular, com sentidos particulares, pois são vividos de variadas formas, com intensidade distintas, repercutindo em processos de mudança para cada um.

Ao encontro dessa constituição do ser professor por meio da vivência cotidiana, que se torna uma experiência intransferível para cada sujeito envolvido no processo, temos as contribuições de Tardif (2005). De acordo com o autor, "se uma pessoa ensina, durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade" (Tardif, 2005, p. 56), portanto, o docente é atravessado pelas marcas que a sua profissão deixa em si e ao mesmo tempo pelas suas experiências de vida que deixam marcas no exercício de seu ofício. Assim, sua existência também é caracterizada pela escolha da sua atuação profissional, tornando-se, com o passar do tempo, "um professor com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc" (Tardif, 2005, p. 57), que percebe que seus saberes docentes estão completamente relacionados com a forma como atua no ambiente escolar, junto às crianças.

Faz-se necessário esclarecer que os saberes docentes aqui mencionados são entendidos como diversos

para cada sujeito e provêm de distintas fontes, como, por exemplo, da formação inicial e continuada dos professores, dos conhecimentos adquiridos sobre as disciplinas a serem ensinadas quando for o caso, da cultura pessoal e profissional, do currículo e socialização escolar, da experiência adquirida no decorrer da profissão, por meio da aprendizagem com os pares, entre outras (Tardif, 2005). O exercício dessa profissão requer que estejamos conscientes da relevância do nosso papel, entendendo que nossas escolhas profissionais refletem diretamente nas nossas ações com as crianças.

Barbosa (2016, p. 136) corrobora essa ideia, dizendo que

> [...] não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e de tantas características da profissão que envolvem corpo, isto é, o fazer do professor. A docência não é simplesmente transmitir conteúdos objetivos para os alunos.

Portanto, ser professor vai muito além de simplesmente colocar em prática conhecimentos adquiridos formalmente, sendo algo muito mais complexo e profundo de entendermos. Dessa forma, fica evidente o quanto aquilo que vivemos na escola enquanto estudantes influencia na forma como nos relacionamos com as crianças com as quais atuamos, com as famílias e com os nossos colegas de profissão, pois a docência traz intrínseco na nossa essência o que vivemos, sentimos e tomamos como exemplo e referência.

Dito isso, Larrosa (2018), em seus estudos e pesquisas acerca do significado de experiência, defende a importância de trazermos para reflexão o sentido da experiência e da forma como impacta nossas vidas, seja

profissional ou pessoal. Ainda, conforme o autor, a experiência é definida como "aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (Larrosa, 2018, p. 28). Com isso, podemos dizer que cada pessoa carrega consigo suas experiências de vida, as quais vão se tornando parte de cada um e, portanto, tornam-se indissociáveis das pessoas que são hoje.

Entendemos que os processos formativos podem ser complexos, significativos e experienciais, visto que precisam ser pautados na teoria, convidando para colocar as aprendizagens em prática e, em seguida, fazer o exercício de reflexão sobre a sua ação. Segundo Tardif (2020, p. 19), "o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional". Logo, podemos dizer que é fundamental que todo professor aprenda quais são os saberes necessários para exercer o trabalho docente, e por isso é algo considerado temporal, porque ensinar exige que aprendamos a ensinar.

Iniciamos nossa formação profissional desde muito cedo, pois todos os docentes já passaram pelo papel de alunos, vivência que colabora para levar "os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno" (Tardif, 2020, p. 20). Desse modo, em função de toda a sua trajetória escolar que iniciou na sua infância, os professores aprendem de muitas formas o que é ensinar. Além disso, o autor reconhece que o conhecimento adquirido pela experiência escolar de cada indivíduo é muito significativo e o acompanha ao longo de toda a formação universitária.

Defendemos e ao mesmo tempo entendemos a complexidade que é levar em consideração os saberes que os professores carregam consigo para os processos formativos a serem vivenciados e ofertados. Percebemos que esse desafio se encontra presente no contexto de grande parte das escolas, assim como nos cursos, palestras, oficinas e tantas outras formas que visam complementar a formação dos professores. Consideramos imprescindível que possamos pensar em uma "nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas" (Tardif, 2020, p. 23). Uma reorganização, por exemplo, dos cursos universitários e dos cursos Normal ou Magistério, faz-se necessária, visto que a formação vista com o objetivo de ensinar os estudantes a "darem aula", com foco nos conteúdos e conhecimentos disciplinares, sem relação nenhuma com a ação profissional e que precisam ser transmitidos ou aplicados posteriormente, por meio de estágios ou atividades semelhantes, não tem mais espaço atualmente. Os saberes prévios do professorado precisam ser valorizados.

Pimenta (2012, p. 35) enfaticamente sublinha a relevância da formação dos docentes e dos processos reflexivos em sua atuação profissional:

> A formação dos professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

Posto isso, é possível fazermos a seguinte reflexão: o professor reflexivo também se constitui a partir dos

saberes que possui, das suas experiências de vida e das formações nas quais se insere? O autor Perrenoud (2002, p. 13) menciona que "todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos". Então, fica a dúvida: como nos tornamos professores reflexivos? E qual a importância de refletirmos sobre o exercício da docência? Para Perrenoud (2002, p. 13), existe diferença quando falamos em refletir sobre algo, esclarecendo que podemos dizer que há a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica:

> É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. [...] Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro.

Partindo dessa contribuição de Perrenoud (2002), compreendemos que é considerado como profissional reflexivo aquele que se mostra aberto às possibilidades, às novidades, ao inédito do cotidiano. Ele precisa ser autônomo e ativo, além de responsável e competente, visto que refletir é um processo complexo que exige uma postura central para o desenvolvimento contínuo e profissional.

Tornar-se um professor reflexivo não é tarefa fácil, pois exige rigorosidade, comprometimento, flexibilidade e continuidade. Dito isso, salientamos que a reflexão precisa partir da prática real do cotidiano dos docentes e acontecer de forma contínua, evitando que seja uma ação isolada sobre determinada situação. Somente nos tornamos reflexivos se discutimos e refletimos sobre as situações que são corriqueiras da nossa profissão

e do cotidiano vivida na escola. Nesse caso, o coletivo faz toda a diferença nesse processo formativo, pois é imprescindível que tenhamos um grupo que confronte as reflexões e ideias compartilhadas, com a intenção de acrescentar novos elementos para o diálogo e provocar a desacomodação gerada pela rotina do dia a dia. É assim que vamos aprendendo a pensar de forma coletiva e, ao mesmo tempo, respeitando as opiniões individuais, deixando mais claros nossos propósitos e intencionalidades na prática da nossa profissão. Essa reflexão tem, principalmente, como foco repensar e reorganizar as práticas pedagógicas, visando à qualidade do que está sendo ofertado no contexto em que estamos inseridos.

Por isso, posicionamo-nos em defesa de uma educação de qualidade para todos e acreditamos que isso somente é possível quando, no contexto educativo em que estamos inseridos, há espaço para o diálogo e o pensar crítico. Freire (2014, p. 115) contribui dizendo que "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação".

É através desse exercício de reflexão que iniciamos a transformação que tanto queremos na educação. E esse exercício foi proposto para as professoras participantes da pesquisa no decorrer da realização do grupo focal. Foi nesse momento de diálogo que elas puderam partilhar relatos sobre as situações vivenciadas em suas trajetórias enquanto alunas, sendo que as memórias que surgiram estavam diretamente ligadas ao que tinham experienciado, principalmente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

As professoras fizeram memória sobre quais docentes tinham sido fonte de inspiração ou então que tiveram ações que as marcaram negativamente e que

contribuíram para que escolhessem seguir sua carreira profissional no exercício do magistério. Nesses diálogos apareceram dois principais motivos que fizeram com que as participantes escolhessem sua profissão: o primeiro, por terem tido professores que marcaram suas memórias de forma positiva pela forma como acolhiam as crianças e fizeram com que a escola fosse um lugar de muitas aprendizagens importantes e de afeto; e o segundo, pelo modo como alguns professores tinham atitudes de desrespeito com seus alunos, muitas vezes os humilhando frente aos colegas, agredindo fisicamente ou desmerecendo os seus sentimentos. Esse segundo motivo as inspirou por terem o desejo e a esperança de exercerem uma prática docente que fosse diferente da qual haviam vivenciado. O educador Paulo Freire (2011, 2014) defende que é preciso alimentarmos a esperança para que a mudança seja possível.

Assim, durante o grupo focal, alguns relatos aconteceram, e um deles partiu da professora Malala[28], que compartilhou com o grupo que sua irmã foi sua professora e que ela teve grande influência na sua escolha profissional, pois foi fonte de inspiração pela forma como conduzia as aulas, dizendo:

> *Minha irmã é profe de Língua Portuguesa e Literatura. Na época ela fez magistério e dava aula somente com o magistério. De noite, ela fazia faculdade. Ela dava aula para uma turma multisseriada, da 1ª à 4ª séries, e a sala era organizada por fileiras: uma fileira para as crianças da 1ª série, outra fileira para as da 2ª série e assim por diante. Nossa, ela dava conta de fazer tudo na escola. Com certeza, ela foi uma inspiração para*

[28] Para preservar a identidade das participantes, cada uma escolheu um nome fictício para ser chamada. O critério utilizado para esses nomes, foram: a) ser o nome de algum autor referência para os profissionais, da área da educação; ou b) ser alguma palavra relacionada à prática pedagógica, presente no seu cotidiano.

> *que eu seguisse nessa profissão, porque ela ensinava a todos e todos aprendiam (Professora Malala).*

A professora, em sua fala, relata com carinho que resolveu trilhar o mesmo caminho da irmã, escolhendo exercer a docência, pois ela foi a sua maior incentivadora.

Na sequência, a professora Amor disse que a sua escolha profissional também iniciou na infância, por meio das suas experiências de vida na família, visto que boa parte da família materna era professora. Revelou ela:

> *Eu também venho de uma família, por parte de mãe, que é toda do magistério, todas professoras. Minha mãe lecionou numa escolinha lá na Linha 14 de Julho, que é no interior de Lajeadinho. E eu também vivi sempre nesse meio do magistério. Eu fui alfabetizada pela minha madrinha, minha dinda, que é profe aposentada, mas eu sou da época que ia com a minha dinda para a escola (Professora Amor).*

Além disso, ao fazer essa confissão, a professora Amor disse que outro motivo pelo qual escolheu ser professora foi porque teve muitos exemplos sobre o quão gratificante pode ser essa profissão.

A forma como nossos professores conduziam as aulas tiveram um impacto significativo na constituição do nosso ser, deixando marcas que moldam a maneira como desempenhamos nossa profissão atualmente. Ao encontrarmos professores afetuosos em nosso percurso escolar, a tendência é que eles fiquem guardados em nossa memória afetiva como exemplos a serem seguidos. A mesma coisa acontece ao contrário: ao encontrarmos professores que utilizavam práticas desrespeitosas, humilhantes ou de punição conosco ou com os colegas, provavelmente registraremos em nossa memória como exemplos a não serem reproduzidos. Como é a situação do caso compartilhado pela professora Ana, que relatou sua experiência na 2ª série. Disse ela:

> *Eu estava na 2ª série quando meu pai faleceu e eu tinha uma professora que nos pegava por aqui [a professora demonstra com ações, segurar o seu próprio queixo]. Nossa, eu nunca mais vou esquecer daquela mulher! Ela pegava nós por aqui, mas ela machucava, né! E ela dizia "lágrima de crocodilo", porque eu estava chorando. E aí se passou muitos anos, muitos anos e eu estava trabalhando em uma loja, no centro, e ela entrou e ela cumprimentou. E eu era funcionária da loja e tinha que ser muito educada. Ela me disse: "Tu não se lembra de mim?". Eu senti um gelo no corpo inteiro. Eu respondi: "Não!". Ela disse: "Nossa, fui tua professora!". E eu falei: "Não, nem sei quem é a senhora". Nossa, aquela mulher metia um pavor na gente, até hoje eu me sinto mal. Esse foi o pior exemplo que tive como professora, e hoje eu não vou nunca fazer o que ela fazia com a gente (Professora Ana).*

Nesse relato, é possível perceber o sentimento de tristeza dessa professora e a angústia que o que foi vivido na infância lhe gerou, ficando marcado em sua memória, e por isso a professora Ana sinaliza que jamais irá reproduzir tais ações com as crianças com as quais convive no cotidiano.

Com esses relatos, notamos que as escolhas profissionais também têm influência a partir dos exemplos e das experiências de vida de cada sujeito. Portanto, podemos retomar a ideia anteriormente já versada, reafirmando que a nossa identidade de professor vai sendo construída no decorrer da vida e que ela não é única para todos os sujeitos, mas distinta. Consideramos essencial reconhecer a função social que exercemos, desenvolvendo o nosso comprometimento e autonomia na profissão. Todos esses requisitos são construídos levando em consideração o que experienciamos na infância, em nossa vida escolar, na formação inicial, daquilo que vamos transformando em experiência ao longo da nossa trajetória, bem como do nosso processo formativo continuado.

Nos diálogos estabelecidos com as professoras participantes da pesquisa, observamos que muitas vezes os profissionais aspiram ser professores ainda na infância, impulsionados pelas suas memórias afetivas, pelos professores que tiveram e pelas brincadeiras que exerciam. Fortalecemos que o brincar desempenha um papel muito significativo no desenvolvimento das crianças. Isso foi possível presenciar por meio do relato da professora Esperança, que lembra que sempre teve o desejo de ser professora, mesmo não sabendo o motivo, pois não havia nenhuma referência próxima, mas lembra que suas brincadeiras eram voltadas para ensinar suas bonecas sobre o que aprendia na escola.

> *Quando o pai e a mãe deixavam brincar – porque naquele tempo a gente tinha que ajudar nos afazeres de casa e não podia brincar quando queria –, então, quando eles deixavam brincar, eu colocava as bonecas que eu tinha, todas sentadinhas na minha frente, e dizia o que elas tinham que fazer. Porque na escola quem dizia o que tinha que fazer era a professora. Então, eu fazia a mesma coisa (Professora Esperança).*

Levando em consideração esse relato da educadora, reforçamos que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, sendo uma ação espontânea da criança, que tem início e é conduzida por ela e que envolve a expressão dos sentimentos e valores vividos no seu contexto social, a tomada de decisões, escolhas, possibilitando conhecer a si mesma e o mundo que a cerca. Esse brincar precisa ser discutido com a seriedade que ele merece, pois dele emergem experiências que se tornam essenciais para a constituição do ser adulto.

É pelo viés do brincar que a criança se expressa e realiza as mais diversas representações, utilizando-se do jogo simbólico para se desenvolver em toda a sua potencialidade: imaginando, criando e inventando novas

formas de ser e estar no mundo. Em vista disso, as brincadeiras que acontecem na infância contribuem para o nosso desenvolvimento, pois as experiências que decorrem dessas vivências ficam registradas em nossa memória e reverberam em nossas escolhas futuramente. Isso ficou evidente no decorrer do diálogo estabelecido com o grupo de professoras participantes da pesquisa, no momento da realização do grupo focal, como é o caso do relato da professora Curiosidade, que partilhou:

> Eu sempre gostei de brincar de escola. A minha mãe não foi profe, mas a minha vó foi, a minha madrinha também. Então eu sempre tive muito contato com caderno e livros. Então eu vivia sempre brincando, a gente brincava, eu e minha prima, com as áreas: então era geografia, história, todas as disciplinas, cada uma dava uma, e a gente ia entrando, e os alunos eram fictícios, e isso me remeteu muito na escolha de agora (Professora Curiosidade).

Nessa partilha, a escolha profissional da professora está atrelada ao brincar na sua infância. Como diz Adriana Friedmann (2020, p. 79), "no brincar há sempre uma história que é contada, falando das raízes e dos movimentos dos seres humanos", ficando evidente que nossas escolhas tanto pessoais quanto profissionais carregam memórias e significados.

Dando continuidade ao diálogo com o grupo, a professora Cacilda também se encorajou a compartilhar as suas lembranças sobre o brincar que estão entrelaçadas com a profissional que se tornou, relatando:

> Eu brinquei muito de escolinha, de dar aula. Minhas bonecas eram os alunos e os livros e materiais que tinham em casa era o que eu precisava dar a eles. Eu brincava muito disso e eu lembro que imitava uma profe que eu tinha na 1ª série, pois ela era muito rígida. Então, eu tinha regras também: não podia conversar enquanto eu dava aula e quem desobedecia ficava de castigo (Professora Cacilda).

Durante a infância, ocorre um processo de criação e reprodução cultural em que as crianças, por meio do simbolismo, atribuem sentido às suas experiências (Friedmann, 2020). Como sujeito de direitos, a criança entende o ato de brincar como uma forma valiosa e única de expressão, que fortalece os laços familiares e fomenta a socialização, potencializando seu desenvolvimento integral e manifestando valores culturais.

Por meio desta pesquisa, pudemos concluir que através do brincar na infância formamos memórias significativas para a vida adulta. As brincadeiras não somente proporcionam diversão e entretenimento como também auxiliam para que as crianças consigam se auto-organizar emocionalmente, bem como organizar e compreender as informações que acessam no dia a dia, enriquecendo, assim, seu entendimento de mundo. Elas colaboram para que as crianças explorem o mundo ao seu redor, aprendam novas habilidades, interajam com outras pessoas e expressem suas emoções. Essas experiências se tornam memórias profundamente enraizadas que influenciam na forma de ser de cada sujeito, tanto pessoal quanto profissionalmente. Portanto, aprendemos que estamos sempre em processo constante de aprendizado, não apenas os estudantes, mas também nós, professores, e assim compreendemos que a experiência adquirida no decorrer da vida torna-se uma valiosa ferramenta que nos ajuda a crescer e melhorar como educadores.

Considerações finais

Neste capítulo, trouxemos para diálogo conceitos consideráveis de serem nomeados e refletidos, como a formação em contexto e a aprendizagem através da ex-

periência que impactam diretamente na forma de ser do professor no cotidiano da escola.

Precisamos lutar para que a formação de professores na Educação Infantil seja verdadeiramente reconhecida e valorizada em todos os âmbitos educacionais, para que a escola de Educação Infantil deixe de ser mencionada como um espaço assistencialista, liberto de todo comprometimento e competência docente, passando a ser vista como um lugar em que todos estão em processo de aprendizagem, seja de forma coletiva ou individual. Todos aprendem juntos, uns com os outros, inclusive a ser professor.

Nóvoa (2020) reafirma o que foi discutido no decorrer deste capítulo, trazendo como elemento principal de estudo a formação dentro do espaço da escola, um lugar para aprendermos uns com os outros. A nossa própria forma de exercer a profissão pode ser atravessada pelas inspirações com o trabalho do nosso colega, reconhecendo que podemos aprender com ele. Nesse movimento constante é que buscamos a formação em contexto, pois a partir dela o professor tem a possibilidade de se reconhecer individualmente, dentro da coletividade, criando e fortalecendo seu sentimento de pertencimento à sua realidade institucional (Proença, 2018).

Dito isso, reforçamos que é necessário dar oportunidade para os professores estarem em processo formativo em seu contexto escolar, aliado à sua realidade educacional, trazendo para a pauta os processos que vivem no cotidiano de suas salas, referências em conjunto com as crianças. Ademais, a escola pode ser vista como um espaço ímpar de aprendizagem, que oferece possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. É partindo dessa premissa que a formação em contexto demonstra toda sua potencialidade,

pois ela é uma forma de valorizar os saberes oriundos das experiências de cada docente, alinhando-os com as concepções e necessidades de estudo de cada espaço escolar. Nesse momento, enfatizamos que a formação em contexto é uma excelente estratégia para subsidiar prática e teoricamente as escolhas pedagógicas feitas pelos professores, dando o apoio necessário para que ocorra o desenvolvimento profissional da equipe da escola.

Portanto, para finalizar nossas reflexões, gostaríamos de convidar, primeiramente, todos os professores a se sentirem encorajados e motivados para criar um ambiente diário de respeito e sensibilidade nas ações, exercendo a escuta das crianças e dos colegas, no cotidiano das escolas de Educação Infantil, em busca de uma educação de qualidade e de valorização dos sujeitos. Também convidamos o professorado a se reconhecer como agente de transformação, fortalecendo-se como grupo e reconhecendo, assim, que cada um tem muito a ensinar e que a escola em que atuam é o local propício para aprenderem sempre mais, em equipe. Assim, temos como foco que cada docente se sinta protagonista das suas ações, valorizado pelos seus saberes, e que ao mesmo tempo reconheça que há muito a aprender, tanto com formações específicas do seu local de trabalho como com cursos que acontecem de forma mais ampla, enriquecendo o seu conhecimento sobre a área em que atuam.

Acreditamos que é por meio desta forma de educação que aprendemos a valorizar as minúcias do cotidiano infantil: escutando atentamente o grupo de crianças e conhecendo seus interesses e desejos. Assim, caminhamos para que a Educação Infantil, de fato, seja vista como uma etapa da vida que merece nosso olhar, atenção e competência profissional.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê Amarelo, 2016, p. 131-139.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. A complexidade do "como fazer" na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesania. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. especial, 2022.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. BARBOSA, Maria Carmen (Consultora). Brasília, DF: MEC e UFRGS, 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, P. S. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. *In*: FOCHI, Paulo Sergio (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil (Obeci). Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos, 2019.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Editora Unijuí, 2016.

MUNHOZ, F. F. **Formação docente em contexto na Educação Infantil na perspectiva da pedagogia da escuta**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real**, Porto Alegre , v. 44, n. 3, 2020.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 24 jun. 2024.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. *In*: FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; MONGE, G. (org). **Transições entre ciclos educativos:** uma investigação praxeológica. Porto: Porto editora, 2016, p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Aprender em companhia:** uma pedagogia participativa. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org); KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 25-60

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2021.

PROENÇA, M. A. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portifólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar, aprender. Trad. Vania Cury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

Biodatas

Fabiane Ferretti Munhoz

Graduada em Pedagogia pela UCS), especialista em Educação Infantil pela Unisinos e mestra em Educação pela UCS. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais no Colégio Marista Aparecida de Bento Gonçalves-RS. Tem interesse em pesquisas referentes às infâncias.

E-mail: ffmunhoz@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0194254193181154

Andréia Morés

Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFSM e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da área do conhecimento de Humanidades, professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UCS. Desenvolve pesquisas na área

de Educação, com ênfase em Inovação, Formação de Professores e Pedagogia Universitária.

E-mail: anmores@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9013852289503690

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6982-0803

Culturas infantis e práticas do brincar em Nova Araçá (1920 a 1965)[29]

Kariane Vendramin
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

O presente capítulo se vincula a uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, e nesse recorte são contempladas as culturas lúdicas das infâncias pretéritas no município de Nova Araçá, de 1920 a 1965. Tais balizadores temporais consideraram o tempo que antecede a emancipação do município e, como marco inicial, a entrevista da moradora mais idosa, na ocasião da escrita da dissertação.

O passado que se apresenta no estudo foi construído por meio da metodologia da História Oral, nas narrativas de memórias de moradores idosos que compartilharam suas experiências e vivências do período. As entrevistas realizadas pela pesquisadora resultaram em categorias de estudo que priorizaram a identidade cultural dos entrevistados. O embasamento teórico-metodológico se fez considerando as contribuições de autores que referenciam os temas abordados e sustentam as análises, a exemplo de Kishimoto (2011), Kuhlmann Júnior (2001), Manson (2002) e Brougère (2002).

O intuito da pesquisa foi responder o questionamento do problema norteador: *Que culturas infantis foram vividas e quais são as memórias de brincar, brin-*

[29] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *História e memória das culturas infantis em Nova Araçá/RS (1920-1965)*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

quedos e brincadeiras que marcaram a infância e que podem ser registradas no município de Nova Araçá-RS no período de 1920 a 1965?

A partir dessas concepções, a escrita demonstra uma das atividades primordiais das infâncias pesquisadas: o brincar e as experiências infantis associadas a brinquedos e brincadeiras, considerando os recursos disponíveis, assim como os elementos que caracterizam os cenários do tempo narrado.

As memórias revelam um compilado de práticas sociais e culturais das infâncias, convidando o leitor a conhecer a realidade local, perceber os movimentos de criatividade, interação familiar, inventividade, socialização com os pares e rotinas cotidianas, que permitem reconhecer, durante a passagem do tempo, as transformações e permanências das infâncias e convidam a refletir com sensibilidade as culturas infantis e perceber suas influências no modo como as crianças se relacionam e interagem com o mundo enquanto se desenvolvem.

A criança como ser social e o brincar no seu desenvolvimento

Considerando as marcas impressas e a herança cultural das infâncias ao longo dos tempos, faz-se necessário compreender a significação da criança como agente transformador. É preciso perceber, portanto, que "pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico" (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 32) que se torna parte de uma linha temporal na qual se compreendem as concepções de infância no momento em que a criança passa a ser notada como um sujeito que ultrapassa crenças e estereótipos, como descreve Lajolo (1997, p. 228): "primeiro vendo a criança como

adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois… Fomos acreditando sucessivamente que a criança é a tabula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que o seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética".

Assim como algumas marcas de infâncias atravessam os tempos e são passadas de uma geração para outra, mantendo o ser criança ao longo dos anos, outras se perdem com o tempo e precisam ser rememoradas, trazidas em suas características nos recortes temporais como o dessa dissertação.

De famílias numerosas, religiosidade marcante, tarefas domésticas, escola rígida, janelas de madeira com trancas, vestidinhos de chita, carrinhos de lomba, bonecas de pano, responsabilidades no lar, colchões de palha, banho de rio, palmatória, estrada de chão, respeito aos pais, pés descalços, *sanguanel*, filós, cantorias na varanda, chás para curar, dedicação aos estudos, criatividade e outras tantas atividades foram feitas as infâncias.

Na lista diversa citada estão materializadas representações de infâncias lembradas através das narrativas de memórias daquele período, que descrevem vivências, sentimentos e emoções experimentadas em uma época de costumes e tradições distintos dos tempos atuais.

Distantes de mídias sociais, telas e outros atrativos tecnológicos, as crianças ocupavam seu tempo com tarefas domésticas da rotina familiar, atividades laborativas do lar, associadas aos estudos e às práticas religiosas. Nos curtos espaços de tempo livre, o contentamento de transformar objetos em brinquedos e dar vida à imaginação fazia do brincar uma atividade prazerosa, que ocupava, mesmo que algumas vezes minoritariamente,

seu espaço nas lembranças das infâncias de um tempo que não permitia descartabilidades.

Todo e qualquer minuto disponível se transformava em uma possibilidade para criar, modificar e movimentar o espaço. Criança, como movimento contínuo, fluidez e vida que pulsa em cada descoberta. O brilho no olhar e o encantamento que fazem um objeto nascer na imaginação e ganhar vida, tomar forma, tornar-se real, caracterizam essa fase da vida como o momento em que "a criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado" (Bomtempo, 2011, p. 68).

Em sua ilimitada criatividade, os pequenos usavam os recursos existentes para criar brinquedos e brincadeiras. Ao longo dos séculos que separam gerações, as experiências do mundo infantil se transformam e também se mantêm em alguns aspectos, enquanto permanecem vivas em elementos cotidianos que atravessam os tempos: "São as cantigas de ninar, os mitos, as lendas, levados pela linguagem oral. Vivendo a criança nos campos, os elementos da natureza são apropriados e transformados em brinquedos. Ao pião, ao papagaio, ao bodoque, às bolas, vêm se somar a boneca de trapos e de palha, o arco de barril. As brincadeiras se multiplicam" (Altman, 1999, p. 245).

Dessa forma, brincar é uma atividade que está diretamente vinculada ao período das infâncias, ao passo que "o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação" (Kishimoto, 2011, p. 24).

Das memórias de brinquedos e brincadeiras reveladas durante as entrevistas realizadas para essa pesquisa surgem muitos elementos da cultura lúdica

dessas infâncias, veiculadas especialmente ao brincar. Ao passear por essas narrativas, podem ser encontradas recordações que revelam a preciosidade desses momentos na formação humana que tais experiências lhes proporcionaram.

As atividades lúdicas mencionadas pelos entrevistados estavam, na maioria das vezes, indiretamente relacionadas aos recursos disponíveis na natureza, especialmente nas infâncias rurais, onde era mais comum transformar objetos do cotidiano em brinquedos estruturados. Nas memórias de Melvile Veronese Frasson (2023), recursos da natureza se transformam em brinquedos, assim:

> *A mãe fazia as bonecas pra nós. Sim, a mãe só pegava as espigas de milho e tirava o milho, daí, com aqueles cabelos do milho, ela fazia os cabelos. E depois inventava, fazia a boneca. E os guris, ah, eles... Sabe o que que eles faziam? Eu só tinha um irmão, até. Então não foi aquela grande coisa. Tinha mais meninas lá, na época, vizinhas. Mas aí eles jogavam bola, muito, eles faziam aqueles negócios da palmeira. E depois... Pra resvalar. Escorregar o morro. Até meus filhos fizeram isso aqui, aí. Nós íamos roubar a banha lá na vó. Nós íamos lá roubar a banha, porque aí... pra resvalar.*

Elementos da natureza são rememorados ainda no brincar de Milena Secchi Mortari (2022), que relata a experiência com arbustos, nos quais costumava balançar-se junto aos irmãos na infância: *"Tinha um potreiro. E se chamava artitchari. Era como se fossem agora as taquaras. Uma coisa assim, um feixe assim. E duas montavam em cima de um galho e se balançavam. Imagina... era como uns macacos, todos em cima. Fazer o que, a vida era aquela, não adianta!"*.

Transformar objetos e subsídios da natureza em brinquedos, através da imaginação e da inventividade poderia amenizar os dias laboriosos das crianças da

época. Enquanto usavam de suas ferramentas adaptadas para auxiliar nos trabalhos diários da família, encontravam pedrinhas, madeiras, galhos e outros elementos da natureza que poderiam ser utilizados para seu divertimento. A prática de transformar imaginativamente objetos em brinquedos, em que

> O fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança quando fala com um cabo de vassoura "como se" fosse um cavalo, fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mamãe ou transforma pedra em pássaro, mostram uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado (Bomtempo, 2011, p. 77).

Enquanto brincar dessa forma ajudava a ver o mundo de uma maneira mais leviana a partir de uma relação de intimidade com a natureza e as coisas, atribuindo-lhes significado e estabelecendo lógicas através das relações, surgiam também outros elementos para confeccionar os brinquedos. Ainda sobre atribuir significados a elementos da natureza e transformá-los em brinquedos, Kishimoto (2011, p. 8) afirma que:

> À semelhança do jogo, o brinquedo não pertence a urna categoria única de objetos. Com várias manifestações, existência efêmera, como fazer séries históricas de milênios de brinquedos confeccionados com materiais perecíveis, esquecidos, como raminhos, seixos, raízes, vegetais, castanhas e espigas? Essa história deveria incorporar também objetos do mundo doméstico que passam a ter o sentido de brinquedo quando a função lúdica sobre eles incide. A caneta enquanto preenche sua função usual é apenas um objeto. Passa a ser brinquedo quando a criança a utiliza com outro significado (colher, pente).

A preferência das meninas por bonecas garantia a aproximação feminina com a figura materna através da manipulação desse artefato, com o qual, ao brincar,

a menina "antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho" (Bomtempo, 2011, p. 76).

Na ausência de recursos financeiros para a aquisição de bonecas industrializadas, eram as mães que confeccionavam para as meninas esse brinquedo. Além da já mencionada boneca de espiguinha, feita do sabugo do milho ou da espiga em maturação, com cabelos coloridos que podiam ser modelados ou trançados (embora estas não fossem disponibilizadas em livre demanda para brincar, pois se tratavam do alimento produzido para a subsistência familiar), restos de panos, linhas e outros objetos também eram transformados em bonecas para as meninas.

Milena lembra de como produzia suas bonecas utilizando meias velhas do pai, que chama de "*carpim*", preenchidas por retalhos de panos e frutas, na representação que descreveu durante sua entrevista. Também rememora como seus irmãos construíam carrinhos com objetos do dia a dia:

> *A boneca era uma laranja. Enfiava uma laranja em um carpim velho do pai, lá. A cabeça, e depois com trapo enrolava. Pronto. Aquilo era a boneca. Que bola, que nada! Se faziam os carrinhos. Tinha as linhas, se dizia as linhas 16. Elas tinham uma rodinha na frente e uma pra trás. Então, tirava aquela rodinha e fazia os carrinhos de madeira. Mas era pequena, não dava. Era só pra girar a rodinha (Mortari, 2022).*

Ao construir o brinquedo, a menina recria a figura humana que assume, na maioria das vezes, o papel familiar de filho. Nessa perspectiva, Manson (2002, p. 22) sugere uma reflexão sobre a importância da boneca como um brinquedo frequentemente utilizado a servi-

ço da moral: “Brinquedo por excelência, onde mais se cristalizam os desejos e afectos infantis, a boneca é uma representação humana, frequentemente provida de membros articulados, para melhor imitar a vida, permitindo desempenhar todos os papéis e praticar todos os deslizes simbólicos e imaginários”.

Apreciando o brinquedo nessa perspectiva, Manson (2002, p. 273) destaca ainda que a boneca é “objecto inseparável do imaginário das meninas”, utilizada, portanto, como instrumento em ocasiões literárias moralistas, aparecendo em “cenários convencionais, mas muitas vezes sob uma luz sombria, como símbolo dos caprichos da menina” (Manson, 2002, p. 278).

A boneca torna-se, no desenvolvimento infantil feminino, importante, com papel significativo do ponto de vista cultural e social. Especialmente na vinculação que identifica a figura materna, perpassando pela assimilação de conceitos como certo e errado, desenvolvidos a partir do imaginário exercitado no movimento brincante, enquanto “ajuda a criança a compreender a lição, mas esta não lhe foi imposta” (Manson, 2002, p. 287).

Atravessando séculos, as bonecas, assim como outros tantos brinquedos, atingem o auge comercial no século XX, quando a industrialização impulsionada pelo capitalismo mecaniza o processo de fabricação, aumentando a produtividade em relação ao tempo. Ainda assim, “os fabricantes de bonecas precisam sempre de uma numerosa mão-de-obra para a montagem das peças, para a costura, o acabamento” (Manson, 2002, p. 375).

Ao considerar esse processo minucioso e delicado de fabricação industrial, bem como o local da pesquisa e o tempo histórico contemplado, o acesso a essa con-

figuração do brinquedo era oportunizado apenas ao privilégio das famílias mais abastadas, movimentando a fabricação artesanal de bonecas nos lares e estimulando, com esse processo, a imaginação e a criatividade nas infâncias pesquisadas.

Os relatos de confecção de bonecas artesanalmente estreitavam vínculos de mães e filhas e ficaram afetivamente registrados nas memórias de infâncias de várias entrevistadas. Zelinda Lourdes Vanazzi Ferrari (2023) recorda momentos de sua infância em que compartilhava bonecas de pano feitas pela própria mãe para ela e as irmãs:

> A gente tinha alguns brinquedos. Bonecas, cada uma tinha a sua boneca. Porque nós éramos em seis e nós ia se visitar, porque nós fazia que era estranha e cada uma tinha sua casinha. E nós ia se visitar com as bonecas e chegava na casa e fazia um lanche. Preparava umas laranjas e dizia que era o lanche. Eram de pano. A mãe que costurava. Não é que nem agora que a gente compra aquelas ali bonitonas. Enrolava nos panos, sabe? Strassi véchi[30], mas tudo de pano, coisa simples. Não vai pensar que é que nem agora que as bonecas valem duzentos, trezentos reais.

Com o passar dos anos, brinquedos produzidos pelas indústrias começaram a ser revendidos em pequenos comércios que se instalavam no local. Nas décadas seguintes, algumas lojas já ofereciam a disponibilidade para compra de bonecas mais realistas, feitas em plástico ou porcelana, com destaque para os detalhes, ao passo que se aproximavam com mais proeminências da figura humana. Mércia Maria Barbisan Toazza relembra carinhosamente o Natal em que foi contemplada com uma dessas tão desejadas bonecas:

[30] *Strassi véchi* faz menção a panos ou restos de tecidos velhos. Retalhos.

> *Bonecas a mãe fazia de pano, a gente tinha uma. Depois em um Natal eu ganhei uma que era daquele plástico seco e ela abria e fechava os olhos. Era bonita. Aí, a minha mãe fez um vestidinho bonito, todo pomposo. Mas eu quase não brincava com ela, então eu botava ela sentada em cima da máquina com o vestido assim, sabe. E tinham bonecas de porcelana também, a Maria Dalla Costa, eles eram mais abastados, ela tinha uma de porcelana. E ela tinha a boca aberta. E o que nós fazíamos? Nós dávamos comida pra ela, colocava comida dentro da barriga. E um cheiro, um cheiro, um cheiro… Estragou a comida. E depois, um dia que ela caiu, quebrou. Só ela tinha boneca, nós não tínhamos. Ou era de pano. E depois eu ganhei essa ali, eu lembro que foi em um Natal e eu chorei muito pra ganhar aquela boneca e aí o pai me comprou.*

A realidade de Mércia, embora retrate a dificuldade para conseguir a aquisição da boneca pelo pai, ainda aparece como uma exceção à artesania das famílias do período, cuja renda, na maioria das vezes, impossibilitava a compra de brinquedos, pois estava estritamente relacionada à manutenção das necessidades básicas prioritárias de alimentação e vestuário do grupo familiar.

Nas brincadeiras das meninas, a composição da rotina familiar se fazia evidente com as "comadres". A representação da figura feminina no universo infantil se destacava nas brincadeiras nas quais assumiam a personagem de referência materna nas atribuições domésticas de cozinhar, limpar a casa e compartilhar o preparo do alimento com a família. A beleza feminina era enaltecida na representação do casamento, ocasiões em que podiam usar vestidos e acessórios das mães, encenando a festa na brincadeira. Essas características do brincar das meninas são evidentes na narrativa de Mércia:

> *E as meninas brincavam muito de comadre. A gente não via a hora que alguém matasse um porco, pra gente limpar o chiqueiro pra fazer comadre no chiqueiro ou nos paióis, quando o milho se ia, a gente fazia comadre*

> *no paiol. E nos domingos a gente fazia piquenique. As gurias, a gente quase nunca queria os guris, dificilmente se queria os guris junto. [...] Fazia um casamento geralmente. Nós tínhamos os vestidos de noiva das mães e a grinalda da minha mãe, da festa de casamento. E uma se vestia de homem e a outra se vestia de noiva e a gente fazia o casamento e depois a gente comia e fazia a festa (Toazza, 2022).*

As possibilidades que os jogos de faz de conta trazem para o desenvolvimento cognitivo das infâncias, bem como a apropriação de si e o autoconhecimento, construção de conceitos de valores e do imaginário infantil decorrentes dessas imersões, são inquestionáveis. Kishimoto (1993, p. 50) descreve o poder dos jogos imaginários e a importância do faz de conta nas infâncias, afirmando que

> *Quanto mais rica era a vivência da criança, mais substanciais eram seus jogos. O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite a criança ir além do real, o que colabora para o seu desenvolvimento. No jogo, a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar seu contexto social na temática do faz-de-conta. Ela aprende e se desenvolve. O poder simbólico do jogo do faz-de-conta, abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário.*

A memória de Mércia traz outro elemento importante presente na sua brincadeira: a coletividade. Através da troca de experiências do brincar coletivo, a atividade lúdica ganha mais ênfase na interação. Enquanto interagem com seus pares na brincadeira, as crianças aprendem a socializar, dialogar para resolver conflitos e posicionar-se de acordo com suas opiniões e respeitando as demais.

A produção artesanal e criativa dos brinquedos não era exclusividade para as bonecas das meninas. Carrinhos e bolas também eram confeccionados para os meninos, usando recursos disponíveis, como pedaços de tábuas de madeira e carretéis de linha. A criatividade não tinha limites. No relato de Luiz Bordignon há a presença de uma bola produzida utilizando a bexiga de um animal abatido para a alimentação da família. Relembra também das bonecas que a mãe fazia para as irmãs, conforme segue:

> *Luiz: Sim, gente brincava pouco ali com o vizinho, às vezes a gente jogava futebol, batia uma bola, era uma boleta picolla, ou senão matava um porco com a bexiga…*
> *Entrevistadora: Com a bexiga do porco dava para fazer a bola?*
> *Luiz: Sim.*
> *Entrevistadora: Bonecas não?*
> *Luiz: Bonecas não… nós não. As meninas usavam… lá para o fim a falecida mãe fazia um boneco de palha e fazia o rostinho umas roupinhas e brincavam com aquelas.*
> *Entrevistadora: Com panos?*
> *Luiz: Sim, comprar bonecas naquela época, imagina só? (Bordignon, 2023).*

A inventividade na criação dos brinquedos era recorrente. Na ausência de materiais para confeccionar carrinhos, os meninos ainda exploravam outros objetos que encontravam no quintal de suas casas, nos vizinhos ou nos descartes de dependências comerciais. Valdeci Antônio de Souza rememora como construíram uma bicicleta com restos de madeira, além de uma brincadeira que faziam com pneus velhos que encontravam. Assim descreve:

> *Então, era o seguinte, fazia aquelas bicicletinhas de pau, as bicicletinhas de pau, e nós não sabia fazer as rodas bem retas, eles queriam fazer para eles e nós.*

> *Eu e meu irmão, que era sargento e faleceu, nós e uns serrotinhos e a mãe ajudava a fazer. Então, botava um prego aqui, ajeitava, e até me lembro que ia do outro lado do rio, que nós vinha até a beira do rio, brincando, fazia o guidãozinho e ia embora [...].*
> *Outra coisa, nós pegávamos os pneus, pegava os pneus e ficava dentro do pneu assim, aqui com os pés assim, vocês já viram na televisão aqui, e largava morro abaixo. E era aquele griteiro, aquele griteiro, e tu tinha que se segurar. As costas tu encostava em cima da coisa, daquelas caminhonetas, nos caminhões eram muito grandes, eram franzininhos. Então, entrava dentro do pneu, ali com os pés bem dentro ali, e na borda do pneu, na beirada, com as mãos aqui, e com as costas escorava em cima. E os caras olhavam, e era uma vez cada um, né? E você vinha aqui e levantava, e bam! Quando caia no chão, que era a parte da cabeça, tá louco, rapaz! E vinha embora. E os outros esperando, que quando caia no rio já ia socorrer. Era diversão. Aquela diversão. Era o carrinho daí, aquele de quatro rodas. Mas daí nós não tinha como fazer a direção. Então pegava uma corda aqui e uma ali, e vinha embora. Quando tu vinha vindo, era só batendo uma coisa, tu não tinha força pra segurar bem (De Souza, 2023).*

A confecção de carrinhos e brinquedos para os meninos é acrescida pelos carrinhos de lomba, lançados morro abaixo. A brincadeira emocionava pela adrenalina do vento que acariciava os rostos e balançava os cabelos. Nesses momentos havia interação entre meninos e meninas na brincadeira. A composição desses encontros é relatada em diversas entrevistas. Mércia compartilha suas vivências enquanto relata com emoção um desses momentos de sua infância:

> *E a gente andava bastante de carrinho de lomba. Esse morro aqui, nós íamos lá em cima, empurrava até lá em cima e descia até aqui com os carrinhos de lomba. Uh... nós trabalhávamos para fazer os carrinhos de lomba. Nós que fazia. Estrada de chão, mas era bom. E também aquelas canoinhas de coqueiro, lá na frente do Viecili, naquele morro lá em cima tinha uma estradinha, e o que nós descíamos com aquelas canoinhas! Nós descí-*

> *amos o morro e caía aqui embaixo. Nós passávamos o domingo inteiro! (Toazza, 2022).*

A construção desse brinquedo é recordada também por Celso Andreazza, que sustenta ainda a possibilidade de brincar livremente nos finais de semana, já evidenciada anteriormente na memória de Mércia. A arte de produzir o próprio brinquedo o torna ainda mais especial e enfatiza a recordação de Celso:

> *Ah, quando nós éramos pequenos, aí nós fazíamos os carrinhos. Aqueles carrinhos com roda de madeira, então duas rodas atrás e uma à frente para guiar. E largava no morro abaixo, assim, onde tinha o potreiro com o gramado. E ficava o domingo inteiro. Essa aí era a nossa brincadeira. É, carretos e coisas assim (Andreazza, 2023).*

Os meninos podiam experimentar também a sensação de se banhar nos rios, além de preocuparem-se em arrumar pedaços de borracha e forquilhas de árvores para confeccionar bodoques. "O bodoque – pequena arma manejada pelas crianças com serventia para abater caças, aves, lagartixas – é um dos primeiros brinquedos citados em narrativa de viagem publicada na Alemanha, em 1820" (Altman, 1999, p. 235-236).

Os banhos de rio são costumeiramente compartilhados nas memórias das infâncias. Celso descreve que, junto ao irmão, fizeram *"um açude no rio. O meu irmão mais novo lá. Então, no verão era nadar e mergulhar. Era bem divertido lá. Ah... é muito bom" (Andreazza, 2023)*. Nos relatos de Mércia sobre as brincadeiras dos meninos, novamente essa atividade se destaca entre as demais atribuições dos garotos na confecção de seus próprios brinquedos:

> *Carrinhos de lomba, eles faziam bastante aqueles estchopiti[31], eles diziam, com as taquaras, com as bolinhas, as boletas que achavam no chão. No Natal eles ganhavam geralmente uma gaitinha de boca, ganhavam umas flautinhas, que hoje em dia nem tem mais. E eles tinham fundas. Bastante bodoques. Bodoque, esses! Ah... eles estavam sempre cortando as câmaras de ar pra fazer bodoques. Faziam, caçavam passarinhos, matavam passarinhos também. Iam pescar bastante aqui no rio. Outra coisa que eles faziam bastante, os guris, era tomar banho de rio. O rio aqui não era reto assim, ele fazia uma curva aqui onde tem a casa da Íria, tinha um boião que eles diziam. Tinha um barranco alto e ali era o point. Imagina! Eles iam em cima do barranco e se jogavam no boião. Era maravilhoso. E nós não podíamos ir, mas eles iam. Meus irmãos iam sempre. E depois eles endireitaram o rio pra não fazer duas pontes e saiu o boião. Lá embaixo tinha, ali atrás onde é o Sicredi, tinha uma represa que a água ia para o canal e depois o canal ia lá nos Scappini e ia lá na moenda que movia o moinho e dava luz pra gente de noite (Toazza, 2022).*

O faz de conta utiliza o imaginário da criança para recriar cenários e ações que podem auxiliar na resolução de conflitos, apreensão da realidade e confronto de ideias. Através dessa ação, a criança, enquanto brinca, desenvolve também sua criatividade, transformando objetos em brinquedos e simulando situações do cotidiano. Conforme Manson (2002, p. 157):

> *Os brinquedos são "modelos intelegíveis" do mundo, mas também suportes de actividades que são boas em si, mesmo quando crianças brincam à guerra com facas de chumbo ou espadas de madeira. Comenius sublinha as virtudes dos jogos de imitação: "É verdade que as crianças procuram imitar tudo o que vêem os outros fazer; é preciso deixá-las agir dessa maneira", desde que não corram perigo.*

As características das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos rememorados nas infâncias dos entrevistados indicam questões pontuais de discriminação sexual

[31] Refere-se a armas de brinquedos que simulavam espingardas.

e de ideologia de gênero. Aos meninos eram restritas as participações em jogos de faz de conta que envolviam situações domésticas, tais como as simulações de cotidiano familiar, que eram realizadas primordialmente pelas meninas. Em contraposição, não era adequado que as meninas participassem de jogos de futebol e banhos de rios, podendo caracterizar posturas inadequadas ao sexo feminino. Segundo Brougère (2002, p. 28):

> Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim, ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. Efetivamente, de acordo com essas categorias, as experiências e as interações serão diferentes. Meninas e meninos não farão as mesmas experiências e interações (com os brinquedos que ganham, p. ex.) não serão as mesmas. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos mesmos brinquedos será diferente.

É possível ainda avaliar que o tempo dedicado ao brincar era ainda mais diminuto para as meninas, considerando que agregavam, além das atividades laborativas diárias, funções domésticas e aprendizagens dos ofícios do lar, do artesanato, e tempo para os estudos.

Mesmo com tantas contradições e alguns empecilhos, ainda é importante considerar que todas as infâncias estão atreladas diretamente a atividades lúdicas. Independentemente do tempo disponível, do espaço onde aconteciam ou dos recursos disponíveis, todos os entrevistados para esta pesquisa narram experiências de brincar em suas memórias de infâncias. Manson (2022, p. 287) registra que os brinquedos podem alegrar as crianças posto que "O brinquedo tem o poder de iluminar o rosto da criança", o que significa alegrá-la, estimulá-la, fazê-la feliz. Ainda para o mesmo autor,

"para sobreviver não basta ter pão, também é preciso um pouco de alegria. Quer se trate de uma boneca ou de uma carruagem, o brinquedo já não é um objeto fútil; tornou-se necessário à alegria e ao crescimento da criança" (Manson, 2002, p. 287).

Entre brinquedos, jogos e brincadeiras, apareciam também cantigas de rodas, quadrinhas, parlendas, lendas e personagens que marcaram essas infâncias. São características do período tratado, segundo Altman (1999, p. 245): "Mas é principalmente a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país, que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas, as formas de escolha, se incorporam ao brincar das crianças brasileiras".

Ao se apropriarem desses elementos folclóricos, as crianças adquiriam a oportunidade de ampliar seu repertório lúdico e acrescentar subsídios na ausência dos brinquedos, como forma de entretenimento. Usando partes do corpo em quadrinhas e parlendas que referenciavam elementos corporais em movimentos combinados e organizados, enquanto estabeleciam vínculos com seus familiares e novas aprendizagens, garantiam que essas manifestações culturais fossem propagadas ao longo dos tempos. Ainda segundo Altman (1999, p. 242), "As tradições são transmitidas, modificadas, perpetuadas, numa continuidade sociocultural. O folclore é um pouco da terra que se deixou e os recém-chegados procuram recriar o que ficou pra trás, transplantando árvores frutíferas, flores, resgatando os jogos folclóricos da infância".

Partindo desse pressuposto, é possível combinar as memórias dessas práticas lúdicas com relações de afeto enquanto são transmitidas. As canções de ninar

embalaram por gerações bebês nos colos de suas mães ou cuidadoras, no intuito de agilizar o processo de adormecer. O que se coloca em evidência nesse embalar é a aproximação da mãe com a criança, o toque, o cheiro e o vínculo que se estabelece nesse momento, sobrepondo a necessidade física do descanso e criando uma ocasião dedicada exclusivamente para essa prática, cuja energia está totalmente concentrada nessa atividade.

Essas canções eram reproduzidas pelas crianças quando ficavam maiores, cantadas para embalar os irmãos menores ou até mesmo para distrair a ausência de tecnologias e outros recursos na época, mantendo sua existência até os tempos atuais.

Ao repertório de canções, somavam-se as brincadeiras como parlendas e quadrinhas. Milena compartilha um desses jogos que aprendeu com seus pais quando criança. Na descrição, enquanto narra em dialeto italiano, movimenta as mãos apontando para os dedos cada uma das frases que pronuncia e ao final simula cócegas que os pais faziam durante a atividade. O jogo se assemelha à parlenda "*os dedos*", mais conhecida popularmente. Na sequência, a narrativa de Milena:

> *Ah sim, a brincadeira era:*
> *"Deo, deolin*
> *Campo marin*
> *Persego seco*
> *Carne de beco*
> *Béquete manho!"*
> *Era uma festa! E...*
> *"Questo ze n'dá el molin*
> *Questo n'dá par vin*
> *Questo n'dá par acqua*
> *Questo a fato a fogaccia e questo manhá tutto"*[32] *(Mortari, 2022).*

[32] Tradução: "Dedo, dedinho, 'campo marin – pode se referir a um lugar específico', pêssego seco, carne de ovelha, cuidado que te como"

Na exposição da brincadeira, não há perda da essência desse exercício em sua originalidade folclórica, mas adaptação da linguagem e da forma de manipulação corporal, agregando valores culturais e estreitamento de vínculos familiares na aproximação de pais e filhos conduzida pelo prazer da estimulação produzida pelas cócegas. Kishimoto (1993, p. 55-56) assegura que

> Essas brincadeiras propiciam a socialização, na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social. A apropriação da cultura é o mecanismo pelo qual a criança seleciona elementos dessa cultura, de imagens traduzindo o universo ambiental.

Compreender que está imprimido nessas práticas folclóricas muito mais que tradições mecanicamente repassadas por gerações permite ao pesquisador identificar a importância da identidade cultural que se mantém viva enquanto as memórias desses momentos são compartilhadas. O patrimônio imaterial latente dos guardiões dessas infâncias é imensurável, e quando partilhado pode ser eternizado através do registro dessas narrativas.

Outras importantes brincadeiras folclóricas são apresentadas, merecendo destaque o jogo de caçador, descrito por vários entrevistados de diferentes períodos temporais. Mércia descreve que nos tempos de escola reunia-se com os colegas na hora do intervalo e *"fazíamos um foguinho, daí nós esquentávamos os pés no fogo. E nós brincávamos de caçador, de se esconder, de bandeirinha, pega-bandeira, um tinha que salvar o outro. Era dividido o campinho" (Toazza, 2022)*.

---

e "este foi ao moinho, este foi pelo vinho, este foi pela água, este fez a focaccia e este comeu tudo".

Brincar de caçador também era uma das atividades mais prazerosas para Milena, que lembra com entusiasmo que *"era como uma espoleta. Magra, sempre fui magra. E então custavam pra me matar. Eu me cuidava. Então quando me matavam era uma alegria. Todo mundo: 'ah, matemo, matemo!'" (Mortari, 2022)*.

Além dessas brincadeiras que envolviam grupos de crianças, desenvolvendo sua coordenação motora e aprimorando habilidades de foco, concentração, equilíbrio e lateralidade, ainda são complementares atividades físicas como jogos com bolas e cordas. Zelinda descreve que tinha acesso a esses brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, onde *"tinha vôlei, tinha esse tal de caçador, tinha pular corda" (Ferrari, 2023)*.

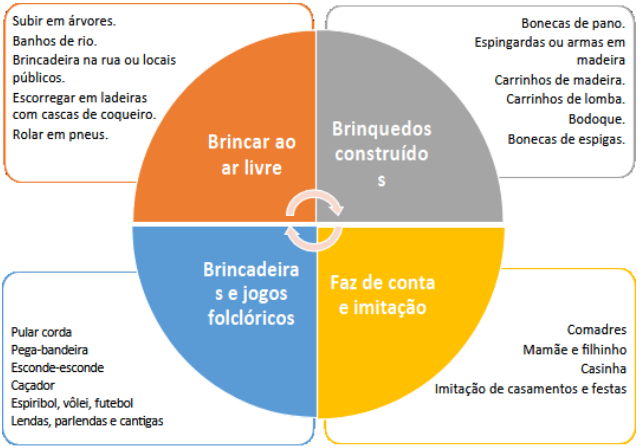
Alguns jogos e brincadeiras de competição como o vôlei, futebol, espiribol e até mesmo o caçador, mencionado anteriormente, dentre tantos outros que não foram lembrados, além de contemplarem os aspectos coletivos e as habilidades já destacadas, dispõem de outros elementos que os caracterizam: a presença de regras e a disputa pela vitória. Dessa forma, indiretamente eram apresentadas e internalizadas na criança aprendizagens de convivência, freio inibitório e apropriação de regras que modelam condutas adequadas. Huizinga (2010, p. 57) enfatiza que "A idéia [sic] de ganhar está estreitamente relacionada com o jogo. Todavia, para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar, não é este o termo que pode ser usado quando o jogador atinge o objetivo desejado".

As contribuições dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil são temas recorrentes de pesquisas e investigações e resultam em uma série de contribuições relevantes para melhor entender e esti-

mular as infâncias a se desenvolverem e organizar habilidades neurológicas e motoras, condicionando famílias e profissionais na motivação e no uso desses recursos como ferramentas do desenvolvimento infantil. Essas concepções talvez não possam ser aprofundadas no recorte temporal da pesquisa, considerando o contexto do período, a realidade local e seus integrantes, porém as vivências retratadas confirmam as influências positivas desses recursos e materiais.

É importante considerar que na maioria das brincadeiras e dos jogos citados a condição limitada de recursos financeiros de grande parte das famílias dos entrevistados direcionava algumas atividades lúdicas ao ambiente escolar, onde havia a possibilidade de compartilhar experiências com os pares e acessar brinquedos e brincadeiras coletivas. Antes de aprofundar as vivências escolares dos entrevistados, segue um esquema que sintetiza as principais práticas lúdicas das infâncias pesquisadas:

Figura 1 – Síntese de brinquedos, jogos e brincadeiras dos entrevistados



Fonte: Organização da autora.

Do ambiente familiar para o espaço escolar, as experiências das infâncias iam se constituindo. As práticas lúdicas se firmavam em momentos nos quais as trocas de conhecimento e experimentações eram permitidas. Geralmente nos intervalos ou recreios, como chamavam, havia tempo dedicado exclusivamente para a interação, e eram nesses períodos que o brincar ganhava destaque.

Na sequência, com abordagens mais detalhadas, serão contempladas algumas vivências escolares que retratam o período da pesquisa e agregam culturas e práticas das infâncias pesquisadas.

Considerações finais

Da composição de elementos da natureza e materiais alternativos, vão ganhando vida os brinquedos das infâncias. Nas afetuosas relações familiares, das sobras de tecidos, madeiras, pneus, alguns pregos, agulha e linha, pais e filhos construíam seus próprios brinquedos em tempos nos quais não se viam nas mídias sociais tantas ofertas brinquedos desenvolvidos para entreter crianças.

A arte de construir os próprios brinquedos vincula-se à imaginação e à criatividade, enquanto laços de amorosidade, respeito e interação social são consolidados em meio às rotinas dos lares. A mãe, com seus dotes artesanais, costura meias velhas e retalhos de tecido, borda e confecciona com crochê ou tricô bonecas, roupinhas e acessórios para que meninas possam brincar de casinha e comadres. O pai, com serrotes, restos de madeira e alguns pregos e carreteis, constrói com os meninos carrinhos de lomba ou de brinquedo.

Os brinquedos construídos nas famílias dividem espaço com elementos da natureza que se transformam

rapidamente em oficinas exploratórias das brincadeiras infantis do passado. Nadar em riachos, escorregar morros com folhas de palmeiras, transformar forquilhas de árvores em bodoques, laranjas ou bexigas de animais em bolas, e balançar-se em galhos de árvores são atividades recorrentes nas memórias compartilhadas. Os resultados obtidos através desta pesquisa revelam ainda jogos e brincadeiras realizados por grupos de crianças, enaltecendo a importância das relações sociais para o desenvolvimento infantil, nas trocas de experiências e nas manifestações folclóricas passadas de uma geração a outra.

Em síntese, pode-se concluir que ser criança em outros tempos não oferecia uma gama de variedade tal qual hoje se tem, mas permitia ir muito além ao se considerar as possibilidades da época. Ao ouvir os relatos, analisar com cautela e afetividade as lembranças partilhadas e comparar evoluções e permanências, somos convidados a perceber as infâncias em suas contribuições para a sociedade, revelando as características culturais a partir das vivências narradas do brincar, brinquedos e brincadeiras que marcaram o passado das crianças.

Referências

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 231-258.

ANDREAZZA, Celso. **Celso Andreazza** entrevista oral [mai. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (57 min.).

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-79.

BORDIGNON, Luiz. **Luiz Bordignon** entrevista oral [jun. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (70 min.).

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DE SOUZA, Valdeci Antônio. **Valdeci Antônio de Souza** entrevista oral [abr. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (106 min.).

FERRARI, Zelinda Lourdes Vanazzi. **Zelinda Lourdes Vanazzi Ferrari** entrevista oral [fev. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (45 min.).

FRASSON, Melvile Veronese. **Melvile Veronese Frasson** entrevista oral [abr. 2023]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2023. 1 arquivo .mp3 (49 min.).

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In*: DE FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 225-246.

MANSON, Michel. **História do Brinquedo e dos Jogos:** Brincar através dos tempos. Tradução de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Teorema, 2002.

MORTARI, Milena Secchi. **Milena Secchi Mortari**: entrevista oral [abr. 2022]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2022. 1 arquivo .mp3 (75 min.).

TOAZZA, Mércia Maria Barbisan. **Mércia Maria Barbisan Toazza**: entrevista oral [dez. 2022]. Entrevistadora: Kariane Vendramin. Nova Araçá, 2022. 1 arquivo .mp3 (64 min.).

Biodatas

Kariane Vendramin

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e licenciada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Docente na área da Educação Infantil, no município de Nova Araçá, desde 2012. Tem interesse em pesquisa nas culturas infantis e história da educação.

E-mail: karianevendramin@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5920944239145258

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6720-1670

Terciane Ângela Luchese

Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), doutora em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) com pós-doutorados na Itália em História da Educação, pela Università Degli Studi di Macerata e Università Del Molise. Professora da UCS nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História e pesquisadora PQ 1D do CNPq.

E-mail: taluches@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7640634913198342

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6608-9728

Pedagogias de acolhimento: um olhar para crianças adotadas e em acolhimento institucional[33]

Leticia Capra Rossetti
Cristiane Backes Welter

Introdução

A educação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional ou adotadas é um grande desafio a todas as redes educacionais. Segundo o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), hoje, no Brasil, existem 29,800 mil crianças e adolescentes acolhidas. O SNA nasceu da união do Cadastro Nacional de Adoção (CNA) e é regulamentado pela Resolução 289/2019 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que construiu um diagnóstico sobre a adoção no Brasil. Pelo Sistema, as varas da infância e juventude têm uma visão integral do processo da criança e do adolescente, desde sua entrada no sistema de proteção até sua saída, quer seja pela adoção, quer seja pela reintegração familiar.

Conforme o *site* oficial do CNJ, as crianças e os adolescentes são retirados de suas famílias por situações produtoras de vulnerabilidade física e/ou psicológica. Dessa forma, os menores são afastados de seus lares até que os responsáveis tenham condições de recebê-los novamente ou então são encaminhados para a adoção. A negligência é atualmente um dos principais motivos que leva a Justiça a decidir pelo acolhimento institucional ou

[33] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *As pedagogias de acolhimento das crianças e adolescentes institucionalizados e adotados – Um estudo de caso*, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-RS.

familiar de crianças e adolescentes no Brasil. O conceito, apesar de amplo, refere-se à violação dos direitos fundamentais, como a falta de alimentação adequada, tratamento de saúde e de moradia e problemas com a frequência na escola. O acolhimento institucional é uma medida protetiva, excepcional e temporária, que tem como objetivo o abrigamento de meninas e meninos em situação de vulnerabilidade, maus-tratos, abandono, violência física, abuso sexual ou outra circunstância que viole a garantia de proteção e dignidade.

Os invisíveis presentes em sala de aula

Para contextualizar: morar em um espaço institucional que não é o mesmo da sua família é um desafio enorme e obscuro para essas crianças e adolescentes. Além da partilha de objetos e alimentos, há também uma disputa pelo afeto, pelo carinho, pelo olhar de um adulto. Na atual legislação[34], o acolhimento institucional é considerado um ambiente temporário de proteção, direcionado para crianças e adolescentes proibidos de ter o convívio familiar por questão de risco. O objetivo da instituição é proteger as crianças e os adolescentes, procurando oferecer um ambiente próximo ao de um lar e, ao mesmo tempo, promover a possível reintegração às suas famílias. Caso isso não seja possível, quando os responsáveis por eles não têm as condições adequadas para recebê-los de volta, como último recurso, a instituição busca inseri-los em novas famílias.

Essa preocupação de um acolhimento mais afetivo dessas crianças e adolescentes nas escolas foi uma inspiração para a definição do objeto de estudo desta pesquisa. Isso porque esses menores acabam ficando

[34] Constituição Federal (Art. 101, inciso VII) e Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

invisíveis no espaço escolar: primeiro, por não transparecerem qualquer tipo de problema físico; segundo, porque muitos profissionais não têm o conhecimento da realidade de acolhimento institucional em que eles vivem.

Então, o questionamento, construído a partir do objeto da pesquisa, foi: existem pedagogias de acolhimento utilizadas pelos docentes de uma escola pública de Caxias do Sul-RS que promovam o estudo de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e adotados?

A pesquisadora conheceu o contexto de uma escola municipal de Caxias do Sul-RS e analisou, por meio de entrevistas e da realização de uma oficina com crianças, se existem essas pedagogias de acolhimento. E foi assim, aprofundando o conhecimento sobre a escola e sobre a forma de trabalho, que se indicaram caminhos possíveis para auxiliar e orientar docentes e demais profissionais sobre a aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional e adotados.

Podemos especificar que os indivíduos considerados invisíveis são aqueles que sofrem com a marginalização e a exclusão social, muitas vezes ignorados e desconsiderados pela sociedade. No entanto, essa invisibilidade não se deve somente à falta de atenção, mas também à sensação de desconforto que esses grupos causam em quem não quer estender a mão para o próximo. A omissão diante da realidade alheia pode ser uma forma de manter-se numa vida plena, sem culpa. Porém, essa postura de indiferença tem consequências graves e perpetua o isolamento social desses indivíduos.

Quando um professor entra na sala de aula com um olhar generoso, é possível que ele alcance até mesmo os alunos mais "impercebíveis" e os acolha. É um olhar que

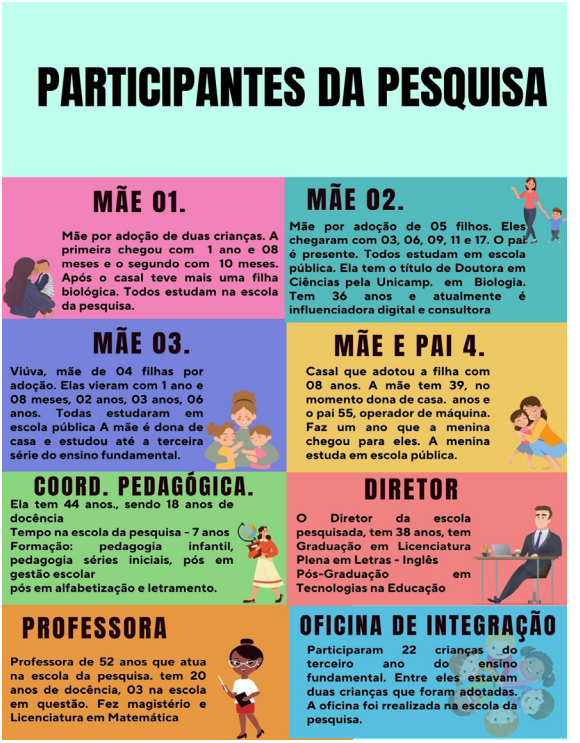
requer empatia e generosidade por parte do profissional. Por isso, nesta pesquisa, é possível encontrar uma conexão com as ideias de Freire (1987), que enfatizava a importância da humanização de si mesmo e dos outros. Para ele, só é possível criar um mundo melhor exercitando o livre arbítrio por meio do trabalho. Ele tinha a convicção de que a educação poderia tanto preservar quanto transformar a ordem social atual. Suas teorias eram direcionadas a um público que buscava mudanças na sociedade.

> Quando a avaliação não é emancipatória, e a educação não forma educandos autônomos, remete a uma educação tradicional, depositária, que vai contra tudo o que Freire (1987) acredita em termos de autonomia, levando a uma "educação bancária". Essa expressão – "educação bancária" (Freire 1987), utilizada e difundida pelo pensamento freireano, proporciona a reflexão sobre a prática avaliativa. Afinal, a expressão se refere a um modelo de educação tradicional, na qual o professor deposita conhecimento, e os alunos podem ser relacionados a cofres que recebem tais depósitos. E, para saber quanto tem em cada cofre, é necessário que exista uma mensuração, e nessa metáfora a mensuração é a avaliação (Rosa *et al*., 2018, p. 125).

Todas as atividades podem ser adaptadas sem ser excludentes, fazendo uma forte associação com o que diz outro autor, Carlos Bernardo Skliar, argentino, nascido em 1960. Graduado e especialista em Fonoaudiologia, com doutorado em Ciências Humanas e pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é um estudioso do ato educativo na educação inclusiva. Ele aponta a necessidade de uma maior atenção à singularidade de cada um no que se refere à igualdade e à diferença; e de uma educação plural, criativa e sem as regras rígidas padronizadas na exclusão. Skliar afirma que (2005, p. 122)

> Desse modo, não se admite a possibilidade de que existam identidades híbridas, polimorfas, mescladas, que não cabem nem lá, nem cá, que escapem das já referidas oposições binárias, ou, ainda, desconsidera-se que determinadas identidades (como identidade negra, a feminina, a indígena etc.) possam assumir diferentes – e até contraditórias – configurações e combinações (Skliar, 2005, p. 122).

Skliar resume bem a falta de um lugar para esse grupo de alunos invisíveis aos olhos do mundo. Essa comparação não é uma crítica ao professor, mas à sociedade como um todo. Porém, em uma sala de aula, é necessário o saber de que a educação tem a ver com a prática da liberdade.



Encontros e desencontros: um estudo empírico sobre pedagogia de acolhimento

Este capítulo toma por base a análise dos dados de pesquisa construídos a partir dos participantes descritos no quadro ao lado. Identificamos ações escolares potentes e que nos permitiram compreender a existência de pedagogias de acolhimento.

Segundo Skliar (2005, p. 122), existe a necessidade de uma maior atenção à singularidade de cada um na igualdade e na diferença; e de uma educação plural, criativa e sem as regras rígidas padronizadas na exclusão. O que define uma pedagogia de acolhimento são os laços que ela pode formar. Nessa perspectiva, como afirma Maturana (2006), as pessoas constroem laços emocionais conflituosos ao longo da vida. Portanto, se os acontecimentos passados são significativos, os acontecimentos atuais também o são e têm o poder de mudar o curso do seu desenvolvimento.

Logo na primeira entrevista com a coordenadora pedagógica, ela mencionou que foi a primeira vez que se deparou com crianças adotadas já em idade escolar. Normalmente elas recebiam crianças que foram adotadas ainda bebês. Nunca antes havia proposto uma ação vinculada a pedagogia de acolhimento para uma criança adotada tardiamente.

> *O que nos chamou a atenção na história do João e da Maria foi que eles foram adotados maiores. Então, isso para nós é uma novidade. Isso, no meu tempo de professora em escolas particulares e públicas, eu desconhecia de crianças grandes serem adotadas. Então, sempre tivemos aquela história do bebê, do menor. E como eles chegaram para as famílias e para a escola junto, foi uma construção, acho que por isso marca tanto a escola e a vida dos professores, né* (Coordenadora Pedagógica).

Então, somente quando duas crianças adotadas com idade avançada foram matriculadas na escola participante da pesquisa que seus profissionais perceberam essa "realidade paralela". Porém, como a escola já praticava pedagogias de acolhimento com um olhar de educação inclusiva, os profissionais conseguiram adaptar rapidamente suas metodologias de ensino e fazer as tentativas daquilo que poderia favorecer as aprendizagens das crianças adotadas maiores e adolescentes que poderiam chegar à escola.

> *Quando as famílias vêm para a escola e informam que eles são adotados, a gente pega essa informação, passa para a coordenação pedagógica e a coordenação divulga entre os professores que vão atender a criança... a gente fica observando as crianças. Assim funciona também com as crianças especiais, qualquer situação que as crianças estão inseridas a gente tem esse mesmo movimento, a gente fica observando* (Diretor).

Então, a aproximação da escola com a família ficou fortalecida quando propostas ações dentro das pedagogias de acolhimento com as crianças adotadas e em acolhimento institucional. Esse trabalho conjunto precisa ser realizado com afinco, visando à promoção de um ensino que vá ao encontro do respeito e da valorização, mesmo com diferenças.

> Tornam-se cada vez mais acentuadas as discussões em torno da construção do currículo escolar e a questão da diversidade. Acreditamos que é na escola o lugar onde se criam debates, reflexões e ideias sobre as relações sociais, vivência de valores e respeito mútuo. Se a escola é espaço de construção de conhecimento de qualidade para todos, indagamo-nos se o currículo contempla o diferente e atende à diversidade, uma vez que a diversidade faz parte do contexto escolar (Metz; Wachholz; Canan; 2020, p. 5).

Descobrir as pedagogias de acolhimento que devem ser implementadas tem sido um desafio constante

na escola pesquisada, mas também surge a percepção de que é possível superar essa lacuna utilizando as pedagogias já existentes, as quais se mostram eficazes e potentes diante da diversidade. Essas crianças e adolescentes não são vistos se não forem "escancarados" para a sociedade. Podemos compreender essa lacuna a partir do pensamento de Maturana (1998), que defende a educação como um processo de transformação na convivência com o outro e consigo mesmo, acontecendo em toda a parte e caracterizando-se como um processo contínuo, que se dá no decorrer de toda vida, com efeitos duradouros os quais não se modificam facilmente. As ações da coordenadora pedagógica mudaram a partir do momento em que ela recebeu duas crianças adotadas tardiamente. Cada nova situação era trabalhada até o seu esgotamento, tendo como foco o sucesso no ensino e na aprendizagem das duas crianças.

> [...] não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir (Maturana, 1998, p. 35).

Para essa inclusão do ser invisível, a empatia é um valor fundamental em todo o tipo de circunstância. A coordenadora pedagógica disse que, na época em que foi professora, características importantes para essa profissão eram de fato a empatia, a motivação e o estímulo aos alunos. Nas salas de aula, a empatia pode permitir que os estudantes compreendam melhor as emoções e perspectivas de seus colegas, promovendo a tolerância e o respeito mútuo.

> *Mas eu como pessoa e profissional não consigo ficar indiferente. Então, eu tento sempre entender a família, sempre entender o estudante, a professora de sala*

> *de aula, porque tem questões dela que mexem com as questões da profe, pessoais, então tem todo um contexto que você tem que ajudar para que o sucesso aconteça* (Coordenadora Pedagógica).

Uma outra pedagogia de acolhimento emergiu durante a conversa: ser empático, aberto a se colocar no lugar do outro e estender a mão para solucionar situações, mesmo sem ainda ter respostas concretas, mas ter a vontade e a disposição de construir uma nova realidade para aquelas crianças e adolescentes adotados ou institucionalizados que estavam sendo apresentados. Outro destaque na análise de falas da coordenação pedagógica foi a agilidade para realizar o acolhimento de crianças adotadas tardiamente, visto que a adoção pode acontecer em diferentes momentos do ano letivo, e as crianças não devem ficar à margem dos estudos propostos devido a suas fragilidades. O primeiro passo foi incluir o estudante no projeto "Mais Alfa", voltado a solucionar as dificuldades na alfabetização. Assim, ele poderia ser alfabetizado ao mesmo tempo em que participava das aulas do terceiro ano. Foram decisões tomadas para resolver a situação, porém, não existia o conhecimento tácito de utilizar uma das pedagogias de acolhimento pela instituição. Conforme o tempo foi passando, a família de uma das crianças também trabalhou junto com a escola para o resgate de aprendizado dessa criança.

> *Então, eu tive que fazer toda uma desconstrução com ele (ela diz que vai se emocionar), de dizer assim: a escola é legal porque ele pode aprender, porque ele é capaz de aprender, então foi uma relação no início conturbada minha e dele, mas de um carinho imenso e ele mora no meu coração. E aí eu tive que mostrar para ele que ele é capaz, "tu podes, essa escola te acolhe, a profe gosta de ti, você tem que ter esse outro olhar" e aí foi... Em um pequeno tempo, de setembro até dezembro de 2019, mas muito intensos, porque eu apostava e eu queria que ele aprendesse* (Coordenadora Pedagógica).

Conforme as necessidades e os problemas foram surgindo, as professoras, em conjunto com a coordenadora pedagógica da escola, organizaram novas formas para atender às demandas das crianças adotadas. Não havia regras ou fórmulas prontas, mas vontade de ver aquelas crianças conquistarem de novo a vontade de viver, e isso engloba o desejo de aprender, ser curioso, estar feliz no ambiente com o grupo de colegas da turma.

> *[...] porque eu conversei com a coordenadora e não existem diretrizes. Foi tudo sendo construído na escola conforme foi aparecendo. Conforme os casos, conforme as crianças foram chegando. A escola vai dar um jeito sempre de ajeitar o currículo para as crianças. Porque as crianças, a gente percebe assim, na conversa, nessa convivência toda, eles não são considerados e nem colocados por lei, assim, como um CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde). Mas eles precisam de algo diferente, digamos assim, né, ou de uma atenção, ou de um olhar, ou de uma busca, ou do conhecimento do professor, da sua turma* (Professora).

No relato da professora, confirma-se a questão de ser empático, acolhedor e aberto para querer resolver as questões dos alunos adotados e em acolhimento institucional, assim como de todos dentro de uma diversidade. No caso desta pesquisa, foi relatado que, na escola investigada, as pedagogias de acolhimento para crianças e adolescentes em instituições ou adotados foram escolhidas dentro de pedagogias e ações já existentes na escola e aplicadas de acordo com as situações em que chegavam, como mencionado. Esse processo iniciou com o aluno adotado em idade escolar, aos 9 anos, e sua irmã, aos 6 anos, a partir de setembro de 2019. Em 2023, todas as medidas tomadas diante das necessidades apresentadas eram avaliadas para entender se elas continuavam sendo aplicadas com a chegada de novas

crianças e adolescentes ou se seriam modificadas ou adaptadas.

> Na Pedagogia da Autonomia, segundo Freire (1996), é necessário saber ouvir o aluno e ter afeto por ele. "Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (Freire, 1996, p. 52).

Evidentemente que a capacidade de se colocar no lugar do outro, seja qual for esse lugar, respeitar as diferenças e saber elaborar soluções para essas situações é uma qualidade essencial para o professor e a equipe diretiva das escolas. A empatia traz o reconhecimento das emoções e a partir disso transforma a vida da criança na escola, para ser mais confortável, adequada, com mais confiança, aceitação, protagonismo e conhecimento. A empatia leva a um interesse pelos alunos, algo mais aprofundado com a realidade da turma, de cada indivíduo que compõe a sala de aula. A relação com o Outro não pode ser uma relação em que nos colocamos lado a lado para olhar o sol da verdade platônica, numa mirada que a todos homogeneíza.

> A relação com o Outro é uma relação frente a frente, olhando o Outro que é um rosto sem nome. Nomear o Outro é negar sua ipseidade, é produzir a mesmidade [...] Minha relação com o Outro deve pautar minha ética de acolhida, de escuta à questão do Outro. Respeitar ao Outro é não procurar conhecê-lo, classificá-lo. O respeito ao outro não busca tematizá-lo. Não é um respeito pela diferença, mas uma contemplação da differance (Skliar, 2005, p. 52-53).

Conhecer a realidade de vida da criança e do adolescente adotado e em abrigo institucional é uma pedagogia de acolhimento validada pela escola. Para inserir a criança no ambiente escolar, com todas as suas capacidades desenvolvidas, é preciso entender o contexto

dela, para não haver discriminação e para ter um olhar voltado à criança, o que sempre é um desafio.

O vínculo do professor com aluno é uma ponte para a inserção da criança na escola. Quando o docente mostra que acredita no estudante, pode surgir uma relação forte de troca, e, com isso, a criança conseguir se desenvolver na base da confiança. : O indivíduo trabalha pelo bem do coletivo mesmo tendo que individualizar um processo para ter sucesso com um aluno em específico, consequentemente, a melhoria é para a turma toda. Por isso, o contexto relacional pedagógico tem representação social, com valores morais e políticos, e deixa legados culturais e emocionais na humanidade.

Contexto relacional

A construção do aprendizado é diária, a partir do que o professor prioriza em sala de aula, e também do retorno do aluno, com uma relação de reciprocidade. Assim é o contexto relacional, um espaço privilegiado para receber relações de troca e construções entre alunos e professores.

Já no relato da mãe e do pai, em que a filha adotada por eles chegou há um ano, a escola estadual que a menina frequenta não está correspondendo às expectativas da família.

> *Eu perdi as contas de quantas vezes eu fui ao colégio conversar. Desde que ela começou a ir eu fui lá conversar com eles, contar que a Maria é adotada para contar um pouco da história dela. Só que uma coisa que ele deixam muito a desejar, pois a Maria tem TDAH, ela toma ritalina. E eu acho que eles tinham que dar uma atenção diferente. Porque ela em relação aos outros alunos, ela é bem mais lenta* (Mãe e Pai 4).

Em se tratando de emoções, Maturana (1998) faz a defesa de uma educação como um processo de transfor-

mação pela convivência com o outro e consigo mesmo. As emoções acontecem em toda parte e caracterizam-se como um processo que se dá no decorrer de toda vida, com efeitos duradouros que não se modificam facilmente. Segundo essa perspectiva de Maturana (1998), já no decorrer da infância, cria-se a possibilidade de ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesmo. Na juventude, reafirma-se esse aprendizado como espaço da vida adulta social e individualmente responsável. São partes integrantes da educação: respeitar e aceitar os erros como oportunidades de mudanças, bem como ter a aceitação e o respeito por si e pelos outros, sem a premência da competição. Nesse sentido, Maturana propõe:

> [...] não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir (Maturana, 1998, p. 35).

A professora trabalhou intensamente com o aluno adotado tardiamente, deixando de lado, por um tempo, o lápis e o caderno e utilizando outras ferramentas educacionais, como uma simples maquete.

> *E eu me lembro muito bem da felicidade dele trazendo aquele trabalho igual os outros colegas que ele fez. "Ele fez", foi um jeito de eu avaliar ele e ver se ele tinha aprendido, sem botar no papel lá escrever. Então eu jogava as avaliações com ele bastante, sabe?* (Professora).

Em entrevista para esta pesquisa, foram levantados dados fundamentais por meio da coordenação pedagógica da escola investigada. Em resposta à pergunta da pesquisa sobre se existem ou não pedagogias de acolhimento para crianças e adolescentes em abrigo institucional e adoção, é possível afirmar que não existem

pedagogias de acolhimento específicas para crianças e adolescentes em instituições e adotadas, mas que eles foram amparados por pedagogias de acolhimento já existentes para todos. Dessa forma, a diversidade "entra em cena" de forma extraoficial, conforme as necessidades das crianças.

> *Exatamente, porque ninguém chega para a gente e diz: como vocês vão lidar com estudantes adotados? Ninguém ensina isso, é uma coisa muito pessoal e a escola vai tendo isso e vai trazendo. A gente sabe hoje que qualquer coisa familiar impacta na escola, por isso essa parceria de escola e família tem que acontecer. Porque podemos ver que, quando as crianças têm dificuldades, tem algo que não está indo bem, ou na vida da criança, ou até escolar, tem que tentar descobrir para ajudar nisso tudo, né* (Coordenadora Pedagógica).

A criança que foi adotada ainda bebê não tem entendimento, e muitas não têm lembranças do que aconteceu com elas em tão tenra idade. O inconsciente registrou, porém se foram adotadas logo, imediatamente elas têm a mesma perspectiva de vida dos filhos biológicos.

> *Como as crianças foram adotadas ainda bebês e entraram na escola na mesma faixa etária, eu e meu marido não sentimos diferença no aprendizado deles comparando com as outras crianças. A escola sempre soube o que era necessário sobre eles, mas eles serem adotivos ou biológicos não interferiu no desempenho escolar* (Mãe 1).

Nesse caso, as situações enfrentadas sobre a adoção serão outras, que não são sobre o aprendizado. Mas, se houver por parte da nova família resiliência, amor e estímulo, essas crianças vão se desenvolver com o todo o potencial. Já as crianças e os adolescentes adotados tardiamente viveram um período maior em situação de acolhimento institucional e, além dos aspectos da família originária, carregam as experiências da instituição.

Também têm nova perspectiva de vida se houver o mesmo envolvimento sinalizado acima para as crianças e adolescentes adotados ainda bebês. Mas como no exemplo relatado pelo casal quatro, a filha deles que passou quatro anos em casa lar não teve o cuidado necessário para desenvolver suas potencialidades.

> *E a questão de regras também, porque na casa lar eles só te dão comida e um lugar para ti viver. Só que não é assim. Tu acaba ficando triste porque têm criança que têm a oportunidade de sair, mas e as outras que não tem? Como vai ser o futuro dessas crianças, porque eu vejo a dificuldade que tivemos com a Maria, de regras, de comportamento, de sair correndo, de ver uma pessoa que a gente nunca viu na vida e ela chegar e conversar, eles não têm noção do perigo. Eles devem preparar melhor as crianças de um modo geral. A Maria pouco entendia o que era uma família* (Mãe e Pai 4).

A inclusão na educação precisa obrigatoriamente ser exemplificada pelo adulto, porque a criança o copia. Ela imita o que vê em casa, o que vê na escola. Ela replica as ideias, os atos, os gestos, até o momento que tem sua personalidade formada a partir do que viu, ouviu e viveu. A partir do momento em que o próprio educar segrega, dificilmente o excluído se desenvolve. bell hooks, que escreve suas vivências como mulher e negra, expressa a exclusão.

> Os problemas frequentemente começam na sala de aula, quando "os que estão por dentro" só tem contado com outros que "estão por dentro, excluindo e marginalizando os que consideram estar por fora do círculo mágico (hooks, 1994, p. 111).

A criança que ainda está na instituição de acolhimento acaba sendo a mais prejudicada. A professora desta pesquisa, que já deu aula para crianças em acolhimento, afirma que é grande a dificuldade de comunicação com a casa lar. Diante dessa realidade, ela preferiu

cessar o encaminhamento das tarefas para a criança fazer na casa de acolhimento, pois elas nunca eram desenvolvidas. Todo o trabalho com a criança foi focado em sala de aula.

> *E acho bem complicada, porque essa defasagem muito se dá, porque realmente não tem esse contato com os abrigados, no sentido cada dia um que traz para escola, não tem uma referência. E lá não tem, vamos chamar de cobrança, como tem na família – "agora é hora do tema". E aí, a gente na escola, faz o que consegue na escola. E aí, na maioria das vezes não se manda tema pra casa, não se pede nenhum reforço, vai fazer uma avaliação pelo que aprendeu na escola, tem que ter toda esse olhar diferençado. Não dá pra ter cobrança* (Professora).

Com essas palavras, percebemos a fragilidade da criança e do adolescente em acolhimento institucional. Fica difícil eles terem alguém que consiga diariamente dar um atendimento exclusivo. As equipes são reduzidas, motivadas pelo respeito, porém sem o amor de uma família. Nesse sentido, a escola pode ampliar o seu olhar às crianças e aos adolescentes em acolhimento.

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz e recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p. 13).

Foram feitos questionamentos também sobre qual o papel da escola na vida das crianças em situação de

acolhimento institucional. Uma das professoras que já trabalhou em escolas com crianças acolhidas afirma que o papel da escola é acolher e dar o suporte que a criança precisa, mas dentro da escola.

> *O meu aluno adotado, se ele não tivesse com a família que adotou, se ele estivesse acolhido em alguma casa, e daí ele jogasse essas coisas no chão que nem ele jogou no primeiro dia, aí eu não tenho quem chamar, não tenho a mãe para conversar. Eu converso aqui na escola com ele, eu faço o que posso aqui na escola. Mas, outro dia ele faz de novo. Automaticamente eu vou acabar deixando aquela criança de lado, por mais que eu não queira. Eu preciso estar atendendo os outros 27 da turma que querem aprender. E a cada vez eu vou excluindo mais a criança acolhida. Fica muito complicado, mesmo pensando que não seja de propósito, excluir, é que não consigo abraçar tudo* (Professora).

Para as professoras, existe diferença no aprendizado e no comportamento das crianças que já foram adotadas em relação às que ainda estão no acolhimento institucional. Estas não têm uma referência em casa para a qual possam pedir auxílio escolar. Elas não têm a iniciativa para tal atitude, principalmente porque a opção das professoras é a de não encaminhar tarefas para essas crianças. Tudo que é feito com elas é somente na escola.

O desenvolvimento humano tem grande maleabilidade, por isso a possibilidade de reconstrução aliada à resiliência, pode ressignificar vínculos afetivos.

> Isto é, toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial hominídea fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano. Esta se constituiu na história hominídea a que pertencemos com o estabelecimento do linguajar como parte do nosso modo de viver (Maturana, 1998, p. 28).

Em se tratando de crianças em abrigo institucional, a forma de reconstruir a vida e ver sentido na sua trajetória é ser resiliente. Conforme o depoimento das famílias e dos profissionais da escola, o apoio institucional se torna insuficiente, e essas crianças, quando adultas, precisam se fortalecer para viver em equilíbrio físico e mental. As escolas, por meio de suas equipes, demonstram toda a sua importância na busca pelos estudantes que vivem em uma casa lar. Os espaços educacionais são uma fonte de apoio fundamental, e os professores têm importância na vida dessas crianças e adolescentes. Quando eles elaboram um planejamento, levando em consideração todas as práticas pedagógicas, ficam mais preparados para as diversas situações a serem encontradas durante o ano letivo.

Os alunos podem criar a sua própria forma de contribuir com o ensino, criando o seu próprio percurso educativo. Pois o aluno que vai precisar explicar um conteúdo ou apresentar um trabalho, ele vai precisar aprender o que será exposto. Assim, ele acessa uma série de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e o aprendizado se torna agradável e natural.

> *A impressão que eu tenho é que ele quis me mostrar. – "Não adianta tentar me ensinar. Não adianta tentar me ensinar matemática, português, ciência, história, geografia, sei lá, né? Que eu não quero isso". Mas no momento que ele viu que ele estava mais acolhido, ele aprendeu o resto de tudo. Assim que a gente construiu as atividades em cima do que a gente foi, trabalhando primeiro as necessidades dele. Depois, o conteúdo propriamente sabe?* (Professora).

Essa fala da professora demonstra a sua preparação por meio do planejamento pedagógico estabelecido por ela antes de iniciar o período letivo. Isso possibilitou-lhe lidar com as inúmeras causas que poderiam se apresen-

tar durante o ano. Nesse caso, a situação não era prevista; porém, o planejamento fez com que ela estivesse preparada para lidar com o imprevisível.

Todas as atividades podem ser adaptadas sem serem excludentes. Nesse sentido, Skliar defende a necessidade de mais atenção à singularidade de cada um, na igualdade e na diferença, e de uma educação plural, criativa e sem as regras rígidas padronizadas na exclusão. A união entre família, escola e rede de apoio favorece a criação de um ambiente de confiança, segurança e afeto para os estudantes. Ela é fundamental para o sucesso dos alunos e faz com que a escola cumpra o objetivo do ensino. Essa parceria permite que os pais acompanhem o processo de aprendizagem, apoiem nas dificuldades, estimulem as potencialidades e reforcem os valores transmitidos pela escola. E em situações mais emergentes ou evidentes, essa proximidade tem ainda mais destaque.

> *Teve a história de outra criança de uns sete anos e nós não sabíamos se a criança sabia ou não que era adotada, a mãe nunca tinha sido clara para ela, mas ela se desenhava assim, por vezes com a mãe, por vezes do coração. Também foi um caso de dificuldade de aprendizagem e que foi para a terapia. E aí a terapeuta começou a trabalhar nesse sentido, só que aí a mãe abandonou a terapia então a escola ficou sem saber se isso foi bem resolvido, a mãe não deixou isso claro, nunca nos deu muita abertura para trazer esse assunto. Então estamos vendo como vamos lidar para poder ajudar. Eu digo sempre assim que o sucesso de um estudante é a parceria entre família e escola, aí é sucesso garantido. Quando a família percebe que a escola não está contra ela e sim que a gente precisa da ajuda da família e que a gente constrói uma parceria, isso é fundamental para o sucesso do estudante. Isso tem que ter, porque temos a experiência de que quando a família pega junto, nossa a gente consegue muito sucesso com a criança. Agora quando a família acha que a escola está contra, não obtemos sucesso. A gente até consegue*

> *algumas coisas, mas bem menos quando tem essa parceria escola e família* (Coordenadora Pedagógica).

União entre família, escola e rede de apoio

A relação entre família, escola e rede de apoio percebida na investigação promove o desenvolvimento e bem-estar das crianças e adolescentes. Assim, essa é mais uma pedagogia de acolhimento importante para ser aplicada para as crianças e adolescentes adotadas e em acolhimento institucional.

Quando a família e a escola se unem, elas podem compartilhar responsabilidades e estabelecer parcerias que beneficiam os alunos. Os pais podem se envolver ativamente na vida escolar dos seus filhos, acompanhando as tarefas escolares, mantendo o contato com os professores para entender o currículo escolar e as necessidades da criança como aluno.

> *A gente precisa trazer a família para a escola, a gente precisa fazer essa ponte, porque acreditamos que a educação só vai pra frente, só vai funcionar se a família e a escola caminharem juntas. Então isso é uma coisa que trazemos nesses seis anos como diretor e a gente precisa focar. Eu sento e converso com os pais para que eles cobrem em casa a mesma coisa que cobramos na escola, aí a criança não fica perdida. Não vai ouvir uma orientação na escola e outra orientação em casa, porque a criança vai ficar perdida, principalmente os menores. Então essa parceria é muito importante e os pais vem bastante na escola e é bom porque a comunidade acreditante no trabalho da escola* (Diretor).

Além da família e da escola, a rede de apoio também pode incluir outros profissionais e membros da comunidade. Esses indivíduos podem desempenhar um papel de suporte aos alunos, oferecendo orientação acadêmica, emocional ou social. Eles podem ser mentores, conselheiros ou voluntários em programas extracurriculares.

Em entrevista com a Mãe 2, ela relata que, como ela e o marido não terminaram o Ensino Fundamental, eles não conseguiam ajudar as filhas em casa com os deveres escolares. Uma delas apresentou dificuldade, recebendo notas baixas.

> *Eu fui lá na escola para saber o que estava acontecendo com a Maria. Eu e meu marido não estávamos gostando do comportamento dela, da forma como ela fazia em casa, porque não queria estudar, não queria fazer os temas e se deu mal nas notas. A professora disse que ela teria que ir à psicóloga. Nós não queríamos colocar, mas como foi um pedido que veio da escola, mandamos ela na psicóloga. E depois de um tempo, deu certo, ela começou a melhorar na escola, em casa, ela entendeu como que se deve fazer* (Mãe 2).

A partir desse relato, percebemos que essa mãe não tinha o conhecimento da importância de uma rede de apoio para a filha adotada. A menina estava com questões pessoais que precisavam ser resolvidas com a ajuda de um profissional. A escola cumpriu o seu papel de fazer a indicação, de ter um olhar para essa aluna. A família, mesmo sem o devido conhecimento, respeitou a solicitação que veio da escola e proporcionou o atendimento psicológico à filha.

Lacunas do aprendizado

Os alunos colocados em lares adotivos e adotados são alunos que vivenciaram vulnerabilidade e muita dor. Como já relatado nesta pesquisa, é fundamental que os estudantes em acolhimento institucional sejam vistos como indivíduos com pleno potencial. Porém, essas crianças e adolescentes não têm vivências boas, até porque fica difícil ter algo bom dentro dessa realidade, e fecham as portas para evitar a mágoa e perdem a doçura e a alegria da vida.

> *Eles vêm com uma defasagem maior, até porque, para se alfabetizar, por exemplo, a criança tem que estar com a mente aberta para a alfabetização, e não para outros problemas. E essas crianças, a maioria delas, vêm com uma carga de outros assuntos, que não seja escola, né? Então, assim, "para que eu vou aprender se tem coisas, outras coisas que eu tenho que resolver primeiro?" Então, é mais difícil por causa disso. Mas eles aprendem, sim* (Coordenadora Pedagógica).

E é na sala de aula que tudo começa, desde o aspecto emocional até os diversos formatos de avaliações que acompanham o aprendizado do aluno.

> A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece e, especialmente, por que acontece na sala de aula é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (Cunha, 1992, p. 22).

A escola investigada assume o compromisso de colocar em prática ações para amenizar e, inclusive, evitar as lacunas de aprendizagem. Para isso, é importante que essas ações aconteçam preventivamente, durante todo o ano e não somente quando alguma dificuldade é identificada pelo professor(a). Essa prática não deve ser segmentada, mas sim abranger todo o núcleo escolar.

É fundamental aplicar avaliações que façam um diagnóstico para definir as ações que podem atender às necessidades individuais dos estudantes. Pois além da parte cognitiva e intelectual, no caso dos estudantes que são o foco deste estudo existe todo um fator emocional que impacta o aprendizado.

> *Assim que a gente construiu as atividades em cima do que a gente foi, trabalhando primeiro as necessidades*

> *dele. Depois, o conteúdo propriamente sabe? Isso descobri na convivência com ele. Então ele, como outros que possam vir, ele pode ter de outras escolas que também deve ter tido esses contatos, né? Essas crianças aqui te trazem a forma como você tem que trabalhar, não adianta bater de frente* (Professora).

A pedagogia de Paulo Freire e a "virada de chave" que ele proporcionou ao ensino continuarão ecoando por todos os tempos, para a mudança de toda a cultura da educação em que ensinar é fazer o aluno pensar. O educar será oportunizarmos às crianças a inclusão, a empatia, a comunicação e, acima de tudo, o respeito ao professor, à família, aos colegas. O que se quer ressaltar é o compromisso amoroso de Freire com a educação, especialmente com a educação dos "esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem" (Freire, 1996, p. 23). Essas crianças encontram-se nesse grupo de "esfarrapados do mundo", também invisíveis. A partir do momento que elas conseguirem pensar, vão entender que a lacuna no seu aprendizado é uma peça do quebra-cabeça que precisa ser fechada. E não é somente a criança que precisa desse aprendizado, mas todos que estão ao entorno dela, pois ela vem de uma vida no acolhimento institucional cujos impactos podem perdurar para sempre.

Impactos do acolhimento institucional

O acolhimento institucional tem impacto negativo na educação de crianças e adolescentes, pois a vivência nesses locais potencializa o baixo rendimento escolar, além de outros aspectos negativos. O (não) narrar das crianças, o qual pode estar atrelado ao fato de elas, tanto no abrigo como na escola, serem impedidas de se manifestar ou não serem ouvidas" (Rossetti-Ferreira *et al*., 2012, p. 394).

> *As casas lar deixam muito a desejar em coisas assim por exemplo, a Maria não sabia nem os dias da semana com quase 09 anos. Os meses do ano ela não sabia, e nós ensinamos a Maria brincando. Eu sei que eles têm muitas crianças, que fica mais difícil. Mas gente, não saber o que era segunda, sábado. E outro dia ela fazendo os temas aqui em casa e ela não queria procurar fazer para encontrar o resultado, aí ela falou: Mas porque tu não faz igual a tia da casa lar, olha no celular e me dá o resultado. Porque ela não queria pensar e na casa lar também não estimulavam eles* (Mãe e Pai 4).

A instituição de acolhimento deve manter contato regular com a escola em que suas crianças e seus adolescentes estão matriculados. Em entrevista para essa pesquisa, a professora afirmou que trabalhar com crianças acolhidas na escola é desafiador. Não existe comunicação com o abrigo, fazendo com os professores exijam rendimento da criança apenas na própria escola, sem mandar atividades ou trabalhos para casa.

> Os estudos do grupo apontam que, em situações de acolhimento, abrigamento e adoção, a criança é o sujeito menos ouvido. Muito se fala dela, do seu menor interesse, mas ela é pouco informada e escutada sobre seus sentimentos, medos e experiências. Seu destino vai sendo traçado, frequentemente, sem o seu conhecimento e participação. Desta forma, a criança desconhece as razões de estar onde está, por quanto tempo permanecerá naquela situação e o que irá acontecer com ela (Rossetti-Ferreira *et al*., 2012, p. 10).

Os resultados da pesquisa

Tendo em vista a profissão de jornalista da Leticia Rossetti, uma das autoras deste texto, que adotou duas crianças há mais de quatro anos, observou-se a possibilidade de se ampliar o assunto referido: *"Passei por inúmeras das vivências que foram relatadas nesta pesquisa, podendo ter a comprovação de que não foram experiências isoladas. No período como mestranda, com*

a pesquisa realizada com as famílias e com a equipe escolar, foi possível entender em outra perspectiva qual seria o trabalho a ser realizado com as crianças sobre as pedagogias de ensino da criança e do adolescente em acolhimento e adotados".

Os resultados evidenciaram que os professores só têm conhecimento sobre a adoção porque atenderam casos de crianças adotadas e em acolhimento nas escolas em que trabalharam. Em algum desses momentos, certamente houve a primeira vez em que se depararam com o assunto e tiveram que organizar a situação de acordo com a vivência em andamento. Eles não têm preparação prévia para adequar a prática pedagógica às necessidades específicas da criança adotada ou em acolhimento. Esses resultados demonstram a urgência de abordar a adoção como tema de formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que esta é uma forma de se ter a família cada vez mais presente na realidade social.

Também podemos destacar que as pedagogias de acolhimento são mais percebidas na escola pesquisada. Nas escolas relatadas pela Mãe 2 e pelo casal 4, percebemos que não existe o mesmo comprometimento em relação ao da escola pesquisada. Então, pode-se afirmar que foi encontrada uma escola com um olhar inclusivo. Mesmo não estando preparados, os profissionais conduziram os casos de dificuldades de crianças e de adolescentes adotados ou em acolhimento institucional da melhor forma que puderam dentro do ambiente escolar.

Podemos considerar o emergir de inúmeras descobertas durante a pesquisa. Na entrevista com a coordenadora pedagógica, houve a revelação de que as "tentativas" desse acolhimento iniciaram em 2019, quando passaram a frequentar a escola duas crianças

adotadas tardiamente. A partir desse momento, foram percebidas que as pedagogias para o acolhimento já existiam, mas algumas funcionavam melhor para a criança adotada tardiamente.

Já as crianças institucionalizadas precisam de um outro olhar, que vai além daquele que a criança adotada precisa. Para esta pesquisa, o que emergiu foi a discrepância entre essas duas realidades de crianças acolhidas e adotadas. As adotadas ainda se diferenciam entre adotadas em tenra idade e adotadas tardiamente. Essas descobertas ocorreram a partir dos relatos, tanto da equipe escolar quanto das famílias por adoção, pois todos os filhos por adoção dessas famílias viveram em algum momento de sua vida em instituições de acolhimento.

Foram feitos questionamentos também sobre qual o papel da escola na vida das crianças em situação de acolhimento institucional. Uma das professoras que já trabalhou em escolas com crianças acolhidas afirmou que o papel da escola é acolher e dar o suporte que a criança precisa, mas, pela experiência dela, somente dentro da escola.

> *E acho bem complicada, porque essa defasagem muito se dá, porque realmente não tem esse contato com os abrigados, no sentido cada dia um que traz para escola, não tem uma referência. E lá não tem cobrança, como tem na família – "agora é hora do tema". E aí, a gente na escola, faz o que consegue na escola. E aí, na maioria das vezes não se manda tema pra casa, não se pede nenhum reforço, vai fazer uma avaliação pelo que aprendeu na escola, tem que ter todo esse olhar diferençado. Não dá pra ter cobrança* (Professora).

Para as professoras, existe diferença tanto no aprendizado quanto no comportamento das crianças que já foram adotadas para as crianças que ainda estão nos abrigos. Estas não têm uma referência em casa para

quem possam pedir auxílio escolar. Casos de sofrimento também fizeram parte da história na escola pesquisada. O Diretor, com um semblante de tristeza, narrou um caso de uma menina do 9º ano que viva em uma casa lar.

> *Teve uma situação de violência familiar de que a menina foi tirada e deixada no abrigo. Mas a comunicação com a instituição era mais complicada. Eu tinha contato com a "mãe social", mas essa pessoa tinha mais dez pra atender. E aquela menina foi bem complicado para a gente trabalhar, porque o "estrago" que foi feito na cabecinha dela, eu acho que nós não conseguimos dar tudo o que ela precisava. No tempo que ela passou aqui na escola, foi bem difícil, eu não vi evolução nela. Quando ela volta para aquela realidade lá, ela se perde muito* (Diretor).

A questão que permanece indefinida é com a criança e o adolescente que permanecem em instituição de acolhimento, pois não existem as pessoas definidas que vão fazer o "papel de família" quando eles retornam para esse espaço após a aula. Eles ficam assistidos pelo Estado, cada local de acolhimento com uma equipe à disposição, que em nada se parece com uma família. A lacuna de aprendizado é evidente quando a criança adotada tardiamente chega na escola, e, logicamente, as crianças e os adolescentes institucionalizados também. A alternativa é conhecer as crianças e os adolescentes em seu íntimo, a história de vida até onde é possível saber, até onde eles permitem se deixar ver. Diante desse conhecimento, pode-se elaborar o trabalho a ser realizado com eles, dentro de um contexto de turmas com 28 a 35 alunos, em que a professora precisa ter o domínio de toda a situação em sala de aula. Nessa perspectiva, considera-se a afirmação de Freire (1999), que quer que se tenha um compromisso com a educação para os "esfarrapados do mundo", expressão forte, mas que define

os "invisíveis", que, nesta pesquisa, define-se como o grupo de alunos adotados e institucionalizados.

Por várias vezes foi citado, nesta investigação, o impacto negativo que o acolhimento institucional causa nas crianças e nos adolescentes. Insiste-se na invisibilidade deles, até pelo fato de não serem vistos ou ouvidos, enquanto suas vidas vão sendo traçadas sem o seu conhecimento ou participação. Conforme Rossetti-Ferreira *et al*. (2012), a criança desconhece as razões de estar onde está, por quanto tempo permanecerá nessa situação e o que irá acontecer com ela.

No presente estudo, com os relatos do diretor, da professora e de duas famílias que falaram mais especificamente das instituições de acolhimento pelas quais os seus filhos passaram, foi unânime a afirmação de que quanto mais tempo eles permanecem no local, maiores os danos. Também a afirmação do casal de que, se a filha tivesse chegado quatro anos antes, tempo em que ela permaneceu na casa lar, ela já seria uma menina com possibilidades de reposição de conhecimentos para diminuir as lacunas de aprendizado.

Uma prática aliada encontrada pela escola pesquisada são as múltiplas linguagens, com suas novas formas de comunicar e interagir. Podemos afirmar que o diferente é mais atraente em um primeiro momento e depois precisa ser mantido. Isto se refere ao formato das aulas, que podem ser dinâmicas, rápidas, convidativas, diversas. Elas podem envolver atividades com as mãos, como a construção de maquetes; com o corpo, por meio da arte com teatro ou dança; com a voz; ou ainda com o encantamento do aluno pelo professor que brilha quando ensina. Para Maturana (1998), a linguagem caracteriza o ser humano e é nela que toda a relação so-

cial ocorre. Dessa forma, com os relatos até o momento mencionados, foram obtidas respostas.

Pedagogias escolhidas

As pedagogias de acolhimento foram selecionadas conforme as necessidades de cada aluno, as quais são:

1. A aproximação da escola com a família ficou fortalecida dentro das pedagogias de acolhimento das crianças adotadas e em acolhimento institucional. É um método que deu certo quando todos corresponderam e trabalharam juntos em prol das crianças e dos adolescentes.
2. Ser empático, aberto e se colocar no lugar do outro, além de estender a mão para solucionar situações, mesmo sem ainda ter respostas concretas, mas ter a vontade e a disposição de construir uma nova realidade para aquelas crianças e adolescentes adotados e/ou institucionalizados que estavam sendo apresentados.
3. Atenção e agilidade de encaminhar a criança para projetos, como o "Mais Alfa" à época, para buscar sanar as dificuldades na alfabetização.
4. Conhecer a realidade de vida da criança e do adolescente adotado e em acolhimento institucional é uma pedagogia de acolhimento validada pela escola.
5. A criatividade para fazer emergir o conhecimento do aluno, a partir do apoio ao seu potencial.
6. Proporcionar avaliações em outros formatos.
7. Preparar o planejamento pedagógico pelos docentes antes de iniciar o período letivo.

8. A relação entre família, escola e rede de apoio percebida na investigação promove o desenvolvimento e o bem-estar das crianças e adolescentes. Assim, essa é mais uma pedagogia de acolhimento importante para ser aplicada às crianças e aos adolescentes adotados e em casa lar.
9. Manter a professora informada sobre o histórico da criança.
10. Solicitar à família acompanhamento psicológico da criança.
11. Trabalhar com empatia, identificando as emoções da criança e apostando no potencial de cada um.
12. Eliminar o estigma de que a criança não aprende porque é adotada.
13. Manter a comunicação entre escola, família e criança, a qual precisa saber que está sendo observada e cuidada.

Essas pedagogias de acolhimento que foram eleitas para a criança adotada se estendem para aquelas em acolhimento. No entanto, as crianças institucionalizadas ainda necessitam de uma adaptação dessas pedagogias, e algumas dessas práticas precisam ser ajustadas, pois a comunicação entre a escola e a instituição de acolhimento revelou-se insuficiente, o que impacta diretamente no rendimento das crianças. A escola pesquisada ainda teve uma experiência com uma aluna em acolhimento institucional, em 2016, que estudou por dois anos no local. As pedagogias que precisam ser reforçadas são:

1. Trabalhar com a criança durante o período de escola e não mandar tarefa para fazer na casa lar, porque não existe o acompanhamento ou a preocupação de um adulto sobre as tarefas escolares nesse local,

mesmo que exista uma equipe de profissionais que zelem por ela no abrigo.

2. Fortalecer a criatividade para fazer emergir o conhecimento do aluno, a partir do apoio ao seu potencial. Proporcionar avaliações em outros formatos.
3. A escola precisa oferecer todo o apoio pedagógico, psicológico e atuar com muita empatia.
4. A professora pode criar um "acordo" para que as crianças possam ficar em um equilíbrio dentro de sala de aula. Nesse acordo, é necessário o "tempo do brincar" ou vários momentos do movimento.

Para que o assunto abordado fique em evidência e ainda mais próximo das escolas, das famílias e da população como um todo, na pesquisa, as entrevistas realizadas foram gravadas em vídeo. O material audiovisual foi editado com os relatos encontrados neste estudo. Todos os integrantes aceitaram participar e permitiram a divulgação em redes sociais.

Breves relatos conclusivos

A história da adoção e do acolhimento institucional se reflete nas circunstâncias que estão vivendo as crianças e os jovens que foram objeto de estudo nesta investigação. A partir do momento em que a criança é adotada, o mundo dela já se torna totalmente diferente do mundo da criança institucionalizada. Ela ainda terá um período de adaptação à nova vida, aos novos aprendizados, porém essa criança está acolhida em uma família e ela entende isso com o passar do tempo. Esse entendimento devolve a ela o desejo pela vida. O filho adotado quando bebê também segue nesse contexto. Já as crianças adotadas tardiamente precisam de um tempo maior de adaptação, e, quanto mais velhas, maior é

esse período, tanto de adaptação quanto de reposições de conhecimentos em todas as áreas do desenvolvimento humano.

Sobre o questionamento construído a partir do objeto da pesquisa (Existem pedagogias de acolhimento utilizadas pelos docentes de escola pública de Caxias do Sul/RS que promovam o estudo de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e adotados?), a resposta encontrada foi que não existem pedagogias específicas para o acolhimento das crianças e dos adolescentes adotados e em acolhimento institucional. Todavia, existem as pedagogias de acolhimento para todos os alunos, e algumas delas foram escolhidas para serem aplicadas em especial às crianças e aos adolescentes adotados. Outras ainda mais específicas foram empregadas para as crianças e os adolescentes em abrigos.

Mesmo terminando o trabalho de pesquisa, ainda permanecem alguns questionamentos que inquietam principalmente as pessoas que têm relação próxima com o assunto da adoção, como a questão das instituições de acolhimento, em que o responsável pelas crianças e pelos adolescentes é o Estado. Quem é o responsável pelas emoções dessas crianças e adolescentes? Quem chora e ri com eles? A escola ou a instituição? Talvez ambos? Talvez nenhum? Quem é responsável e a quem recorrer quando a escola é negligente com a criança e com o adolescente, tanto os adotados quanto os em acolhimento institucional? Será que o quadro de professores e a equipe diretiva das escolas estão preparados para atuar na diversidade e nas múltiplas linguagens? São os questionamentos que ficam, junto com a vontade de ecoar o assunto, para que cada criança tenha o direito de ser acolhida e compreendida e consiga aprender.

Referências

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

MATURANA, H. R.; MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

METZ, G. D.; WACHHOLZ, N. R.; CANAN, S. R. Currículo escolar, BNCC e formação integral. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-16, set./dez. 2020.

ROSA, A. G; TREVISAN, L. A; SGRÓ, M.; SOAVE, C.; REAL, C. D. **Educação e emancipação no pensamento latino-americano**. Caxias do Sul: Educs, 2018.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., ALMEIDA, I. G.; COSTA, N. R. A.; GUIMARÃES, L. A.; MARIANO, F. N.; TEIXEIRA, S. C. P.; SERRANO, S. A. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2012.

SKLIAR, C. (Org.). **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Biodata

Leticia Capra Rossetti

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul e pós-graduada em Comunicação. É jornalista e

atua no setor de Relacionamento UCS Minha Escolha. O interesse em pesquisa segue na linha da inclusão, utilizando como ferramenta a comunicação.

lcrosset@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/6009551169967046

https://orcid.org/0000-0002-8205-6096

Cristiane Backes Welter

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Tem interesse de pesquisa em gestão educacional e avaliação em larga escala.

cbwelter@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/9141169517444536

https://orcid.org/0000-0002-8476-2939

"Navegar é preciso!"[35], rotas investigativas que anunciam: o conselho de classe e a dimensão participativa estudantil

Lilian Carla Molon
Nilda Stecanela
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

Navegar é preciso
Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".
Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a
(minha alma) a lenha desse fogo. [...]
Fernando Pessoa[36]

Muitas são as metáforas possíveis para anunciar a construção que aqui se origina das ressonâncias advindas das rotas investigativas já traçadas! Na escrita deste capítulo, valemo-nos da célebre frase "Navegar é preciso", proferida por um general romano, cuja genialidade do escritor português Fernando Pessoa transformou-a em poema (epígrafe deste texto). Diante disso, aventurar-nos-emos a desbravar *mar de conhecimentos*, assumindo a *curiosidade epistemológica* que Freire (1993, p. 42) indicou como "aquela que, tomando distância

[35] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela e coorientação da Profa. Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

[36] Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

do objeto, dele se 'aproxima' com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo".

A vivência de navegar como condição imprescindível, que nos põe em movimento e em diálogo com saberes e práticas, decorreu do desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio Integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves*, abarcada na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

A navegação pelas rotas investigativas já traçadas intenciona cercar o objeto de estudo interseccionando e ampliando as interlocuções e contributos da pesquisa para o universo educativo. Nesse sentido, utilizo a perspectiva teórico-metodológica denominada "estado da arte", com assente no que postula Romanowski (2002), cuja adoção do caminho investigativo justifica-se pelas possibilidades de reconhecimento das costuras substanciais sobre o tema em tela. O estado da arte, portanto, intenciona também o adentrar e "mover-se por águas" que possibilitem apreender as lacunas e/ou, até mesmo, conhecer os hiatos no que diz respeito à construção e difusão do conhecimento e, assim, tornar o objeto investigativo do estudo mais focado e mais preciso.

O capítulo, cujas sessões estão inspiradas no poema "Navegar é preciso" de Fernando Pessoa, inicia com o compartilhamento da inquietação que movem estas pesquisadoras da área da educação, na sequência, apresenta a metodologia utilizada para a construção da definição do objeto de pesquisa. Posteriormente, anuncia os achados e finaliza salientando os possíveis caminhos que a pesquisa assumirá.

A inquietação: "[...] meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo"

Ao iniciar o percurso do mestrado no PPGEdu/UCS, a autora da referida dissertação foi acolhida pelas professoras Dra. Nilda Stecanela, orientadora, e Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva, coorientadora, e pelo grupo de pesquisa Observa, que, desde então, tem sido sua rede de referência no desenvolvimento da pesquisa e tem possibilitado a vivência alicerçada nas dimensões coletiva e colaborativa, isto é, um espaço de diálogo e de potentes reflexões acerca do cotidiano da educação.

Além disso, a referida pesquisadora foi desafiada a revisitar e ressignificar sua trajetória (pessoal, educacional/acadêmica e profissional), reconhecendo e aceitando minha incompletude! Depois de alguns anos atuando como pedagogae estando imersa e submersa no fazer pedagógico, ela percebeu que carecia dedicar-se a prescrutar acerca de indagações que esse percurso *do* e *no* cotidiano escolar[37] suscitaram. Foi pontualmente a reflexão sobre sua práxis pedagógica que lhe lançou à deriva, e a possibilidade de cursar o mestrado mostrou-se sedutora.

Mas de que inquietação se tratava? A inquietação que move este estudo está alocada no cotidiano escolar, fazendo dele uma fonte de pesquisa, cujos preceitos "colocam o pesquisador em rotas de encontro com enigmas à espera da decifração" (Stecanela, 2012, p. 24). Assim, o cenário[38] das práticas avaliativas, em especial do conselho de classe, motiva a investigar como se cons-

[37] O cotidiano escolar, aqui referido, é compreendido como "um conjunto de eventos constituídos por rotinas, práticas ou culturas que são sublinhadas por momento de maior ou menor intensidade" (Stecanela, 2018, p. 930).

[38] As práticas avaliativas aqui são vistas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

titui a participação dos estudantes nesse espaço e que sentidos eles atribuem a isso. Parte-se de um viés que considera a indispensabilidade de ampliar os debates acerca de como se estabelece essa dimensão participativa focalizada na juventude e no seu protagonismo no espaço educativo.

A construção da definição do objeto: "viver não é necessário; o que é necessário é criar"

A construção da definição do objeto de pesquisa e seu foco estava alicerçada na perspectiva teórico-metodológica denominada "estado da arte", tendo como aporte teórico Romanowski (2002), que traz que é necessário observar os seguintes passos para a composição desse tipo de pesquisa:

> Definição dos descritores; – localização dos bancos de pesquisa; – estabelecimento de critérios para a seleção do corpus do estado da arte; – levantamento dos periódicos e teses catalogados; coleta de material; – leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar; – organização do relatório de estudo compondo a sistematização da síntese; – análise e elaboração das conclusões preliminares (Romanowski, 2002, p 15-16).

A partir dos passos indicados por Romanowski (2002), foi realizada uma artesania[39], para dar conta da premente necessidade de conhecer o que o campo da educação tem produzido sobre o tema conselho de classe. Também, ensejava-se dimensionar quais são as lacunas que ainda demandam mais investigação (o que confere a importância da autoria frente ao objeto investigativo).

[39] A artesania referida diz respeito ao processo individual e manual.

A formulação e definição dos descritores[40] foi a ação que lançou a autora da dissertação nesse "constituir-se pesquisadora", ao passo que a instigou a pensar para além de suas inquietações, ampliando o olhar para a compreensão da importância do processo da pesquisa como um processo de criação, em que se conhece para modificar e para conhecer melhor. Ainda, exigiu que pensasse exaustivamente em possíveis termos, conjugados de palavras que elucidassem, anunciassem e comunicassem as produções científicas de afluência ao que se pretendia pesquisar.

Mais do que isso, fez com que a pesquisadora pensasse no objeto investigativo como que um mar a ser desbravado, navegado! Inicialmente, a coragem, referida por Nóvoa (2015) como necessária para o conhecimento, atrelada à pouca experiência, impulsionou-a a elencar 11 descritores[41], generalistas, como também conjugações específicas. Atrelado a isso, adotou algumas estratégias com o intuito de refinar as buscas, como o uso dos termos booleanos *AND* (e) e *OR* (ou), e a utilização de aspas, para construir conjugações extremamente específicas e que apaziguassem o espírito inquieto de uma pedagoga iniciante no ofício de pesquisadora.

[40] Entende-se por descritores, com base em Romanowski e Ens (2006, p. 47), palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos.

[41] Os descritores elencados nesta etapa foram: "conselho de classe"; "conselho de classe" AND "ensino médio" OR "ensino médio integrado"; "conselho de classe" AND "participativo" AND "ensino médio " OR "ensino médio integrado"; "conselho de classe" AND "ensino médio integrado" AND "Educação Profissional"; "conselho de classe" AND "Educação Profissional"; "conselho de classe" AND "Educação Profissional" AND "sujeitos escolares"; "conselho de classe" AND "ensino médio" OR "ensino médio integrado" AND "sujeitos escolares"; "conselho de classe" AND "estudantes"; "conselho de classe" AND "ensino médio" OR "ensino médio integrado" AND "estudantes" OR "participação estudantil"; "conselho de classe" AND "participativo" e "conselho de classe" AND "instituto federal".

Primeiramente, almejava conhecer as produções de afluência com base nas dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No entanto, houve o convite para lançar o seu olhar mais ao longe e incluir, também, as teses como referência de busca, fato que proporcionou a compreensão do universo da pesquisa, reconhecendo que a investigação na área da educação possui um arcabouço potente no que diz respeito à produção e à difusão do conhecimento.

Essa navegação esteve compreendida no limiar de tempo entre 2008 a 2022, de modo a acompanhar as possíveis rotas investigativas que se forjaram a partir da reestruturação da educação profissional e tecnológica no âmbito da rede federal de ensino, que ocorreu no final de 2008, e, também, as possibilidades investigativas que decorreram dessa reestruturação. Outro marcador imprescindível foi a observância da prática avaliativa do conselho de classe no espaço do Ensino Médio em instituições públicas.

A efetiva busca nos bancos elencados, já nas primeiras explorações, foi anunciando os inúmeros estudos já realizados, o que, de alguma forma, também acomodou a exploração. De imediato, percebeu-se que alguns dos descritores estabelecidos mostraram-se extremamente generalistas, resultando num avolumado de estudos que o limitado tempo do mestrado não daria conta; já outros estavam tão detalhados na sua proposição, que não trouxeram resultados de pesquisas. Essa primeira articulação de operar efetivamente os descritores nos bancos de dados auxiliou no estabelecimento e no dimensionamento de critérios para a composição do escopo. Quer dizer, a partir dessa primeira incursão, foi

necessário revisitar os descritores e recalcular a rota, tendo em vista que alguns "pontos" não fariam mais parte do trajeto. E como foi difícil abandoná-los! Muda-se a rota, mas continua-se a navegar. O quadro 1 apresenta a rota de descritores utilizada.

Quadro 1 – Descritores utilizados

Código	Descritor
D1	"conselho de classe" *AND* "ensino médio" *OR* "ensino médio integrado"
D2	"conselho de classe" *AND* "participativo" *AND* "ensino médio" *OR* "ensino médio integrado"
D3	"conselho de classe" *AND* "ensino médio integrado" *AND* "Educação Profissional"
D4	"conselho de classe" *AND* "Educação Profissional"
D5	"conselho de classe" *AND* "ensino médio" *OR* "ensino médio integrado" *AND* "estudantes" *OR* "participação estudantil"
D6	"conselho de classe" *AND* participativo
D7	"conselho de classe" *AND* "instituto federal"

Fonte: elaboração nossa (2023).

Considerando os sete descritores fruto da rota recalculada, obteve-se 144 pesquisas, sendo: 31 teses e 113 dissertações. Na Tabela 1, são apresentadas as ocorrências por descritor.

Tabela 1 – Ocorrências de pesquisas por descritor

Descritor	BDTD		CAPES	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
(D1) "conselho de classe" *AND* "ensino médio" *OR* "ensino médio integrado"	11	5	5	2
(D2) "conselho de classe" *AND* "participativo" *AND* "ensino médio" *OR* "ensino médio integrado"	7	1	1	0
(D3) "conselho de classe" *AND* "ensino médio integrado" *AND* "Educação Profissional"	2	0	0	0
(D4) "conselho de classe" *AND* "Educação Profissional"	4	1	2	2
(D5) "conselho de classe" *AND* "ensino médio" *OR* "ensino médio integrado" *AND* estudantes *OR* "participação estudantil"	11	5	0	0
(D6) "conselho de classe" *AND* "participativo"	52	14	3	0
(D7) "conselho de classe" *AND* "instituto federal"	13	0	2	1
	100	26	13	5
Total geral	144			

Fonte: elaboração nossa (2023).

De maneira geral, verificou-se a predominância de dissertações acerca do tema, com destaque para a rota "conselho de classe" *AND* "participativo" por apresentar o maior número de produções em ambos os bancos de dados.

> No que diz respeito à organização e à sistematização dos achados, optou-se por realizá-las por meio de *artesania*, que indica a assunção de modo pessoal e manual em que aprender a conhecer se faz com saltos e sobressaltos, e sempre considerando que "quem olha, olha de algum lugar" (Chauí, 2000, p. 35). O objeto de estudo sempre parte de um ponto de vista, em que a subjetividade e objetividade como materialidade fazem-se presentes como uma unidade dialética. Este é o meu lugar da pesquisadora, o da artesania!

Uma simples planilha do Excel foi a escolhida para acolher os achados, elaborada com ênfase na identificação e exploração de itens elegidos como imprescindíveis, a saber: data da pesquisa, descritor utilizado, identificação da base de dados, tipo (tese ou dissertação), título, resumo, ano de publicação, autor, palavras-chave, metodologia e instrumentos, referencial teórico, instituição a qual está vinculada a produção e respectivo programa de pós-graduação (PPG) e *link* de acesso *online*. Afinal, não podia correr-se o risco de "perder" algum indicativo importante! O resultado do constructo é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Excerto identificação e exploração dos itens

	Data	Ud	Tip	Descritor (es) utilizados	Título	Palavras-chave	Ano	Autor	Resumo	Instituiç	Metodi	Princip	Acesso on-line
2	#######	BDTD	Tese	"conselho de classe" AND "	Uma intervenção	Deficiência intelectual	2012	Braun, Patrici	As práticas pedagógicas e processo de ensino e aprer				https://www.bdtd.ueri.br:8443/handle/1/10
3	#######	BDTD	Disser	conselho de classe AND "er	Transmídia: reco	Transmídia, narrativa	2019	Melo, Paulo H	Este projeto de pesquisa busca abrir espaço para uma				https://repositorio.ufba.br/handle/ri/2977
4	#######	BDTD	Tese	"conselho de classe" AND "	Tornando a pala	Desenvolvimento pro	2017	Carminati, Márcia	O objetivo deste estudo foi compreender o contexto hist				https://repositorio.ufsc.br/handle/1234567
5	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Sistematização da	Assistência de Enfern	2020	Selônia Patrícia	A Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE)				https://www.teses.usp.br/teses/disponive
6	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Sistema de apost	Sistema de Apostilam	2017	Souza, Elodir	O objeto de estudo desta dissertação é o sistema de apo				https://repositorio.ufsc.br/handle/1234567
7	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Sentimentos de in	Sentimentos de injust	2015	Valle, Ione	A complexidade do cotidiano escolar pode suscitar os m				https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/1
8	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Sentidos de parti	Família, escola públic	2017	Silva, Carlos F	Esta pesquisa busca os sentidos de participação para e				http://bibliotecatede.uninove.br/handle/t
9	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Saberes de profe	Educação, Profes	2009	Gentil Martins J	Este trabalho visou desvelar os saberes docentes de pr				https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/F
10	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Retenção e evas	Retenção e Evasão I	2018	Carvalho, josefina	A presente pesquisa buscou conhecer as principais dific				https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/47
11	#######	BDTD	Tese	"conselho de classe AND "e	REPETÊNCIA El	Pedagogia da repetê	2010	DIANA DA VEI	Esta pesquisa estudou o fenômeno da repetência em ur				https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colec
12	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Relações interpe	Clima Escolar, Relaç	2020	Novello,	Este estudo teve por objetivo analisar a qualidade das r				https://tede.unioeste.br/handle/tede/483
13	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Relações entre a	Aprendizagem da Dc	2017	Koentopp,	A pesquisa aqui relatada teve como objetivo caracteriza				https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/1
14	#######	BDTD	Disser	"conselho de classe" AND "	Programa Institu	Política educacional,	2017	Vieira, Karen	A presente Dissertação de Mestrado situa-se na Linha d				https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/hand
15	#######	BDTD	Disser	conselho de classe AND "er	Permanência e ê	Permanência e êxito,	2019	Almeida, Mar	A pesquisa é parte do Programa de Mestrado em Ensir				https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/t

Fonte: elaboração nossa (2024).

Considerando o quadro geral de 144 pesquisas, foi preciso revisitar as buscas, a partir do estabelecimento de dois critérios de exclusão: identificação das pesquisas que apareceram de maneira repetida/duplicada nas bases e a leitura flutuante dos resumos. Com relação à identificação, resultou na manutenção de 75 pesquisas efetivamente. Na sequência, houve a utilização de uma possibilidade disponível no Excel, os filtros, atentando-se para a presença do termo "conselho de classe" nos seguintes tópicos: título, palavras-chave e resumo.

Foram utilizadas cores distintas para auxiliar na marcação e na identificação das pesquisas resultantes em cada tópico: as pesquisas que apresentaram o termo "conselho de classe", no título, foram destacadas em azul; já as que evidenciaram esse termo nas palavras-chave, em verde; e os resumos que abarcaram esse mesmo termo foram destacados em laranja. Esse colorido na planilha foi indicando a oportuna aproximação às pesquisas que se insinuavam, de algum modo, "coloridas". Algumas delas, inclusive, ficaram multicoloridas, uma vez que o termo "conselho de classe" estava presente em mais de um tópico, conforme consta na Figura 2.

Figura 2 – Aplicação dos filtros em conjunto

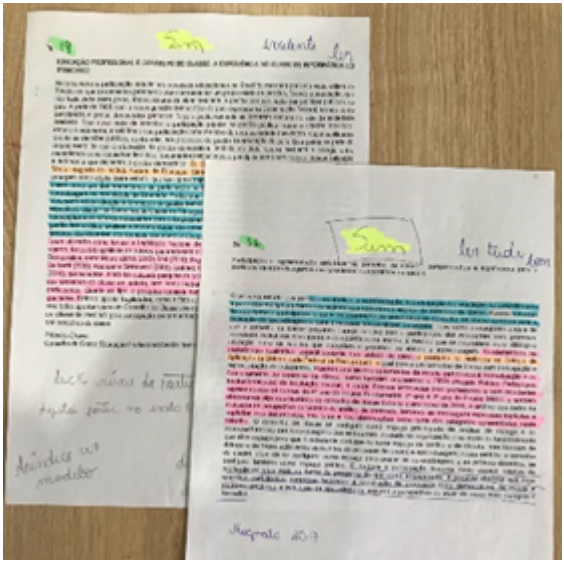
d	Lo	Tipi	Descrito	Título	T	Palavras-chave	T	Ano	Autor	Resumo	Instituiç	Metodi	Principais referênc	Acesso on-line
	Capes	Disserta	"conselho de	CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE PARTICIPATIVO: DIFIC		participação, gestão democrática, Co		2010	Camacho, Marth	A presente pesquisa, de natureza qualitativa, esta direcionada à análise das políticas educacionais				https://www.oasisbr.ibict.b
	BDTD	Disserta	"conselho de	Conselho de classe na escola: espaço de relações de pod		Conselho de classe; Relação de		2016	Morais Júnior, Joscemar Teixeira de Andrade, Josefa Aparecida Pereira de	O estudo Conselho de classe na escola: espaço de relações de poder e de estigmatização docent				http://www.bdtd.ueg.br/ha
	BDTD	Disserta	"conselho de	Conselho de Classe: possibilidades de atuação na formaç		Formação Docente, Conselho de Cla		2015	BRANDÃO, Márcia Maria Rodrigues	Pesquisa que teve por objetivo investigar em quais aspectos o Conselho de Classe pode atuar na				http://repositorio.ifpm.edu
	BDTD	Disserta	"conselho de	Conselho de classes nas representações sociais de profes		representações sociais, conselho de		2016	Tabosa	O presente estudo objetivou compreender as representações sociais de conselho de classe compa				https://repositorio.ufpe.br/
	BDTD	Disserta	"conselho de	Educação profissional e conselho de classe: a experiência		Conselho de Classe. Educação Profi		2018	Sena, Bernardi	Historicamente a participação popular nos processos educacionais no Brasil foi marcada por uma u				https://memoria.ifrn.edu.br
	Capes	Disserta	"conselho de	GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: O CONSELHO DE (		Gestão Democrática Escolar;Conselh		2022	DEYSE NARA SI	Este estudo pertence à linha Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Programa de Mes				https://sucupira.capes.g
	BDTD	Disserta	"conselho de	O conselho de classe como ferramenta de avaliação escol		Conselho de Classe. Avaliação.		2017	Carneiro, Cicer	O presente trabalho tem como tema o conselho de classe como ferramenta de avaliação escolar. T				http://dspace.est.edu.br:80
	BDTD	Disserta	"conselho de	O conselho de classe no CEPAE/UFG: implicações para a		Conselho de classe, Avaliação, Orga		2018	Silva, Roberta Alves da	O presente estudo situa-se na linha de pesquisa Concepções teórico-metodológicas e práticas do				https://repositorio.bc.ufg.b
	Capes	Disserta	"conselho de	O Conselho de Classe: a participação da comunidade esc		Conselho de Classe Participativo, Ac		2008	Vargas, Maria Ar	O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar A pesquisa o Conselho de Classe				https://www.livrosgratis.co
	BDTD	Disserta	"conselho de	Participação e representação estudantil no conselho de cla		Conselho de classe, Avaliação da ap		2017	MAGNATA, Rubi	O presente estudo teve por objetivo analisar a representação, a participação e a avaliação da apre				http://www.tede2.ufpe.br:

Fonte: elaboração nossa (2023).

O colorido da planilha indicou a leitura flutuante dos resumos como próximo passo, permitindo "invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas" (Franco, 2008, p. 52). Como uma aventura, a pesquisadora foi marcando, destacando e anotando, na folha branca em que os resumos foram impressos, os objetivos, o caminho metodológico, o referencial teórico e as conclusões de cada pesquisa.

Vale destacar a dificuldade encontrada, muitas vezes, em identificar os citados elementos, tendo em vista a diversidade da composição dos resumos, o que fez com que cada leitura exigisse uma rota específica. Por isso, eles ficaram multicoloridos, sinalizando os elementos importantes para a análise e a indicação da permanência no escopo. O avolumado de papel, que já estava impregnado de cor e de sentido, foi guardado, e, depois de algum tempo, retornou-se a eles para uma segunda leitura, que incluiu, além das folhas já surradas, espiadelas nos arquivos completos das pesquisas. Houve leituras e releituras, com rememorações das marcações, das observações e dos destaques, o que gerou, por fim, um escopo de três teses e nove dissertações, totalizando 12 estudos no escopo. A Figura 3 exemplifica os resumos multicoloridos.

Figura 3 – Resumos multicoloridos



Fonte: acervo pessoal (2024).

Faz-se importante esclarecer que as pesquisas excluídas apresentaram enquadramentos distintos ao do objeto investigado em questão, a saber: a) a prática do conselho de classe não figurava na condição de objeto central da pesquisa; b) o conselho de classe enquanto instrumento de coleta de dados e espaço para a inserção do pesquisador; c) *locus* da pesquisa no Ensino Fundamental; d) análise da docência e formação de professores a partir do espaço do conselho de classe.

Os achados: "Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade"

Fica evidente que as investigações indicam uma importante contribuição acerca do objeto de estudo, que é o "conselho de classe", no entanto, também é notório que poucos deles prenunciam sobre a dimensão participativa dos estudantes.

Assim sendo, a navegação empreendida traçou três categorias para adentrar nas análises: cultura e cotidiano escolar, gestão democrática e participação e representação estudantil.

No tocante à categoria cultura e cotidiano escolar, observa-se que as pesquisas empreendem a análise do conselho de classe enquanto artefato da cultura escolar e dos fazeres ordinários da escola. Assim, perpassam pela historicidade no cotidiano escolar e salientam a colaboração dos órgãos colegiados, dentre eles, o conselho de classe, para a construção de um processo avaliativo significativo.

Já, na categoria gestão democrática, nota-se que as pesquisas na sua maioria foram realizadas em instituições públicas de ensino, destacando o conselho de classe como um dos dispositivos concernentes à democratização da gestão escolar participativa. Importa mencionar ainda que os princípios da gestão democrática (a participação, a descentralização e a autonomia) compõem o arcabouço teórico das pesquisas, delineando as ênfases destas.

A terceira categoria, participação e representação estudantil, evidencia pesquisas cujo objeto de estudo é

o conselho de classe participativo. A análise que decorre dos estudos aponta para o reconhecimento do conselho de classe como um espaço que contribui para o processo formativo permanente de estudantes e professores. As pesquisas revelam que a participação é limitada e ocorre na forma de presença mais do que de engajamento. Anunciam ainda que a possibilidade de participação estudantil no conselho de classe contribui para que a avaliação seja considerada a partir das concepções dialógica e formativa.

A exploração da ênfase no tripé "conselho de classe", "estudantes" e "dimensão participativa" aparece pouco explícita nos estudos, ignorando a perspectiva da indissociabilidade como artefato mobilizador de pesquisa. Assim sendo, as possibilidades de exploração dessa prática avaliativa, a partir da dimensão participativa, e a apreensão dos sentidos que dela emergem também suscitam um espaço de maior destaque nas pesquisas, no qual os dizeres, sentires e pensares dos estudantes estejam em foco e suas reverberações configurem potencialidade empírica.

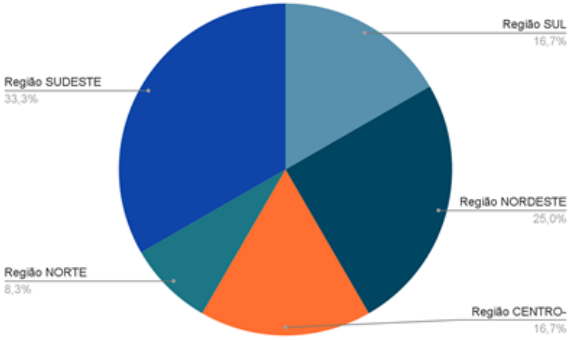
Com relação ao período temporal, foi possível identificar que o pico das produções relacionadas ao conselho de classe deu-se no período de 2017 a 2020, o que indica uma continuidade/frequência dos estudos na última década, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Pesquisas/ano

Fonte: elaboração nossa (2023).

Nota-se que todas as regiões do Brasil estão retratadas nas produções, em especial, as regiões Sudeste e Nordeste, que figuram com o maior número de trabalhos: quatro e três, respectivamente. Isso pode ser um indicativo que anuncia a premência de estudos que contribuam com as reflexões pedagógicas acerca do conselho de classe na região Sul. O Gráfico 2 ilustra essa dimensão geográfica dos estudos.

Gráfico 2 – Dimensão geográfica



Fonte: elaboração nossa (2024).

Além disso, foi possível verificar as instituições de ensino que têm colaborado para a construção do conhecimento com pesquisas acerca do tema conselho de classe: instituições públicas e universidades federais produziram cinco estudos; institutos federais (IFs), dois; universidades estaduais, um. Já nas instituições privadas, foram produzidos quatro estudos sobre o objeto deste estudo.

Quanto à rota metodológica, a maioria das pesquisas constitui-se por uma abordagem qualitativa, isto é, considera a compreensão como princípio do conhecimento e leva em conta o caráter subjetivo dos seus sujeitos, a partir da realidade e dos significados a ela atribuídos. Isso vai ao encontro dos preceitos de Gatti (2007, p. 14):

> Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextuada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

Também pode-se constatar que não consta no escopo nenhuma produção acerca do tema ou que tenha como *locus* geográfico o estado do Rio Grande do Sul (RS). Tal observação corrobora a necessidade de ampliarmos as discussões a respeito do conselho de classe e sua dimensão participativa no estado. Outro fator que chamou a atenção foi com relação à presença de estudos nos IFs; somente dois fazem parte do escopo, o que também sinaliza a necessidade de pesquisarmos esse importante cenário da educação básica.

No que diz respeito à dimensão participativa, isto é, dos estudantes e/ou representação estudantil, isso também se anuncia como uma lacuna a ser preenchida

por futuros estudos, dado que é um profícuo território de práticas formativas e democráticas.

Para finalizar: "Navegar é preciso; viver não é preciso"

Navegar é pesquisar, é o que dá sentido ao ofício de pesquisador, não como uma condição estática, mas como possibilidade movente. A *artesania* de tecer uma navegação pelas pesquisas já produzidas, inspirada no poema de Fernando Pessoa e na sua premência pela possibilidade da criação (como condição íntima do ser), oportunizou uma vivência muito relevante no que diz respeito a "conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito" (Ferreira, 2002, p. 259). Nesse sentido, como pesquisadoras que se querem "viajantes", envereda-se pela exploração, abrindo-se ao imprevisto e tendo no cotidiano escolar o *lócus* de potentes reflexões.

Os achados indicam a importante mobilização, com base naquela que, inicialmente, era uma inquietação pessoal e profissional em investigar como se constitui a participação estudantil no conselho de classe e que sentidos lhe são atribuídos. No decorrer da navegação, isso foi se mostrando um potente *lócus* de reflexão.

A investigação acerca do conselho de classe, com base no tripé "conselho de classe", "estudantes" e "dimensão participativa", apresenta-se como uma oportunidade investigava, assumindo o potencial da participação escolar como um elemento formador e humanizador do conjunto de todos que pertencem à instituição de ensino. A participação, nesse viés, pode constituir-se como a possibilidade da construção da cidadania e da democracia nos espaços escolares.

Nessa direção, cujo cenário investigativo configura-se também um espaço de ensino e aprendizagem para todos os envolvidos, alude-se aos postulados teóricos que conceituam acerca das dimensões do cotidiano escolar referidas por Stecanela (2016), a partir das produções de Lefebvre (1971), o "concebido", o "vivido" e o "percebido", como caminho metodológico e analítico. Stecanela (2016, p. 345) diz que o *concebido* é "uma proximidade à história oficial; o *vivido* associado às práticas cotidianas da e nas instituições e o *percebido* aos 'sentidos atribuídos pelos sujeitos'". Em outras palavras, o *concebido* refere-se ao que está instituído por outrem, como diretriz; o *vivido* traz a dimensão da prática, ou seja, como o instituído se efetiva na qualidade de práxis; e o *percebido* materializa-se na reflexão que se forja/nutre da *práxis* e nos sentidos atribuídos a esta.

Assim sendo, o conselho de classe, como uma das práticas avaliativas, está institucionalizado e com diretrizes definidas. Logo, a dimensão do "concebido" faz-se ver; sua prática, como elemento do cotidiano escolar, de alguma maneira, materializa o que está indicado nas diretrizes do "vivido"; já a reflexão, tendo como base a prática, denominada dimensão do "percebido", sugere um hiato para investigação. Pensando bem, dois hiatos mostram-se como potência investigativa: o "vivido" e o "percebido", a partir da experiência estudantil no conselho de classe.

A opção pelo estudo do cotidiano escolar requer uma postura investigativa atenta aos seus interlocutores empíricos, na qual se ensaia a observação a partir de lentes progressivas, exercitando o olhar a não perder de vista o foco, mas aproximando-se e distanciando-se do objeto de estudo como exercício da pesquisa.

Além disso, merece destaque a necessidade de uma *escuta legítima*, que, consoante Freire (2007, p. 119), é "algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui proposto, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". Isso confere uma novidade relevante no que diz respeito à produção do conhecimento, "a escuta dos jovens" nos processos avaliativos.

Seguimos navegando, nutridas pelos achados, pelos mares a serem desbravados e pelas possibilidades que se anunciam a partir das ressonâncias advindas das rotas investigativas já traçadas. Afinal, navegar é preciso!

Referências

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. *In:* NOVAES, Adauto. **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 31-65.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/ferreira-n.-s.-a.-as-pesquisas-denominadas-201cestado-da-arte201d.-educacao-sociedade-v.-23-n.-79-p.-257-272-2002/view. Acesso em: 25 jul. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Agua, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Campinas: Liber Livro, Liber Livro, 2007.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/36772. Acesso em: 21 mar. 2023.

PESSOA, Fernando. Navegar é preciso. **Domínio Público**, [2024]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp. Acesso em: 25 jul. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais,** [*S. l.*], v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view. Acesso em: 13 maio 2023.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul-RS. v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./maio 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4/0. Acesso em: 02 mar. 2023.

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação:** a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2012. *E-book*. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-dialogos-identidade-pesq.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, [*S. l.*], v. 39, n. 3, p. 344-356, 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997. Acesso em: 19 dez. 2023.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade,** [*S. l.*], v. 43, n. 3, p. 929-946, jul. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RNmtMBZLRwTxtpRbWHvWGj/?lang=pt. Acesso em: 19 dez. 2023.

Biodata

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação

pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Participa do Grupo de pesquisa Observa e do Observatório de Educação, ambos da UCS. Pesquisa a temática da juventude, da teoria da organização política e da pedagogia como instrumento para a formação humana. Atualmente, é pós-doutoranda no PPGEdu/UCS, como bolsista do Programa CAPES-PDPG-Pós-Doutorado Estratégico.

awpsilva@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/8575862926726892

https://orcid.org/0000-0002-4105-1301

Nilda Stecanela

Doutora e mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É docente no PPGEdu/UCS e coordenadora do Observatório de Educação da UCS e do grupo de pesquisa Observa. Desenvolve projetos de pesquisa tendo as políticas educacionais da Serra Gaúcha como cenário investigativo, observando o cotidiano das instituições educativas, a formação e a atuação docente, numa dimensão histórico-cultural, nos recortes de gênero e geração.

nstecane@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/7861875052634037

https://orcid.org/0000-0001-9946-0848

Lilian Carla Molon

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Possui graduação em Pedagogia pela UCS. É pedagoga no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Bento Gonçalves, contemplada com fomento de afastamento integral para qualificação pela mesma instituição. Possui experiên-

cia na área de Educação, com ênfase no Ensino Médio Integrado. Participa do Grupo de pesquisa Observa e do Observatório de Educação, ambos da UCS.

lcmolon@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/0711264561529090

https://orcid.org/0000-0002-1718-8105

Devires estéticos na formação docente[42]

Lucila Guedes de Oliveira
Geraldo Antônio da Rosa

Em toda a prática criativa, há fios envoltos à singularidade do criador. A arte como projeto poético está localizada num tempo e espaço e inevitavelmente afeta os sujeitos. Mostra-se, portanto, como um fazer de aspecto sensível, intelectual. O contato com ela é algo que deveria acontecer sempre e de forma indistinta. Nesse sentido, a estética sempre foi pauta de discussão e pouco concebida como algo fundamental na vida de qualquer indivíduo. Nesse movimento, os estudos dos pesquisadores Parsons (1992) instigou diferentes estágios na compreensão da leitura da arte, sem a preocupação de um roteiro de leitura que regulasse o olhar diante de uma imagem, mas oferecendo possibilidades para compor propostas para a arte-educação. Pelo viés crítico, a defesa da estética por meio da leitura da arte aparece também na voz dos pesquisadores: Laponte (2005), Trevisan (2000) e Rossi (2003).

O diálogo com as imagens possibilitaram discussões potentes acerca do desenvolvimento estético nos processos da arte-educação. Um bom leitor em arte seria capaz de se relacionar com as demais linguagens. Essa ideia não foi adiante, considerando as prioridades da escola para o ensino dos códigos na escolarização. Talvez a arte-educação seja um dos campos no currículo

[42] Este capítulo tem origem na tese intitulada Emergências estéticas: gestos para o redesenhar e repintar a formação docente na pandemia/pós-pandemia, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

mais afetado pela concepção neoliberal, impactando, inclusive, a diminuição da carga horária da presença da arte nos escolares e nas escolhas epistemológicas das Secretarias da Educação. A cultura de massa vai produzindo uma tradição que busca o padrão.

A conexão com a arte conduz à ideia estabelecida por um movimento entre o leitor e o objeto artístico. A educação do olhar inicia-se desde a atenção para o cotidiano, para a cidade, a maneira de estar no mundo, o ouvir até as conexões possíveis e de responsabilidades. Guattari (2008, p. 135) aponta para um novo paradigma estético atrelado à ética-política, "porque quem fala em criação fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas".

Aqui neste capítulo, o estudo concebe a estética como um estilo de vida das relações sociais vinculadas a uma ética. A dimensão estética na formação docente no novo tempo requer a capacidade de criar a partir da compreensão da realidade como multiplicidade e metamorfose. E por que rememorar gestos dos professores que habitam em nossa memória? Por vezes, podem ser imagens desgastadas pelo tempo ou que inspiram criações. Quando pensamos a docência como produto histórico, quase que de imediato associamos às verdades que nos constituem, cristalizadas em ações e em concepções, respondendo às tensões e aos problemas do cotidiano.

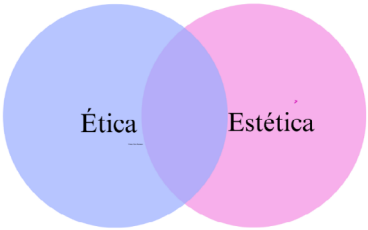
Em decorrência das preocupações em (re)inventar novas experiências pedagógicas, evocamos o que permanece como referencial apreendido, estabelecendo relações, a partir de certos aprisionamentos e afetos em conexões, com outros saberes, dos quais emergem

aprendizagens em uma sequência de processos auto-organizados da vida. Embasados pela perspectiva educativa da arte, observamos a oportunidade para aprender, de forma crítica e sensível, o inédito do cotidiano.

Inferimos que as experiências com a arte vivenciadas pelos docentes podem impactar em sua professoralidade. Na perspectiva de Pereira (2016, p. 35), "[...] a professoralidade não é uma identidade de que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz a si mesmo". Nesse horizonte, a estetização, como modo de vida, refina o olhar para estranhar dominações, tornando-nos mais críticos e abertos para o mundo. Ela equivale a um estado permanente de transformação, rompendo e se afastando de antigos modelos, emergindo de uma urgência, de uma vontade que não deseja seguir padronizações. Parece-nos fundamental à docência o entendimento acerca do jogo de situações das forças adversas, submetidas a certas tensões e poder, percebendo o que captura e o que influencia o modo de ser e agir.

Discorrer sobre a *formação docente*, indissociável da ética e da estética (Figura 1), como forças constitutivas das práticas pedagógicas, exige a atenção para as incertezas e para as promessas das respostas aos processos educativos. As tensões e as crises acerca das abordagens pedagógicas vigentes têm oferecido possibilidades de alerta para a necessidade de uma Educação que considere diferentes realidades e caminhos. Dar atenção à compreensão de como se aprende a ser professor, propicia vislumbrarmos a ideia da interligação entre a ética e a estética como campo profícuo das tramas dos fios de tal composição.

Figura 1 – Enlace da ética e da estética



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Como acréscimo, o reconhecimento de si e do outro constituem movimentos de alteridade, produzindo forças vivas, criativas e inventivas do ser professor frente à realidade vivida. Das escolhas com movimentos genealógicos (Foucault, 2016, 2020) e cartográfico (Deleuze; Guattari, 2011; Rolnik, 2016), abrem-se possibilidades para as buscas dos processos de devir, efeitos de rupturas, marcas e subjetividades que se delineiam aos princípios metodológicos. A escolha acerca da profissão engendra-se a fatos do passado, com inquietações e elementos desencadeadores de dispositivos, resgatando pontos e avivando rememorações.

Nesse horizonte, desenha-se, aqui, a possibilidade de se discutir a formação docente concebida como um devir, a impulsionar a transformação de si como um redesenho profissional, convocando a voos para outros lugares, experimentando acontecimentos e novas proposições, impregnadas de imagens e sentidos tramados às imagens da arte contemporânea.

Educação/educações em tempos de incertezas

Quem não se lembra do quadro de giz (e/ou do pó) utilizado pelos professores para desenvolver atividades

escolares? Essa materialidade do giz branco resiste nos espaços da escola contemporânea? Essas questões dialogam com a obra *Educação pela pedra* (Figura 2), da artista Cintia Marcele, constituindo-se em um convite a problematizar a necessidade de entender como, nesse espaço, há dispositivos que regulam as relações e o modo de agir dos indivíduos e que, por vezes, interferem nas individualidades e coletividades.

Figura 2 – Educação pela pedra

Fonte: Marcelle[43] (2020).

Poderíamos significá-los de diferentes formas, tendo em vista as vezes que tal objeto é portador para além do que está dito. Um movimento de leitura pode ser o olhar para si e para as reinvenções e percepções da forte presença dos dispositivos de controle, oriundos da racionalidade que impera neste tempo e que se naturaliza

[43] Cinthia Marcelle nasceu em Belo Horizonte, em 1974. Atualmente, mora em São Paulo. Disponível em: https://www.ufrgs.br/arteversa/. Acesso em: 13 jan. 2024.

no cenário escolar. A escola, concebida como lugar de encontro, é onde os acontecimentos se tramam às diversas performances que fundam o ser docente no tempo e no espaço.

Ao flexionar o termo educação para o plural, consideramos que a discussão aborda as relações de tempo, de alteridade e das diferentes aprendizagens que acontecem no plano das linguagens e da coletividade.

Um caminho que nos parece interessante é de se explorarem os caráteres macropolítico e micropolítico, os quais atravessam a educação, tendo em vista as articulações que há entre esses dois modos de conceber os acontecimentos: a macropolítica opera por meio de uma organização classificatória das decisões; e a micropolítica opera no detalhe, por meio de fluxos de intensidades e da imprevisibilidade, e pode se configurar no conjunto do corpo social. As micropolíticas são um composto heterogêneo de "crenças e desejos" que compõe o "fundo da sociedade" (Deleuze; Guattari, 1996, p. 98), operando no detalhe das percepções, afecções, conversas etc.

De acordo com Guattari, o objetivo é promover "uma analítica das formações de desejo no campo social" (Guattari; Rolnik, 1996, p. 127), garantindo o entrelaçamento analítico entre molar e molecular, micro e macro. Foucault ocupou-se das micropolíticas do poder, de suas hierarquias, alertando-nos de que a perspectiva do adestramento e da docilização dos corpos em formação tem um registro mais eficaz e sutil na gestão da vida, que pode ser capturado por um pensamento da produtividade.

De posse dessas informações, começamos pelas tessituras das tramas entre arte, docência e estetização, aproximando-as dos processos formativos educativos.

A instalação artística reveste-se de enigmas postos, dos gizes que driblam o nosso olhar, mas que se conferem como fundamentais para sustentar cada tijolo e conectá-los. A emergência estética cria um jogo de leituras. Hermann (2010, p. 61) discute que a "[...] emergência da estética apresenta-se como forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções com maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos, do que qualquer fundamentação teórica da moral". O debate resgata "[...] uma provocativa rasura nos limites entre arte e não arte, que aparece nos *ready-made*[44] e nas instalações pós-modernas, rompendo com todas as expectativas habituais num incansável movimento de inovação" (Hermann, 2010, p. 65).

Andarilhar nos espaços onde a arte circula perpassa a ideia de uma experiência com nuances e variações frente à educação do olhar. De imediato, é possível perceber o que acontece e nos ocorre, como docentes, quando frequentamos espaços culturais. Nascem diferentes gestos diante de uma obra artística, distanciando-se do controle, do poder, que tem a ver com a soberania, já que o caráter é ético e político. Dedicar certo tempo, administrando o processo de leitura dos enigmas que advêm dos diálogos com a arte, confere à construção de repertórios um processo de (re)criação de significados.

A observação da arte repensa as relações promovidas pela construção de sentido do início de conversa: O que estou vendo? Como eu vejo o que eu estou vendo? Que elementos compõem essa arte? Que paralelo, do ponto de vista temático, eu consigo estabelecer com outras obras? Que sensações a obra me provoca? O que a cor e a forma enunciam como criação?

[44] Pré-prontos. Tradução dos autores.

O tempo disponibilizado à leitura e à atenção à imagem da arte produzem uma coreografia no espaço acerca da aproximação com a obra. Olhar de perto a criação artística, sem pressa, escutando a voz das perguntas que a obra suscita, promove, pois, algumas reflexões com surpresas e entusiasmos, construindo conexões com outras referências que fazem parte da memória.

Tais sinais, por vezes, trazem incertezas e balizam, a partir do exercício do olhar, um espaço em que a diferença é celebrada no encontro consigo e com o outro. A memória do encontro com a arte ganha um peso, tramado por movimentos imperceptíveis e de autocriação. Quando o *eu docente* participa de uma exposição de arte, algo acontece. Nesse evento de investigação, durante a expedição cultural, procuramos montar um mapa, com alguns critérios para cada movimento da expedição:

1. que a convivência com a arte possa alterar o modo de viver a formação docente;
2. que a experiência educativa nos museus, galerias e Bienais possa ser um estímulo à/às educação/educações que queremos construir;
3. que o espaço da arte faça pensar sobre si e sobre a realidade.

No processo de procura do governo de si, acontecem novas regras de significação, a partir do funcionamento dos regimes instaurados pelas propostas curatoriais dos espaços expositivos artísticos: "É nessa busca que se tecem enredos, figuras e destinos" (Rolnik, 2016, p. 100).

Todavia, os projetos educativos que advêm das Bienais de São Paulo e do Mercosul, bem como dos museus, têm a tarefa de propor elementos pedagógicos, so-

ciológicos e filosóficos para uma educação que se opõe ao controle. Demarcam-se, aqui, as possibilidades para a estetização docente construída pelos canais de um funcionamento que convoca o corpo a construir desejos, sentidos, a reinventar-se. O desejo aqui é atravessado pela pergunta: como transformar visitas a exposições de arte em experiências formativas? Como instigar olhares investigativos dos professores nos espaços culturais, propondo a interação com a arte como modo de autocriação?

A conexão com a narrativa tecida pela curadoria das exposições artísticas, viabilizada por diferentes materialidades, tende a responder às intencionalidades e às perguntas feitas por meio das criações dos artistas. Tais intencionalidades e perguntas vão se delineando como esboços a partir de um ponto de vista dos múltiplos olhares. "Cada pergunta nos remete a uma resposta que põe uma nova pergunta e essa é a estrutura da comunicação humana" (Hermann, 2010, p. 53).

Certamente que os espaços da circulação da arte, por determinado tempo, também passaram por um processo de mudança, incluindo diferentes formas de mobilizar os sujeitos por meio da formação e da produção de materiais voltados a inspirar as práticas pedagógicas. Nesse jogo, os artistas careciam de que a sua arte fosse democratizada e alcançasse o público escolar, para fazer parte dos livros didáticos atrelados ao mercado editorial. Especula-se que o objeto livro é portador da voz dos artistas para adentrarem no circuito das discussões. A questão é o modo como jogamos com tais possibilidades que se abrem a partir das oportunidades para conviver com a arte.

À medida em que a experiência da subjetivação cumpre um papel formativo, aponta-se para uma ética

e estética como premissa. O docente, como um ser em formação, é subjetivado pelas experiências, em um percurso poético por meio da escuta, da conversação e da condição interrogativa consigo mesmo e em devir, assumindo a posição de um cartógrafo em expedição – "O cartógrafo acredita que suas forças ativas estejam compondo variações infinitas de acordes e acordos, infinitas maneiras de lidar com dissonâncias e desacordos. Novos territórios parecem estar se criando" (Rolnik, 2016, p. 2015). A multiplicidade tecida pela arte aparece como um contágio, um efeito que se passa entre e é apreendido pela exterioridade, nos acontecimentos imprevisíveis e incontroláveis. Trata-se do remanejo da coletividade para as individualidades, que se movimentam para novas composições.

Sinalizam-se possibilidades para que a prática da cartografia seja reconhecida como parte de uma cena imersa em sentimentos, sinais de calma e de desejos de aventura, e, talvez, deduza que esse diálogo possa ser a força motriz para a emergência estética.

O lugar da formação docente

Que formação docente queremos insurgir para promover a emancipação dos indivíduos? Como romper com a dominação pedagógica que atravessa os docentes, para renunciar a posturas de conformismos? Para refletir sobre tais questões, apresentamos a fotografia da intervenção artística (Figura 3), intitulada *Sala de aula*, criada pelo artista Eduardo Srur. Nela, a escola aparece como um espaço com dificuldades de atualização, e o que ainda resta dela frente a sua materialidade, como elemento simbólico da circunstância que a altera como local de circulação dos indivíduos em formação.

Figura 3

Fonte: Srur[45] (1998).

A cena na obra é construída com o mobiliário escolar e alerta-nos sobre o lugar da formação do docente e do discente diante dessa deterioração. Essa imagem, mesmo sendo manipulada, é uma crítica acerca da escola obscurecida na poeira, que possui o controle como força invisível de assujeitamento dos professores por saberes regulados pelo cronograma curricular, bem como pela disposição do mobiliário e da arquitetura.

Problematizar as linhas de forças que atravessam o espaço de atuação do docente resgata a perspectiva do humano, do desejo da participação em relação à consciência do processo identitário, para a compreensão dos mecanismos que articulam as ideias sobre o que é ser disciplinado e como se deve ser disciplinado. Desse modo, o entendimento das condições do funcionamento dos controles e capturas são peças mestras e indisso-

[45] Eduardo Srur, artista visual. Estudou na Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), onde teve aulas com o artista Nelson Leirner e o fotógrafo Eduardo Brandão. Disponível em: https://www.eduardosrur.com.br/oartista/biografia. Acesso em: 13 jan. 2024.

ciáveis a serem pensadas pelo viés da transformação social, assim como força permanente de resistência.

Compreender o funcionamento dessa resistência lida com algo que pode ser indagado para produzir significações. Supõe-se que a estetização, em uma dimensão existencial, não se reduz apenas em um único sentido, sendo seu acabamento provisório. Para Rolnik (2016),

> As pessoas estão, como nunca, expostas a encontros aleatórios, a afetar e serem afetadas de todos os lados e de todas as maneiras: a se desterritorializarem. E as intensidades que surgem desses movimentos dispõem de uma variedade incrível da matéria de expressão para simular-se (Rolnik, 2016, p. 90-91).

Se o movimento produzido em relação ao poder é de rede e captura, parece que a genealogia do poder foucaultiana indica caminhos para a emergência dos novos discursos que advêm do controle e da regulação. Como podemos transformar o poder nas instituições educacionais na atualidade? Foucault (2007) busca compreender o porquê de certas forças dos discursos, que se constituem como dispositivos, que subjetivam o indivíduo. Nas palavras do autor, o poder

> [...] funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (Foucault, 2007, p. 285).

No jogo das relações com o poder, há deslocamentos e rompimentos, para renovar-se como na dinâmica dos modelos de poder – a exemplo, o poder soberano que dispunha do direito de vida e de morte sobre os súditos e operava pelo fazer morrer e pelo deixar viver.

O soberano tinha o direito e o poder que decide sobre quem deve viver e quem deve morrer, com rituais e cerimônias exercidos sobre o suplício dos corpos dos súditos em praças públicas, reativando o poder soberano e produzindo a morte.

Os corpos vão se disciplinando e se constituindo por concepções e escolhas. O investimento nesse movimento é a vida, concebendo-o como o poder que organiza, que induz comportamentos desejáveis e com vistas à produtividade. Aqui, podemos pensar sobre a vigilância e o controle que se manifestam por meio da padronização das didáticas presentes nos modelos de formação docente, com o foco no funcionamento eficaz e na punição.

Foucault reconhece a utilidade do homem para articular a máquina econômica, diminuindo a força política frente a qualquer decisão e escolha. Por isso, seguimos pensando que o poder está na pauta da vida e que se constitui, por vezes, de modo invisível, pela instrumentalização da força. Um exemplo, na história, é o modo de viver do neoliberalismo, como define Rolnik (2016), na apresentação da obra *Cartografia sentimental*,

> O neoliberalismo se apresenta aí não só como o regime que acolhe o princípio de produção de subjetividade e cultura dos movimentos dos anos 1960/70 – como nos EUA e nos países da Europa Ocidental –, mas neste contexto ele é vivido igualmente como o salvador que vem libertar a energia de criação de seu jogo, curá-la de seu estado debilitado, permitindo-lhe reativar-se e voltar a se manifestar (Rolnik, 2016, p. 19).

O que está em jogo é o instrumento vetor do controle sobre o corpo, que tem a ver com a arquitetura das escolas e demais instituições formadoras dos indivíduos. De fato, trata das materialidades com as quais convivemos

diariamente, especialmente no espaço escolar, e que vão produzindo modos de ser e conviver. Essa discussão nos remete aos cadernos de registros disciplinares feitos nas agendas ou nos cadernos de turmas; inclusive, estes, eventualmente, são validados nos Regimentos Escolares. Aliás, alguns dos documentos normativos das instituições tratam das relações a partir da obediência e do disciplinamento, como as atas, que funcionam como uma ameaça ao corpo discente e docente, mascarada por uma narrativa de garantia de um fazer.

Veiga-Neto (2011, p. 62) afirma que o poder não é visto como um objeto a ser estudado, mas como "um dispositivo capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes". Como a educação pode conduzir segundo os interesses do poder? Como organizá-lo? Os processos relacionados à vida humana começam a considerar as mudanças ocasionadas nos mecanismos de poder e de saber. Para Rosa e Trevisan (2016), o que se busca

> [...] por parte do poder e dos micropoderes é a governamentalidade da vida dentro dos interesses econômicos, ou seja, agora não se busca mais estritamente o direito de matar, mas se faz um processo de "gestão da vida", em que se abre um novo período denominado de "era de um biopoder (Rosa; Trevisan, 2016, p. 5).

O que estamos tentando mostrar é que as instituições escolares são um dos mecanismos tradicionais de consolidação do poder sobre a vida. A ação dessa força invisível, que circula nesses espaços, especificamente sobre a formação de docentes, é compreendida como agente de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Estamos enredados nos fios de um modo de vida quase confrontado com nossa vontade, em que o capi-

talismo investe nos corpos para torná-los objetos de manipulação cultural e de instrumentalização econômica. A obra do artista, nas diferentes composições feitas com cadeiras, mesas, revelam um novo campo que constitui meios de dominação e de exclusão que nos conduzem à urgência da ética, tarefa de constituição histórica da atualidade e que passa pela indagação acerca do cuidado sobre si mesmo. Consciente ou inconscientemente, é constituído de condições históricas a serem transformadas.

Governar para o mercado sugere que o *homo oeconomicus* controlará as capacidades e as habilidades e, ao mesmo tempo, a saúde do corpo, que poderá implicar mercado competitivo e desfavorável à própria vida (Foucault, 2008). A promessa de converter a docência em uma máquina de competência e habilidade, a partir de instâncias fragmentadas e efêmeras inscritas nos obstáculos do cotidiano escolar, cumpre um complexo e alienante desejo de torná-las apenas cognitivas.

De todo modo, caberia pensar como os currículos da formação docente podem escapar do jogo regido por competências e habilidades, produzindo outros modos de viver a docência, em uma perspectiva autoral e inventiva.

Pistas históricas da formação docente

Figura 4 – Pegadas

Fonte: Braga (1985).

A arte pode vir de um assunto, da exploração de um território, seja ela abstrata, representativa ou conceitual. Somos afetados, experimentamos e sentimos. A obra *Pegadas*, do artista Luiz Braga (1985), convoca-nos a caminhar, andarilhar, compor encontros e buscar a si. Que rastros visíveis podem permanecer na memória? Os encontros com o outro podem enxergar o que está soterrado? Nesta seção, propomo-nos a um voo sobre um solo percorrido com os olhos e as mãos no papel, em busca das imagens, palavras e do entre imagens e palavras como meio de enxergar as forças que agenciam o fazer pedagógico – são imagens, rastros e deslocamentos.

Para construir uma estética da existência, é preciso questionar como se manifestam os saberes advindos das formações oferecidas aos professores. A discussão é submetida e vinculada às mudanças da sociedade contemporânea, entendida a partir da ótica do progresso e vinculada ao mundo do trabalho. No entanto, há precariedade nas condições de trabalho dos professores, a sua contratação tem ocorrido de forma aligeirada e sem

a formação específica para lecionar em determinado campo de saber.

As relações de trabalho impactam nas performances e no investimento acerca das aulas ministradas e contabilizadas no plano de carreira dos professores nomeados e contratados. Essa situação fragiliza a capacidade política dos profissionais a respeito de uma reflexão crítica da própria prática pedagógica.

É crucial explicitar essas diferentes tendências formativas que estão se constituindo frente à precarização social do trabalho dos professores. A docência produzida em um tempo e espaço, a partir das interrogações que se inscrevem como campo profissional, subjetivado, e que ocorrem em determinados lugares e composições forjados pela vida, esboça um perfil de um docente ideal, categorizado, linear. Essa questão tem a ver com a ideia de um indivíduo cuja vivência é no tempo ocidental e de pensamento moderno, expandindo-se para os debates sobre os modos operantes das práticas e das normas utilizadas como abordagem das práticas pedagógicas. Na Europa, na segunda metade do século XVIII, surgiram os cursos de formação e de implementação em outros países. Ocorreu uma estatização e secularização da educação de forma rigorosa, submetendo docentes às disciplinas do Estado. Trata-se de um movimento histórico:

> Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (Saviani, 2009, p. 143).

Nóvoa amplia as ideias de Saviani do seguinte modo:

> As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: "o velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instituição primária (Nóvoa, 1999, p. 18).

O recorte específico estabelece alguns pontos do passado que podem determinar os fundamentos do trabalho pedagógico no presente. Além disso, guardam elementos intrínsecos das suas finalidades, como, por exemplo, os efeitos do preparo instrumental em resposta à sociedade globalizada. Tais implicações desenham a formação docente dos diversos campos de saberes no cenário brasileiro, em que se inscreveram os estudos propostos, constituindo um campo de consolidação, a saber: "No Brasil a questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular" (Saviani, 2009, p. 143).

Retornando aos anos de 1827 a 1890, quando foi criada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, houve o momento em que os professores passaram por treinamentos e foram obrigados a utilizarem o método do ensino mútuo. Essa tentativa estendeu-se até 1890, prevalecendo o modelo educacional das escolas normais. Progressivamente, a atenção focalizou alguns episódios que tencionaram a pedagogia e a didática. O caminho conduzia a um corpo controlado ao longo da sua história, submetido ao Estado, como nos lembra Saviani (2009) acerca de alguns eventos:

1. a padronização das escolas normais;

2. Anísio Teixeira (1932), no Distrito Federal, e Fernando Azevedo (1933), em São Paulo, criam reformas enunciando marcos para a organização dos Institutos de Educação (1931-1939);
3. a implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, que possibilitam a consolidação dos modelos das escolas normais (1939-1971). Vários estados adotaram o modelo formativo europeu, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1824); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1848); Ceará (1885) e Maranhão (1890);
4. o novo contexto redesenha a escola normal, substituída pela habilitação de magistério (1971);
5. de 1996 a 2006, nascem os institutos superiores, as escolas normais e os cursos de Pedagogia de forma renovada.

É nesse rastro que seguiremos para entender as camadas que estão soterradas, decifrando os efeitos da subjetivação do poder e da anulação dos corpos docentes. É preciso retornar, especialmente, à década de 1990, observando a proliferação de projetos elaborados por iniciativas privadas, concebidos como parcerias ligadas ao campo da educação. Tal período refere-se às reformas na educação brasileira, embasadas por documentos oficiais com recomendações que advinham de algumas instituições internacionais e nacionais, dentre as quais, destacamos: o Banco Mundial (1944), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1945), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 1946), a Comissão Econômica para a

América Latina e o Caribe (Cepal, 1948) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1965). ((Saviani, 2009, p. 144).

"A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente" (Nóvoa, 1999, p. 19). Nóvoa (1999) sistematizou a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores com o saber, constituindo um modelo de análise do processo histórico de profissionalização do professorado em torno de quatro etapas, com duas dimensões e um eixo estruturante, que pode ser visto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Modelo de análise do Processo de Proficionalização da professora

Fonte: Nóvoa (1999, p. 20)

As informações contidas no Quadro 1, acima, permitem a interpretação da produção da profissão docente atrelada a outros fatores que atravessam a formação

de professores nos anos de 1920, repleta de lutas e conflitos. A emergência da economia como princípio limitador e a lógica estatal da educação fizeram com que os saberes e as técnicas de ensino fossem produzidos e administrados pelo governo. Importa lembrar que a formação docente só ocupa um papel importante na cena da educação na Europa no século XIX. Seguindo essa ideia, é no início do século XX que se inicia a preocupação com a formação de professores para o secundário no Brasil.

Exprime-se, também, a busca do serviço de qualidade do docente, caindo na lógica da avaliação reguladora perante os dispositivos do esvaziamento de um liberalismo. Segundo Foucault (2008, p. 433-434),

> É necessário assinalar que a forma de racionalidade que impõe a prática governamental (razão de Estado) apoia-se em situações oriundas da autolimitação. Nessa perspectiva, a reflexão não parte da existência do Estado, encontrando o meio de alcançar esse fim que ele seria para si mesmo; mas de sociedade, que está em uma relação complexa de exterioridade e de interioridade com o Estado.

As exigências aos docentes, por vezes, responderam a um modelo emergencial de um modismo pedagógico, promovendo os empreendimentos didáticos e metodológicos. É notável que a proposta está alicerçada em modelos superados, descaracterizando a formação de professores em seus princípios fundamentais, como a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria-prática, a gestão democrática e a formação inicial e continuada, articulada ao compromisso. Frigotto (1997) afirma que

> [...] a investida para se implantar os critérios empresariais de eficiência, de "qualidade total", de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos,

> como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor "público". O que é, sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a Universidade em particular e a área da saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial (Frigotto, 1997, p. 49).

A implantação de processos de avaliação em larga escala na educação já despontava no ano de 1988, sendo oficializada em 1994. Iniciava-se o movimento da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), desencadeando o fortalecimento do processo de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Frigotto (1997) afirma que

> [...] confrontar os processos históricos específicos com estas profecias, surpreender traços de uma espécie de jogo de truco, onde o blefe é uma tática singular, nem perceber um elevado grau de cinismo. Mais explícito isto pode tornar-se quando analisarmos as perspectivas de educação e formação humana postuladas pelos homens de negócio ou pelos seus mentores intelectuais, assessores, consultores, em realidades culturais como a brasileira onde a burguesia se constitui mediante uma metamorfose das oligarquias (Frigotto, 1997, p. 35).

A educação, sutilmente controlada pelos testes padronizados, joga com o discurso da busca da sua qualidade total, evidenciada pelas limitações que cercam a concepção de capital, impactando o pensamento da sociedade, a partir da narrativa de que ela garante o acesso e as condições para a permanência e o sucesso das crianças e dos jovens, além do compromisso dos educadores. Os critérios empresariais de eficiência dentro dos parâmetros de produtividade vão sendo implementados a partir do saber e do trabalho, que reúnem os dados estatísticos em âmbito nacional na educação básica do território nacional com o ajuste neoliberal, forjando

um profissional voltado aos objetivos da educação como empresa. Nóvoa (2015) sublinha os anos 1990, entendidos sob a luz do movimento reformador, inscrito na agenda política da lógica de mercado e da depreciação do saber docente. Entretanto,

> [...] a ideia de uma educação a "serviço dos clientes" parece consensual; mas quando se olha para a ambiguidade do conceito, percebe-se que há sobretudo a vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica do mercado e de impor critérios de eficiências que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico (Nóvoa, 1999, p. 9).

Dessa forma, é preciso compreender as condições que, na natureza reguladora, apresentam-se como fenômeno em relação à qualificação das performances docentes mediante a posição do desempenho profissional. Pois bem, para isso não bastará que os indivíduos saibam da importância de um investimento formativo para manter-se na profissão; trata-se de um movimento para identificar as forças reguladoras, sem renunciar à própria identidade. Assim sendo, se os próprios professores não "se investirem neste projeto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, etc.), ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente" (Nóvoa, 1999, p. 29).

Haja vista a educação com o foco na qualidade, impõe-se seu *modus operandi*, intensificando o capital na fabricação de professores. A visão contemporânea sobre a formação docente se reveste de uma visão que revela uma crise e toda a complexidade do problema de um modelo formativo associado às ideologias políticas e econômicas.

É fato que a BNCC (2017) serviu para a criação de uma série de políticas e de modelos formativos pa-

dronizados, especialmente para a Educação Básica, impregnados por esquemas estratégicos e que fazem a manutenção das relações de poder, do ponto de vista da dominação. Os eventos que foram constituindo as mudanças da formação dos docentes nas últimas décadas apresentam-se como marcos da produção profissional da docência, influenciada pelos contextos sociais. Escapar da desvalorização desse processo formativo controlado, regido pelo capital e produzido a serviço de um sistema requer questionar o que se tornou sacralizado em decorrência da perspectiva da posse do poder. Compreender aquilo a que estamos fadados significa operar no mundo de maneira engajada, assegurando as escolhas no percurso profissional.

Espaços das heterotopias: reinvenções

Quais palavras podem ser reinventadas neste tempo que nos convida a pensar sobre o que somos e o que nos tornamos? A obra (Figura 5) da artista Élida Tessler, iniciada em 2004, consiste em conceber a palavra como um encontro, materializado no prendedor que passa de mão em mão. Trata-se de transformar o espaço ou uma coisa em outra, pois a palavra escrita guarda a utopia em um determinado tempo e espaço, em que o varal segue o princípio da continuidade, do inacabado e de resistência. A formação docente, constituída por muitos desenhos e palavras, é o lugar das possibilidades infinitas do vir a ser.

Figura 5 – Você me dá a sua palavra?

Fonte: Elida Tessler (2004).

Insistimos na ideia de que a formação docente pode ser aquela que emerge no viés do processo de criação e, consequentemente, dispensa obediências, sem estar a serviço de uma descrição ou de uma representação. Vivemos em um tempo em que ainda precisamos aprender a experienciar enxergar o colorido, as nuances e as luzes que alteram os espaços, os quais podem ser redimensionados na descoberta de novos lugares de criação.

Foucault (1960-1970) chamou de *heterotopia* o modo como as noções de espaço são recriadas pelo poder e pelo saber. As utopias e as heterotopias são definidas em um movimento de posições paradoxais, rompendo com as ideias de práticas espaciais presentes no cotidiano urbano. Para Foucault (2007, p. 13), "[...] as utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico".

Em relação às heterotopias (Foucalt, 2007, p. 13), "elas inquietam, sem dúvida porque solapam secreta-

mente a linguagem, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranhados, porque arruínam de antemão a sintaxe", e não somente aquela que constrói frases – aquela, menos manifesta, que autoriza "manter juntos" (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. As heterotopias permitem a reinvenção de lugares, desfazem mitos, ao contrário das utopias, que permitem discursos na linha reta da linguagem.

Observar e entender a realidade, seguindo Foucault, parece-nos fazer perceber com quais cores pintamos o que somos, como se, por meio da escolha das cores da paleta, decifrássemos a nós mesmos, criando linhas de fuga em um espaço liso de deslocamento. A heterotopia constitui-se por autorregulação espacial e, portanto, pela autoconsciência dos atores e de seus deslocamentos. Do ponto de vista do saber sobre si, o deslocamento apresenta-se como uma possibilidade de encontro, aberto ao novo e com múltiplos sentidos.

Considerações finais

As linhas de possibilidades não têm um tom de conclusão, mas de abertura para novas criações e formas de abordar e investigar o fenômeno da formação docente, ainda em processo de um território a ser explorado, como foi abordado em nosso objeto de conhecimento, "formação docente".

Cada movimento e conexão estabelecida visualizou um desenho para o fenômeno múltiplo, simultâneo e recursivo. Na estética da existência, apontamos que o modo de agir dos indivíduos não está em cada descrição dos acontecimentos, mas em como eles se transformam de um movimento e outro, constituindo uma cadeia contínua e inacabada de processo. Tal conexão pode acontecer pelo viés da interação com a arte, por meio

da visitação de locais expositivos, como as galerias, museus, bienais e as leituras.

Desenha-se um movimento de aprendizagem constituída pela recursividade e simultaneidade do fenômeno da estetização, que lida com a continuidade e que nos leva ao inacabado. Cada movimento é singular, de acordo com as manifestações expressas nos diálogos consigo, as discussões e associações. É importante frisar que, nos bastidores da criação, os esquemas perceptivos estão ligados à convivência com as realidades possíveis, sem manuais ou instrumentos reguladores. Nesse contexto, o itinerário recursivo como tentativa para a reinvenção é um caminho para uma nova realidade.

Nesse horizonte, a tessitura desse movimento mostra como os procedimentos utilizados pelo artista testa, rasura, mancha e explora as múltiplas existências matéricas. A retrospectiva dos processos formativos carrega fios de um sujeito subjetivado por um contexto histórico. Assim como o artista se afasta fisicamente de sua obra para observá-la de longe, tensionam-se aí outros olhares, outros gestos e um novo fazer. É nessa relação que a formação docente, concebida como autocriação e de experimentação, tende a concretizar um projeto aberto de escuta e voz e necessidades dos indivíduos. A relevância da investigação das ofertas formativas contribuiu para buscar as alternativas para educar não mais para o *homo oeconomicus,* mas para a estética, que joga com a liberdade e com o acesso aos bens culturais, como a participação em exposições de arte e a leitura da arte como elemento constitutivo para a estetização dos professores.

A cultura da estetização deve ser parte integrante da educação promovida na formação docente e que se volta à escola, perpassando por diferentes campos de

conhecimento e e transformando a existência docente em imaginação criadora, a qual se dá na aventura de conhecer a si e ao outro.

Referências

BRAGA. L. **Pegadas**. 1985. Disponível em: https://olhave.com.br/2013/09/luiz-braga/. Acesso em: 12 dez. 2023. 1 fotografia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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 (BNC-Formação). Brasília-DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 5 ago. 2021.

CLARK, L. **Caminhantes.** 1963. Disponível em: https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando. Acesso em: 21 nov. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célio Pinto e Costa. São Paulo: 34, 2011. 1 v.

DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. 3 v.

DELEUZE, G. A vida como obra de arte. *In:* DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: 34, 2008. p. 118-126.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática *In:* GENTILLI, P. A. A; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GUATTARI, F.; ROLNIK. S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: Ensaios sobre educação ético-estético. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

LOPONTE, L. G. **Docência artista:** arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (doutorado), Universidade Federla do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação, Porto Alegre, 2005.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2015.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte.** Lisboa: [s.n.], 1992.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: UFRGS: Sulina, 2016.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. 4. ed. Porto Alegre: Medianeira, 2003.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível: scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 17 de abril de 2024.

SRUR, E. **Sala de aula.** 1998. Impressão em papel de algodão. Disponível: https://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/sala-de-aula. Acesso em: 26 jul. 2021. 1 fotografia.

TESSLER, É. **Você me dá a sua palavra***.* 2004. Disponível em: https//www.elidatessler.site. Acesso em: 15 abr. 2022. 1 fotografia.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação:** mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSA, Geraldo Ântonio da. Biopolítica, formação cultural (Bildung) e educação. **Revista Científica Nacional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 2016. Disponível em: https://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_AMARILDO-LUIZ-TREVISAN-GERALDO-ANTONIO-DA-ROSA.pdf. Acesso: 10 mar.2022.

VEIGA-NETO. **Foucault e educação.** Belo horizonte: Autêntica, 2007.

Biodatas

Lucila Guedes de Oliveira

Doutora (2024) e Mestre em Educação (2014) pela UCS. Possui Licenciatura Plena em Educação Artística (2009). É especialista em Arte Educação pelas Faculdades Integradas de Amparo (2003); Informática Educativa (2009) pela Faculdade Anglo-Americano; Coordenação Pedagógica (2016) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É docente da rede municipal da educação de Farroupilha (2002-),de Caxias do Sul (2014-) e do Curso de Licenciatura Plena de Arte Visuais da Universidade de Caxias do Sul (2024-)

lgolivei@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/0260279229484285
https://orcid.org/0000-0001-9058-3614

Geraldo Antônio da Rosa

Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST); Mestre em Educação pela UNESC; Graduado em Estudos Sociais pela UNIFEBE. Desenvolve estudos e pesquisas com temas relacionados ao campo da Filosofia da Educação, interessando-se pela formação de professores, educação popular, movimentos sociais e, também, pelas relações entre religião e educação. Docente da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (UCS).

garosa6@ucs.br
http://lattes.cnpq.br/4290166533847099
https://orcid.org/0000-0002-1193-7910

Notas sobre a pré-escola no mundo digital[46]

Mara Fabiane Reis Gomes
Cristina Maria Pescador

Introdução

As tecnologias digitais cada vez mais se fazem presentes em nosso cotidiano, transformando nossa rotina, inserindo nas nossas vidas um ritmo acelerado de interatividade e estendendo o tempo que passamos conectados online. Essas mudanças caracterizam a cultura digital e reverberam em vários espaços sociais e de aprendizagem, em especial o ambiente escolar.

Isso parece refletir também na realidade de algumas escolas públicas que ainda não têm a conectividade efetiva para o mundo tecnológico por enfrentar limitações de recursos financeiros. Além disso, observa-se a pouca (ou nenhuma) disponibilidade de materiais didático-pedagógicos e programas de formação continuada para professores como realidade latente em muitas escolas de Educação Infantil do município de Bragança, estado do Pará, onde a primeira autora deste texto (Gomes) trabalha há 16 anos.

Este capítulo apresenta alguns recortes da investigação que deu origem à dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação. O texto foi organizado com o intuito de, primeiro, apresentar ao lei-

[46] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *A pré-escola no mundo digital: análise de percepções, práticas educativas e desafios de professores de uma escola em Bragança-Pará*, sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Maria Pescador, defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

tor o contexto em que a pesquisa foi realizada, e, na sequência, delinear, em dois blocos, a natureza teórica que apoiou a investigação. O primeiro, ocupa-se de tratar da Educação Infantil na cultura digital, e o segundo discorre acerca da cultura digital e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em normativas para a Educação Infantil. Na sequência, o terceiro bloco discorre sobre uma das categorias identificadas no estudo com base nas percepções dos professores de Educação Infantil em relação a suas práticas envolvendo TDICs e cultura digital: "Potencialidades e motivação geradas pelo uso das TDICs".

Nesse contexto, a motivação para o estudo cuja temática aborda práticas educativas e tecnologias digitais, com foco na pré-escola, tem sua origem nas experiências e vivências de Gomes como professora na rede pública de ensino. Na verdade, seu interesse pela temática vem desde a graduação em Pedagogia e se intensificou à medida que as leituras se avivaram e pelo intento de conhecer como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão sendo incorporadas nos ambientes de aprendizagens na pré-escola, especificamente na escola pública. Esse é um espaço no qual diversas dificuldades se fazem presentes, incluindo limitações de ordem financeira e estrutural das escolas e a reduzida oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores nessa área, pois esses fatores importantes influenciam diretamente na utilização crítica, intencional e produtiva (ou não) das tecnologias (Braga, 2018).

Aliou-se a esse interesse, o desejo de poder contribuir para a discussão sobre um tema tão atual como as transformações sociais que vêm marcando a educação, especialmente pela presença cada vez mais constante das TDICs. Entende-se que sua influência não pode ser

desconsiderada nas escolas de Educação Infantil, e é preciso pensar e avaliar estratégias para incorporá-las aos espaços de aprendizagem, contribuindo para o processo de desenvolvimento integral das crianças, permitindo-lhes vivências interativas e colocando-a ativamente no centro do processo ensino-aprendizagem.

Assim, as vivências, tanto no ambiente de trabalho como em situações cotidianas da vida social, serviram de motivação para investigar, empiricamente, de que forma as TDICs têm estado presentes no contexto educativo das crianças. A professora começa seu movimento de construção como pesquisadora a partir da observação e questionamento sobre o fato de que, mesmo antes de se apropriarem do sistema de escrita alfabética, muitas crianças já possuem certo domínio das TDICs, utilizando-as, cotidianamente, para brincar, entreter ou comunicar.

Com base nesse movimento, foi desenvolvida a proposta de uma pesquisa do tipo qualitativa e de caráter exploratório e descritivo cujo enfoque se ancorou em um estudo de campo com a construção de um *corpus* a partir da transcrição de entrevistas com perguntas semiestruturadas. A seguir, apresentamos uma breve descrição do percurso metodológico percorrido.

Percurso metodológico e contextualização da pesquisa

A delimitação do tema decorreu da compreensão de que a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, visa ao "desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, n. p.). Isso pressupõe levar em consideração quem são os su-

jeitos do processo educativo e quais são as necessidades fundamentais e reais para a formação integral das crianças.

Historicamente, vale lembrar que a educação de crianças de 0 a 6 anos, em nosso país, antes da Constituição Federal (CF) de 1988[47] e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990[48], não era considerada uma prioridade educacional. Somente após o seu reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96[49], a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, assumindo uma função educativa essencial para a formação das crianças.

Nesse contexto, esse nível de ensino é dividido por faixa etária: creche para bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, creche para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Essa iniciação escolar frequentemente representa a primeira separação e/ou distanciamento da criança de

[47] A Constituição Federal, promulgada em 1988, significou um marco para o sentido da política social no país, pelo aspecto da definição de percentuais de recursos orçamentários para áreas importantes como educação e saúde e pela composição tributária, que liberava recursos de impostos para estados e municípios. A descentralização da operação de importantes áreas da política social, como decorrência das mudanças constitucionais, significou, portanto, uma evolução necessária, apesar de tantos problemas (Sebastiani, 1996, p. 18).

[48] O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi estabelecido pela Lei nº 8069/1990, promulgada em 13 de julho, dando origem à comemoração da data. O ECA dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Considera-se criança, para efeitos dessa lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquele entre 12 e 18 anos de idade, podendo, em casos expressos em lei, aplicar-se, excepcionalmente, às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (Brasil, 1990).

[49] O novo ordenamento legal proposto pela Emenda Constitucional 14, de 12/9/96, pela Lei nº 9.394 de 20/12/96, que define diretrizes e bases para a educação nacional, e pela Lei nº 9.242 de 24/12/96, que cria um fundo de manutenção do Ensino Fundamental e valorização do magistério, tem aberto vigorosos debates em relação às políticas públicas na área (Oliveira; Rubiano, 1997).

seus vínculos afetivos familiares, para se incorporar em uma situação de socialização estruturada. Portanto, esse nível de educação requer um olhar atento às vivências e especificidades dessa faixa etária.

Antunes (2004) alerta que é fundamental acreditar que a escola vai além de um lugar onde se aprendem apenas conteúdos, mas, sobretudo, consiste em um espaço de interação no qual se buscam relacionamentos interpessoais e uma infinidade de outras habilidades. Segundo o autor, essas habilidades são evidenciadas pela sociabilidade entre as crianças, e, dessa interação, nascem as regras de convivência que lhes permitem construir habilidades sociais, especialmente quando a escola é bem equipada.

Desenvolver este estudo sobre a pré-escola no mundo digital pressupôs a construção de um percurso teórico e metodológico, com inserção nas práticas dos educadores, no sentido de perceber determinados locais em que se aplicam, ou não, ações educativas que contribuam para a apropriação da linguagem tecnológica nos espaços de aprendizagem. Assim sendo, a investigação versa sobre as Tecnologias Digitais na Pré-escola e foi desenvolvida com o rigor científico recomendado para um trabalho acadêmicos sobre uma temática tão emergente e necessária à educação nos tempos atuais e que impõe aos pesquisadores uma profunda imersão teórica e um olhar atento às práticas profissionais. O problema central da pesquisa assume um caráter descritivo, analítico e interpretativo ao investigar: quais são as percepções, as práticas educativas e os desafios enfrentados pelos professores da pré-escola de uma escola em Bragança – Pará no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)?

O objetivo geral visava analisar as percepções, práticas educativas e desafios dos professores da pré-escola de uma escola em Bragança – Pará no uso das TDICs. Especificamente, buscava-se identificar as percepções dos professores da pré-escola sobre a educação digital e de que forma utilizam as TDICs nos ambientes de aprendizagem; além de evidenciar os principais desafios enfrentados por eles para o uso das TDICs.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com foco nas percepções, práticas educativas e desafios propostos pela mediação tecnológica de professores da pré-escola. A escolha dessa escola se deu prioritariamente pelo fato de possuir um laboratório de informática educativa e atender a crianças em idade pré-escolar, embora também atenda a crianças do Ensino Fundamental.

Considerando as prerrogativas expostas, entende-se que este estudo poderá trazer contribuições significativas aos profissionais da rede municipal de educação do município de Bragança, uma vez que a pesquisa permite refletir sobre as contribuições do uso das TDICs e práticas favoráveis que promovam uma educação mais tecnológica, permitindo aprender em um ritmo mais rápido. Também se considera a importância das TDICs para a qualidade da educação destinada às crianças de 4 e 5 anos e como os professores têm utilizado essas tecnologias como recurso didático-pedagógico.

Com base nesses pressupostos, destaca-se que a relevância acadêmica desta pesquisa está fundamentada na possibilidade de contribuir com estudos sobre a pré-escola e o uso das tecnologias digitais. Em termos de relevância social, a perspectiva é esclarecer dados e informações sobre as políticas públicas da escola bragantina, elucidando suas diretrizes curriculares e o trabalho dos professores da pré-escola. No âmbito pes-

soal, a pesquisa certamente contribuiu para a trajetória acadêmica como pesquisadora e professora-formadora (Gomes, 2023) e para a compreensão da relevância da inserção da cultura digital no planejamento de práticas educativas dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Educação infantil e cultura digital

Observa-se que, na sociedade contemporânea, a comunicação apoiada por aplicativos e equipamentos digitais está cada vez mais presente. Consequentemente, parece plausível pensar que a busca por novas informações faça parte das estratégias e práticas educativas que incluam múltiplas linguagens, especialmente a das mídias. As mediações educativas podem garantir uma diversidade de experiências e ampliar as oportunidades, considerando as diversas relações que as crianças estabelecem atualmente.

Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais no ambiente escolar da pré-escola poderia reconfigurar tempos e espaços de aprendizagem, inovando as práticas educativas. Essa mediação tem o potencial de qualificar as interações que as crianças estabelecem nos espaços de aprendizagem. O desenvolvimento das TDICs trouxe ferramentas essenciais para o cenário educacional, exigindo que a educação acompanhe o desenvolvimento humano frente a essas transformações, especialmente considerando a importância da cultura digital para o universo infantil e os comportamentos sociais que ela promove.

Savazoni e Cohn (2009) afirmam que a cultura digital surge da microinformática, marcando a transição dos computadores como grandes processadores para máquinas pessoais. Portanto, ao observar o processo de

aprendizagem na Educação Infantil, é crucial levar em conta o contexto da cultura digital para atingir os mais diversos conteúdos infantis transmitidos pelas mídias, graduando as tecnologias como símbolos de possibilidade e potencial educativo. O fazer educativo precisa estar alinhado às demandas contemporâneas, permitindo a apreensão e assimilação de conhecimentos coerentes com o momento sócio-histórico em que as crianças estão inseridas.

Haja vista o contexto cultural e social das crianças, é essencial vê-las como competentes e ativas, reconhecendo-as como protagonistas. A escola tem um papel importante nas suas vivências, facilitando o envolvimento nas atividades educativas. Malaguzzi (1999) destaca que, ao reconhecer o direito das crianças de serem protagonistas e mantendo sua curiosidade espontânea, os professores de Reggio Emília decidiram "[...] preservar a decisão de aprender com as crianças e com as suas famílias" (1999, p. 62). A educação reggiana trabalha para potencializar as capacidades de interação e participação das crianças no ambiente escolar.

Lévy (1999) afirma que vivemos em uma época de transição, na qual a antiga ordem das representações e dos saberes está se transformando para dar lugar a novos imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Estamos em um desses raros momentos em que uma nova configuração técnica e uma nova relação com o cosmos estão criando um novo estilo de humanidade.

Mais recentemente, Castells (2017) destaca que a cultura digital na infância está provocando transformações significativas, criando novas formas de comunicação e comportamentos. O autor ressalta que essas características ampliam as possibilidades comunica-

cionais e exigem uma série de habilidades para que a criança possa aproveitar as potencialidades das TDICs.

Essas mudanças parecem ter desencadeado grandes desafios para pais, professores e para as próprias crianças, que já nascem cercadas por tecnologias e são frequentemente chamadas de nativos digitais. Esse termo, criado por Marc Prensky, em 2001, refere-se a todos os nascidos após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social ocorreu em contato direto com a tecnologia. No entanto, cabe questionar se esse termo se aplicaria também às crianças cujas famílias não têm poder socioeconômico para acessar e custear essas tecnologias. Seriam essas crianças nativos digitais também? Não seria a escola um espaço em que o acesso à cultura digital fosse possível a todos?

Vale lembrar que o avanço das tecnologias e mídias em nosso cotidiano tem ocasionado novas formas de interação humana, novas maneiras de conviver e aprender, resultando em mudanças de comportamento e hábitos diários que impactam diretamente a educação. Estamos imersos em uma sociedade digital, na qual as TDICs representam uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho efetivo para a sociedade contemporânea, e é essencial reconhecer essa realidade. O computador, que antes era visto como um equipamento caro e exótico, transformou-se em um recurso que pode fazer parte do processo de ensino e aprendizagem quando utilizado pedagogicamente.

Nessa perspectiva, ampliar o conhecimento das crianças utilizando recursos tecnológicos e promover situações desafiadoras que despertem sua curiosidade e apoiem seu processo de descoberta e pesquisa é fundamental para o seu desenvolvimento cultural e simbólico. A tecnologia deve ser integrada à prática docente,

contribuindo para a construção da emancipação dos cidadãos que se formam na interação com os valores da contemporaneidade (Leite, 2011).

Seymour Papert, um dos fundadores do laboratório de inteligência artificial do MIT, defendia que todas as crianças deveriam usar o computador em sala de aula para aumentar a criatividade e a capacidade de aprendizagem de forma crítica. Papert criou a linguagem de programação LOGO[50], que incentivava as crianças a fazerem suas próprias criações. No ambiente LOGO, a criança, mesmo em idade pré-escolar, é colocada no controle da máquina, em uma posição ativa, programando o computador: "E, ao ensinar o computador a 'pensar', começa a explorar como ocorre seu próprio pensamento" (Papert, 1996, p. 35).

Segundo Kenski (2013), as mídias há muito tempo deixaram de ser meros suportes pedagógicos para criar lógicas próprias e formas particulares de comunicação que interagem com as capacidades emocionais, cognitivas e intuitivas das pessoas. Por isso, as escolas precisam estar atentas a esse novo mundo, cada vez mais acessível a máquinas que lidam com o saber e o imaginário, e precisam se organizar para enfrentar os desafios impostos pelas tecnologias e suas inovações.

Nesse cenário social marcado pelo uso das TDICs, também conhecido como cultura digital, que é caracterizada pelo conhecimento, informação e fluxos de criação mais interligados às inovações tecnológicas. A escola, como instituição de ensino formal por excelência, deve refletir sobre os impactos desses instrumentos no processo educativo. Trata-se não apenas de um conjunto de

[50] LOGO é uma linguagem de programação interpretada, voltada para crianças e utilizada com grande sucesso como ferramenta de apoio ao ensino regular por aprendizes em programação de computadores.

técnicas socialmente incorporadas, mas de uma nova ordem fluida e veloz que estabelece novas fronteiras nos planos econômico, político, cultural e humano. A cibercultura, conforme Castells (2017), cria um novo modelo de sociedade: a sociedade da informação.

Para Lévy (1999, p. 46), a cultura digital ou cibercultura consiste em "um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço". O ciberespaço, ou "rede", é o novo meio de comunicação surgido da interconexão mundial dos computadores. Segundo Lévy, o ciberespaço remete ao surgimento das tecnologias digitais e à consolidação de um contexto informacional, comunicacional e social, que direciona novas práticas no campo da educação e da sociedade.

Portanto, ao assegurar às crianças o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados por diversas áreas do saber, respeitando e atendendo às suas necessidades específicas, as instituições de ensino devem ter claro seu papel de cuidar e educar, considerando as crianças como o centro do planejamento escolar. Refletir sobre a inserção delas no mundo contemporâneo significa pensar nas relações que elas estabelecem, desde cedo, com elementos constitutivos da cultura infantil, como a cultura digital, e nas exigências decorrentes de suas relações socioeducacionais.

Assim, é possível considerar que os recursos tecnológicos podem favorecer e dinamizar os processos educacionais nas escolas de Educação Infantil. As TDICs, presentes no dia a dia, podem ser incorporadas às práticas educativas, desde que haja planejamento, formação continuada para os educadores e investimentos financeiros na aquisição de equipamentos.

Cultura digital e TDICs em normativas para a Educação Infantil

A pesquisa aqui descrita se propôs a investigar como os recursos tecnológicos atuais oferecem valiosas oportunidades de acesso que podem beneficiar a educação de crianças pequenas. Diante da rápida evolução tecnológica e da demanda crescente da sociedade por sua integração no contexto educacional, surgem questionamentos sobre a presença de práticas educativas na pré-escola que utilizam as TDICs. Por isso, esta seção discute as normativas nacionais, estaduais e municipais para a Educação Infantil e como a cultura digital e as TDICs são abordadas nesses documentos.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil representou um avanço significativo na época. O documento foi concebido como um guia reflexivo sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos, respeitando estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. No entanto, não aborda explicitamente a cultura e a linguagem digital na aprendizagem da Educação Infantil.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, incentivando os professores a compreender que a construção do conhecimento ocorre de maneira integrada e global, com inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos. O Referencial serve como um guia para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou dentro da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Publicado em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estabeleceram critérios amplos para abarcar diferenças regionais e flexíveis

para permitir o desenvolvimento de manifestações culturais locais. Contudo, esses parâmetros não abordam a cultura digital e a linguagem digital como requisitos para a qualidade da aprendizagem na Educação Infantil no Brasil. Eles estão alinhados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no que tange à valorização do professor e à melhoria das condições de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010, destacam que as interações e a brincadeira são eixos norteadores de práticas promotoras de aprendizagem significativa para as crianças. As experiências devem ser relevantes para elas, inseridas em contextos que dialoguem com o seu mundo. Em relação ao currículo, o Art. 3º das DCNEI define que ele deve articular as experiências e saberes das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê mudanças em várias áreas da Educação Básica no Brasil, abrangendo escolas públicas e privadas, instituições de ensino superior, secretarias e conselhos de educação, materiais didáticos, políticas públicas, currículos, avaliação e formação de professores. Entre as 10 competências gerais da BNCC, a competência 5, cultura digital, inclui a tecnologia como uma habilidade a ser desenvolvida em sala de aula, incentivando o uso significativo, reflexivo e ético da tecnologia.

Publicado em 2021, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) visa garantir a formação humana integral dos estudantes, respeitando a diversidade sociocultural do estado. Alinhado às competências gerais da BNCC, o DCEPA adota a competência 5 como uma

de suas diretrizes centrais. Ele organiza o conhecimento em eixos estruturantes, conforme proposto pelas DCNEI (Brasil, 2010a) e pela BNCC (Brasil, 2017a), mobilizando conhecimentos e conteúdos tratados cientificamente e confrontados com saberes historicamente produzidos.

O DCEPA mantém os cinco campos de experiência da BNCC: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos se conectam com os eixos do Ensino Fundamental e são baseados nos saberes e conhecimentos essenciais para o aprendizado da criança, promovendo seu desenvolvimento integral.

As Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Educação de Bragança – PA (DPPCRMB) têm como objetivo fomentar o programa *Escola Bragantina: aprendizagem efetiva nas diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica*. Várias Secretarias de Educação no Pará têm dialogado com o DCEPA para construir suas diretrizes municipais associadas à BNCC.

Em Bragança, a diretriz municipal vem sendo organizada desde 2017, com o programa *Escola Bragantina: aprendizagem afetiva*, baseado nas elaborações conceituais freireanas, defendendo a produção de conhecimento dos sujeitos e suas práticas educativas. A diretriz orientadora crítica emancipatória e libertadora segue os princípios de Paulo Freire e seus teóricos do currículo crítico.

Quanto à cultura e linguagem digital, as DPPCRMB estão alinhadas à BNCC e ao DCEPA, incluindo a tecnologia entre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil, que são: conviver, brincar, parti-

cipar, explorar, expressar e conhecer-se. A tecnologia é citada como meio de estimular o pensamento crítico, criativo e lógico, ampliando os saberes sobre a cultura em diversas modalidades: artes, escrita e tecnologia.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de Bragança – PA criou, em 2017, o componente curricular Informática Educativa para garantir às crianças o acesso às TDICs. Em 2023, esse componente fez parte da estrutura curricular da rede municipal, com professores alocados em escolas de educação infantil e formação continuada em formato híbrido. Embora as escolas inicialmente não dispusessem de infraestrutura adequada, as aulas aconteceram no formato de computação desplugada, integrando tecnologias digitais na pré-escola conforme as condições disponíveis.

Potencialidades e motivação geradas pelo uso das TDICs

A partir da análise de conteúdo construída com base nas entrevistas com cinco professoras da Educação Infantil, foi possível refletir sobre como as entrevistadas integram tecnologias como recursos educacionais para sustentar suas práticas pedagógicas, alinhadas à realidade social. Diversos elementos emergiram, revelando as nuances da prática docente no uso das Tecnologias Digitais com crianças da Educação Infantil. Foi possível identificar, por exemplo, algumas manifestações de uma aprendizagem prazerosa, enfatizando as concepções e experiências das professoras e das crianças no uso das TDICs em sala de aula. Os relatos destacaram o desenvolvimento da prática pedagógica e as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Um olhar atento aos desafios na Educação Infantil pode contribuir para desvendar múltiplas facetas na compreensão de como a criança hoje percebe e interage com o mundo mediado pelas tecnologias. Essa interação pode gerar sentidos ambíguos, indo além do conhecimento e do lazer, podendo também causar alguns danos. Portanto, é crucial que o professor compreenda o que está implícito nesses meios, especialmente no contexto da mídia-educação.

A esse respeito, Kenski (2013) argumenta que as mídias há muito deixaram de ser apenas suportes tecnológicos para desenvolver suas próprias lógicas e formas únicas de comunicação, conectando-se com as capacidades emocionais, cognitivas e intuitivas das pessoas. A rápida evolução das inovações tecnológicas digitais tem causado mudanças significativas em várias esferas sociais, inclusive na educação. Essas transformações culturais refletem a valorização do novo e o conceito de interatividade, interconexão e inter-relação entre pessoas e espaços virtuais de produção e disseminação de informações, como apontado por Kenski (2013).

Vale, portanto, destacar a contribuição efetiva das práticas pedagógicas inovadoras no universo da aprendizagem na Educação Infantil, especialmente na pré-escola. Enfatizamos os processos cognitivos, nos quais a criança é protagonista de sua aprendizagem e o professor atua como mediador, utilizando ferramentas digitais para estimular a curiosidade e o desejo de descoberta. Além disso, discutimos os desafios da implementação dessas práticas educativas na pré-escola.

Assim, considerando-se o *corpus* da pesquisa, destacaram-se as manifestações das professoras sobre práticas educativas relacionadas ao uso das TDICs. E, da análise, emergiram duas subcategorias principais:

"as TDICs como aliadas" e "a formação continuada em tecnologias digitais". Essas subcategorias destacam a importância das TDICs como ferramentas essenciais na educação moderna, bem como a necessidade de formação contínua para os educadores para o uso eficaz dessas ferramentas. Assim, evidencia-se a relevância das TDICs na transformação das práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais interativa e conectada com a realidade digital contemporânea.

As TDICs como aliadas

A introdução das tecnologias digitais na escola tem promovido avanços significativos rumo à inovação. Conforme Leite (2012), esse avanço tecnológico representa uma ruptura de paradigmas, resultando em novas posturas tanto para professores quanto para estudantes. Como essas rupturas acontecem? Um movimento em direção a elas pode ser observado nos excertos a partir dos depoimentos de duas professoras entrevistadas em resposta à pergunta "O que mais lhe chama a atenção quando vê as crianças fazendo uso das TDICs?".

> BRANCA DE NEVE[51]: *Quando a professora chega na sala, na segunda-feira para dar aula de informática, eles saem correndo da cadeira e ficam pulando, por que eles já sabem que eles vão para lá para a sala, e eles ficam muito felizes porque eles já querem manusear o computador...*
>
> POCAHONTAS: *O que mais chama a minha atenção é a facilidade com que eles absorvem o objeto de conhecimento proposto [...] é uma rapidez muito grande, mas isso aí porque né é porque o que chama atenção deles, é as interfaces ali dos jogos, não é qualquer jogo que eu posso levar para uma criança de 4 anos, tem que ser*

[51] A fim de garantir o sigilo e proteger a identidade das professoras entrevistadas, optou-se por identificá-las com nomes fictícios de princesas de obras da literatura infantil.

> *chamativo tem que ser colorido, tem que ter movimento, então tem que ser bem selecionado para que possa chamar atenção deles, então com isso a gente percebe que a criança ela se concentra mais rápido, ela absorve mais rápido esse conteúdo, ela tem um engajamento, ela quer aprender [...]*

Esses depoimentos permitem vislumbrar que as TDICs podem funcionar como um recurso planejado para incrementar e promover situações em aulas cujo foco seja a aprendizagem da criança.

Além disso, as professoras entrevistadas reconhecem que o uso do computador como recurso didático pode ser um diferencial significativo na prática pedagógica, proporcionando um ambiente de aprendizagem prazeroso e inovador. Essa perspectiva em que as tecnologias são vistas não apenas como ferramentas, vem ao encontro do que Moran (2018) descreve como a presença de mídias e linguagens essenciais para a aprendizagem ativa de crianças que vivem em um mundo híbrido, conectado e móvel.

Em entrevista à Revista Com Censo, o pesquisador discutiu a contribuição das tecnologias para a transformação da educação, destacando a "quarta revolução" que está em andamento. Moran (2018) explicou que estamos na "quarta revolução industrial", caracterizada pela fusão dos mundos físico (impressão 3D, robótica avançada), digital (internet das coisas, plataformas digitais) e biológico (tecnologia digital aplicada à genética).

Essa convergência digital demanda mudanças profundas que impactam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade e avaliação (Moran, 2018). As tecnologias, portanto, não apenas suportam, mas transformam a educação, exigindo adaptação contínua e inovação.

O potencial por trás da inclusão de tecnologias nas práticas docentes depende do planejamento de cada professor, aliado à sua experiência, flexibilidade e disponibilidade de estar ele também em um processo contínuo de aprender. Esses fatores podem ser observados na fala da professora Pocahontas, por exemplo. Para ela, é preciso haver *"a parceria entre a criança e o mediador [...] tô lá para mediar o que ele já sabe com aquele pouco que eu possa ensinar para ele e daí eu ensino e aprendo ao mesmo tempo..."*.

Em outras palavras, ensinar o que já conhecemos é o que fazemos quando compartilhamos nossas experiências e vivências, mas há momentos em que nos vemos também como aprendizes. E isso traz à tona o fato de podermos, ao mesmo tempo, aprender e mostrar a nossos estudantes como o processo de aprender perpassa por um estar sempre atento a novos detalhes, a novas informações, a novos caminhos.

A formação continuada em tecnologias digitais

A profissão docente exige constante formação para compreender o conhecimento científico e outros saberes. No entanto, é preciso reconhecer que a educação enfrenta desafios em todos os níveis, necessitando de uma atenção crítica aos diversos campos do conhecimento para aplicar o saber produzido na prática.

A cultura e a tecnologia são dinâmicas, modificando-se ao longo do tempo e espaço. Muitos educadores não tiveram, em sua infância, os mesmos recursos tecnológicos que as crianças têm hoje. Essa disparidade pode ser observada em depoimentos de professores que destacam a diferença entre suas experiências e as das gerações atuais. Portanto, a adaptação contínua e a for-

mação tecnológica são essenciais para enfrentar esses desafios e promover uma educação eficaz e atualizada.

Entre esses depoimentos, trazemos os seguintes recortes:

> POCAHONTAS: *[...] então ela (a criança) tem a oportunidade de chegar sendo um adulto letrado digitalmente. Coisa que nós hoje temos dificuldades de ser letrados digitalmente...*

> ARIEL: *[...] dentro dessa forma mais lúdica a professora da sala de informática ela consegue fazer esse manejo e instigar essa curiosidade esse interesse, aí surgem perguntas, aí surgem alguns diálogos que eles falam lá, que vem lá do cotidiano deles, então entram uma série de situações que é um pouquinho assim curiosa até para gente que não tem totalmente esse domínio, de algumas ferramentas referentes à informática educativa e à informática de uma forma geral...*

Percebe-se que, para as professoras, a escola é vista como um espaço de mediação, e os profissionais que nela atuam precisam estar constantemente aprendendo para acompanhar as mudanças impostas rapidamente pelas tecnologias. Nesse sentido, a formação continuada no uso de tecnologias digitais pode contribuir para o planejamento de suas práticas com as crianças, pois uma especialização impacta positivamente a prática educativa e contribui para a consolidação da trajetória profissional dos educadores.

No que se refere à importância da formação continuada no uso de tecnologias na educação, Leite (2011) afirma que um dos principais desafios do uso das TDICs na educação é o papel do professor, que deve passar por um processo contínuo de alfabetização tecnológica. Esse processo permite ao professor conhecer cada vez mais as características das tecnologias e realizar, junto

com seus alunos, uma leitura crítica de suas linguagens e usos.

Quando os profissionais são alfabetizados e letrados criticamente nas TDICs, podem elaborar atividades que vão além do lazer, oportunizando interações significativas e proporcionando uma aprendizagem significativa em diferentes áreas de trabalho. Essa abordagem contribui para um ensino mais eficaz e adaptado às necessidades contemporâneas.

Na Educação Infantil, a formação das crianças está profundamente enraizada na dimensão cultural de suas vidas, e é por meio das brincadeiras e do imaginário que elas expandem seu repertório vivencial. A mediação e a intencionalidade são fundamentais para determinar a qualidade da intervenção educativa. Apesar das dificuldades visíveis na apropriação das tecnologias, tanto em termos de conhecimento quanto na aquisição e domínio de suas linguagens, é essencial que a escola adote uma postura crítica e ativa, investindo na formação continuada dos educadores. Dessa forma, podemos garantir que as intervenções pedagógicas sejam eficazes e que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às demandas do mundo contemporâneo.

Dessa forma, a crescente importância das tecnologias digitais na educação infantil evidencia a necessidade de que os professores se mantenham atualizados, de acordo com Leite (2011). A alfabetização e o letramento tecnológico são essenciais para que os docentes possam explorar as potencialidades das TDICs e realizar uma leitura crítica de suas ferramentas, tanto individualmente quanto em conjunto com seus alunos.

Nesse sentido, Nóvoa (2013, p. 52) ressalta que

> [...] a formação inicial e continuada de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. [...]. A formação dos professores deve ser pensada por professores, para professores e com os professores, para que assim se tenha uma formação mais acentuada a sua profissão.

Segundo o autor, a formação continuada é fundamental para a construção da identidade profissional dos professores. Ao participarem ativamente da escolha dos conteúdos curriculares e ao refletirem sobre suas práticas, os docentes podem desenvolver um olhar crítico sobre sua própria atuação e construir um repertório de conhecimentos e habilidades que lhes permitam enfrentar os desafios da educação contemporânea. O domínio de conhecimentos teóricos sobre as TDICs é essencial para que os professores possam integrar essas ferramentas de forma significativa em suas aulas, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais autônoma e reflexiva.

Considerações finais

A pesquisa que deu origem a este capítulo teve como objetivo principal compreender as percepções, as práticas educativas e os desafios de professores da pré-escola de uma instituição em Bragança – Pará no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Cinco professores da Educação Infantil foram entrevistados, e, a partir da transcrição dessas entrevistas, construiu-se um *corpus* de pesquisa com base na técnica de Análise de Conteúdo.

O estudo original identificou três categorias com base na análise do corpus. No entanto, para fins deste capítulo, apenas a segunda categoria foi apresentada:

“Potencialidades e motivação geradas pelas TDICs”. Foi possível identificar que, apesar do reconhecimento do potencial das TDICs para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, os docentes enfrentam diversos desafios na sua implementação em sala de aula.

De acordo com os depoimentos dos professores, observou-se que eles percebem a possibilidade que as TDICs oferecem para serem aliadas nas suas práticas docentes. No entanto, sentem necessidade de uma formação mais específica para o uso pedagógico dessas tecnologias, buscando desenvolver habilidades para integrá-las em suas práticas educativas.

Diante dos resultados obtidos, é possível afirmar que a pesquisa contribuiu para o avanço do conhecimento sobre o uso das TDICs na Educação Infantil, especialmente no contexto de escolas públicas. Ao identificar os desafios e as necessidades dos professores, o estudo oferece subsídios para a elaboração de políticas públicas e programas de formação que promovam a inclusão digital na Educação Infantil. Além disso, os dados da pesquisa podem servir como base para futuras investigações, aprofundando a análise das relações entre as TDICs, o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica.

Em suma, a pesquisa demonstrou que a integração das TDICs à Educação Infantil é um processo complexo e desafiador, que exige a atuação conjunta de diversos atores, como professores, gestores escolares, formadores e políticas públicas. Ao responder à pergunta de pesquisa inicial, o estudo colaborou para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade da Educação Infantil no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, abrindo caminho para novas investigações e ações pedagógicas mais inovadoras e eficazes.

Referências

ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRAGA, Ryon. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Mara Fabiane Reis. **A pré-escola no mundo digital**: análise de percepções, práticas educativas e desafios de professores de uma Escola em Bragança-Pará. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA:** educação e contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. *In*: FREIRE, Wendel *et al*. (org.). 2. ed. **Tecnologia e educação:** as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAN, José Manuel. Entrevista: contribuição das tecnologias para a transformação da educação. **Revista Com Senso:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 8, ago. 2018.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, Bernadete Angelina *et al*. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

PAPERT, Seymour. **The connected family:** Bridging the digital generation gap. Atlanta, GA: Longstreet Press, 1996.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: Governo do Estado do Pará, 2019. CEE: Belém.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**, Amsterdam, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing. Acesso em: 13 jul. 2023.

SAVAZONI, Rodrigon; COHN, Sérgio (org.). **Cultura digital.br.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

Biodata

Mara Fabiane Reis Gomes

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Saberes da Língua Materna e Literatura e em Educação Infantil pela Universidade Federal do Pará. Servidora pública na área da educação, docente da educação básica. Integrante do grupo de pesquisa PratEdu – Práticas Educacionais Online: desafios e conexões.

mfrgomes@ucs.br

https://lattes.cnpq.br/5236417791859744

https://orcid.org/0009-0006-5814-1633

Cristina Maria Pescador

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em

Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Docente na Área de Humanidades na Universidade de Caxias do Sul e na Escola de Ensino Médio e Técnico – CETEC UCS. Desenvolve pesquisas com foco em tecnologias digitais na educação e formação de professores, em cultura digital e o processo de ensino-aprendizagem, na educação digital.

cmpescad@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/3383415676186162

https://orcid.org/0000-0002-9659-3685

Trajetórias formativas de professoras no contexto da educação infantil[52]

Marcela Fabricia Velho Pezzi
Andréia Morés

Este estudo traz um recorte da pesquisa intitulada *A formação continuada de professoras no contexto da Educação Infantil*, inserindo-se na linha de pesquisa Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) e integra o Observatório de Educação, na área de Docência, currículo e formação docente. Tendo como propósito responder à seguinte problemática: como se constituem os processos de formação continuada de professoras no contexto de uma Escola de Educação Infantil no município de Caxias do Sul/RS?

Para tanto, o estudo exigiu o aprofundamento e a análise do referencial teórico sobre a formação de professores. Nóvoa (1992, p. 4) nos diz que: "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional". O ponto de vista do autor destaca a formação docente como um processo essencialmente social e coletivo, em que o desenvolvimento das habilidades profissionais se entrelaça com a construção de identidades e práticas pedagógicas.

[52] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *A formação continuada de professoras no contexto da Educação Infantil*, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS.

Formação inicial do professor

A formação inicial do professor delineia as bases para sua futura atuação, unindo aprendizado teórico e vivência prática. Essa etapa vai além da preparação técnica, constituindo-se como essencial para a inserção do docente em uma comunidade de ação, onde valores, experiências e saberes são compartilhados e consolidados.

A compreensão do papel do professor é enriquecida pelo entendimento apresentado por Nóvoa (2009):

> Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (Nóvoa, 2009, p. 30).

Segundo a citação, ser professor envolve compreender o papel da escola, integrar-se na profissão, aprender com colegas experientes e aprimorar-se continuamente a partir da reflexão e avaliação da atuação docente. Ser professor também abrange enfrentar os desafios diários desse ofício com base nos conhecimentos teóricos e nas habilidades práticas e emocionais adquiridas durante a sua trajetória para lidar com diversas situações em sala de aula. Portanto, a seriedade do trabalho docente está enraizada na sua potencialidade de impactar profundamente a formação de indivíduos.

Freire (2021, p. 89) corrobora ao dizer que:

> O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência

> profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 2021, p. 90).

A citação de Freire (2021 discorre sobre o compromisso do professor com sua formação, pois acredita que a dedicação aos estudos e o esforço contínuo podem influenciar a capacidade de exercer a ação docente com responsabilidade, destaca a importância de o professor levar a sério sua formação, estudar e se esforçar para estar à altura de sua tarefa, sugerindo que a competência profissional é fundamental para a autoridade e eficácia em sala de aula. Ao encontro desse argumento, observa-se a compatibilidade da ideia de que a atividade docente integra tanto aspectos teóricos quanto práticos. A teoria fornece a base para a compreensão dos fundamentos educacionais, enquanto a prática permite a aplicação desses conhecimentos de maneira contextualizada e adaptada às necessidades dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) assegura a formação inicial e formação continuada como componentes obrigatórios na carreira dos trabalhadores da educação. Ainda, o documento enfatiza a responsabilidade do Estado em criar e implementar políticas que promovam o desenvolvimento profissional dos professores, com o objetivo de prepará-los para o exercício de sua função nas escolas brasileiras.

A formação inicial, assim, refere-se à educação e preparação que os futuros docentes recebem antes de entrarem no mercado de trabalho, a partir de conhecimentos teóricos e práticos necessários para iniciar a sua carreira. Fundamental para a construção da identidade profissional, ela abrange todas as dimensões que impactam a atuação do professor na escola, influenciando de

maneira significativa a visão e o perfil desse profissional, em sala de aula.

Após, ocorre a formação continuada, que se estende ao longo de toda a carreira. Esse processo formativo contínuo permite aos professores aprimorarem suas atividades pedagógicas, proporcionando uma oportunidade constante de reflexão sobre suas ações. Com isso, os educadores são habilitados para acompanhar as mudanças sociais e a adaptar-se às novas exigências decorrentes dessas transformações, assegurando que sua atuação permaneça relevante.

Conhecendo o contexto da Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil tem evoluído significativamente ao longo dos anos, consolidando-se como uma etapa da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, (Brasil, 1996) estabeleceram a Educação Infantil como direito social das crianças e de responsabilidade do Estado. Nesse contexto, o atendimento na Educação Infantil acontece em duas etapas, sendo a creche para crianças de 0 a 3 anos e onze meses e a pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos e onze meses e tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo a importância de um ambiente de aprendizagem significativa desde os primeiros anos de vida.

O compromisso com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foi reforçado pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009). Fundamentadas nas interações e brincadeiras (Brasil, 2010), essas Diretrizes oferecem orientações para o planejamento curricular das escolas, destacando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. O objetivo

é assegurar que as propostas pedagógicas e curriculares estejam alinhadas aos princípios e objetivos da Educação Infantil em todo o país, promovendo o desenvolvimento integral das crianças durante essa etapa.

O Quadro 1 apresenta conceitos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a fim de orientar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Quadro 1 – Educação Infantil, currículo e proposta pedagógica

Educação Infantil	Currículo	Proposta pedagógica
Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, constituindo-se como estabelecimentos educacionais públicos ou privados voltados a educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, com a regulação e supervisão de órgão competente do sistema de ensino e com controle social.	Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças de 0 a 5 anos de idade com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral.	Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Esse documento define as metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que são educados e cuidados no estabelecimento. É elaborado em um processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Fonte: elaborado pela autora a partir das DCNEI (Brasil, 2010).

Desse modo, o currículo busca integrar as experiências e conhecimentos das crianças com aspectos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, promovendo uma formação ampla e respeitando as especificidades das infâncias. A proposta pedagógica, por

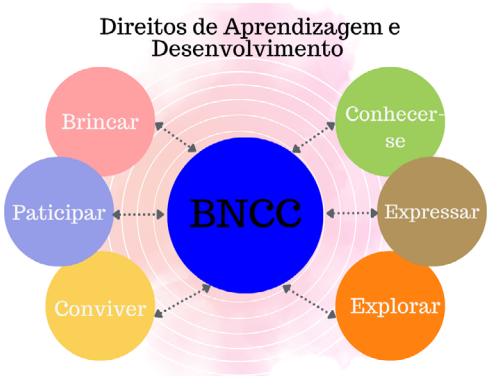
sua vez, define as metas e orientações para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Elaborada de forma coletiva com a participação de direção, professores e comunidade escolar, assegura que as práticas educativas sejam estruturadas a partir dos eixos norteadores, brincadeiras e interações, com o objetivo de que a docência esteja voltada ao crescimento infantil.

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para a Educação Infantil foi implementada em 2017 e trouxe novas perspectivas sobre as aprendizagens nessa fase educacional. Barbosa e Fernandes (2020) pontuam que a elaboração da terceira versão da BNCC traz retrocessos. No entanto, as autoras enfatizam que

> Os direitos que os bebês e as crianças pequenas têm de conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e, por fim, explorar e brincar. Esses seis verbos, com sua potência de ação política, são capazes de gerar as experiências necessárias para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância (Barbosa; Fernandes, 2020 p. 120).

A Figura 1 apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Figura 1 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: elaborada pela autora com base ena BNCC (Brasil, 2017).

A BNCC (Brasil, 2017) orienta o planejamento pedagógico com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e estabelece ainda que as crianças da Educação Infantil podem aprender e se desenvolver através de cinco campos de experiência, os quais são apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Campos de experiência

Fonte: elaborada pela autora com base na BNCC (Brasil, 2017).

Portanto, considerando a legislação vigente para a Educação Infantil, torna-se essencial planejar cuidadosamente o contexto para crianças pequenas, de modo a valorizar e apoiar o seu crescimento em ritmo natural. Respeitar as singularidades das crianças e das infâncias configura-se como um pré-requisito para práticas pedagógicas que correspondam ao estágio de desenvolvimento infantil.

Assim, um currículo bem elaborado visa contemplar práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando as suas diferenças. Além disso, a presença de profissionais com formação docente adequada contribui para atender às necessidades específicas da Educação Infantil.

Formação inicial dos professores de Educação infantil

Na Educação Infantil, a formação de professores apresenta-se como elemento central para a realização de uma atuação pedagógica de qualidade, caracterizada por um processo contínuo de aquisição e aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos. Conforme discutido na dissertação que deu origem a este estudo, a formação de professores para a Educação Infantil não é reconhecida como um processo linear ou fragmentado, mas sim como um entrelaçamento de conhecimentos, valores e ações que compreendem as complexidades dessa etapa da educação.

De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96):

> [...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

> formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, n. p.).

Sendo assim, a licenciatura necessária para atuar na Educação Infantil é o curso de Pedagogia. No caso da formação que ocorre na modalidade de Ensino Médio, esta é realizada no curso de Magistério.

De acordo com Libâneo (2001, p. 6), a Pedagogia é vista como uma ciência que engloba tanto a teoria quanto a prática da educação, possuindo caráter explicativo, prático e normativo. O que significa que ela investiga teoricamente o fenômeno educativo, orienta a prática a partir da própria experiência e estabelece princípios e normas para guiar os objetivos e métodos educacionais.

Nesse sentido, compete ao curso de Pedagogia,

> [...] formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional capacitado para atuar em vários campos educativos para atender demandas educativas de tipo formal e não-formal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças no ritmo de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino (Libâneo, 2005, p. 38).

Portanto, além de funções tradicionais como gestão e coordenação pedagógica, espera-se que o pedagogo esteja apto a desempenhar papéis em pesquisa, administração e desenvolvimento sustentável, refletindo a amplitude e a complexidade das exigências atuais na educação.

Na Pedagogia, todas as dimensões são influenciadas por alguma perspectiva. A forma como se concebem e

implementam os aspectos centrais da pedagogia reflete uma visão específica do mundo, da vida, da humanidade, da sociedade e do conhecimento, especialmente em relação à interação entre o ser humano e o saber.

Historicamente, a formação de professores do contexto da Educação Infantil está progredindo, perpassando de ênfase em conhecimentos práticos e técnicos para uma prática em que a criança é sujeito ativo das aprendizagens. Em outras palavras, para ser professor na Educação Infantil, faz-se necessário conhecer as teorias do desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas aplicadas à educação na primeira infância e reflexões críticas sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, com uma atuação reflexiva e contextualizada.

Percurso metodológico

O processo investigativo contemplou os estudos da abordagem qualitativa em educação, conforme referenciado por Bogdan e Biklen (1994). O intuito foi compreender os dados construídos ao longo do percurso, envolvendo-se com a problemática e com o contexto da pesquisa. Inspirada na Pesquisa-ação (Thiollent, 1985, a metodologia da investigação teve como objetivo proporcionar uma trajetória de formação continuada para as professoras de uma escola de Educação Infantil em Caxias do Sul – RS. Assim, "uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação" (Thiollent, 1985, p. 15).

Conforme Thiollent (1985) aponta, a pesquisa-ação se destaca por seu caráter participativo, envolvendo ativamente os participantes em ações planejadas. Nesse tipo de estudo, espera-se que os envolvidos contribuam

de forma significativa, tanto com palavras quanto com ações.

Assim, a intenção da pesquisa consistiu em:

> [...] Dar aos pesquisadores e grupos de participantes, os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer às prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (Thiollent, 1985, p. 8).

A citação de Thiollent (1985) destaca o papel da pesquisa-ação em capacitar pesquisadores e participantes para lidar de forma mais eficaz com os problemas em seus contextos. Visto que a pesquisa-ação visa facilitar a busca de soluções para problemas reais, especialmente aqueles que os métodos convencionais não têm abordado adequadamente.

A pesquisa-ação, para Franco (2005, p. 487), pode ser entendida como,

> [...] uma investigação que caminha na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (Franco, 2005, p. 487).

Em sua citação, Franco (2005), explica-nos que a pesquisa-ação objetiva transformar uma realidade específica, envolvendo diretamente os participantes no processo. Na prática investigativa, o pesquisador

assume dois papéis distintos, o de investigador e o de participante ativo. Além disso, observa-se a relevância de um diálogo contínuo, para promover a conscientização dos participantes, influenciando suas percepções e comportamentos.

A partir dos dados qualitativos, a pesquisa teve como *lócus* uma escola de Educação Infantil. Em acordo com esses autores, a ação investigativa permitiu uma compreensão aprofundada dos discursos das professoras participantes, abordando não apenas as questões centrais da pesquisa, mas também o contexto mais amplo em que se insere.

Bogdan e Biklen (1994) consideram cinco características para pesquisa qualitativa:

> 1. Na investigação quantitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque preocupam-se com o contexto [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens (transcrições, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, e outros registros oficiais [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos [...] 4. Os investigadores qualitativos tentam analisar os seus dados de forma indutiva. O processo de análise dos dados é como um funil, as coisas estão abertas de início e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. A preocupação é com aquilo que se designa por perspectivas participativas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-50).

Neste estudo, a primeira característica se destacou pelo fato de a pesquisadora ter escolhido o local de trabalho como *lócus* da pesquisa. A segunda característica

envolveu a transcrição das contribuições obtidas nos Contextos Formativos, a fim de esclarecer o objeto do estudo. Os Contextos Formativos e os documentos institucionais que constituíram a terceira característica da investigação permitiram alcançar os resultados da pesquisa. A quarta característica emergiu das interações com as participantes e das falas registradas em cada encontro, que foram unificadas e deram origem às categorias emergentes da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011). Durante a interpretação dos dados, considerando os diferentes pontos de vista das professoras durante os diálogos nos Contextos Formativos, a quinta característica tornou-se evidente e permitiu a compreensão subjetiva dos significados que cada professora atribuiu às suas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil.

A Figura 3 representa o percurso metodológico da pesquisa.

Figura 3 – Percurso metodológico

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Dez professoras da escola investigada foram convidadas a se engajar nos Contextos Formativos. Antes disso, foi encaminhado às professoras, por e-mail, em formato PDF, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), junto com o convite de participação. No primeiro encontro, após a apresentação do projeto de pesquisa, as participantes puderam ler e assinar o TCLE.

Entre elas, seis se animaram para participar da pesquisa-ação (Thiollent, 1985). Foram agendados três encontros[53], ou melhor, três momentos de troca e reflexão, que ocorreriam nos dias 07/11/2022, 21/11/2022 e 05/12/2022, em uma sala da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus sede. Cada Contexto Formativo durou uma hora e meia, e, com a permissão das participantes, os encontros foram registrados em vídeo. Esses registros foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), etapa essa da pesquisa que demandou interpretar as contribuições das professoras e compreender as relações que surgiram durante esses momentos de formação provenientes da pesquisa.

A ATD é, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 41),

> [...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza na forma de produções escritas. Esse conjunto de movimento constitui um exercício de aprender em que lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emer-

[53] O total de três encontros de Contextos Formativos foi sugestão proferida pela banca no momento da Qualificação do Projeto de Pesquisa.

> gência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 41).

Assim, utilizando essa metodologia, foi possível analisar as contribuições das participantes oriundas dos Contextos Formativos. Esse processo começou com a desconstrução dos textos do *corpus*, fragmentando-os e desorganizando-os. Em seguida, os textos foram reconstruídos. Após a transcrição, o material foi lido repetidamente para iniciar o processo de unitarização, que levou à identificação de categorias emergentes.

Para esses autores, pesquisar e teorizar significam construir um entendimento, que nunca é completo, mas é alcançado a partir de um processo recursivo de explicitação das inter-relações entre categorias. Ultrapassando a causalidade linear, permitindo uma aproximação de entendimentos mais complexos, em que a desordem e o caos, tornam-se momentos necessários e importantes para atingir uma compreensão aprofundada dos fenômenos (Moraes; Galiazzi, 2011).

Além dos Contextos Formativos, as reflexões dos estudos bibliográficos também contribuíram para os resultados finais da pesquisa. Processo esse, que não ocorreu de forma linear, foi repleto de avanços e retrocessos ao longo da escrita. Esses momentos contribuíram para que a pesquisadora, autora da dissertação, compreendesse os conceitos relacionados ao objeto de estudo, permitindo que os significados fundamentais emergissem.

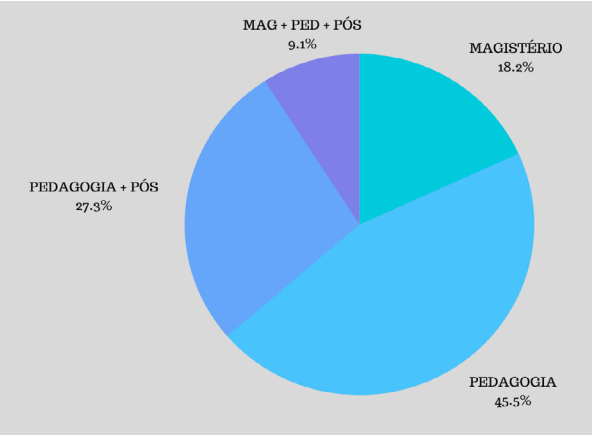
A seguir, será apresentada a primeira categoria da investigação, com foco na formação inicial das professoras participantes, visando entender como essas profissionais se formaram e se consolidaram como educadoras no contexto da Educação Infantil.

Críticas à formação inicial: da formação profissional ao exercício da profissão

Essa categoria está relacionada à formação inicial das participantes, temática que emergiu da Análise Textual Discursiva (ATD). Esse segmento da pesquisa investigou as críticas e percepções das professoras sobre sua formação inicial, desde o processo de capacitação profissional até a aplicação prática dessa formação no contexto da Educação Infantil. O objetivo foi compreender como a formação inicial se aplica às práticas pedagógicas dessas profissionais, identificando lacunas ou desafios existentes ao transitar entre a formação inicial e o exercício efetivo da profissão.

As professoras participantes da pesquisa foram designadas com os codinomes Sofia, Júlia, Manuela, Laura, Lívia e Beatriz. A Figura 4 apresenta a formação profissional dessas participantes, contemplando a formação inicial e continuada.

Figura 4 – Formação profissional



Fonte: elaborada pela autora (2023).

A Figura 4 nos mostra que 18,2% das professoras possuem formação inicial em Magistério, 45% das profissionais têm formação inicial em Pedagogia, 27,3% combinam a graduação em Pedagogia com pós-graduação, e 9,1% das participantes cursaram Magistério, Pedagogia e pós-graduação.

Nesse contexto, são apresentadas as contribuições das professoras em relação à formação inicial. Suas experiências revelaram desafios e aprendizados significativos que elucidam aspectos importantes da transição entre a formação inicial e o exercício profissional.

> *[...[54]] Na nossa Pedagogia, algumas coisas nos são apresentadas, depois nós temos que ir atrás, a minha graduação também foi fraca (Laura).*
>
> *[...] Eu comecei na Educação Infantil em 2016, eu fui contratada para auxiliar administrativa, mas era tipo volante e passei por todo o ciclo da escola. Quando a escola fechou, eu sai daquela escola e tive que ir para uma educação social, que é uma educação não formal, lá eu tive também a experiência de ter trabalhado com crianças de grupos mistos, de várias idades na mesma sala. Foi muito legal, eu estava cursando Pedagogia e isso me ajudou muito, porque como a gente falou, a Pedagogia não te dá prática, muitos conhecimentos teóricos (Lívia).*
>
> *[...] As faculdades, elas só pecam numa coisinha, é como disse as meninas é só teoria (Manuela).*

As contribuições das professoras evidenciaram a complexidade da formação inicial e as lacunas existentes nesse processo. Laura traz a necessidade de buscar conhecimento adicional, além do oferecido na graduação em Pedagogia, apontando deficiências em sua formação. Lívia, ao compartilhar sua experiência, tanto na Educação Infantil quanto na educação não formal, evi-

[54] Neste estudo, optou-se em deixar em itálico as falas das participantes para diferenciar das citações diretas da pesquisa.

dencia a importância da prática como complemento aos conhecimentos teóricos adquiridos em Pedagogia. Por sua vez, Manuela observa que as faculdades tendem a focar mais na teoria, expressando sua preocupação com a falta de ênfase na prática.

A formação superior para professores da Educação Infantil é relativamente recente no Brasil, conforme destacado por Pimenta *et al*. (2017). Antes de 1996, a formação desses profissionais ocorria exclusivamente em nível médio, por meio do curso normal (Magistério). Segundo os autores, a elevação da formação para o nível superior foi um avanço resultante das lutas promovidas por educadores e pesquisadores da área no início da década de 1980 (Pimenta *et al*., 2017, p. 17).

Barbosa e Gobatto (2019) corroboram a ideia de que

> [...] a decisão, na LDBEN de 1996, de priorizar o ensino superior esvaziou a formação média, dando argumentos aos estados para fechar várias escolas públicas de magistério. As escolas de magistério privadas, especialmente as religiosas, também seguiram esse caminho. A escolha pela priorização de uma formação superior, em detrimento da média, tornou-se quase como uma "crônica de uma morte anunciada", antecipando o fechamento dos cursos médios no país. O Brasil continuaria a ser um país de analfabetos e bacharéis, ou ainda, de bacharéis analfabetos, desdenhar o ensino profissional tem sido uma constante em nossa história educacional (Barbosa; Gobatto, 2019, n. p.).

De acordo com essas autoras, a decisão de priorizar o Ensino Superior em vez da formação de nível médio teve consequências significativas, como o esvaziamento e fechamento de cursos de Magistério. A extinção desses cursos, observada por Pimenta *et al*. (2017), consolidou-se em muitos estados brasileiros, dando lugar

à formação docente por meio dos cursos de Pedagogia em nível superior. Essa transformação evidenciou uma dicotomia persistente no Brasil entre analfabetismo e bacharelado, com alguns bacharéis ainda carecendo de habilidades pedagógicas (Barbosa; Gobatto, 2019).

Gatti *et al*. (2021, p. 17-18) argumenta que a formação inicial busca proporcionar ao futuro professor uma base sólida, que inclui a formação geral e a especialização na disciplina escolhida. Além disso, a formação é pensada para promover uma visão interdisciplinar, reconhecendo que o conhecimento não deve ser visto de forma isolada. Essa perspectiva também se aplica ao professor de Educação Infantil, pois requer saberes específicos para essa etapa da educação, visando preparar o docente para atuar nesse contexto e interagir com crianças pequenas

Um aspecto notável na formação das professoras envolvidas na pesquisa é que cinco das seis participantes têm graduação em Licenciatura em Pedagogia. Vale ressaltar que, dentre elas, somente uma teve sua formação superior de forma presencial. Embora o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD) tenha objetivos semelhantes aos do curso presencial, surgem questionamentos sobre como essa forma de ensino impactou a preparação das participantes deste estudo. A professora Laura, ao se referir à sua formação em Pedagogia (realizada na modalidade EAD), usou a expressão "na nossa pedagogia", o que evidencia questões sobre as particularidades e diferenças dessa formação em nível superior.

Barbosa e Gobatto (2019) apontam que a expansão das opções de formação em licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (EAD) tem acentuado a carência na formação de pedagogos. Elas destacam que a

Licenciatura em Pedagogia, já por si só, frequentemente carece de profundidade.

Quanto às contribuições das professoras, também se observa um esvaziamento na reflexão sobre a prática pedagógica, conforme o discurso a seguir.

> *[...] A diferença da faculdade para o magistério, no magistério você aprende, queira ou não, você aprende. Você aprende a escrever, né. Porque eu tinha uma coordenadora que ela falava assim: "Olha, isso não é letra. Olha a tua letra, tem que ter letras cursivas, a letra tem que estar bem redondinha". Você ia passar as coisas naquele mimeógrafo, tinha que estar perfeito, a letra tinha que estar perfeita para criança, então na faculdade não, na faculdade você chega lá e vai ver só os teóricos, falando, falando (Manuela).*

A contribuição da professora Manuela evidencia uma dicotomia entre o Magistério e a Licenciatura em Pedagogia, particularmente no que tange ao ensino da escrita e da letra cursiva. Ela descreve sua vivência prática no Magistério, a qual focava em aspectos técnicos da aprendizagem da letra cursiva[55], que deveria ser bem arredondada para ser reproduzida no mimeógrafo. Além disso, o esvaziamento da reflexão sobre a prática pedagógica, mencionado pela participante, é evidenciado pela comparação entre o Magistério e a Licenciatura em Pedagogia. É importante destacar que as professoras enfatizam a necessidade de integrar teoria e prática ao mencionar que buscam por uma formação que una

[55] A formação pedagógica oferecida no curso de Pedagogia não se limita apenas ao aprendizado teórico, envolvendo a compreensão das práticas sociais relacionadas à leitura e escrita. Segundo Soares (1998), o letramento é mais do que a habilidade de ler e escrever; é o resultado de ensinar e aprender as práticas sociais associadas à escrita e à leitura, refletindo o nível de apropriação que um grupo social ou indivíduo tem dessas práticas. Assim, a formação pedagógica integra a teoria com a valorização da comunicação escrita como um aspecto essencial do letramento.

os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial às especificidades da docência na Educação Infantil.

> [...] No meu magistério, porque eu estava falando eu e a Professora Sofia, na verdade, Berçário 1, 2, até Maternal, não existe no magistério. E na pedagogia ninguém fala nisso não. Nada, nada. Às vezes a gente chega perdida também, a gente sai assim da formação inicial (Júlia).

> [...] A gente não aprende muito a prática da educação infantil, a gente só tem a teoria. Se a gente vivesse mais na prática, a gente teria, e como diz, não nos dá norte nenhum a teoria para a educação infantil (Sofia).

Conforme observações de Pimenta *et al*. (2021), 15 anos após a implementação da Resolução CNE/CP nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, surgem preocupações significativas no âmbito da formação dos profissionais da Educação Infantil. A autora manifesta inquietações sobre a adequação da graduação em Pedagogia, apontando que, apesar do tempo decorrido, persiste uma forte ênfase das instituições de ensino na preparação de profissionais para o Ensino Fundamental, deixando lacunas na formação para a Educação Infantil.

As contribuições das professoras destacam uma questão também levantada por Barbosa e Gobatto (2019), que é a deficiência na formação dos educadores para a Educação Infantil. Segundo esses autores, a formação muitas vezes carece de aprofundamento nos conhecimentos específicos dessa área, incluindo estudos interdisciplinares sobre a infância, a compreensão das diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a abordagem dos direitos das crianças. Esse déficit contribui para uma prática educativa que não atende adequadamente às necessidades do cotidiano em creches e pré-escolas, resultando em uma falta de

conexão direta com as crianças e, por vezes, na adoção de modelos estereotipados.

Essas autoras apontam também que

> [...] a leitura das DCNEIs, interpelada pelos saberes da prática, poderia possibilitar o complemento necessário para a organização de um currículo de formação para professoras(es) da educação infantil em profundidade, que realmente sustentasse de forma articulada as teorias que compõem um referencial pedagógico, assim como a construção de repertórios para a elaboração de intervenções práticas adequadas a bebês e crianças pequenas (Barbosa; Gobatto, 2019, n. p.).

Nesse cenário, apresenta-se como essencial garantir o acesso a uma formação que promova a reflexão sobre os temas estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), integrando teoria e prática de maneira contextualizada. Isso pode possibilitar o desenvolvimento de um referencial pedagógico que busque fundamentar a atuação docente e orientar as ações voltadas para bebês e crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil.

As críticas das professoras participantes da pesquisa apontam para lacunas significativas na formação inicial, como uma ênfase excessiva na teoria em detrimento da prática e a necessidade de uma preparação mais contextualizada para a realidade da Educação Infantil. Também evidenciam a **necessidade de formação continuada,** entrelaçando as ações pedagógicas diárias e as especificidades do desenvolvimento infantil.

Assim, a formação de professores para a Educação Infantil pode ser entendida como um processo contínuo, caracterizado pela não linearidade e pela integração de conhecimentos, valores e práticas. Esse entrelaçamento

permite lidar com as complexidades e desafios próprios dessa etapa da educação.

Considerações finais

A formação inicial dos professores de Educação Infantil passou historicamente do nível médio para o superior, resultando em avanços importantes, mas também revelando fragilidades. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha promovido essa elevação, as experiências compartilhadas pelas participantes sugerem que a formação inicial ainda enfrenta desafios significativos em termos de profundidade prática e integração entre teoria e prática.

As contribuições das professoras revelaram lacunas significativas na formação inicial em Pedagogia e no Magistério, especialmente no que diz respeito à atuação na Educação Infantil. As docentes enfatizaram a ausência de práticas direcionadas à Educação Infantil e suas particularidades, sugerindo que a formação inicial priorizou a teoria em detrimento da prática. Também foram evidenciadas dificuldades em entender como o saber teórico se relaciona com a ocupação pedagógica, apontando para uma falta de reflexão sobre a aplicação dos conceitos nas formações.

Foi evidenciado que a educação continuada pode desempenhar um papel significativo na formação docente, ao proporcionar aos professores oportunidades para refletir sobre suas atividades e experiências e para planejar sua atuação pedagógica conforme as especificidades das crianças. Ao considerar esses aspectos, observa-se que aprimorar tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores de Educação Infantil pode ter um impacto relevante na qualidade da educação oferecida às crianças pequenas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **EmAberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558/3778. Acesso em: 13 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a Educação Infantil no curso de Pedagogia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: ANPED, 2019, GT. 07. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_1_maria_carmem_silveira_barbosa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. A etapa da educação infantil. *In*: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./

dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, [*S. l.*], v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6954/695474034027/html/. Acesso em: 18 jul. 2023.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08. Acesso em: 10 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido *et al*. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, [*S. l.*], v. 43, n. 1, p. 15-30, jan. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1º maio 2023.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. *In:* SORAES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

Biodatas

Andréia Morés

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação pela UFSM e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul (UCS), professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UCS), e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em inovação, formação de professores e pedagogia universitária.

E-mail: anmores@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9013852289503690

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6982-0803

Marcela Fabricia Velho Pezzi

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Educação pela UCS. Coordenadora pedagógica de anos iniciais na Escola de Ensino Fundamental Impulso Jardim Eldorado. Participa de pesquisas na área de Educação com ênfase na formação de professores e educação infantil.

E-mail: mfvpezzi@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6074158088564338

A linguagem de programação e a relação com o saber[56]

Márcia Boell
Carla Beatris Valentini
Bernard Charlot

Este capítulo abarca a pesquisa qualitativa e exploratória, situa o leitor acerca das temáticas e referenciais teóricos da pesquisa sobre o ensino de Linguagem de Programação (LP), apresenta a revisão de literatura da temática da tese de Doutorado em Educação, que serviu de base para este texto, e busca mostrar como se caracteriza a relação com o saber na Linguagem de Programação, com vistas a ampliar o olhar para os principais desafios apresentados na literatura para o ensino nessa área. Assim, buscamos criar conexões para responder à questão do sentido do ensino de Linguagem de Programação, por meio da pesquisa, a partir de alguns termos encontrados no título, resumo e palavras-chave dos trabalhos indexados nas bases de dados, quais sejam: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), BDTD, Reperes e *Google Acadêmico*®. Também, foram considerados cinco importantes produções nacionais da área de Informática na Educação: a Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), a Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), o Workshop sobre Educação em Computação (WEI), o Workshop de Informática na Escola (WIE) e o Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), pesqui-

[56] Este capítulo tem origem na tese intitulada *A relação com o saber docente na linguagem de programação*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e coorientação do Prof. Dr. Bernard Charlot, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

sa construída com cunho nacional, nos últimos 5 anos (2014 – 2019).

Não foram encontrados trabalhos sobre a Relação com o Saber na perspectiva do teórico Charlot articulados com a Linguagem de Programação. Também não encontramos trabalhos que apresentem uma articulação entre o ensino técnico com um ensino humanizador na LP. No entanto o levantamento buscou mapear as seguintes temáticas, a fim de potencializar esta investigação e compreender a Linguagem de Programação e suas relações: ensino de Linguagem de Programação; dificuldades e desafios no ensino de Linguagem de Programação. Nesta aventura, navegamos pelos conceitos de algoritmos e de linguagem de programação, perfil dos(as) estudantes, as experiências docentes e discentes nessa área, métodos e/ou abordagens de ensino, ambientes e ferramentas computacionais para auxiliar no ensino de Linguagem de Programação.

O subcapítulo a seguir apresenta pesquisas relacionadas ao mundo do ensino na relação com o saber de LP com esta investigação, tomando essas análises como norteadoras.

1 Ensino de Linguagem de Programação: relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo(a)

O ensino de Linguagem de Programação refere-se a trabalhar com um conjunto de regras e instruções que a pessoa programadora cria para construir um *software* ou programa em um computador. São códigos, com letras, números e símbolos que, quando reunidos, formam um produto digital. Existem diferentes tipos de Linguagem de Programação, de forma que cada tipo tem suas relações específicas com o saber e com a linguagem.

Portanto, escolher a LP para ensinar requer a avaliação docente sobre essas relações, para a construção coletiva de que saberes se estabelecerão com maior adequação às diferenças e quais são as linguagens para cada nível de turma. Portanto, existem linguagens de programação de baixo nível, ou seja, de comandos mais complexos e código binário, sequências de números 0 e 1, e as de alto nível, com construções mais humanizadas, intuitivas e fáceis para aprender.

Para muitos iniciantes, o mundo da programação pode parecer complexo e intimidante. Aprender uma nova Linguagem de Programação é adentrar a uma nova relação com o saber e com o aprender um mundo novo, compreender os conceitos fundamentais e dominar a lógica de programação, o que pode ser desafiador. No entanto, é importante pensar em atividades que mobilizem os(as) estudantes nesse cenário, para não desanimarem. Com amor, paciência, prática e persistência, é possível superar essas dificuldades iniciais e adquirir habilidades no contato com a programação. Freire (2013, p. 110-111) assevera que há de se considerar que "O amor é, também, diálogo [...], o amor é um ato de coragem. [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico".

Assim, orientar os(as) estudantes com planejamento e cuidado deve ser contemplado nesse sistema, pois a quantidade de recursos disponíveis na internet pode ser difícil para quem inicia na área no que diz respeito a filtrar as informações relevantes e encontrar o caminho adequado para auxiliar na aprendizagem de programação.

Para os(as) professores(as) pensarem sobre qual Linguagem de Programação utilizar, sendo uma área

em constante evolução, é importante o planejamento adequado, uma vez que programar envolve a solução de problemas e a depuração de erros. Falhas são comuns nesse caso, e a busca por soluções é um desafio que pode ser frustrante para quem inicia nesse mundo. No entanto, cada erro enfrentado é uma oportunidade de aprendizado. Com a prática, o desejo e o prazer, a partir do programa, desenvolvem-se habilidades e a satisfação em resolver problemas complexos.

No ensino de programação, o(a) docente, como mobilizador(a) da aprendizagem do(a) estudante, a qual pode ser um processo longo e desafiador, pode vislumbrar neles a falta de desejo e de prazer para continuar aprendendo. Todavia, é importante encontrar um propósito, uma maneira relacional de se mobilizar ao ensino e o outro – os(as) estudantes –, ao longo do caminho da disciplina. A construção coletiva da aula, de forma clara, o diálogo com colegas da turma, a participação em projetos e a busca por comunidades de programadores(as) podem auxiliar no engajamento para superar os obstáculos na aprendizagem de programação.

Sendo assim, o sentido da LP deve ser analisado com propósito e como elemento, independentemente do viés ou paradigma tecnológico, tendo em vista as relações conectadas. Ao interpretar o mundo da LP, Lima Junior, Costa Vieira e Vieira (2015) definem-no como uma sequência de ações executáveis voltadas à composição de solução para um determinado problema. Santos e Costa (2006), por sua vez, tratam-no como um conjunto definido de comandos responsáveis por uma sucessão finita de ações.

Acerca da Linguagem de Programação, Daltro (2011 *apud* Silva *et al*., 2014) a designa como o processo cognitivo desenvolvido pelo homem para encontrar um

algoritmo, programa adequado à solução de um dado problema. Ribeiro *et al*. (2013) conceituam-na como a habilidade que torna possível a resolução sistemática de questões, a partir da análise das possíveis soluções e de sua execução mediante o uso de recursos diversos.

Ribeiro *et al*. (2013) distinguem a solução do problema por meio do algoritmo – do processo de identificar a solução, de acordo com a necessidade – e elaboram-na por meio de uma Linguagem de Programação.

Dos(as) estudantes do ensino da computação no Brasil, os(as) ingressantes em cursos superiores na área da Computação, espera-se o desenvolvimento, ao longo da aventura acadêmica, de conhecimentos, habilidades e atitudes direcionadas ao exercício ético, seguro e de excelência da profissão.

No que concerne às características estudantis, Lima Júnior, Costa Vieira e Vieira (2015) e Moreira *et al*. (2018) traçam o perfil geral dos(as) estudantes iniciantes, cuja análise os enquadra como:

I. provenientes do Ensino Médio regular, com ausência de cursos técnicos e/ou profissionalizantes em paralelo ao ensino;
II. não naturalizados ao mundo da Linguagem de Programação;
III. pouco dedicados(as) ao estudo dessas disciplinas e à procura por atividades de monitoria e reforço, de modo a superarem as dificuldades e reforçar o aprendizado.

Ciente da necessidade de formação de cidadãos adaptados ao contexto da era digital e do atual perfil dos ingressantes nos cursos superiores de Computação, o Ministério da Educação (Brasil, 2018), por meio do

Conselho Nacional de Educação (CNE), realizou, em 2018, o Seminário Internacional sobre Computação na Educação Básica. Neste, a visão mais aceita pela comunidade educacional é a introdução dos conceitos básicos em disciplinas já abordadas regularmente em sala de aula, como Português, Matemática e Física, por exemplo.

2 Dificuldades e desafios no ensino de Linguagem de Programação: relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo(a)

O ensino de Linguagem de Programação tem seu princípio no aprendizado por meio do algoritmo e/ou programação de computadores, na primeira fase dos cursos de Ciência da Computação, e é considerado um dos grandes desafios da educação nessa área. São mencionados cursos como das áreas das exatas: Ciência da Computação, Informática, Sistemas de Informação, Engenharia de *Software*, entre os cursos que necessitam desenvolver o aprendizado da Linguagem de Programação.

A formação profissional, por meio do Ensino Superior na área da Computação, é de bacharelado. Assim, os cursos de graduação no contexto computacional apresentam, em sua estrutura curricular, disciplinas introdutórias voltadas aos fundamentos da Linguagem de Programação, cujas dimensões são: entrada e saída de dados; variáveis e constantes; operadores aritméticos, lógicos e relacionais; estruturas condicionais; estruturas de repetição; vetores e matrizes; funções e procedimentos; registros e arquivos. Os elevados níveis de insucesso em disciplinas de programação introdutórias têm mobilizado a realização de pesquisas ao longo dos anos (Gomes, 2010), resultando em propostas de meto-

dologias, técnicas e ferramentas de suporte ao ensino e à aprendizagem, conforme observa-se na sequência.

Ao ingressar no Ensino Superior brasileiro, nos cursos de Computação, os(as) estudantes deparam-se com diferentes relações: com o saber no mundo da computação, com as disciplinas de programação introdutória e com os responsáveis por introduzir os conceitos fundamentais para aprendizagem de programação no percurso do curso. Entrelaçamos as vozes dos autores para caracterizar esse mundo permeado de relações complexas e novas para quem inicia nesse campo – Falckembach (2006); Gomes (2010); Salazar e Franz *et al*. (2014); Odakura e Barvinski (2015); Amaral *et al*. (2017); Holanda, Coutinho e Fontes (2018); Silva, Silva e Martins (2018); Kurnia *et al*. (2012 *apud* Dagostini *et al*., 2018). Assim, é premente compreender a caracterização das dificuldades e dos desafios apresentados na literatura para o ensino de Linguagem de Programação.

Na voz de Gomes (2008), essas disciplinas exigem certas habilidades dos(as) estudantes, tais como: interpretação, raciocínio lógico, abstração e a resolução adequada de problemas. Essas habilidades são importantes para a compreensão dos conceitos estudados nas aulas de programação. Os desafios, em termos gerais, apontam que a grande dificuldade dos(as) estudantes em entender e aplicar os conceitos de programação na criação de programas que resolvam problemas concretos.

Os estudos de Girrafa e Mora (2013) e Holanda *et al*. (2018) desvelaram que as disciplinas introdutórias de programação apresentam um alto índice de reprovação e abandono no Ensino Superior, em nível de Brasil. Portanto, os desafios experienciados pelos(as) discentes de programação no aprendizado de algoritmos de Linguagem de Programação apresentam diferentes nu-

ances face ao perfil do(a) estudante. Segundo Carvalho, Oliveira e Gadelha (2016), cada estudante aprende a programar em um ritmo próprio, influenciado por conhecimentos prévios e mobilização pessoal.

O processo dos sujeitos sobre a compreensão e a constituição do programa, em sua grande maioria, é considerado um fracasso escolar no desenvolvimento do raciocínio lógico. Para Raabe e Silva (2005 *apud* Medeiros; Silva; Aranha, 2013) e Marcolino e Barbosa (2015), as principais dificuldades de aprendizado estão na utilização do pensamento lógico-matemático, na compreensão dos conceitos, no ritmo de aprendizagem de cada estudante e na visualização completa de um problema em paralelo à assimilação dos conceitos de programação ensinados.

Assim, percebe a realidade comum a boa parte dos(as) ingressantes em cursos superiores na área em questão: o medo de se aventurar e de errar. Os(As) discentes não conseguem perceber o quão importante é errar e, a partir do erro, traçar novas e melhores estratégias para a resolução dos problemas da programação. Entretanto, a prática de estruturar a resolução errada e somente alcançar a solução por meio de sucessivas correções – prática comum aos iniciantes na escrita de códigos em Linguagem de Programação – não deve ser estimulada.

Os desafios experienciados pelos(as) professores(as) das disciplinas introdutórias de LP também se deparam com limitações, as quais refletem diretamente no comportamento dos(as) estudantes. As pesquisas conduzidas por Gomes (2008) e Salazar, Odakura e Barvinski (2015) assinalam a didática e a metodologia do professor(a) como os aspectos mais relevantes, segundo os(as) discentes, para promover mobilização

durante a aprendizagem. Também, destacam, no que se refere a ensinar, a adoção da lógica da teoria-exercício e a exposição de conceitos e mais conceitos. Essa prática da teoria-exercício ainda é utilizada pelo ensino tradicional de Linguagem de Programação. Para Falckembach (2006), por meio desse modelo de ensino, os(as) docentes encontram-se, por vezes, incapazes de ater-se ao perfil, às metas, às necessidades, às expectativas e às preferências de cada estudante, em vistas de proporcionar uma educação com sentido e significado.

O modelo transmissivo, embora seja fator de destaque, não é o único elemento responsável pelos desafios experienciados pelos s educadores. Na visão de Amaral *et al.* (2017), há outros fatores que podem limitar a atuação efetiva e transformadora dos(as) professores(as) na relação com o ensinar e o aprender, a saber: a incapacidade em prestar atendimento individualizado a cada estudante, sobretudo pela quantidade de discentes nos períodos iniciais; turmas enormes, sendo encontrados estudantes que reprovam uma ou duas ou até mais vezes na mesma disciplina; a indisponibilidade de tempo e a necessidade de cumprir um plano de trabalho.

As estratégias, métodos e/ou abordagens e ferramentas computacionais, para auxiliar e ampliar as possibilidades do ensino de Linguagem de Programação experienciados por discentes e professores(as) no processo de ensino e aprendizagem, são válidas e necessárias para fomentar a investigação de estratégias, métodos e/ou abordagens e ferramentas computacionais. O estudo e o desenvolvimento de diferentes formas e instrumentos de apoio visam atenuar os desafios e criar novos movimentos e oportunidades para o desenvolvimento das habilidades requeridas aos(as) estudantes (Franz *et al.,* 2014).

A pesquisa realizada por Holanda, Coutinho e Fontes (2018) justifica a necessidade de investigar estratégias viáveis ao ensino e aprendizado de Linguagem de Programação. Para esses autores, a introdução a esse assunto é complexa e constituída de muitas variáveis e, por meio de abordagens que articulam o uso de tecnologias digitais nos processos de aprendizagem, buscam minimizar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos(as) discentes. Nesse sentido, Silva, Silva e Martins (2018) asseveram ser possível potencializar a aprendizagem dos(as) estudantes na relação com o saber em sala de aula, a partir do uso de ferramentas computacionais no processo de ensino-aprendizagem, por meio dos *softwares*:

a. **Juiz *online***: plataforma para correção automática de códigos submetidos pelos usuários, os quais obtém *feedback* imediato sobre a solução construída e submetida (Kurnia *et al*., 2012 *apud* Dagostini *et al*., 2018);
b. **Ambiente de desenvolvimento visual**: aplicações cujos comandos codificados são traduzidos em ações executadas por elemento visual animado, como um personagem, de modo a facilitar a compreensão das estruturas básicas envolvidas na construção de algoritmos e Linguagem de Programação (Souza; Batista; Barbosa, 2016);
c. **Compilador de Portugol**: componente de um ambiente de desenvolvimento no qual se permite escrever e verificar a validade de códigos escritos em pseudolinguagem em português estruturado, sendo formalmente denominado, no ensino de algoritmos e Linguagem de Programação, como "Portugol" (Mapler, [201-]).

As estratégias que possibilitam o processo de ensino e aprendizagem de algoritmo e Linguagem de Programação nas fases iniciais na área da Ciência da Computação são de suma importância. Desta forma, refletir sobre essas estratégias nas disciplinas introdutórias de Linguagem de Programação, podem contribuir com o processo do ensinar e do aprender Linguagem de Programação. Sugerimos algumas estratégias:

a. ***Coding Dojo***: após a proposição de um problema, uma dupla de desenvolvedores discute e propõe uma solução, enquanto uma plateia de outros desenvolvedores acompanha a resolução. Membros da plateia podem substituir a dupla. Os objetivos consistem em: aprimorar as habilidades de compreensão de uma situação-problema; praticar a aplicação de conceitos e técnicas de programação de computadores; promover a interação entre os participantes;
b. **Oficina de lógica de programação:** o ensino e aprendizagem é dividido em 03 (três) etapas: resolução de problemas de raciocínio lógico, apresentação de conceitos básicos de programação e representação das soluções em Linguagem de Programação. Objetiva-se instigar o aprendizado gradual dos conceitos introdutórios de programação de computadores e familiarizar o estudante com o ambiente computacional e com os recursos disponibilizados por meio do ambiente.
c. **Cenarização de conteúdos:** definem-se um conteúdo e um problema a serem repassados aos alunos; são apresentadas três dicas gradativas (quando necessário): entradas, processamento e saídas, sintaxe básica dos conceitos necessários e descrição

narrativa da lógica do problema. Objetivos: instigar o aprendizado gradual dos conceitos introdutórios de programação de computadores e elevar a qualidade e a quantidade de códigos corretos produzidos pelos estudantes;

d. **Organização do ensino sob o Sistema Personalizado de Ensino (SPE):** os conteúdos a serem ensinados são divididos em níveis, e os alunos são agrupados entre si de acordo com o grau de conhecimento, avançando gradativamente a partir da realização de atividades individuais e coletivas, além de prova/avaliação final. Objetiva valorizar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e instigar o aprendizado gradual dos conceitos introdutórios de programação de computadores;
e. **Correlação entre Linguagem de Programação e português estruturado:** associação visual entre as estruturas codificadas e suas representações em português. Objetivos: aprimorar a compreensão dos alunos a respeito dos conceitos utilizados; estruturar (recomenda-se que a correlação seja paralela à codificação, de modo a possibilitar compreensão efetiva dos conceitos de Linguagens de Programação empregados) e reduzir o impacto proveniente da introdução de Linguagens de Programação no ensino;
f. **Pensar para programar:** o ensino de algoritmos e de Linguagem de Programação é dividido em 02 (duas) etapas: resolução de exercícios diversos e participação em jogos que estimulem o raciocínio lógico e codificação de soluções, aplicando algum(ns) conceito(s) básico(s) de algoritmo(s) estimulado(s) na fase anterior. Objetivos: estimular as etapas de planejamento prévio necessárias à codificação de

soluções e aprimorar o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento computacional;

g. **Computação desplugada:** aplicação de atividades lúdicas, as quais não recorram à utilização de recursos de *hardware* e *software* para transmitir conceitos de algoritmos, programação de computadores e outros relacionados ao universo da computação, como números binários e compressão de textos. Objetiva universalizar o ensino de computação, incentivar o trabalho colaborativo e a comunicação entre os participantes das atividades, além de estimular o ingresso em cursos técnicos e superiores da área de Computação.

Este estudo defende que, para uma nova relação com o saber docente em LP, visando a uma educação humanizadora, o processo de ensino deve ir além desses conceitos pré-estabelecidos e impostos pela norma que rege a área. É preciso se pautar no entrelaçamento da relação epistêmica, identitária e social no ensinar para a humanização.

Sendo os parâmetros fundamentais do Ensino Superior o ensino, a pesquisa e a extensão, o "pilar da universidade como construtora do saber, de um saber que transforma e que se comunica, que se irradia" (Lima, 2015, p. 93) é relacionado a uma dimensão de transformação do ser em sua inteireza (consigo, com o outro e com tudo a sua volta), conforme aponta Charlot (2000).

Os movimentos desse caminho de expansão na complexidade contemporânea dos sistemas de Ensino Superior partirão, cada vez mais, para uma oferta de cursos híbridos, combinando disciplinas presenciais com outras por intermédio da modalidade a distância e de forma remota. Para os gestores das universidades

comunitárias, essa expansão vem criando alguns dilemas quanto ao oferecimento de tal modalidade (Longo, 2019). Em um tempo contemporâneo de grande complexidade e incerteza, após o contexto de pandemia vivido, catástrofes climáticas, crises bélicas, potencializam-se processos educativos criativos, combinando práticas que envolvem recursos da cultura digital: ferramentas, sistemas de simulação, realidade aumentada, ambientes computacionais diversos para a interação entre estudantes e professores(as) de forma remota e/ou presencial dentro do possível.

O perfil profissional com conhecimentos técnico-científicos da Tecnologia da Informação deve ser capaz de aplicar e gerenciar recursos de informática de forma crítica e racional, bem como desenvolver produtos e soluções para diversos tipos de organizações. O(A) profissional desse cotidiano deve possuir um caráter empreendedor, capaz de criar projetos na área de informática de forma autônoma e dinâmica. A atuação do trabalhador da área da computação no mercado dar-se-á em organizações industriais, comerciais, prestadoras de serviços, entre outras, tanto como empreendedor(a), gestor(a) ou funcionário(a) especializado(a) nas áreas de planejamento, análise, projeto, implementação e implantação de sistemas de informação computadorizados; projeto, implantação e administração de redes de computadores; gestão de recursos de tecnologia; consultoria de tecnologia da informação e comunicação nas organizações.

É pela Educação que as relações entre as gerações ultrapassa a relação de hereditariedade biológica; sendo também uma herança cultural; por meio da educação o homem indaga a si mesmo, refletindo sobre suas ações e atitudes, relacionando-se consigo mesmo, com o ou-

tro e com o mundo que o cerca. O homem humaniza-se e aprende na interação com o outro e com os saberes construídos ao longo da humanidade. É sob esse viés conceitual que a educação é compreendida como processo de aprendizagem (Charlot, 2022).

Para embasar a investigação, tomamos a referência central das ideias e preceitos de Bernard Jean Jacques Charlot, em diálogo com outras teorias. Tomamos, como fios condutores a Antropologia da Educação e a Sociologia do Sujeito, a partir das obras de Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2012, 2013, 2020, 2021, 2022, 2024), da teoria sobre a Relação com o Saber e, para caracterizar a Linguagem de Programação, Dershem e Jipping (1995). Na compreensão sobre o ensino de LP, navegamos nos eventos nacionais da área de Informática na Educação: a Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), a Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), o Workshop sobre Educação em Computação (WEI), o Workshop de Informática na Escola (WIE) e o Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE). As obras de Jorge Larrosa (2002, 2015, 2017, 2018, 2021, 2023) são tomadas como subsídio, com vistas a refletir sobre a docência no Ensino Superior, que, no processo de construção da pesquisa, emergiram.

Sendo assim, Charlot (2021) explica que a expressão "Relação com o Saber" é utilizada desde as décadas de 1960 e 1970, sendo encontrada em textos de alguns sociólogos, como o didático Giordan, bem como de psicanalistas, a exemplo de Lacan, que é um dos precursores dessa noção. No entanto, foi Charlot quem desenvolveu essa informação como organizadora de uma problemática, introduzindo-a à área da Educação, a partir dos anos 1980. Tal conceito foi apresentado em confronto com dados na década de 1990, quando ele desenvolveu

pesquisas nos bairros populares de Paris, juntamente com a equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL), por ele idealizada e fundada junto ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII – Saint-Denis.

Para Cavalcanti (2015), nos últimos 30 anos, encontramos registros de pesquisas especializadas em diversos países francófonos (por exemplo, Bélgica; Suíça; Canadá), hispanófonos (Argentina, Chile, Uruguai); lusófonos (Portugal; Brasil), entre outros, considerando a Relação com o Saber. O autor apresenta uma história sistemática da noção, propondo cinco desenvolvimentos: (1) surgimento, (2) propagação da expressão "*rapport au savoir*" na literatura científica francesa; (3) institucionalização da Relação com o Saber como noção teórica; (4) difusão no cenário francófono; e (5) universalização, que seria uma ampliação do cenário francófono (Cavalcanti, 2015).

Seguiu-se uma importante produção de pesquisa, com mestrados, doutorados, artigos e livros, na França, na Bélgica, na Suíça e, mais ainda, no Brasil, no Canadá, na Argentina – Cavalcanti (2015); Charlot (2009 2005, 2013, 2021); Terriault, Baillet, Carnus e Vincent (2018); Esses trabalhos mostraram o valor heurístico da noção de Relação com o Saber para lançar luz sobre situações, práticas e histórias singulares de confronto com o conhecimento, identificadas empiricamente (Charlot, 2021).

Assim, considera o estudioso que o mundo é o que "nossa espécie produziu, é uma forma sedimentada e objetivada do humano [...]" (Charlot, 2020, p. 296). Portanto, a sessão seguinte aponta pistas para a questão emergida: o que construímos, até o nosso tempo, na Relação com o saber docente em LP?

3 O(A) professor(a) no mundo contemporâneo da Ciência da Computação: relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo(a)

A contemporaneidade, mais especificamente no atual momento em que vive a população mundial, caracteriza-se por desafios e incertezas em relação aos desafios sanitários, climáticos e bélicos. Os sistemas educacionais em todo o mundo foram significativamente afetados com a pandemia de Covid-19, o que levou à ruptura de atividades presenciais e impulsionou as remotas.

Uma recomendação muito comum para as instituições de ensino foi a do não cancelamento das atividades, considerando existir a possibilidade de professores(as) e estudantes trabalharem e se relacionarem, utilizando os diversos recursos digitais disponíveis, com aulas remotas pela internet, por meio de ambientes virtuais e ferramentas da *web*. Já para os(as) estudantes com acesso restrito ou sem acesso à internet, o processo ocorreu com a entrega de materiais impressos nas instituições de ensino. As atividades propostas caracterizaram-se por adaptações do plano de ensino docente, as quais o estudante realizaria ao longo da semana.

A pandemia da Covid-19 impactou mais de 1,5 milhão de estudantes em 188 países, o que representava cerca de 91% do total nos sistemas educacionais em todo o mundo, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020). Tal evento levou ao fechamento dos estabelecimentos educacionais, trazendo a suspensão do ensino presencial tradicional, impondo a adoção do ensino remoto emergencial, com a utilização das Tecnologias da

Informação e Comunicação (TICs) e/ou a impressão e a distribuição de material para contemplar os estudantes. Essas organizações, por sua vez, começaram a buscar estratégias criativas, visando incluir um maior número de estudantes. Certamente, foi uma das mais visíveis crises, mas não a única, uma vez que, se considerarmos as trajetórias da história da humanidade, deparamo-nos com momentos de crises sanitárias, econômicas e políticas, cujos feitos afetaram as diferentes dimensões de ser no mundo.

> Assim, não há saber (de aprender) senão na Relação com o Saber (com o aprender). Toda Relação com o Saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2005, p. 58).

Se a experiência é o que nos acontece, "duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (Larrosa; Bondía, 2002, p. 27). Assim, em se tratando da Relação com o Saber, segundo Charlot (2000), estabelece-se uma relação com o mundo, posto que se trata do conjunto organizado de relações que um sujeito mantém com tudo que pode estar relacionado ao "aprender" e ao "saber" com o outro e com ele mesmo. É, pois, a relação de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.

Nesse sentido, é possível perceber que não há saber sem uma relação do sujeito na busca por compreender quaisquer aspectos da sociedade em que vive, sem a interação com outros indivíduos e, tampouco, "não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber

senão produzido em uma confrontação interpessoal" (Charlot, 2000, p. 61). Portanto, para o autor, faz-se importante destacar que o saber é construído coletivamente no decorrer do tempo e a partir das atividades humanas que o transmitem por gerações, perpassando por todos os indivíduos e sendo, então, apropriado por alguns sujeitos que desejam possui-lo. Adquirir o saber que foi acumulado no decorrer da história é possível apenas a partir da relação do indivíduo com o mundo, ou seja, o saber só existe a partir de sua relação com o sujeito.

Apesar de ser um conjunto de significados, a Relação com o Saber implica, além disso, que o ser humano permaneça em constante atividade, para que se aproprie do conhecimento. Nesse processo, há ainda o "tempo" para que os homens estabeleçam relações uns com os outros, consigo mesmos e ainda com o saber. Entretanto, é importante destacar que o tempo, nessa perspectiva, refere-se à história da espécie humana, em que, a cada geração, são compartilhados os conhecimentos e os saberes acumulados ao longo dos anos por toda a humanidade. Charlot (2005) aponta que, no processo que refere a Relação com o Saber, é imprescindível levar em consideração o sujeito, uma vez que, para o autor, o fracasso ou o sucesso escolar não são determinados pela posição social que os jovens ocupam. Esses fatores, apesar de importantes, não são determinantes na educação do indivíduo, mas produzem efeitos indiretos. Charlot ([1999] 2009) escreve que:

> A relação entre os alunos de meio popular e os seus(as) professores(as) não é de tipo 'afetivo', contrariamente àquilo que pensam muitos professores(as). Ela associa uma grande dependência epistêmica (é o professor que é ativo no ato de aprendizagem, de forma que o sucesso ou o insucesso escolar depende

> do professor) e uma grande exigência em termos de relações singulares entre seres humanos. Se fosse preciso qualificar esta relação, eu caracterizá-la-ia de antropológica, ou melhor, de antropo-pedagógica, mais do que afetiva (Charlot, [1999] 2009, p. 268).

Charlot explica que o que os(as) estudantes de origem popular exigem dos(as) professores(as) é a relação antropo-pedagógica. É preciso que o(a) discente "se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente" (Charlot, 2005, p. 54), ou seja, que estude, a fim de que, dessa forma, possa apropriar-se do saber. Mas, para que esse processo ocorra, é importante que o aprendizado faça sentido ao(à) estudante, de modo que ele(a) possa ter prazer, responder a um desejo. Então, a vontade de ir à universidade para estudar, adquirir conhecimento e não somente para encontrar os amigos, é uma situação que deve se manter presente durante o processo educativo. Essa é uma questão fundamental para os(as) professores(as) no cotidiano escolar, já que remete a uma aula interessante, que seja atrativa aos(às) discentes e os(as) façam possuir o anseio de apropriar-se do saber e de aprender. Nesse sentido, é necessário que os(as) professores(as) possibilitem diferentes formas de mobilizar o(a) estudante intelectualmente. Com múltiplos recursos metodológicos, todos os indivíduos podem experimentar uma relação dinâmica com o saber, uma vez que cada sujeito aprende de forma distinta do outro.

A partir da perspectiva de Bernard Charlot, é relevante destacar que a Relação com o Saber sugere que o indivíduo se relacione com a sociedade em que está inserido, com o mundo, com outros sujeitos, consigo mesmo e com outros espaços. Nesse sentido, para que se "torne humano", é essencial que o indivíduo compreenda os saberes que foram acumulados pelos seres

humanos durante o tempo e transmitidos às gerações. Quando nasce, o indivíduo possui contato com diferentes significados e saberes que lhe permitem se relacionar com sujeitos diversos. Para tanto, é necessário que a pessoa esteja constantemente à frente de novos desafios e aprendizados, buscando a internalização do saber e, consequentemente, a compreensão do mundo em que vive.

Em resumo, a Sociologia do Sujeito proposta por Charlot, sob a denominação Relação com o Saber, apresenta uma grande coerência tanto entre seus pressupostos teóricos e epistemológicos e sua definição do sujeito quanto entre os elementos que desencadeiam o desejo e a mobilização para aprender e a hierarquização dos sujeitos em relação ao saber. Charlot explica que a relação de cada pessoa com o saber depende da sua mobilização para aprender. Quanto maior a mobilização, maior a energia que o sujeito investe em uma atividade de aprendizagem. No que diz respeito à mobilização, ela depende, ao mesmo tempo, do sentido que o sujeito atribui ao saber e do móbil que propulsiona sua atividade e que visa a uma meta. Por último, o móbil está sempre ligado a um desejo que esse resultado permite satisfazer (Charlot, [1997] 2000, p. 55).

A posição social em que o indivíduo está inserido influencia em sua aprendizagem, mas não determina o processo educativo. Ao contrário, um fator essencial para que o aprendizado efetivo ocorra é a mobilização interna do(a) estudante: o desejo e o prazer de aprender são aspectos cruciais para que o sujeito aprenda os saberes. Evidencia-se, nesse sentido, o papel ativo do indivíduo em sua própria aprendizagem, atribuindo-lhe responsabilidade sobre esse processo.

O(a) professor(a), por sua vez, possui o compromisso de oportunizar ao(à) estudante o contato com diferentes recursos metodológicos, concentrando-se em aulas interessantes que proporcionem a ele(a) o desejo de estudar e de aprender efetivamente. Além disso, a relação que os(as) educadores(as) possuem com o saber influencia diretamente nos conteúdos em sala de aula, uma vez que podem determinar a maneira com que tratarão de certos assuntos, sejam eles cotidianos em suas vidas ou não.

Uma das dificuldades encontradas na relação entre docentes e discentes é estabelecer quem deve ser o condutor do processo de ensino e aprendizagem. O(a) professor(a) esforça-se para fazer um bom trabalho, posto que é dele(a) a responsabilidade pelo aprendizado do(a) seu(sua) estudante, mas a ação principal é deste(a), que precisa se permitir ser ensinado(a). Ou seja, sem a sua mobilização pessoal não haverá aprendizagem, e isso gera conflito entre o(a) professor(a) e o(a) estudante, porque o(a) educador(a) não consegue atingir o seu objetivo. Outro ponto conflitante é o equilíbrio entre a sua atuação social e a sua influência particular sobre cada estudante, uma vez que a função do(a) professor(a) é ser um(a) formador(a) social; porém, ele(a) colabora para a formação do ser humano singular. Essa contradição aumenta a dificuldade do relacionamento entre ambos.

Cada vez mais os(as) estudantes estão depositando na universidade a esperança de alcançarem sucesso profissional e financeiro ou mesmo a possibilidade de mudar de classe social ou melhorar suas condições sociais, mesmo quando eles(as) se esquecem da sua parte, que é estudar. Na concepção deles(as), basta estar na instituição de ensino; o aprender e os saberes são con-

sequência, quase uma absorção, proporcionada pelo fato de estarem ali. Ou seja, há uma carga de responsabilidade muito maior nos(as) professores(as), pois o que lhes cabe, a princípio, é ensinar, repassar a cultura humana construída até aqui para as futuras gerações, promover a formação intelectual, formar cidadãos(ãs). Mas os(as) estudantes, os pais, o sistema educacional, a sociedade como um todo, está depositando nos estabelecimentos educativos e, por consequência, nos(as) professores(as), a responsabilidade da mudança de vida, de classe social; a possibilidade de melhoria da qualidade de vida, que não é atingida por todos(as). Isso é impossível, não há como eliminar o fator singular de cada um(a) na busca pelo seu sucesso. Mas expor essa realidade pode destruir o sonho, destruir a maior esperança do(a) estudante, principalmente daquele(a) das classes mais populares. Esta é uma contradição séria.

Segundo Bernard Charlot, a exigência sobre os(as) professores(a) é maior hoje porque o período de reformas já não ocorre mais. Hoje, a reestruturação é a do(a) profissional, e não a do sistema. Cabe ao(à) profissional ser inovador(a) e capaz de fazer o seu trabalho de forma a contemplar todas as necessidades e responsabilidades depositadas em suas obrigações?

Quando Bernard Charlot fala na prática dos saberes e saberes da prática, podemos utilizar esses conceitos na formação do(a) professor(a). A prática do saber é, antes de tudo, uma ação que leva à resolução de problemas, à construção de conceitos, ou seja, à produção de efeitos de saber, à construção de novos conhecimentos a partir de saberes já adquiridos. Já o saber da prática refere-se ao conjunto de informações disponibilizadas pela prática ou pelas pesquisas feitas sobre as práticas. Pode auxiliar no processo, mas não é a base teórica para

formação. Não se deve deixar o aprender a ser professor(a) por conta da experiência profissional.

Passamos a exigir utilidade, facilidade, rapidez e garantias da instituição de ensino e esquecemos que nesse local devemos abrir nosso intelecto para os saberes construídos por toda a humanidade. O resultado da escolarização não deve ser imediato e palpável, deve fazer parte da nossa constituição como indivíduos; deve, efetivamente, construir o ser humano.

Nesse sentido, o(a) professor(a) prepara-se para recriar suas aulas e as tecnologias requerem dele a flexibilidade e a capacidade de articulação, visto que as tecnologias podem possibilitar o encontro e a acolhida do sujeito, este capaz de se transformar e ser transformador de seu espaço, aliado aos diversos meios possíveis para os processos de ensino e aprendizagem.

Cabe, então, ao(à) docente apropriar-se de novas formas de ensinar e aprender, oferecer elementos metodológicos para a compreensão do que se deseja mobilizar, além de engajamento cultural, experiência sensível, reflexão de sentido e formação crítica, que se constituem como conceitos fundantes para o entendimento de uma cultura e possibilitam o diálogo com o currículo da instituição de ensino.

Sendo assim, Charlot (2013) refere-se à motivação como algo que difere de mobilização, como já apresentado anteriormente. Retomamos essa ideia que o autor contextualiza, em que se motiva um sujeito de fora e se mobiliza a si mesmo de dentro. Logo, a mobilização encontra-se interligada ao desejo de aprender

A mobilização e o sentido dos(as) professores(as) em relação a tal experiência também pode expressar a sua ação, de modo a desencadear um olhar mais críti-

co, uma atitude reflexiva, entendendo o que ela revela e o sentido atribuído na sua prática pedagógica. Como seres sociais que somos, precisamos do convívio com as pessoas para construirmos a nossa personalidade e interagimos com o mundo ao nosso redor.

As críticas sobre as "nuvens de informação" que os algoritmos geram são antigas, refinando e limitando os resultados ao ler e seguir o que de fato se tem desejo e, como uma fórmula matemática, prevendo o que gostaríamos de saber. São inúmeros livros, conferências, artigos sobre a nuvem da internet e o poder do algoritmo.

Lévy (2011) explica que a técnica é sempre um produto do ser humano; portanto, este permanece sempre no centro, e, assim, o autor esclarece a questão: "Eu não sei se somos manipulados pelos algoritmos, porque somos nós que manipulamos os algoritmos". Para Lévy (2011), o problema do algoritmo é transformá-lo em um grande segredo controlado por interesses de empresas. "Acreditamos que deveríamos ser muito mais transparentes e abertos e que deveríamos poder participar da regra de criação desses códigos. Mas, isso vai de encontro a segredos comerciais, à lógica do mercado. Essa é uma situação vivenciada hoje, no contemporâneo". Portanto, a quem manipula os algoritmos cabe tecer uma tomada de consciência e reflexão da essência humana e ter consigo a questão: Quem é o ser humano? Qual o sentido do algoritmo criado? O que o algoritmo criado vai resolver ou destruir em relação à vida humana?

Então, o que representa a linguagem no mundo da Ciência da Computação? E o que é o virtual? Uma nova forma de encontro, um novo lugar na relação com o outro por meio da cultura digital, por meio do dispositivo digital: computador, celular, entre outros. De acordo com Lévy (2010), apresenta-se por meio do virtual a

significação da linguagem, que nasce juntamente com a humanidade. Ou seja, o virtual é o mundo abstrato da mente, o mundo das reflexões, interpretações e das relações geradas a partir das interpretações. É, pois, uma nova relação com a comunicação mutante. Ao comparar a internet à invenção da escrita, Lévy (2010) explica como ambas são invenções que exteriorizam a linguagem, gerando uma memória virtual, não biológica, fora do próprio homem.

É imperativo compreender que os recursos digitais oriundos da Ciência da Computação são recursos da vida humana e processos pedagógicos mediadores no ensino e aprendizagem. Assim sendo, não resolverão os problemas educacionais (sejam estes relacionados à defasagem escolar, à evasão, à inclusão social e/ou digital, entre outros), nem mesmo podem melhorar a qualidade do ensino se a prática docente for pautada no paradigma tradicional de ensino. Não se trata, apenas, de focar nos conteúdos, ter uma visão crítica da sociedade e da forma de ser e de se posicionar no mundo, mas é, antes, ir além, trabalhar em uma perspectiva da aventura humana.

Segundo Moraes (2007), a principal dificuldade que a Educação enfrenta advém das divergências que os(as) educadores(as) encontram ao tentar adentrar em uma nova cultura de trabalho que acompanhe a evolução da ciência e da tecnologia, sendo que se busca, dentre outras questões, ajudar a estabelecer novas pautas para a educação e valorizar a subjetividade no processo de ensino e aprendizagem. Charlot (2000) aponta um novo caminho possível na relação entre o ser humano e o mundo, na mobilização, no sentido, no prazer, na solidariedade. Nesse sentido, apresenta-se uma nova lógica possível para a Educação, compatível com a Ciência e a

atualidade, que possibilite reconhecer o ser humano em sua multidimensionalidade: física, biológica, psicológica e sociocultural. É um paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente.

Moraes (1997) contextualiza a importância do foco no indivíduo, no "sujeito coletivo" nos processos educacionais, bem como em uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento humano como fator preponderante, visto que a humanidade encara um importante momento de transição e está saindo de uma era material para uma "era das relações":

> A era das relações requer, por sua vez, uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva (Moraes, 1997, p. 27).

Compreende-se que tudo está em movimento e é uma totalidade indivisível. Assim, "o mundo e a vida nada mais são do que uma grande teia de relações e conexões, e o ser humano, um fio particular dessa teia" (Moraes, 1997, p. 26). O ser humano vive, pois, uma grande aventura, conforme aborda Charlot (2020). A Relação com o Saber imersa na cultura digital, por meio da Linguagem de Programação, no contexto atual, ganha relevância.

Considerações finais

A partir das leituras e das compreensões das teorias, além de todo movimento vivido que compõe os estudos para a construção desta análise, nesse entrelaçamento, interpretamos novos significados que foram construídos. Entretanto, não há como esgotar essas

dimensões percebidas dentre tantas que possam surgir, futuramente, sobre o desafio de pensar a Relação com o Saber docente na Linguagem de Programação.

A formação para a docência no Ensino Superior de Linguagem de Programação não pode contrariar a unidade teoria e prática, mas é preciso refletir acerca de uma qualificação para a Relação com o Saber Docente para além das linhas de códigos, ultrapassando o domínio do conhecimento específico da área e se articulando para transcender o ser docente, para que se traduza em uma prática pedagógica transformadora, solidária e equitativa. Devido à Educação, as relações entre as gerações não consistem somente em uma questão de hereditariedade biológica. Trata-se de uma herança cultural. Por meio da educação, o homem indaga a si mesmo, refletindo sobre suas ações e atitudes, na relação consigo, com o outro e com o mundo que o cerca.

A Relação com o Saber epistêmica, identitária e social, em um processo recursivo no entrelaçamento dessas dimensões de constituição do sujeito ao ensinar, entendendo suas relações consigo, com o outro e com o mundo, pode fazer emergir uma Educação humanizadora.

Ao compreender o docente, é necessário observar a sua relação com o saber e com os seus estudantes, mas também com o ensinar. Assim, o que mobiliza o(a) estudante a aprender é entender o que motiva o docente a ensinar. Portanto, o professor é um sujeito aprendiz, que se relaciona com o saber amparado em dimensões históricas, sociais e culturais, as quais perpassam singularidades e experiências do cotidiano da universidade.

Buscamos um olhar em que o ser humano é o centro dessa Relação com o Saber para superar situações de-

safiadoras em sala de aula, procurando apoiar e, assim, proporcionar mais sentido à Ciência da Computação de um modo geral e, em especial, à área da Linguagem de Programação.

A formação do(a) professor(a) tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos, dando pouca ênfase às questões relacionadas à vida humana. A relação professor(a) e estudante é a maior experiência produtora de alegrias e dilemas dos diversos desafios que são enfrentados. Em suma, diante dessas reflexões, emergem como fundamentais diálogos e trocas de experiências entre pesquisadores(as), estudantes, professores(as) e demais sujeitos sobre a Educação, com respeito mútuo às diferentes culturas, às diferentes dimensões do ser, sejam elas ontológicas, éticas, epistemológicas ou estéticas. Ainda, podemos inferir que os diálogos construídos em cocriação servem como estratégia para (re)inventar a prática docente, com criatividade e solidariedade aos(às) envolvidos(as), tendo como base o respeito mútuo e o empoderamento desses sujeitos.

Referências

AMARAL, É. *et al*. ALGO: uma ferramenta para o apoio ao ensino de Algoritmos e Programação para alunos iniciantes. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 28., 2017, Recife. **Anais** [...]. Recife: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2017. Disponível em: http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7699/5494. Acesso em: 10 mar. 2020.

AMBRÓSIO, A. P. L. *et al*. Programação de Computadores: compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, [*S. l.*], v. 19, n. 1, ano 16, p. 185-197, 2011.

ARENDT, H. **A condição humana.** São Paulo: Forense Universitária, 2007.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e da comunicação no Brasil:** TIC Domicílios e TIC Empresas 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

BORGES, R. P.; OLIVEIRA, P. R. F.; LIMA, R. G. R.; LIMA, R. W. A Systematic Review of Literature on Methodologies, Practices, and Tools for Programming Teaching. **IEEE LATIN AMERICA TRANSACTIONS**, [*S. l.*], v. 16, n. 5, p. 1468-1475, 2018.

CARVALHO, L. S. G.; OLIVEIRA, D. B. F.; GADELHA, B. F. Juiz *online* como ferramenta de apoio a uma metodologia de ensino híbrido em programação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 27., 2016, Uberlândia. **Anais** [...]**.** Uberlândia: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2016. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6694/4582. Acesso em: 18 maio 2020.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, J. D. B. **A noção de relação ao saber:** história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. 428 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7458?mode=full, Acesso em: 22 out. de 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, [*S. l.*], v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021. ISSN 2675-672. DOI: https://doi.org/10.47764/e21021001.

CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano. A Educação como Fundamento Antropológico. **Revista Internacional Educon**, [*S. l.*], v. 5, n. 1, e24051001, jan./abr. 2024. DOI: 10.47764/e24051001.

DAGOSTINI, J. *et al.* URI Online Judge Blocks: Construindo Soluções em uma Plataforma *Online* de Programação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 29., 2018, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2018. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7969/5667. Acesso em: 28 maio 2020.

DERSHEM, H. L.; JIPPING, M. J. **Programming languages:** structures and models. 2. ed. Boston: PWS Publishing Company, 1995.

FALCKEMBACH, G. A. M.; ARAUJO, F. V. de. Aprendizagem de algoritmos: dificuldades na resolução de problemas. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO, n. 1, 2006, Criciúma/SC. **Anais** [...]. Criciúma: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2006. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/sulcomp/article/view/916/909. Acesso em: 04 mar. 2020.

FRANZ, L. P.; SILVA, J. P. S. da; CHEIRAN, J. F. Pi. O uso de Coding Dojo no aprendizado colaborativo de programação de computadores. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, 2014, 09 p. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/53541/33046. Acesso em: 27 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIRAFFA, L. M.; MORA, M. C. Evasão na disciplina de algoritmo e programação: um estudo a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno. *In*: III CONFERENCIA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 3., 2013, Cidade do México. **Anais** [...]. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

GOMES, A. J. **Dificuldades de aprendizagem de programação de computadores:** contributos para a sua compreensão e resolução. 2010. 492 f. Tese (Doutorado em Engenharia Informática) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

HOLANDA, W. D. de; COUTINHO, J. C. da S.; FONTES, L. M. de O. Uma intervenção metodológica para auxiliar a aprendizagem de programação introdutória: um estudo experimental. *In*:

CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7., 2018, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: WCBIE, 2018. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/8292/5969. Acesso em: 06 abr. 2020.

KITCHENHAM, B. A. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering.** Durham: Universidade de Durham, 2007.

LARROSA, J. Entrevista no 3º Congresso LIV virtual: Sentir é aprender. Como o afeto e a experiência afetam a educação. **Laboratório Inteligência de Vida**, 2021. Disponível em: https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa2021. Acesso em: dez. 2023.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./mar 2002.

LÉVY, P. **The Semantic Sphere 1.** Computation, Cognition and information economy. Canadá: Wiley Iste, 2011.

LIMA JUNIOR, J. A. T. de; VIEIRA, C. E. C.; VIEIRA, P. de P. Dificuldades no processo de aprendizagem de algoritmos: uma análise dos resultados na disciplina de AL1 do Curso de Sistemas de Informação da FAETERJ – Campus Paracambi. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 27, 2015. Disponível em: http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/293/346. Acesso em: 07 abr. 2020.

LONGO, I. M. **A construção da identidade das universidades comunitárias:** avanços e dilemas no contexto das políticas educacionais para o ensino superior. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

MAPLER. **Mapler – Interpretador Portugol**, [201-]. Disponível em: http://portugol.sourceforge.net. Acesso em: 28 maio 2020.

MARCOLINO, A. S.; BARBOSA, E. F. *Softwares* educacionais para o ensino de programação: um mapeamento sistemático.

In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 26., 2015, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: SBIE, 2015. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5150/3541. Acesso em: 04 mar. 2020.

MEDEIROS, T. J.; SILVA, T. R. da; ARANHA, E. H. da S. Ensino de programação utilizando jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/44363/2802. Acesso em: 05 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE debate incluir computação na Base Nacional Comum Curricular. **Portal do Governo do Brasil**, Brasília, jul. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/66811-cnedebate-incluir-computacao-na-base-nacional-comum-curricular?Itemid=164. Acesso em: 16 abr. 2020.

MOREIRA, G. L. *et al.* Desafios na aprendizagem de programação introdutória em cursos de TI da UFERSA, *campus* Pau dos Ferros: um estudo exploratório. *In*: ENCONTRO DE COMPUTAÇÃO DO OESTE POTIGUAR ECOP/UFERSA, 3., 2018, Pau dos Ferros/RN. **Anais** [...]. Pau dos Ferros/RN: Ufersa, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/ecop/article/view/7907. Acesso em: 06 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Covid-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. **UNESCO**, 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-estalidando-com-maior-interrupcao-da. Acesso em: 09 jan. 2021.

RIBEIRO, L. *et al.* Computational Thinking: Possibilities and Challenges. IN: WORKSHOP – ESCOLA DE INFORMÁTICA TEÓRICA, 2., 2013, Rio Grande. **Anais** [...]. Rio Grande: Escola de Informática Teórica, 2013. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6778560. Acesso em: 14 abr. 2020.

SACRAMENTO SOARES, E. M. do. A inteireza do ser como caminho para a constituição do sujeito professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 59-65, jan./abr. 2018.

SALAZAR, R.; ODAKURA, V.; BARVINSKI, C. Scratch no ensino superior: motivação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 26., 2015, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: SBIE, 2015. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5470/3829. Acesso em: 19 maio 2019.

SANTOS, E. P; COSTA, G. M. Questão social e desigualdade: novas formas, velhas raízes. **Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social**, ano 2, n. 4, jul. 2006.

SCHWARTZ, G. Educar para a Emancipação Digital. *In*: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (org.). **Reescrevendo a Educação**: propostas para um Brasil melhor. São Paulo: Ática-Scipione, 2007.

SILVA, C. A. da; SILVA, L. D da; MARTINS, J. C. D. Aplicação do The Huxley no ensino de programação para alunos do curso técnico em informática para internet. **Proceedings of SBGames 2018**, Foz do Iguaçu, p. 1309-1312, out./nov. 2018. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoShort/188353.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

SILVA, E. G. da *et al.* Análise de ferramentas para o ensino de Computação na Educação Básica. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO – CSBC, 34., 2014, Brasília. **Anais** […]. Brasília: SBC, 2014. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34381015/Analise__e_ferramentas_para_o_ensino_de_Computacao_na_Educacao_Basica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548503586&Signature=kkHjcnG5lA%2F8UtKxYb4Zp2rSU4g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnalise_deferramentas_para_o_ensino_de.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

Biodatas

Márcia Boell

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Computação Aplicada pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Licenciada em Pedagogia pela Uniplac. Possui interesse de pesquisa em educação para huma-

nização. É membra do Grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade (Educon).

E-mail: marcia.boell@gmail.com.

http://lattes.cnpq.br/lattes.cnpq.br/8318676101689301

https://orcid.org/0000-0002-0441-007X

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação, Mestra em Psicologia do Desenvolvimento, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É especialista em Alfabetização pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É graduada em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora titular da UCS e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando como orientadora no mestrado e doutorado. É professora dos cursos de licenciatura da UCS. Coordena cursos de extensão voltados à formação de professores para a inclusão, articulados às redes de educação. É cocriadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir (http://www.proincluir.org), um portal para aprendizagens.

E-mail: cbvalent@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/5972722112132617

https://orcid.org/0000-0003-0355-7712

Bernard Charlot

Doutor em Educação pela Universidade de Paris X Nanterre. Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8 (França). Principais temas de pesquisa: a relação dos alunos com o saber e a escola e educação ou barbárie. Foi Professor Assistente da Universidade de Tunes (Tunísia), Professor Titular da Universidade Paris 8

(França), Professor-Visitante da Universidade Federal de Sergipe (Brasil, PPGED), onde é colíder do grupo de pesquisa do CNPq Educação e Contemporaneidade (Educon). Professor Visitante Catedrático da Universidade de Porto (Portugal). Doutor Honoris Causa da Universidade de Patras (Grécia) e, no Brasil, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: bernard.charlot@terra.com.br

http://lattes.cnpq.br/4687158600283895

https://orcid.org/0000-0001-8725-4238

Cenas de alfabetização: Veranópolis-RS[57]

Marlí De Conto
Sônia Regina da Luz Matos

Ela na pesquisa

Este capítulo percorre uma breve reflexão sobre a alfabetização. Através do objetivo de cartografar cenas de como as alfabetizadoras do Município de Veranópolis-RS alfabetizam. Surge, a partir desse objetivo, uma pergunta: como as alfabetizadoras participantes do ateliê alfabetizam? Monta-se o ateliê, e 12 alfabetizadoras participam e escrevem as suas cenas de alfabetização que acontecem em suas salas de aula.

A cidade de Veranópolis está localizada na região da Serra Gaúcha com "descendência italiana, que recebe o título de Berço Nacional da Maçã e Terra da Longevidade. [...] Esse município também é composto de descendentes de outros povos, como afrodescendentes, indígenas e ciganos, mas essas histórias e culturas ainda não são narradas na região onde mora" (De Conto, 2024, p. 16). A pesquisadora está inserida neste coletivo, porque atua como alfabetizadora no referido município, mas reside na cidade vizinha de Nova Prata.

A cartografia desta pesquisa é um método (Deleuze; Guattari, 1995) feito ao modo de cenas, a partir de alguns vestígios do que o pensador Rancière (2021) aborda como conceito de cena. E, especificadamente sobre

[57] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Cenas alfabetizadoras*, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS. Comitê de ética CAAE: 69734923.1.0000.5341.

as cenas de sala de aula, temos um artigo da professora Corazza (2005), todo escrito ao modo de cenas. Esses materiais sobre cenas nos permitem cientificamente, ainda, irmos para a montagem cartográfica, de um método que denominamos de alfabetação, que é uma ação de escrever cenas de alfabetização ao estilo de cena com algum vestígio literário.

Para o método de alfabetação, ainda se faz necessário juntar as escritas literárias. A obra literária que esteve junto a este método é *Lições de casa*[58]*: exercícios de imaginação* (Ladeira, 1978). A entrada entre a fruição filosófica e literária na pesquisa cartográfica do grupo de pesquisa da Pedagogia da Diferença (Matos, 2022), do qual faz parte esta pesquisa, vem atravessando a escrita desta dissertação. Tal fruição permite nos lançarmos a abandonar o *template* de pesquisa acadêmica "e transitar por territórios fluidos na pesquisa em educação, arriscando-nos a inventariar o nosso próprio procedimentalizar" (Matos, 2022, p. 162) do método de pesquisa. O nosso próprio procedimentalizar também envolve o método da cartografia da alfabetação – que é a ação de escrever cenas de alfabetização – como a escolha do modo de escrita das cenas alfabetizadoras narrados por uma personagem, Ela[59]. No próprio método da alfabetização, impõe-se uma personagem que narra

[58] O livro "coordenado por Julieta de Godoy Ladeira (1978), um clássico da literatura brasileira, pouco ou nada lido, ele é até esquecido nos "sebos" virtuais, bem baratinho, comprado por ela em no site, chegou à escola pelo correio. A capa e os textos do livro são cenas de alfabetização, escrita por várias literatas e literatos. Tal composição entre os escritores se dá em cenas caindo as folhas; a paixão da montagem cartográfica se configura nesta pesquisa em cenas de alfabetação" (De Conto, 2024, p. 16).

[59] A personagem cartógrafa: Ela, que entra em cena na escrita da dissertação. O pronome pessoal *ela* vai sempre aparecer no texto com a primeira letra maiúscula. As narrativas sobre as alfabetizadoras participantes do ateliê são escritas do mesmo modo, só que no plural: Elas e dElas. A palavra dElas não é erro de digitação.

as cenas, surge: Ela. O leitor vai encontrar uma pesquisa ora narrada por "Ela" ora narrada por "Elas". "Ela", a pesquisadora-alfabetizadora. "Elas" e dElas", as alfabetizadoras do Município de Veranópolis participantes do ateliê de alfabetação.

Quanto aos estudos específicos sobre o funcionamento do tema das pedagogias da alfabetização brasileira, temos as escolhas conceituais das autoras professoras e pesquisadoras mulheres brasileiras: Matos (2009), Mortatti (2000; 2004) e Soares (2001). As noções conceituais sobre ritmos, idiorritmia e heterorritmia são retiradas do escritor francês Barthes (1980, 2003a, 2003b). Já as autoras Matos (2023), Soares (1932-2023) e Costa (2017) se encontram através do conceito de solidão na prática docente.

Este texto, depois deste breve posicionamento da pesquisa, convida à leitura deste material seguindo os indicadores sobre os títulos: "Ateliê", "Elas e as cenas alfabetizadoras" e "dElas". Com a presença dos estudos do escritor francês Barthes (1980, 2003a, 2003b), as cenas alfabetizadoras dElas são parte do ato alfabetizador que se implica em dois movimentos rítmicos: a heterorritmia e a idiorritmia. As cenas alfabetizadoras, escritas pelo ritmo próximo aos vestígios de heterorritmia, expressam as práticas das pedagogias alfabetizadoras (Matos, 2009; Mortatti, 2000, 2004; Soares, 2001), que, por sua vez, são descritas desde os métodos de alfabetização, passando pelos processos psicogenéticos e pelo letramento de alfabetizar letrando. As próprias cenas de heterorritmia também expressam uma tentativa de ritmo de alfabetização que busca o movimento da idiorritmia – movimento de retirar o mais singular daquilo que se passa como parte do processo de alfabetização na rotina de sala de aula.

Ateliê

Convidamos as 12 alfabetizadoras do Município de Veranópolis-RS para terem uma experiência de escrever suas cenas alfabetizadoras no ateliê a partir do problema de pesquisa: Como elas alfabetizam? Para isso, lemos e mostramos as cenas o livro literário *Lições de casa: exercícios de imaginação* (Ladeira, 1978).

Dia do ateliê presencial

No dia do ateliê, 12 de setembro de 2023, completar-se-ão 17 dias do falecimento de uma pesquisadora mulher latina argentina, que mostrou o processo de alfabetização pela perspectiva das pesquisas psicogenéticas, Emília Ferreiro (1937-2023), que ocorreu em 26 de agosto de 2023. Tal data passa diante da ligeireza de ir para o ateliê.

O trecho da literatura que acompanha a pesquisa *Lições de casa: exercícios de imaginação* (Ladeira, 1978) chega como uma homenagem a Emília Ferreiro. Em um dos contos do livro está escrito: "Como aquele artista que, já indiferente ao que criou, à perfeição que lhe custou suores e gemidos, contempla com o rabo do olho a própria obra, distante, quase chateado, aparando as unhas" (Callado, 1978, p. 46). Uma artista da pesquisa em alfabetização que lutou pelo "descuido com alfabetização", um descuido político, social, eis o combate do legado de Emília Ferreiro (1999) que chega neste ateliê.

Leitura de abertura do ateliê

Uma cena lida para disparar o imagético de cena dElas, participantes dos ateliês, de trecho do livro *Lições de casa: exercícios de imaginação* (Ladeira, 1978). Para iniciar o encontro do ateliê, as alfabetizadoras do município, Elas, escrevem cenas de sala de aula que mostrem

como alfabetizam. Para isso, se lê uma cena de alfabetização de uma cena de sala de aula sobre o tema "escola e alfabetização", o texto "Canis Familiaris" (Colasanti, 1978, p. 103 e 105): "Todos os dias, aula no cachorro. Desde pequeno aprendia. [...]. No fundo do quintal, onde a mangueira ergue pátios de sombra e ninguém interrompe, senta-se o aluno predisposto à obediência. E a aula começa".

Depois desse excerto, a pesquisadora lê as suas cenas do texto dissertativo, expondo a sua pesquisa e convidando todas a participarem com as suas cenas escritas. Para os ateliês desta pesquisa, as cenas alfabetizadoras escritas por Elas neste espaço funcionam como modos de "encontros **pelas** escritas" (Matos, 2023, p. 3). Encontros da expressão da leitura para a escrita. Nestes "encontros pelas escritas" (Matos, 2023, p. 3) junto com as alfabetizadoras de Veranópolis-RS tivemos cinco cenas de alfabetização escritas.

Cenas alfabetizadoras enviadas por *e-mail* e *WhatsApp*

Ainda no ateliê presencial. Sentadas, Elas, ao redor de uma mesa comendo pipoca, umas tomando café, outras chá, o assunto que permeia no ateliê I é sobre as enchentes que assolam várias cidades da região do Vale do Taquari, causando, até a data, 47 mortes[60], enquanto mais de 340 mil pessoas foram afetadas. Em Veranópolis, o município inicia os Festejos Farroupilha, que seguirá a semana toda[61]. Em Nova Prata, no final de semana anterior, encerrou-se o 19º Festival Internacional de Folclore

[60] Reportagem disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/09/12/sobe-para-47-o-numero-de-vitimas-apos-passagem-de-ciclone-no-rs.ghtml&gt. Acesso em: out. 2023.

[61] Reportagem disponível em: https://www.veranopolis.rs.gov.br/noticia/view/8165/festejosfarroupilhas=2023--veranopolis#:~:text-A%20Prefeitura%20de%20Veran%C3%B3polis%2C%20

de Nova Prata[62]. Enquanto acontecem mortes e vida, Ela segue a solicitação da escrita da cena de como Elas alfabetizam. Algumas dElas, servindo café, avisam que gostariam de escrever a cena para a pesquisa e querem o contato de *e-mail* e/ou aplicativo *WhatsApp* para enviar sua cena escrita.

Ateliê sala *Meet*

Ela sentada diante do computador. Na tela está aberta a sala de *Meet*. Aguarda as colegas de Veranópolis, as alfabetizadoras, entrarem. Espera. Lê o texto "O burro, o menino e o Estado Novo": "Estarei de prontidão, em guarda, atrás da estação na espreita das novembradas olhando os vagões do tempo e as máquinas paradas" (Sant'Anna, 1978, p. 37). Lembra de contar os dias, ainda em frente à tela do *Meet* sozinha. Nesta contagem, dispara uma certeza de que neste dia do ateliê pelo *Meet* é o 174º dia do falecimento da alfabetizadora e pesquisadora Ana Taberosky (1944-2023). Procura um texto da pesquisadora falecida, e tal texto leva até à frase da cena literária de Sant'anna (1978, p. 37), já que "Na falta do que fazer no escuro com alma acesa". Enquanto Ela aguarda no silêncio do *Meet*, escuta só a sua voz, sobre as pesquisas de Ana Teberosky junto com Emília Ferreiro na alfabetização[63]. Ela lê em voz alta a seguinte parte da reportagem que faz uma homenagem: "Teberosky defendia que, dado que as crianças fazem parte de uma cultura letrada, os alunos chegam à alfa-

por,setembro%20na%20Terra%20da%20Longevidade. Acesso em: out. 2023.

[62] Programação disponível em: https://festivalnovaprata.com.br/&gt. Acesso em: out. 2023.

[63] Reportagem disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21637/ana-teberosky-quem-foi-e-seu-legado-para-a-alfabetizacao--e-letramento#:~:text=Ana%20Teberosky%20%C3%A9%20uma%20das,%C3%A1reas%20de%20Psicologia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: out. 2023.

betização com aprendizagens importantes relacionadas aos usos sociais da escrita. Dessa maneira, destacam-se o papel do ambiente alfabetizador, da leitura e de atividades de oralidade" (Salas, 2023, p. 2).

Ainda na espera por Elas, lê sobre o edital do processo seletivo para professor que acontece no Município de Veranópolis[64]. Teve outros editais para processo seletivo de professores nesse ano. O Observatório Sesi de Educação prevê o déficit de professores da Educação Básica[65]. Ela pensa que pode estar começando a falta de professores. Segue em frente ao *Meet*. Neste primeiro ateliê pelo *Meet*, encerra-o sozinha.

Cena de leitura

Outro encontro pelo *Meet*. Hoje, 277 dias do falecimento da brasileira, alfabetizadora e pesquisadora Magda Soares (1932-2023), referência mundial na área da alfabetização, vencedora do Prêmio Jabuti de Educação[66].

Ela lê novamente a cena do livro *Lições de casa*, o texto "Exercício de Imaginação do autor Lins" (1966)[67]:

> O pássaro, a menina, a bola e o gato. O gato, a bola, a menina e o pássaro. O pássaro a bola o gato a menina. A menila o pasto a bona e o gásaro. A Pastomenila e o Bonagásaro.

[64] Edital disponível em: https://www.veranopolis.rs.gov.br/contratacao/view/1683/edital-n-2012023. Acesso em: out. 2023.

[65] Reportagem e dados da pesquisa disponíveis em: https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/pesquisa-projeta-apag%C3%A3o-de-professores-no-estado-1.1400457. Acesso em: out. 2023.

[66] Reportagem disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/livro-de-magda-soares-sobre-metodos-em-alfabetizacao-ganha-o-premio-jabuti&gt. Acesso em: out. 2023.

[67] O ano está 1966 porque o escritor Lins faleceu nesse ano, mas o texto foi publicado no livro *Lições de casa: exercício de imaginação* em 1978: "Osman Lins saiu muito cedo da classe mas deixou sua lição feita, há muito tempo [...] e o texto, inédito" (Ladeira, 1978, p. 9-10).

> Encontram-se um dia, numa encruzilhada, a Pastomenila e o Bonagásaro. A Pastomenila: corpo de penas, asas de palheta, rabo curto de seda e longos dentes de vidro; o Bonagásaro talvez fosse feito de esponja (diminuía de volume, quando o apertavam), falava aos berros através do bico muito comprido e rubro, andava sem que ninguém lhe ouvisse as pisadas, e saltava para o alto, com facilidade, acionado por molas, quando contrariado.
> A Pastomenila abriu as asas; o Bonagásaro pôs-se a andar em silêncio. Soprou entre eles um vento brando e morno.
> – O verão está chegando – berrou o Bonagásaro (Lins, 1978, p. 13).

Algumas dElas vão entrando no *Meet* às 19h. A leitura sobre as cenas de sala de aula continua neste ateliê, o texto escolhido é "Cenas de uma vida de professora" (Corazza, 2005). As cenas desse texto mobilizam intensamente as escritas dElas. Esse mesmo texto mobilizou muito a cartografia das cenas desta pesquisa.

Próximo ao término deste ateliê, há empolgação entre Elas. Algumas escrevem suas cenas e enviam por *e-mail* e *WhatsApp*. Tal empolgação remete a pesquisadora a lembrar-se da leitura da cena do texto "Paisagem com o menino" (Ramos, 1978) do seu livro de paixão *Lições de casa: exercícios de imaginação* (Ladeira, 1978). O excerto abaixo expressa a sensação do que se passa no ateliê:

> Tirei a vista do pátio à esquerda, evitei as portas que davam à direita para a capela, tentei me concentrar no quadro. Mas não comecei logo. Talvez porque achasse descrição uma tarefa simples, talvez as dispersas demoras de mim pela sala. Os rostos aplicados dos colegas, o ranger das penas nos cadernos, um jeito de partida que se iniciava. E eu para trás, me afastando dos outros (Ramos, 1978, p. 118).

Ela encerra o encontro e aperta as teclas do computador para a escrita da dissertação. Retoma a escrita do

ateliê, e a frase ecoa: "Os rostos aplicados dos colegas, o ranger das penas nos cadernos, um jeito de partida que se iniciava" (Ramos, 1978, p. 118).

Elas e as cenas alfabetizadoras

A pesquisa encontra alguns movimentos dos estudos do professor e escritor francês Roland Bathes (1915-1980)[68], especificamente sobre os estudos de rítmicas. Barthes (2003b) explica, nos cursos das aulas da cadeira de Semiologia Literária no *College de France*[69], especificamente as noções de dois ritmos, heterorritmia e idiorritmia, as quais estão nas aulas do professor com o título *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos* (Barthes, 2003b)[70]. A questão da heterorritmia barthesiana tem "a ideia de caminho reto (que quer chegar a um objetivo)" (Barthes, 2003b, p. 6), algo que se faz por normativas que se misturam com um funcionamento operante para se estar junto, não para viver junto. Estar como parte das institucionalizações é diferente de viver junto.

Barthes (2003b) faz o estudo e a leitura sobre o Monte Atos, que é uma montanha da Grécia onde se instalavam eremitas que chegavam nos conventos. Nesse estudo ele afirma que o viver junto e o viver só são movimentos rítmicos entre heterorrítmica e idiorrítmica do viver. Os movimentos sobre os "aglomerados idiorritmi-

[68] Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/roland-barthes-e-o-prazer-da-palavra/. Acesso em: dez. 2023.

[69] O professor e escritor francês Roland Barthes ministrou as aulas, e elas tiveram tradução dos áudios que se tornaram livros. Os livros seguem cronologicamente a *Aula* (1980), que é a aula inaugural do curso, pronunciada em 07 de janeiro de 1977, depois os escritos de *Fragmentos de um discurso amoroso* (2003a) e, na sequência, *Como viver junto* (2003b).

[70] As obras *Aula* (1980) e *Como viver junto* (2003b) tiveram tradução de Leyla Perrone-Moisés, e a obra *Fragmentos de um discurso amoroso* (2003a) teve ajuda da tradutora Márcia Valéria Martinez de Aguiar.

cos, cada sujeito tem aí o seu ritmo próprio" (Barthes, 2003b, p. 13). Cada pessoa constitui seu próprio ritmo ao viver junto. Uma experiência sem isolamento, mas uma experiência de movimentos paradoxos entre rítmicas que fazem o viver junto não sobrepor a rítmica do viver só, a tal experiência dos eremitas, dessa montanha.

Então, a rítmica idiorritmica tem a força da pessoa, o que cada pessoa consegue movimentar, o que cada pessoa é capaz de fazer, em seu tempo, um sopro diante daquilo que é imposto. Barthes (2003b) fala da idiorritmia, que é o ritmo de si, para viver junto.

Nos escritos de *Como viver junto* (Barthes, 2003b, p. 13), o autor faz uma abordagem sobre a origem da palavra idiorritmia, que inicialmente relacionava ao "movimento regular das ondas". Alguns estudos afirmam que a "idiorritmia provem da palavra grega *rytmós*, ou seja, modelo de um elemento fluido [...] forma improvisada, modificada" (Barthes, 2003b, p. 13).

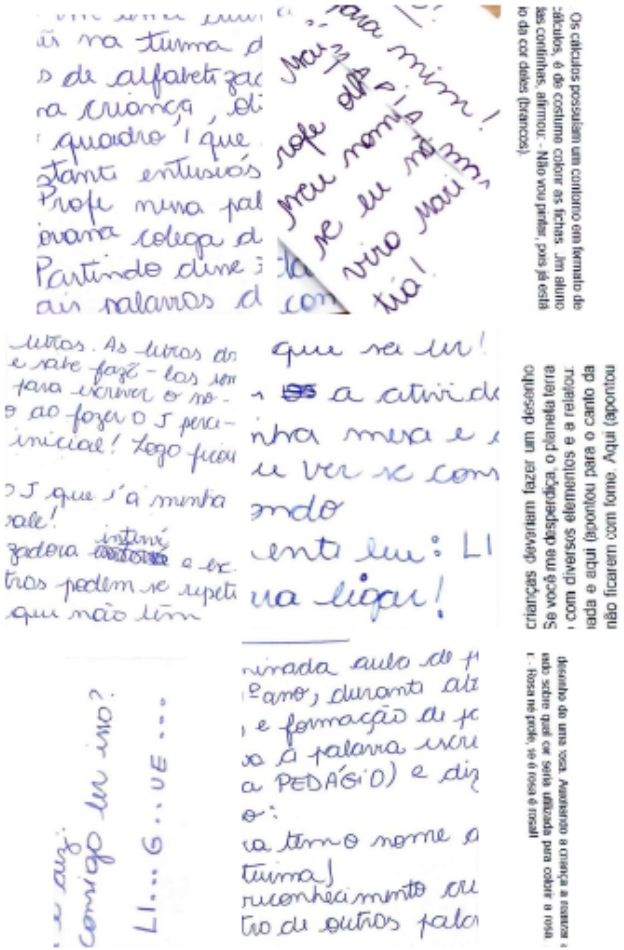
O professor Barthes (2003b, p. 256) fala, na aula do dia 4 de maio de 1977, que o movimento da rítmica pela idiorritmia "busca uma maneira ideal de organizar o poder", que é o viver junto e ao mesmo tempo só, a idiorritmia, o que a pessoa é capaz de fazer, em seu tempo só, como uma folga, um sopro diante daquilo que é imposto pelas heterorrítmicas.

Assim, viver junto, ao modo de seu ritmo, movimenta uma idiorritmica. Ela sempre é própria e faz movimentos entre viver junto e viver só. Como sugere Barthes (2003b, p. 16): "Idiorritmo, [...] por definição, individual [...] modo como o sujeito se insere no código social" para viver pela rítmica (so)cial.

Cenas do modo alfabetizador heterorrítmico

Trazer as murmurações das suas aulas possibilita à dissertação retirar esses movimentos conceituais dos estudos do professor Barthes (1915-1980) para cartografar o modo de alfabetizador dElas.

Figura 1 – Montagem dos manuscritos das cenas escritas no ateliê.



Fonte: Montado por Marlí De Conto (2023).

Então o ritmo por heterorritmia é parte daquele movimento imposto, aquilo que é dado está pronto e determinado culturalmente. A heterorritmia constitui um tipo de rítmica que investe numa certa adaptabilidade ao outro, surge como uma experiência desafiadora, intensa, também permeada por inquietações acerca da pergunta. Nas cenas montadas, tece-se a pesquisa nessa temática da alfabetização, essas cenas que perpassam por meio de ritmos (Barthes, 2003b) produzidos pelas políticas das pedagogias da alfabetização.

Modo alfabetizador: pela heterorrítmica das pedagogias alfabetizadoras

As cenas em que as alfabetizadoras escrevem é a heterorritmia que Barthes (2003b, 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 vivenciar.

As cenas alfabetizadoras escritas por Elas expressam como Elas alfabetizam. Todas as 15 escritas das 12 alfabetizadoras do município de Veranópolis apontam para as pedagogias da alfabetização com uma presença no modo alfabetizador voltado ao ensino do sistema de base alfabética. Essas cenas escritas no ateliê por parte dElas são parte das rítmicas alfabetizadoras voltadas o que Barthes (2003b, p. 15) denominou de heterorritmia, ou dito, de outro modo: "ritmo [...] forma distintiva, figura proporcionada [...] forma fixa, realizada, colocada como um objeto".

A rítmica de força heterorrítmica faz parte de um tipo de modo de alfabetizar dElas expresso em 9 cenas das 15 escritas, que são: 1. PedáGio, 2. P e B, 3. Sogra, 4. Reconhecendo letra inicial, 5. Joana escrevendo seu

nome, 6. Meu nome!, 7. Se é Rosa é Rosa, 8. Fita de TNT e 9. BA-LA.

PedáGIO

Em uma determinada aula de português na turma de primeiro ano, durante atividades de alfabetização e formação de palavras, uma criança observa a palavra escrita ao quadro, que era PEDÁGIO e diz com bastante entusiasmo: – Profe nessa palavra tem o nome da GIO! (Giovana colega da turma).

Partindo desse reconhecimento criamos mais palavras dentro de outras palavras!

P e B

A profe com balas de bananas, o que será que vamos trabalhar?

A letra B. Mas profe por que estamos indo e voltando no alfabeto?

Porque a profe sempre segue uma sequência das letras mais fáceis para as mais difíceis, escuta o som "P", "B", se a profe seguisse a sequência do alfabeto ficaria muito difícil. Por isso aprendemos as letras fortes, as vogais, antes e depois seguimos uma sequência de letras mais fáceis – com som comprido e depois para as com som mais curtinho. Vamos brincar?

Vivo e morto com a letra P e B. Quantos vocês escutarem a letra P no início da palavra é vivo, pare, porco, pudim…. e quando ouvir "B" é morto, se a baixar, boneca, bola…

Na primeira vez algumas crianças ficaram bem chateadas por não conseguir distinguir os sons, mas com os treinos e o tempo já estão craques.

Sogra

Segunda-feira na turma do 1º Ano A. Neste dia estudamos a letra S referente ao trava-língua O Sapo dentro do Saco, já trabalhado anteriormente.

Como sempre, vimos o som, o traçado e a família silábica da letra S.

Depois, fizemos a atividade de aliteração coletiva – pensar e escrever palavras iniciadas com as sílabas da letra S.

Quando chegamos na sílaba "SO", surgiram várias palavras como sorvete, sócia, sol, solo, soco, sogra…

No momento em que a palavra sogra foi

falada por um dos alunos, rapidamente, outro aluno fez uma expressão de surpresa e o seguinte comentário:
– Sogra é o nome da minha avó.
Nesse momento, não foi possível conter o riso. Então, fizemos uma pausa para compreender o significado da palavra "sogra" (explicado pela educadora). Mesmo assim, R.... continuo afirmando que "sogra" era o nome da sua avó.

Reconhecendo letra inicial
Joana 4 anos, está com muito interesse pela escrita de palavras e letras. As letras do seu nome, já reconhece e sabe fazê-las sem auxílio. Certo dia, pediu para escrever o nome do irmão JOÃO. Logo ao fazer o J percebeu que era a mesma letra inicial! Logo ficou braba e disse:
– Ah! Não mano! Esse é o J que é a minha letra, não a tua! Não vale!
Então a mãe que é alfabetizadora interveio e explicou que por vezes as letras podem se repetir na escrita das palavras e que não tem problemas com isso.

Joana escrevendo seu nome
Joana sabe escrever o seu nome desde os três anos e desde o primeiro dia que escreveu faz o A de ponta-cabeça, reconhece que faz errado e aponta as letras nomeando-as. Quando chega no A, diz:
– Opa! Fiz de cabeça para baixo! Mas deixa né mamãe, não tem problema! Olha que bonitinho! E ainda complementa suas descobertas:
– Sabe que se eu não fizer o risco no meio, fica a letra do vovô VALMOR.

Meu nome!
Profe olha pra mim! Meu nome é MARIA, mas se eu não colocar o A, vira MARI, igual a minha tia.

Se é Rosa é Rosa
Em uma proposta de trabalho acerca da letra "R", foi entregue aos alunos uma ficha com diversas imagens, em que deveriam ser pintadas apenas as imagens iniciadas por esta letra. Havia o desenho de uma rosa. Auxiliando a criança a realizar a atividade, foi questionado sobre qual cor seria utilizada para colorir a rosa. A resposta foi imediata:
– Rosa né profe, se é rosa é rosa!!

> Fita de tnt
> Trabalhando direita e esquerda. Amarramos uma fita de tnt no braço e perna direita. Quando entenderam que não importa o lado que estão a Direita sempre será a mesma. Adoraram, também porque vão para casa com as fitas amarradas.
>
> BA-LA
> Estávamos trabalhando escritas de palavras simples, com duas sílabas. E após a instrução que a criança já tinha, som das letras, segmentação da palavra. Foi lançado a palavra bala, então a criança bateu palmas diversas vezes e parava para escutar BA-LA, ao sentir-se segura bateu novamente a palma e fez BA – "B" e "A", em seguida fez o mesmo processo para LA, "L" e "A". Profe consegui! (De Conto, 2024, p. 85, 86, 87, 89, 94, 95, 102, 105 e 106).

Outras cenas alfabetizadoras escritas por Elas apontam que a matemática é parte da presença do modo alfabetizador dElas. O ensino da matemática como parte das rítmicas heterorrítmicas alfabetizadoras, ou, dito de outro modo, a rítmica de força heterorrítmica, faz parte de um tipo de modo de alfabetizar dElas expresso em 3 cenas, das 15 cenas escritas: 1. Monstrinho, 2. Organiza a fila e 3. Apareceu o ímpar:

> Monstrinho
> Durante a realização de uma atividade de matemática, foi entregue a turma uma ficha com cálculos de adição. Os cálculos possuíam um contorno em formato de "monstrinho". Ao finalizar os cálculos, é de costume colorir as fichas. Um aluno que havia concluído a etapa das continhas, afirmou: – Não vou pintar, pois já está colorido, os monstrinhos estão da cor deles (brancos).
>
> Organiza a fila
> Na organização da fila, o trabalho é com os números ordinais. Então o ajudante do dia organiza a fila para ir para o lanche e na hora de ir para casa, ele diz que é o primeiro da fila e chamando o segundo, terceiro e assim por diante.

> Apareceu o ímpar
> Vamos trabalhar par e ímpar em dupla? Fechou os pares. A professora não tem par daí junta a uma dupla e apareceu o ímpar. Daí seguimos junto 4, depois 5 e assim sucessivamente (De Conto, 2024, p. 96, 103 e 104).

Apenas uma dElas aponta a cena alfabetizadora de interpretação de texto de um poema. O ensino alfabetizador sobre a interpretação de texto parte das rítmicas heterorrítmicas alfabetizadoras. Essa rítmica faz parte de um modo de alfabetizador de uma dElas, expresso em 1 cena, das 15 cenas escritas, a 1. Fundo do mar:

> Fundo do mar
> Em uma proposta de interpretação de texto, a cerca de um verso do poema: "Meu planeta rima com água" (OBEID, 2016)[71], as crianças deveriam fazer um desenho sobre o que compreenderam do excerto: *Se você me desperdiça, o planeta terra enguiça* (OBEID, 2016), uma criança fez uma ilustração com diversos elementos e a relatou: "Desenhei o fundo do mar, um peixe espada e aqui (apontou para o canto da folha), umas algas para eles comerem e não ficarem com fome. Aqui (apontou para o céu) um picóptero (helicóptero), que a hélice gira assim (imitou o movimento com o corpo), o moço que está dirigindo e o outro (em terra), querem a paz do mundo, eles vigiam e cuidam dos animais e das pessoas para que não briguem. Fiz uma placa (apontou para ela) escrito: 'Não', para não machucarem os bichinhos. No fundo do mar também desenhei uma lagosta, um polvo e um subarino (submarino)" (De Conto, 2024, p. 97).

A leitura é um modo alfabetizador expressa nas cenas dElas. As leituras do texto do livro didático e de enunciado de uma atividade em sala de aula, estão como rítmicas heterorrítmicas alfabetizadoras, são 2 cenas, das 15 escritas, que se fazem pela cena da leitu-

[71] Poema encontrado no livro didático *Língua Portuguesa vol. III* (Aprende Brasil, 2023).

ra, intituladas como: 1. Acompanhem com e dedo e 2. Descobrindo que sei ler!

> Acompanhem com o dedo
> Estávamos no final do primeiro semestre percebi que quando eu lia o livro didático alguns "liam" comigo algumas palavras. A partir dessa percepção pedi que todos lessem comigo, inclusive a ordem das atividades escritas no livro e nas fichas impressas. Para que eles soubessem o que lemos primeiro falo para localizarem o início da leitura às quais eu enumero em cada palavra ou frase. Quando todos localizam o início da leitura, falo para acompanharem com o dedo. "BINGO". Um Sucesso. E assim lemos juntos as atividades de todas as disciplinas.
>
> Descobrindo que sei ler!
> Ao distribuir a atividade, um aluno vem até a mesa da professora e diz: – Profe, deixa eu ver se consigo ler isso? Claro, responde a professora. Ele prontamente leu: LI... G... UE.... LIGUE, profe é para ligar! (De Conto, 2024, p. 88 e 101).

O ato de escrita espontânea do nome próprio como modo alfabetizador é expresso na cena de uma dElas. Ainda como rítmicas heterorrítmicas alfabetizadoras, 1 cena das 15 cenas escritas se faz pela cena da leitura de atividades de sala de aula, intitulada como 1. Joana escrevendo seu nome.

> Joana escrevendo seu nome
> Joana sabe escrever o seu nome desde os três anos e desde o primeiro dia que escreveu faz o A de ponta-cabeça, reconhece que faz errado e aponta as letras nomeando-as. Quando chega no A, diz:
> – Opa! Fiz de cabeça para baixo! Mas deixa né mamãe, não tem problema! Olha que bonitinho! E ainda complementa suas descobertas:
> – Sabe que se eu não fizer o risco no meio, fica a letra do vovô VALMOR (De Conto, 2024, p. 87).

Podemos afirmar que temos nove cenas escritas que expressam o modo alfabetizador voltado para os

métodos de alfabetização, que estão fortemente ancorados no ensino da base alfabética, com uma forte presença do método sintético (Mortatti, 2000).

O sistema de base alfabética, como no caso da alfabetização, é determinado pelos métodos de alfabetização. Bem como os elementos da linguística moderna : morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia. Com eles se faz a montagem do ensino do sistema da escrita alfabética, como parte da apropriação da linguagem escrita, reduzindo a linguagem a um sistema orgânico, hierarquizado e estruturado no regime de signo linguístico. As apostilas, livros didáticos e cartilhas elaboram as atividades de alfabetização baseadas nas unidades do sistema linguístico de base alfabética, tais como: letras, sílabas, números, vírgulas, pontos, palavras, frases, sons das letras, o nome das letras e suas correspondências fonéticas, organização espacial da página no ato da leitura e da escrita, ordem do alfabeto, pequenos textos reprodutores da base alfabética – a maioria[72].

Nas cenas escritas das 12 alfabetizadoras, localizamos como modo alfabetizador apenas 1 texto, o do livro didático. Assim, a heterorrítmica voltada para ensino para o livro didático como aporte de leitura se faz presente nas cenas. Na leitura voltada para um enunciado de atividade de sala de aula, 1 cena escrita se faz como presença de conceito de leitura.

Sobre as pedagogias de alfabetização, seja as psicogenéticas, seja as voltadas à tipologia textual ou ao gênero textual, não há nenhuma cena escrita sobre tais pedagogias (Matos, 2009). A presença da matemática como modo alfabetizador se faz presente nas cenas escritas pelas alfabetizadoras.

[72] As cartilhas e os livros didáticos são estruturados por métodos de alfabetização sintéticos, analíticos ou mistos (Mortatti, 2000).

No sistema escolar, a heterorrítmica é tradicionalmente linguística, como ciência da língua (Matos, 2009) que ocupa o cientificismo da língua, e efetua-se a extração das variáveis da língua submetendo-a num conjunto de consoantes unidades. Nas nove cenas alfabetizadoras, o modo alfabetização se elabora pelas unidades de ensino da língua portuguesa, pela divisão da língua em unidade de ensino, hierarquizada pela estrutura e ordenada no funcionamento da língua a partir da base alfabética. Eis o clássico método alfabetizador, denominado método sintético.

No sistema escolar brasileiro (Mortatti, 2000), o cientificismo dos métodos alfabetizadores é justificado e sustentado conceitualmente pelas pedagogias da alfabetização[73] e pelo mercado editorial de livros didáticos, voltados ao cientificismo da língua. Nesses manuais didáticos, o ensino da linguagem é deixado de lado, o significado da linguagem não é prioridade no processo de alfabetização, assim como vimos nas cenas escritas. Reduzindo a linguagem a um sistema orgânico, hierarquizado e estruturado no regime de signo linguístico do ensino das letras, o que faz o império de viver junto algo imperativo, talvez seja uma linha de resistência desta pesquisa fazer a pergunta no ateliê: Como você alfabetiza?

dElas

A pesquisa é um desafio. O mestrado exige da alfabetizadora inquietantes movimentos de alfabetizar pesquisando. O investimento de envolver Elas, as alfa-

[73] As pedagogias da alfabetização no Brasil são demarcadas por quatro movimentos alfabetizadores: as pedagogias dos métodos de alfabetização; as pedagogias cognitivas psicogenéticas; as pedagogias da conscientização; e as pedagogias do letramento e da alfabetização linguística (Mortatti, 2000).

betizadoras, no nosso município é parte de um combate alfabetizador entre as rítmicas barthesianas: heterorrítmica e idiorrítmica. Por isso, durante o processo de investigação por meio das cenas alfabetizadoras, os modos de alfabetização das 12 alfabetizadoras do Município de Veranópolis-RS se constituíram pela presença dos discursos voltados às políticas das pedagogias da alfabetização, centrados praticamente no modo alfabetizador voltados para o ensino da base alfabética. E de modo minoritário a leitura e a escrita. Os métodos de alfabetização ainda são as rítmicas que mais impõem-se na experiência de viver junto, mais do que viver só.

Perguntar às alfabetizadoras sobre como elas alfabetizam e convidá-las a escrever cenas de seu modo alfabetizador fez com que essa dissertação movimente outra relação rítmica, a de idiorritmia. A noção de idiorritmia se tornou inseparável da própria produção da dissertação. As cenas alfabetizadoras tratam de dois movimentos rítmicos. Os modos alfabetizadores dElas expressam um constante viver junto, sem mostrarem o viver só, suas individualidades. As pedagogias da alfabetização, que estão e são parte das políticas públicas alfabetizadoras do Município de Veranópolis-RS, são o que dElas se expressam nas cenas.

A própria pergunta da dissertação funciona como um efeito de rítmicas-idiorrítmicas. Perguntar para Elas sobre como alfabetizam e colocá-las a escrever sobre uma cena da sala de aula onde isso ocorre é trazer o efeito efêmero do que se passa entre as rítmicas (heterorritmica e idiorritmica).

Pesquisar cartografando pelo método da alfabetização foi o desafio entre viver junto e viver só. O modo de mostrar mais os modos alfabetizadores dElas que sempre vão tentar fazer movimentos entre as pedagogias al-

fabetizadoras heterorrítmicas (movimento de estrutura linear que é mais mensurável, que tem foco alfabetizador nos resultados, no objetivo de alfabetizar pelas normas das macropolíticas alfabetizadoras brasileira e municipal) e as pedagogias idiorritmicas (movimentos que se constituem pelas rítmicas individuais, de cada uma dElas, quando a cada uma dElas é questionado como Elas, alfabetizadoras, fazem seu modo alfabetizador).

Os ritmos das heterorrítmicas expressos pelas cenas da pesquisa, ou seja, as cenas dElas, nos fazem questionar o funcionamento das rotinas escolares em torno dos deveres institucionalizados dos modos alfabetizadores determinados pelas políticas pedagógicas alfabetizadoras (Mortatti, 2004) impostas fortemente pelas políticas públicas dos livros didáticos. Que percebemos nas cenas das alfabetizadoras voltam-se para os modos alfabetizadores do ensino da base alfabética, do ensino da matemática, do ensino da leitura (do livro didático e da atividade de sala de aula) e da escrita do nome próprio.

Quando a pesquisa chama para o ateliê e convida Elas, alfabetizadoras do município de Veranópolis, no interior da Serra Gaúcha, para a escrita, para escrever os detalhes daquilo que acontece nas salas de aula, as cenas de alfabetização são o sopro, a possibilidade de perguntar sobre a alfabetização para quem no dia a dia alfabetiza. O ateliê, com sua pergunta de pesquisa, tenta forçar uma pergunta-resistência ao silenciamento das políticas públicas sobre as rítmicas alfabetizadoras.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula:** Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Ed. Cultrix, 1980.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BARTHES, Roland. **Como viver junto:** Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. Cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003b.

CALLADO, Antonio. Albino Raposo Sarará. *In*: JULIANA, de Godoy *et al*. (coord.). **Lições de casa:** exercícios de imaginação. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978, p. 45-54.

COLASANTI, Marina. Canis Familiaris*. In*: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de casa:** exercícios de imaginação. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978, p. 101-114.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

COSTA, Cristiano Bedin. Roland Barthes e a aula como fantasia idiorrítmica: Proposições para um viver-junto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 149-163, out/dez. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30642. Acesso em: jan. 2022.

DE CONTO, Marlí. **Cenas alfabetizadoras**. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Nova Prata, 2024. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. 34. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LADEIRA, Julieta de Godoy. **Lições de casa:** exercícios de imaginação. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda, 1978.

LINS, Osman. Exercício de Imaginação. *In*: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de casa:** exercícios de imaginação. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978, p. 12-15.

MATOS, Sonia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura.** Caxias do Sul: Educs, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Devir-método-aranha. *In*: CUNHA, Cláudia Madruga (Org.). **Cartografia:** insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 144-160. *E-book*. Disponível em: https://www.pimentacultural.

com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_Cartografia.pdf. Acesso em: jul. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Letramento: uma escrita-encontro. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, ed. esp., 2023. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/27. Acesso em: jan. 22.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RAMOS, Ricardo. Paisagem com o menino*.* In: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de casa:** exercícios de imaginação. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978, p. 115-122.

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

SALAS, Paula. Ana Teberosky: quem foi e seu legado para a alfabetização e o letramento*.* **Nova Escola**, abr. 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21637/ana-teberosky-quem-foi-e-seu-legado-para-a-alfabetizacao-e-letramento#:~:text=Ana%20Teberosky%20%C3%A9%20uma%20das,%C3%A1reas%20de%20Psicologia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: out. 2023.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. O Burro, o menino e o Estado Novo*. In*: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de casa:** exercícios de imaginação. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978, p. 17-42.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Biodatas

Marlí De Conto

Atualmente é professora na Rede Municipal de Veranópolis, mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, pós-graduada em Educação Continuada pela IFSul, pós-graduada em Psicologia das Organizações e do Trabalho e graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Membro da Associação Bra-

sileira de Alfabetização (ABALF). Tem interesse na área de Educação e Alfabetização.

mconto4@ucs.br

https://lattes.cnpq.br/1109627646972293

https://orcid.org/0000-0002-2778-383X

Sônia Regina da Luz Matos

Pós-Doutorado pela Université Nanterre – Paris 10 em Filosofia, Arte e Ética. Doutorado em Cotutela em Educação pela Université Lyon 2 e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa Pedagogia da Crítica, Clínica e Diferença.

srlmatos@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/7284092996786272

https://orcid.org/0000-0002-3946-5628

Cata-ventos de poesia: pela dimensão poética nas infâncias[74]

Melina Sauer Giacomin
Flávia Brocchetto Ramos
Marli Cristina Tasca Marangoni

> Tenho experiência pessoal que me induz a acreditar que o tempo mais favorável para introduzir a poesia seja a infância.
> (Marina Colasanti)

Marina Colasanti, no evento *Na câmara secreta de Scherazade: leitura e literatura dentro/fora da sala de aula*, no mês de junho de 2021, defendeu a poesia como gênero a ser experienciado desde a infância. A ligação entre crianças e poesia acontece de muitas formas, seja no seu jeito de falar, de se expressar ou de brincar, estabelecendo-se também como manifestação poética efetivada pela linguagem verbal.

Com a simbologia do mover do cata-vento, abordaremos, neste capítulo, a linguagem e a poesia associadas às infâncias que nos circundam, como sustentáculo para pesquisa empírica envolvendo poesia na pré-escola. A investigação foi realizada no PPGEdu-UCS, nos anos de 2021 e 2022, e gerou a dissertação *Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola*. A pesquisa foi realizada com apoio de Bolsa PROSUC/CAPES modalidade II. O estudo teve como objetivo geral investigar relações estabelecidas entre crianças na pré-es-

[74] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola*, sob a orientação da profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e coorientação da Profa. Dra. Marli Cristina Tasca Marangoni, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

cola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD Literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como direito das crianças.

O recorte que ora apresentamos está dividido em quatro subtítulos. No primeiro momento, buscamos estudos antecedentes e relatamos proposta de pesquisa que foi desenvolvida no PPGEdu-UCS. No segundo momento, abordamos a poesia em suas manifestações e na formação humana. Já no terceiro momento, trazemos aspectos sobre a criança, a linguagem poética e suas manifestações ao longo do tempo, no contexto brasileiro, com o intento de associar a poesia às crianças, como anuncia a epígrafe aqui posta. Por fim, no fechamento, reiteramos a relevância da poesia para as infâncias, destacando, assim, o propósito da pesquisa. Para construir essa reflexão, apoiamo-nos em poemas escritos por Roseana Murray e outras poetas, de modo a tornar a leitura mais amigável e inspirar a presença dos ventos da poesia nas infâncias.

Que estudos nos antecedem?

Para entrar no movimento do cata-vento, primeiro buscamos estudos já realizados acerca do tema, a fim de localizar uma brecha entre investigações realizadas. Fomos aos bancos de pesquisa em 2021. Aqui, destacamos algumas produções que compõem o estado do conhecimento acerca da poesia e das infâncias, que auxiliaram na construção do problema e na formação do quadro teórico desta pesquisa. Por que o cata-vento? Porque o giro provocado pelos ventos oportunos, soprados por pesquisadores e autores anteriores (outros ventos), proporciona ao catavento um novo movimento. O movimento transforma-se ou é energia, aqui chamado

de “cataventar”. Ao conhecer os ventos e o modo como animam o cata-vento, vamos criando nossa proposta de investigação.

Para compor o estado do conhecimento acerca do tema, valemo-nos de levantamento de estudos dos últimos dez anos em duas bases de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scielo. Por exemplo, em janeiro de 2021, em busca na BDTD, foram empregados os descritores “poesia” e “educação infantil” para delimitar de forma específica a área de interesse para a coleta de dados, com base no tema em estudo. Neste primeiro momento, não foi colocada a palavra “literatura”, para não restringir a busca, e, do mesmo modo, o termo “criança”, para que os estudos em questão não ultrapassassem a faixa etária de interesse (crianças da pré-escola). Com esses termos foram localizadas 15 produções, entre teses e dissertações. Contudo, somente três delas estavam voltadas para as crianças da Educação Infantil e para a poesia em particular, sendo destas uma tese, de 2012, e duas dissertações, de 2007 e 2015. A dissertação de 2015, no entanto, tratou de um outro tema na Educação Infantil, a roda de conversa, escapando da temática desta pesquisa. Daqueles estudos, consideramos a tese de Sharf (2012), por abordar a poesia e a performance na infância numa pesquisa realizada com crianças da Educação infantil. A investigação por meio da empiria fundamentada em Paul Zumthor objetiva oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética.

Num segundo momento, a busca com os descritores “poesia” e “criança pequena” foi efetivada, tendo sido encontrados dois resultados, uma tese e uma dissertação. A tese de Machado (2012) foi considerada, pois a autora dedica-se a estudar a canção de ninar brasileira e

a analisar o seu conteúdo poético. Alerta para o cuidado com o surgimento das palavras e a relação delas com as experiências vividas como condição para o nosso desenvolvimento pleno, pois somos seres de linguagem.

Essas pesquisas nos ajudam a adensar nosso propósito acerca da presença da linguagem poética nas infâncias. As experiências com a linguagem poética, no nosso entendimento, convergem para o desenvolvimento pleno dos seres humanos. Na base de dados da Scielo, com os descritores "poesia" e "primeira infância", não houve geração de resultados. Foi necessário contemplar os termos "poesia" e "criança", e nessa busca apareceram quatro resultados, dos quais somente uma referência contemplava "poesia" e dialogava com nosso objeto de estudo, ao analisar textos poéticos selecionados para crianças, relacionando-os com a expressão da arte da pintura e do brincar (Silvestre; Martha, 2015). As autoras concebem a obra de arte como um evento significativo, pelo qual os leitores vivenciam diferentes mundos ficcionais, bem como recuperam e articulam redes intertextuais. Com base na leitura de poesia verbal associada às artes plásticas, o estudo repensa a representação e a constituição da infância na poesia e na pintura.

Quando a procura se valeu de outros descritores, "poesia" e "Educação Infantil", foi encontrado artigo de Fronckowiak (2011), que versa sobre poesia, infância e corporeidade na Educação Infantil. Apoiando-se em Bachelard, Zumthor e Benjamin, a autora traz a literatura como linguagem que emerge da corporeidade e referenda que a potência da leitura de poemas pode ser conquistada em viva voz por um corpo que sente.

Considerando os levantamentos realizados nas bases de dados BDTD e Scielo a partir dos descritores apontados, constatamos carência de estudos sobre a te-

mática da poesia infantil para a faixa etária de crianças da Educação Infantil – pré-escola. Se considerarmos que o acesso à literatura e à poesia é um direito das crianças, faz-se essencial compreender a forma como elas se relacionam com o poético presente em obras literárias. Portanto, há relevância no tema da pesquisa aqui relatada, uma vez que este ainda é pouco explorado e demanda respostas que contribuirão para a educação das infâncias. A tal respeito, Machado e Carvalho (2020) apontam que há um distanciamento das universidades brasileiras em relação à produção acadêmica sobre a Educação Infantil. Dessa forma, o presente estudo, além de aproximar a pesquisa acadêmica da escola, abarca uma investigação com crianças pequenas, propiciando que elas apareçam nos contextos dos estudos acadêmicos brasileiros, valorizando suas singularidades e mostrando que são crianças produtoras de cultura, dotadas de direitos e de voz ativa, assim como nos orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Similarmente, o referencial sobre poesia também se fez importante para embasar o estudo pretendido, visto que a poesia tem grande importância na formação humana. Esse argumento ancora-se em Candido (2004), que defende que todos têm direito à literatura, independentemente da sua faixa etária ou classe econômica e social. O autor argumenta, ainda, que a literatura "é fator indispensável de humanização" (Candido, 2004, p. 175), ou seja, é significativa para a formação de um ser humano, ainda mais de uma criança em processo de desenvolvimento. Além disso, é indiscutível, como pontua Candido (2004), que a literatura e a poesia sejam assumidas como experiências de direito, o qual, além de humano, é de aprendizagem. Assim, por meio

do levantamento das bases de dados e do referencial em Candido (2004), a pesquisa foi ganhando corpo e forma, e a temática de estudo foi construída.

A investigação integra estudos do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) (http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5599580925972346) e dá continuidade às produções anteriores do grupo, tais como a dissertação *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal* (Maciel, 2011), editada em livro (Maciel, 2012), e a tese *Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético* (Marangoni, 2015). As duas propostas oportunizam a crianças dos Anos Iniciais a vivência da poesia. Maciel, com formação em Educação Física, por meio de projeto extracurricular, atenta para a recepção da poesia como uma experiência vivida pelo corpo dos estudantes.

Com dimensão poética que permeia a escrita acadêmica, o estudo de Marangoni (2015) sopra uma brisa na escolarização da poesia nas infâncias. Na tese *Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético*, Marangoni (2015) elege poesia veiculada em obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e cria uma proposta metodológica nomeada como *quintal de poesia*, em que a experiência estética é o centro da aula de literatura com estudantes do Ensino Fundamental.

Ao refletir sobre proposta de mediação de poesia vivida com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental com o poema "O eco", de Cecília Meireles, Ramos e Marangoni (2016, p. 68-69) sublinham:

> A pregação poética cumpre-se como ato de fé e coragem, que desafia o olhar automatizado, a linguagem costumeira e viciada de lugares-comuns. A poesia pega desvios, escapando à obviedade da estrada,

> reinventando o caminho e o jeito de caminhar. Como, aliás, fazem as crianças, quando se espantam do que não tinham visto, quando fazem analogias surpreendentes. O fazer poético possibilita ao homem a prática da infância, quando a linguagem é um brinquedo flexível, cujas possibilidades estão além do manual de instruções gramaticais.

Pela linguagem verbal, a poesia traz dimensão sensível aos humanos e, como tal, carece ser tratada nos processos de escolarização, especialmente nas ações planejadas para as crianças. Da poesia que é recebida pelo nosso corpo, passamos por quintais que ajudam a formar o leitor literário no ambiente escolar e agora, nas ações intrínsecas ao currículo da Educação Infantil, vamos tratar da dimensão poética junto a crianças pequenas na pré-escola, novamente numa abordagem empírica. Por que uma abordagem empírica? Porque poesia é para viver!

De que poesia estamos falando?

Quando pensamos em poesia, é frequente defini-la como um texto escrito em versos. Mas ela é mais que isso, e, para compreender a poesia como uma manifestação humana, debruçamo-nos em textos-fontes de Huizinga (1999), Paz (2012), Bordini (1991) e em comentadoras como Martha (2012), Ramos (2010) e Ramos e Marangoni (2017), que definem e explicam a poesia com as suas especificidades.

Então, partimos do entendimento de que poesia está além do verso. Ramos (2010, p. 67) argumenta, a respeito, que muitos livros de poesia são escritos em prosa e pontua que

> [...] a poesia não está apenas no visto, mas também naquilo que se escuta, como o som gerado pela folha seca do plátano que, no outono, dança movida pelo

> vento, sobre a calçada. Está ainda num dia de cerração, porque a natureza se revela aos nossos olhos, muda de cor, parece que o acinzentado a envelhece, a torna grisalha.

Compreendemos que a poesia, antes de ser fixada no verso, está na forma de se dizer, na relação com o outro, no ver e no sentir o mundo. É significada e compreendida de maneira individual, com base na experiência poética. Parece que a poesia mora também em quem vê. Na primavera, por exemplo, podemos nos deparar com um esplendoroso ipê rosa florido e sermos tomadas de emoção. Talvez precisemos parar porque a beleza nos paralisa, e mais, precisamos contar, dizer ao outro, mostrar aquilo que vimos. Fotografamos, levamos outra pessoa até o ipê florido (Figura 1). A outra pessoa olha ou contempla o ipê do seu lugar, do seu momento, com seu repertório. A relação estabelecida será outra.

Figura 1 – Ipê florido na primavera de 2022, em Caxias do Sul.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Bartolomeu Queirós (2009) defende que a beleza não cabe dentro da gente, pesa demais quando estamos

sozinhos. Por isso buscamos alguém com quem dividi-la! Essa beleza presente na natureza que não cabe em nós também é encontrada e partilhada na poesia feita por palavras. Roseana Murray (2012, p. 19) nos presenteia com uma invenção singular, um modo novo de revelar o percebido no poema "Borboletas":

> Borboletas azuis
> esvoaçam por entre a névoa
> feitas da própria neblina,
> insubstanciais
>
> Suas asas esgarçam a realidade.

Apenas cinco versos em duas estrofes nos mobilizam a levantar os olhos do poema. Aqui temos a poesia que emana da natureza, mas ganha forma no trabalho artístico da poeta, que a organiza e nos apresenta por meio da linguagem verbal. Para entendermos e sentirmos mais sobre poesia, poética e poema, buscamos apoio em Octavio Paz (2012, p. 22), o qual sublinha que nem todo texto metrificado é poesia, pois "o poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida" e "poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia".

Poema, segundo Paz (2012), é autossuficiente, é um objeto único que não tem receita na sua criação, mas sim invenções que servem ao seu criador. Assim, "graças ao poema podemos ter acesso à experiência poética" (Paz, 2012, p. 33). Mais uma vez, o termo *experiência* aparece na explicitação sobre a vivência com o poético.

Paz (2012) incita-nos a compreender que poesia é mais do que palavras, é estética, é arte e é sedução. É uma forma de dizer, de provocar e de tocar o humano do leitor, mesmo que este possa interpretá-la de múltiplas maneiras. A imagem poética pode ser reconhecida no

momento que uma palavra de uma poesia, um poema ou até de um texto em prosa poética é utilizada propositalmente para significar mais do que aquilo que está nas palavras. Alguns exemplos dessa construção de imagens poéticas contidas em poemas são as metáforas, alegorias, mitos, símbolos, fábulas, jogos de palavras, paronomásias, entre outros recursos de escrita tão conhecidos dentro da literatura, conforme explicações postas no Quadro 1.

Quadro 1 – Alguns recursos/modalidades discursivas de que se vale a poesia

Recursos/ modalidades discursivas	**Explicação**
Metáfora	Entendida como uma comparação elíptica, tem três componentes: o comparante, o comparado e o análogo (Tavares, 2002, p. 368-369).
Alegoria	"É uma sequência de metáforas, ou seja, a exposição do pensamento ou da emoção sob ampla forma tropológica e indireta, pela qual se representa um objeto para significar outro, A alegoria pode ser 'pura' (quase confundindo-se com o enigma) e 'mista', quando propicia indicações que possibilitem a associação do que foi figurado com o que está subentendido" (Tavares, 2002, p. 374).
Mito	Explicação não racional (cultural) para um elemento da realidade ou fenômeno da natureza (Mircea Eliade, 1972).
Símbolo	"Uma imagem pode invocar-se como metáfora, mas se repetida persistentemente, converte-se às vezes em símbolo. Para converter-se em símbolo, a imagem deve apresentar: reiteração persistente; valorização universal" (Tavares, 2002, p. 370).

Fábula	Modalidade narrativa em verso ou mais comumente em prosa. Características: assunto sobre vida dos animais; finalidade: lição de moral. Às vezes os personagens não são animais, podendo ser entidades personificadas como o Tempo, as Estações, o Rio, o Amor, etc. Todos os mitos e lendas podem ser tomados como fábulas, tais como aqueles que constituem o repertório da mitologia clássica antiga. Nesse sentido, traduzem o significado alegórico da vida (Tavares, 2002).
Paranomásia	Trata-se do "emprego de palavras parônimas" (Tavares, 2002, p. 220). Exemplo: absolver – absorver. Palavras com significados diferentes e pronúncia e escrita parecidas.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos autores citados.

A título de exemplificação, mencionamos alguns dos elementos do Quadro 1 que caracterizam o poético, quando voltado a crianças pequenas. Inicialmente, trazemos versos que integram a obra *Você troca?*, de Eva Furnari (2011), em que se destaca o emprego criativo da linguagem para fins de humor: "Você troca um gato contente / por um pato com dente?" (p. 4-5); e "Você troca um mamão bichado / por um bichão mimado?" (p. 26-27). O tom lúdico concretiza-se na aproximação entre palavras com sonoridades convergentes e diferentes significados, caracterizando-se o uso da **paronomásia**. Ao mobilizar a criança pequena a brincar com os sons para criar possibilidades insólitas e disparatadas, o riso está garantido. Na troca de sons, outros sentidos emergem, convidando o leitor a deleitar-se com as possibilidades da língua e a explorá-las.

Outros versos do poema "Um sol pousado", desta vez de Marina Colasanti (2017, p. 65), exploram a **metáfora**, alçando o interlocutor a outro modo de perceber a realidade próxima e trivial que se apresenta na observação de uma manga no prato: "Sumarento e dourado/

um sol pousa no meu prato. [...] mordo, mastigo, engulo / sugo, gotejo, escorro / chupo manga e sou feliz". Ora, o que uma manga no prato tem de sol? Uma esfera amarela no centro do espaço celeste, quente de doçura... De repente, uma organização inusitada e provocativa de palavras, a partir da exploração do potencial metafórico da linguagem, muda a nossa relação com a manga, institui outra maneira de percebermos, cheirarmos e saborearmos a fruta.

De modo geral, a poesia veiculada em livros tende a ser constituída pela linguagem verbal organizada de modo complexo; é escrita pelo poeta que tem uma intenção, uma emoção, porém cada leitor será capaz de degustá-la a seu modo, por mais que o autor tenha tido uma certa intencionalidade no estilo da escrita. Como expressão de linguagem, a poesia clama por um leitor e tem função polissêmica, porque "cada leitor procura alguma coisa no poema. E não é nada estranho que a encontre: já tinha dentro de si" (Paz, 2012, p. 32). Então, "poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estado que podemos chamar poético" (Paz, 2012, p. 33).

O poético pode ser alcançado pela participação do ouvinte, no caso das crianças, por meio da poesia infantil. Poesia lúdica em sua essência. Há ludicidade e há jogo presente na poesia, conforme Huizinga (1999). Para o autor, poesia provém da Antiguidade e, no que diz respeito às expressões mais solenes ou sagradas, antecede a prosa como forma de linguagem adequada: "A poesia continua até hoje sendo o modo de expressão mais natural para as coisas mais elevadas" (Huizinga,

1999, p. 142). Ele argumenta que a poesia tem origem no jogo e levou consigo essa qualidade com o passar dos tempos. Assim, o jogo e o ludismo contido na poesia fazem parte da civilização desde a antiguidade, são parte da vida humana e contribuem para a formação de significados, até mesmo para as crianças que estão em fase de desenvolvimento. Huizinga (1999) pontua que o jogo, assim como a poesia, tem regras, ordem, certos limites temporais e espaciais, e, nesses aspectos, jogo e poesia concretizam-se como manifestações lúdicas. Ele argumenta que

> [...] a *poieses* é uma função lúdica. Ela exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, o qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na vida cotidiana comum, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e causalidade (Huizinga, 1999, p. 133).

Se poesia é uma forma de brincadeira com as palavras, também pode ser considerada parte da formação humana. Ela se apresenta de forma leve, contudo toca sentimentos e emoções do leitor. Jogo e poesia infantil estão intimamente ligados. Muitas vezes, até uma poesia voltada a adultos provoca o leitor a olhar como uma criança, para significá-la. Como refere Huizinga (1999, p. 132): "para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto".

Assim, quando se trata de poesia, o leitor entra em contato com sua criança interior, brinca e joga com as palavras de modo que façam sentido, ou não, instigando mudanças no seu olhar, para que veja aquilo que não enxergava antes. Essa é a magia da poesia: é brincar de ser criança.

Como a poesia infantil se manifesta?

A poesia manifesta-se de muitas maneiras. Pode ser encontrada na leitura de um poema, numa imagem, numa brincadeira, numa canção, numa história narrativa ou até num gesto ou paisagem (como já apontamos), dependendo também do olhar de quem vê ou da escuta de quem ouve. Neste tópico, abordaremos tais manifestações, sobretudo no contexto brasileiro, de forma a compreendermos de onde nasceu a poesia e discorrermos sobre seu viés lúdico.

Bordini (1991) refere que a vocação pedagógica da poesia infantil está mais na moralização que na espontaneidade, e continuou assim sobrevivendo até o final do século XX. Além disso, a autora diz que a poesia infantil tem sua origem no folclore popular camponês do século XVII, adaptado às crianças por meio de cantigas de ninar, parlendas e trava-línguas, priorizando, contudo, o cunho pedagógico, por meio da educação moral e cívica, normas de comportamento e memorização.

Conforme Martha (2012), ao adaptar textos populares para a infância, perpetuou-se, então, a poesia como manifestação cultural. Ainda segundo a autora, essa prática gerou produções voltadas ao público infantil, propiciando novos usos delas para além das canções de ninar e dos brincos, como os jogos e as brincadeiras, por exemplo, fortalecendo a premissa de que "o aspecto mais relevante da poesia é o fato de jogar com as palavras" (Martha, 2012, p. 46).

Huizinga (1999) faz referência ao jogo lúdico presente nas palavras. Ele argumenta que o ludismo faz parte da civilização, é parte da vida humana e contribui para a formação de significados, principalmente às crianças que estão em fase de desenvolvimento.

Entendemos, dessa forma, que a poesia e a ludicidade se unem de modo a cativar a criança, respeitando a sua faixa etária, seu desenvolvimento e interesses, porque permitem que ela adentre o imaginário a partir do vivido. A brincadeira tende a ser intrínseca ao repertório infantil, e por isso a poesia, seja pelo jogo de palavras nela contido, pela métrica ou pela sonoridade das palavras, conquista a criança, oferecendo-se como brincadeira com a linguagem.

A poesia infantil, na forma escrita, apareceu no Brasil, segundo o estudo de Ramos e Marangoni (2017), com a obra de José Fialho Dutra chamada *Flores do campo: poesias infantis*, datada de 1882. As autoras referem, no entanto, que esta é uma obra na qual predomina o tom doutrinário, que se preocupa com a formação. Depois, mencionam o *Livro das crianças*, de Zalina Rolin, publicado em 1897, que contém poemas feitos a partir de ilustrações. Seguindo a historicidade da poesia infantil, as pesquisadoras trazem Olavo Bilac, no século XX, com a obra *Poesias infantis*, de 1904, texto no qual o autor explora os recursos da poética sobretudo da musicalidade, embora vinculados à escolarização. Na metade do século XX, destaca-se Henriqueta Lisboa, com a primeira edição de *O menino poeta*data de 1943. Essa obra, conforme Ramos e Marangoni (2017), inicia o processo de ruptura com a cultura escolar e sugere poesia infantil livre de temas escolares, algo inovador para a época. E, adiante, nos anos 1960 e 1970, aparecem autores que acolhem mais a linguagem e a voz das crianças, tais como Cecília Meireles, com *Ou isto ou aquilo* (1964), e Vinicius de Moraes, com a obra *A arca de Noé* (1971). Nessas publicações, a musicalidade, o ludismo e a perspectiva infantil se articulam para conversar com o leitor mirim. Seguindo pistas dos poetas citados, Sérgio Capparelli e

José Paulo Paes, entre outros, escrevem poesia para o público infantil.

A poesia infantil brasileira é acontecimento recente, sobretudo se considerarmos o texto poético com ênfase literária e desescolarizada. Temos em conta também que, a partir dos anos 1960 e 1970, houve crescimento das publicações de livros e textos literários voltados ao universo infantil. Dito de outra forma, o texto poético começou a deixar de ser pretexto para ensinar moral, valores, amor à pátria e instruções prescritivas, passando a contemplar a leitura literária de deleite, escrita e dedicada ao público infantil e às suas singularidades.

Conforme Bordini (1991), a criança é capaz de admirar-se com a poesia, vivenciando experiências distintas, abrindo possibilidades para o seu imaginário infantil ou da vida real, e ampliando também seu repertório. As manifestações da poesia infantil, historicamente provindas da cultura folclórica e popular, são bem reconhecidas nas parlendas, segundo Bordini (1991, p. 45), textos nos quais é comum a presença das rimas, temas da vida vulgar e "conteúdo informativo, garantindo transmissão de um saber ou de uma regra de conduta". Outra forma conhecida são as quadras: "a quadra, poema de quatro versos, com rima abcb, prefere, em grande escala, o tema amoroso, em especial o do amor contrariado" (Bordini, 1991, p. 46). Nesses casos, a autora salienta que a poesia resgata o lirismo medieval e as relações entre homem e mulher. Há ainda as cantigas de roda como manifestação poética infantil. Nessas, a música "acompanha brincadeiras femininas nas quais se dança em círculo. A mais conhecida é a Ciranda Cirandinha" (Bordini, 1991, p. 47).

Ramos (2010) exemplifica outras manifestações da poesia, como trava-línguas, acalantos, brincos, rimas,

adivinhas, jogos narrativos e brincadeiras, poesias em prosa e até poesias que se manifestam pela visualidade. Essas manifestações da poesia provindas da cultura popular, em se falando das cantigas, desde as canções de ninar até os brincos, mostram que "esse tipo de poesia para crianças, e das crianças, proporciona o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem" (Bordini, 1991, p. 49).

Ramos e Marangoni (2017) discutem aspectos da poesia infantil brasileira contemporânea, baseando-se em acervos selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2010, descontinuado pelo Governo Federal (a última edição data de 2014), mas que iniciou em 1997 e objetivava distribuir livros literários infantis às bibliotecas de escolas públicas brasileiras, fomentando a criação de acervo e, por sequência, a prática da leitura. Ao analisar 30 obras desse acervo voltadas ao texto poético, elas concluem que

> [...] em sintonia com os modos contemporâneos de ler, a leitura poética a partir dos títulos selecionados pela edição do PNBE 2010 prioriza recursos lúdicos que dialogam interativamente com a infância, distanciando-se da tradição escolar e propondo a poesia como brinquedo linguístico. A exploração dos sons da língua, o aproveitamento do material folclórico, a tensão entre o familiar e o desconhecido, a utilização da espacialidade da página e o emprego do humor são alguns dos recursos que atualizam a poesia destinada à criança e demandam do leitor atuação na concretização do texto (Ramos; Marangoni, 2017, p. 345).

Com a pesquisa das estudiosas, notamos que há preocupação de que o texto poético cative a criança pelos recursos empregados na poesia que lhe é dirigida. Nesse sentido, o estatuto da poesia infantil assinala que a sonoridade, os jogos de palavras, o folclore, as provo-

cações humorísticas, entre outras formas de manifestações verificadas tanto no meio escolar como no familiar (a exemplo dos brincos, trava-línguas, cirandas, entre outros), são recursos acionados na poesia para crianças. Assumindo tom de brincadeira, são instrumentos que denotam um ludismo essencial, principalmente para esse público que está em processo de formação. Elegemos pensar o texto poético nas infâncias das crianças pequenas para além de seus usos meramente pedagógicos.

A experiência poética para as crianças está no seu cotidiano. Ela funciona como enigma, como desafio, como brincadeira intencional formadora, compondo linguagem necessária à infância. Tal experiência é essencial para todos, mas para a criança pequena não alfabetizada a relevância amplia-se, uma vez que as relações afetivas, as interações e a socialização contribuem de forma significativa para a sua formação, seja no manuseio de livros, seja por meio da escuta da oralização dos textos, porque

> O tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos. Em todos os momentos da vida, convivemos com dúvidas e, na infância, pelo intenso processo de adaptação que a criança sofre para se ajustar ao meio social onde vive, a interação com conflitos de personagens ficcionais é ainda mais significativo (Ramos, 2010, p. 21).

O contato com a literatura propicia à criança diferentes vivências, auxiliando-a a perceber-se como sujeito, a compreender-se, bem como ao outro e ao mundo. Marangoni e Ramos (2020) apontam ainda que, ao concretizar-se como potencialidade lúdica, a poesia se faz morada para o leitor em formação, uma casa onde ele é acolhido em seu horizonte e desafiado a desenvolver

sua sensibilidade estética e sua linguagem. Assim, a literatura rompe com o fato de ser instrumento pedagógico, como pretexto para ensinar algo (embora também possa ser utilizada nesse viés, como no caso do auxílio no desenvolvimento da linguagem), porque ressoa na criança, possibilitando que enxergue e expresse as coisas de outra maneira.

Por que poesia nas infâncias?

A composição da poesia pela linguagem verbal associa-se ao ser criança, assim como o brincar. O brincar é um direito das crianças, assim como a poesia. Por termos esse entendimento, gestamos e vivemos uma pesquisa com crianças em que a poesia e a brincadeira estavam presentes. Defender a presença da poesia na vida infantil implica movimentar as visões sobre a infância e sobre a função da arte literária junto aos pequenos; implica soprar as práticas de leitura e de mediação leitora na direção da experiência estética e do exercício lúdico, tão caros ao sujeito infantil; implica acolher o olhar curioso da criança e sua atenção à novidade do mundo e da linguagem; implica, enfim, inventar cata-ventos que façam o cotidiano infantil girar, potencializando-o ao sabor da dimensão poética.

Se há livros oriundos de uma política pública nas escolas – PNLD literário –, ousamos acordar esses objetos e com eles criar proposições a serem vivenciadas e analisadas. A pesquisa elegeu brincar com palavras, pois implementamos convite feito por José Paulo Paes (1994, p. 3), no poema "Convite":

> *Poesia*
> é brincar com palavras como se brinca
> *com bola, papagaio, pião*
>
> *Só que*

bola, papagaio, pião de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia

Vamos brincar de poesia?

Então, o convite feito às crianças que participaram da pesquisa foi de adentrar o brincar de poesia por meio da vivência do ateliê de vivências poéticas. Esse ateliê se configurou como estratégia metodológica lúdica para alcançar o objetivo da pesquisa: explorar como as crianças pequenas se relacionam com poesia direcionada à pré-escola com base na expressão verbal e não verbal, usando, para isso, o acervo do PNLD literário. Foram realizados, entre outubro e dezembro de 2021, cinco encontros de vivências poéticas, e em cada um deles compareceu um livro do acervo "gênero poema" do programa.

A abordagem do ateliê contou com cinco momentos nos quais as crianças tiveram a oportunidade de ouvir o poema (o foco do ateliê não era a dimensão visual dos livros, mas sim a escuta dos poemas), para então expressar-se sobre ele de forma verbal e não verbal. Para isso, os ateliês seguiram um roteiro construído, *a priori*, com algumas proposições diferentes na parte final de cada um, na qual as crianças podiam utilizar-se de desenho (ateliê 1 e 2), criação com material diversificado (ateliê 3), modelagem (ateliê 4) e apoio em instrumentos mu-

sicais (ateliê 5) para auxiliar na promoção de vivências a partir das obras e com elas.

Entre os resultados desse estudo constatamos que a sistematização criada para os ateliês facilitou o encontro entre o texto e as crianças, potencializou a criação de caminhos de significação diante das obras e facultou segurança para que se expressassem. Além disso, os ateliês propiciaram que as crianças pudessem experimentar-se por meio de múltiplas linguagens, vivenciando o seu ser criança, que convida e autoriza seus corpos a falar, gestualizar, comunicar.

As crianças tiveram percepções singulares acerca dos poemas ouvidos e atentaram-se para o tecido melódico das palavras com sonoridades semelhantes: as rimas. Esse foi o ponto que as cativou na escuta dos textos abordados.

Notamos, com a pesquisa, que as crianças vivenciaram uma experiência poética pela construção de hipóteses, aproximando imaginação e realidade valendo-se do seu repertório anterior ou mesmo vivido ao longo dos ateliês, de modo a favorecer a significação dos poemas selecionados, promovendo a imaginação e a criação por meio do acúmulo de experiências.

Algumas marcas da escolarização também apareceram nos primeiros ateliês. A necessidade de aprovação da professora-pesquisadora diante de percepções das crianças, as quais, por vezes, mostraram insegurança, receio de errar ou de não corresponder integralmente à proposta. Contudo, esse medo foi sendo superado ao longo dos ateliês, pois a mediação foi sinalizando que os leitores exercem autoria frente ao texto poético. Na educação das infâncias, o docente reconhece que as crianças são seres em formação, elas estão construindo suas

vivências poéticas, e não há resposta certa ou única em relação aos sentidos possíveis para a poesia, pois cada um a experimenta, significa e sente individualmente.

Por fim, a pesquisa mostrou que a vivência poética com as crianças pré-escolares pode contribuir para humanizar a sociedade, garantir o direito à literatura e a prática da liberdade. Assim, a poesia respeita e resgata a criança, porque é lúdica, porque contém a brincadeira dentro de si. Se há um texto que pode cativar a criança e ajudá-la a desenvolver sua linguagem e o seu pensamento, a perceber ou criar o seu mundo, é o poético.

Finalizamos propondo um desafio: que tal construir mais cata-ventos de poesia junto às crianças? Apoiemonos em Marina Colasanti. Na epígrafe deste capítulo, ela nos confidencia que a infância é um tempo favorável à poesia!

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

BORDINI, M. da G. **Poesia infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLASANTI, Marina. **Tudo tem princípio e fim***.* Ilustr. Marina Colasanti. São Paulo: Escarlate, 2017.

FRONCKOWIAK, Â. Poesia e infância: o corpo em viva voz. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, p. 93-107, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072011000200008&lng =pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 jan. 2021.

FURNARI, Eva. **Você troca?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

GIACOMIN, Melina. **Cata-ventos de poesia:** vivências poéticas com crianças na pré-escola. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MACIEL, R. R. A. **Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/537. Acesso em: 20 jan. 2021.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Linguagem poética e corporal**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

MARANGONI, Marli. **Brincadências com a poesia infantil:** um quintal para o letramento poético. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul e Centro Universitário Ritter dos Reis, Caxias do Sul, 2015.

MARANGONI, M. C. T.; RAMOS, F. B. Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 50, p. 330-350, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2316-40185021.

MARANGONI, M. C. T.; RAMOS, F. B. Poesia: uma casa para as infâncias. **Signo**, v. 45, n. 83, p. 37-48, 2020. DOI: https://doi.org/10.17058/signo.v45i83.14742.

MARTHA, A. Á. P. Pequena prosa sobre versos. *In*: AGUIAR, V. T. de.; CECCATINI, J. L. (Orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012, p. 45-71.

MURRAY, Roseana. **Diário da montanha**. Rio de Janeiro: Manati, 2012.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. Ilustr. Luiz Maia. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu. A beleza não cabe em você. Museu da pessoa.Vídeo (3m35). **YouTube**, 7 maio 2009. Disponível em: https://youtu.be/1-z-8O31_qc. Acesso em: 20 jun. 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil:** de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, F. B.; MARANGONI, M. C. T. Ecos da poesia no leitor mirim. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 67-92, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647206. Acesso em: 29 dez. 2023.

SHARF, R. F. **Poesia e performance:** Estudo e Ação na Educação Infantil de Florianópolis. 2012. 309 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99366/313751.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 fev. 2021.

SILVESTRE, P. L. de S.; MARTHA, A. Á. P. "Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, n. 46, p. 211-230, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316401820150002002 11&script=sci_abstract&tlng =pt. Acesso em: 06 jan. 2021.

Biodatas

Melina Sauer Giacomin

Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação Infantil pela Uninter. Professora de pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Com interesse em pesquisa sobre literatura infantil e infâncias.

melsgiacomin@gmail.com

https://orcid.org/0000-0003-1232-868X

http://lattes.cnpq.br/3319471513879463

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela PUCRS. Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Atua na Universidade de Caxias do Sul-RS, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de Graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EaD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de literatura (OLLI). Pesquisa, em especial, temas ligados à leitura, à infância e à literatura.

ramos.fb@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-1488-0534
http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Marli Cristina Tasca Marangoni

Doutora em Letras, mestra em Letras e Cultura Regional e com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. É professora da Rede Municipal de Ensino de Bento Gonçalves, com atuação no assessoramento pedagógico. Tem experiência no ensino de Graduação e Pós-Graduação. Desenvolve trabalhos e estudos principalmente nos seguintes temas: Leitura, Literatura, Poesia e Mediação.

marli.ctasca@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/4549042852032510
https://orcid.org/0000-0002-2581-5404

História da Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul[75]

Paulo Antonio Pasqual Júnior
Eliana Rela

Primeiras palavras

Escrever um capítulo de livro é sempre um exercício de abertura da mente. Na academia, esses capítulos são desdobramentos de pesquisas, como a tese da qual este texto é derivado. No entanto, ao contrário da tese, a escrita do capítulo é mais fluida e livre das amarras metodológicas, permitindo uma abordagem menos rígida, mas ainda mantendo o rigor científico.

Dessa forma, este texto, que apresentamos como um fruto da pesquisa de Doutorado intitulada *Informática Educativa na Rede Municipal de Caxias do Sul – 20 Anos De História – 1992-2012*, não é apenas um resumo, mas consideramos como uma compilação dos resultados da pesquisa em forma de narrativa contínua. O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar como se constituiu a formação do pensamento pedagógico relacionado à Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, tendo como um dos objetivos específicos construir um pano de fundo sobre a Informática Educativa, no município.

[75] Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada "*Informática Educativa na Rede Municipal de Caxias Do Sul – 20 Anos De História – 1992-2012*", sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Rela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

Sobre os detalhes do método, a própria tese e outras publicações que já realizamos podem dar conta com maestria desses detalhes, embora seja importante apenas delinear nestas primeiras palavras que a narrativa apresentada neste capítulo foi construída, metodologicamente, por meio de um estudo documental, com apoio de entrevistas de história oral. Como recursos de análise, foram utilizadas diversas estratégias que combinaram o uso de análise de conteúdo, mineração de texto e nuvem de palavras para a representação das ideias centrais das entrevistas. Nesse caminho, esta pesquisa tem sua filiação teórica na História Cultural, tendo como base especialmente os conceitos defendidos por Chartier (2002) e Pesavento (2008).

Nosso objetivo, com este capítulo, é tratar de uma possibilidade histórica para a implementação da Informática Educativa na Rede Municipal de Caxias do Sul, considerando os entrelaçamentos históricos e os processos ocorridos no Brasil, no âmbito da Informática Educativa, dando ênfase, também, na história das entrevistadas que nos deram informações primorosas para a composição do estudo original. Neste capítulo, o leitor encontrará, na primeira seção, um panorama geral sobre a Informática Educativa no Brasil, em seguida uma breve descrição das entrevistadas, protagonistas da implantação da Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul; em seguida, apresentamos os primeiros passos da Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, bem como discorremos sobre o pensamento pedagógico emergente a partir da análise das entrevistas e dos documentos; por fim, realizamos as discussões finais refletindo sobre a importância deste estudo.

Informática Educativa no Brasil: um pano de fundo

A história da Informática Educativa em Caxias do Sul não é apenas uma cronologia de eventos e projetos, mas uma narrativa rica de desafios, pioneirismo e transformações. Essa jornada, que neste estudo se estende de 1992 a 2012, revela como a determinação e o espírito inovador de educadoras e gestoras moldaram uma nova perspectiva para a educação nesse período.

A história da Informática Educativa, especialmente em um município brasileiro específico, não pode ser contada sem primeiro entender o contexto mais amplo em que foi forjada. Negligenciar a "macro-história" e desconsiderar os movimentos e as políticas educacionais que começaram a tomar forma, em especial durante os anos 1980 e 1990, seria um erro. Há também o risco de interpretar os eventos como isolados e não como produtos de circunstâncias nacionais e internacionais.

A Informática Educativa, embora tão recentemente chamada de Educação Tecnológica, tem uma vasta história que remonta ainda meados do século XX. Como escreve Valente (1999), a história da Informática Educativa é tão antiga quanto o advento dos próprios computadores. No Brasil, a ideia de utilizar computadores para a educação surge, de acordo com Valente (2017), por uma combinação de fatores, em primeiro lugar a ideia economicista de educação, em que, por meio dela, se traria desenvolvimento. Em segundo, a ideia de que tecnologia e a criação de empresas tecnológicas no Brasil seriam fundamentais para esse desenvolvimento tecnológico. Desse modo, as primeiras ideias de Informática Educativa surgem como uma demanda para suprir a

necessidade de profissionais devidamente capacitados para o uso do computador.

Ao refletir sobre a história da Informática Educativa no Brasil, observa-se que nas últimas quatro décadas, o que, por vezes, foi uma utopia, se transformou em realidade. Esse processo não ocorreu sem desafios, especialmente considerando a implementação de ações e de políticas públicas. Inicialmente, na década de 1980, a discussão em torno da Informática Educativa centrava-se quase exclusivamente no uso do *software* Logo. Nas décadas seguintes, a expansão para *softwares* de escritório, a internet, os brinquedos de robótica e, mais recentemente, o desenvolvimento de jogos digitais ampliaram o escopo e a aplicabilidade da tecnologia na educação.

Os anos 1980 são particularmente cruciais para compreender a constituição dos direitos dos cidadãos brasileiros. Esse período foi marcado pelo processo de redemocratização que começou com o governo de José Sarney em 1984 e pela promulgação da Constituição de 1988, um marco para a sociedade brasileira que estabeleceu direitos universais, incluindo o direito à educação. Historicamente, desde a constituição imperial de 1824, o ensino das primeiras letras era considerado um direito dos cidadãos, mas permaneceu limitado na prática até os anos democráticos dos anos 1990, que começaram a redesenhar o acesso à educação.

Um artigo de 1989 do jornal *Aquarela*, escrito pela professora Marisa Fôrmolo (Aquarela, 1989b, p. 13), oferece um olhar sobre a situação educacional nesse período. A professora descreve um Brasil marcado por desigualdades econômicas, políticas e sociais extremas, com grande parte da população excluída do acesso à educação e aos bens básicos. Para ela, a educação é um

subsistema interligado ao sistema global de vida da sociedade, e pensar a educação sem considerar as condições econômicas, políticas e sociais é ignorar seu papel real na sociedade.

O estudo que apresentamos neste capítulo tem como marco inicial o ano de 1992, mas não pode desconsiderar a década de 1980, caracterizada por contrastes significativos. Naquele tempo, o acesso à educação era limitado, e manter alunos no Ensino Fundamental não era tarefa simples, devido aos custos com uniformes, livros didáticos e outros materiais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNL) passou a garantir livros para alunos do Ensino Fundamental apenas a partir de 1995, e somente dez anos depois o mesmo direito foi estendido aos livros do Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi promulgada em 1996, consolidando o direito à Educação Básica dos 7 aos 14 anos, já assegurado pela constituição de 1988.

A partir de meados da década de 1990, percebem-se diversas mudanças no acesso e na universalização do Ensino Básico, incluindo o acesso às tecnologias digitais. O Ensino Médio, anteriormente Segundo Grau, foi universalizado apenas em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), que estendeu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

A história da Informática Educativa no Brasil é marcada inicialmente pela necessidade de capacitar profissionais para operar sistemas eletrônicos avançados, uma demanda que surgiu nos anos 1970 com a aquisição de navios ingleses pela Marinha do Brasil. A política ultranacionalista da época contribuiu para uma política de informática que favorecia o mercado interno,

destacando a reserva de mercado da informática como um elemento crucial (Marques, 2003). Apesar de as primeiras iniciativas terem um caráter mais tecnicista, voltadas para a formação de mão de obra, a partir de meados dos anos 1980 a abordagem começou a mudar. A Informática Educativa passou a ser vista como uma maneira de modificar o pensamento e promover a autoria, marcando um desvio significativo das práticas anteriores.

A gênese dessa nova abordagem pode ser rastreada até as universidades e os grupos de pesquisa que começaram a explorar essas ideias desde os anos 1970. Por exemplo, instituições como a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul foram fundamentais no desenvolvimento da pesquisa na área. A *Revista Brasileira de Informática Educativa*, criada em 1998, também desempenhou um papel importante ao oferecer um espaço dedicado para a disseminação dessas pesquisas.

Um marco no campo foi o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), iniciado em 1984 na Unicamp, inspirado por iniciativas semelhantes no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Esse projeto não apenas promoveu a pesquisa e o desenvolvimento de materiais educativos-tecnológicos como também teve um papel crucial na formação de professores para integrar computadores em ambientes educacionais (Tavares, 2002). A tradução do *software* Logo para o português é um exemplo de como o EDUCOM influenciou o uso da Informática Educativa nas escolas brasileiras, destacando-se como uma iniciativa pioneira que moldou o cenário nacional da educação e tecnologia.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criado em 1997, representou um marco

significativo na implementação nacional da Informática Educativa, diferenciando-se do EDUCOM por ser uma política pública, não apenas um projeto de universidade. Desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com governos estaduais e municipais, o objetivo era democratizar o acesso à tecnologia nas escolas em todo o Brasil, promovendo o uso crítico e criativo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar.

Esse programa não se limitou à simples distribuição de equipamentos como computadores e impressoras; ele visava também capacitar professores para que utilizassem essas ferramentas de maneira eficaz na educação. A formação abrangeu desde o uso básico da informática, como a linguagem Logo e *softwares* de escritório, até metodologias mais complexas para projetos de aprendizagem. Essa capacitação foi crucial para assegurar que tanto alunos quanto professores pudessem construir novos conhecimentos a partir das TICs.

A professora Léa Fagundes foi uma das figuras centrais do PROINFO, desenvolvendo materiais de apoio e objetos de aprendizagem que foram amplamente utilizados. Um desses materiais foi o livro *Aprendizes do Futuro: as inovações começaram*, que se tornou um recurso fundamental para educadores de todo o país, apoiando a integração da Informática Educativa nas práticas pedagógicas e sendo amplamente distribuído pelo Ministério da Educação.

Apesar dos seus sucessos, o PROINFO enfrentou críticas, principalmente pela incapacidade de universalizar o acesso à Informática Educativa. A falta de infraestrutura adequada em muitas escolas dificultou a implementação completa do programa. Além disso, a descontinuidade na capacitação dos professores e a

obsolescência dos laboratórios de informática também foram apontadas como falhas significativas, limitando o potencial de longo prazo do programa.

Paralelamente ao PROINFO, outro projeto de destaque foi o Um Computador por Aluno (UCA), iniciado em 2007. Inspirado pelo projeto One Laptop per Child (OLPC) do MIT, o UCA visava a uma reformulação mais radical do uso de tecnologias em sala de aula, distribuindo laptops individuais para alunos em várias escolas públicas, permitindo o uso contínuo da tecnologia durante as atividades escolares. Esse projeto piloto enfrentou desafios semelhantes aos do PROINFO, como a falta de infraestrutura adequada e a resistência de alguns educadores às novas metodologias de ensino.

Apesar de ter sido encerrado em 2015, o legado do UCA é notável, tendo inspirado numerosas pesquisas e publicações que analisam sua implementação e impacto. Esse projeto, assim como o PROINFO, evidencia tanto as potencialidades como os desafios da integração da tecnologia na educação pública brasileira.

Esses programas são partes fundamentais da história da Informática Educativa no Brasil, exemplificando os esforços para expandir o acesso à tecnologia educacional e os obstáculos encontrados nesse processo. Eles também destacam as transformações em relação à pedagogia relacionada ao uso das TICs, com um foco crescente na capacitação dos professores e na integração efetiva da tecnologia ao currículo escolar.

Breve apresentação das professoras que fizeram parte desta pesquisa

A história da Informática Educativa em Caxias do Sul é uma narrativa rica e multifacetada, permeada

pela dedicação e inovação de diversos educadoras que desempenharam papéis fundamentais na integração da tecnologia nas práticas pedagógicas da região. Essa trajetória, assim como no contexto nacional, começa na década de 1980. Na cidade, a primeira pessoa a se interessar pela Informática Educativa foi a professora Naura Andrade Luciano.

Naura, uma professora de Matemática, foi pioneira ao introduzir a Informática Educativa em Caxias do Sul. Ainda na graduação, teve seu primeiro contato com a computação e, movida por uma intuição forte, decidiu investir em um curso de Cobol. Essa escolha inicial desencadearia uma série de desenvolvimentos que influenciariam significativamente o uso de computadores na educação local. Em 1983, mesmo sem ter completado sua licenciatura, ela começou a lecionar na escola estadual Abramo Pezzi. Foi ali que, mais tarde, enfrentou o desafio de ensinar processamento de dados sem o auxílio de computadores reais, um reflexo das limitações tecnológicas da época.

O interesse de Naura pela Informática Educativa a levou a uma especialização na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tornando-se uma das primeiras em sua cidade a seguir essa formação. Apesar de obstáculos pessoais e profissionais, como conciliar empregos diurnos em um cartório e aulas noturnas, ela não só implementou o primeiro laboratório de informática da Escola Abramo Pezzi em 1988 como também começou a formar outros professores nessa nova disciplina, inclusive antes de completar oficialmente sua especialização.

A parceria com a professora Vera Massa, que chegou a Caxias do Sul com experiência prévia em computação, fortaleceu ainda mais as iniciativas de Informática Educativa na cidade. Juntas, Naura e Vera foram funda-

mentais na introdução de tecnologias educativas nas escolas e na formação de professores, usando metodologias inovadoras baseadas nos princípios de Seymour Papert e na programação em Logo.

A influência dessas educadoras expandiu-se através da professora Carla Beatris Valentini, na época professora da Escola Helen Keller, que aplicou suas habilidades para melhorar a comunicação entre alunos surdos usando tecnologia, como o *packet radio*, que permitiu a comunicação a distância escrita para surdos, um projeto pioneiro na época. Carla foi uma visionária, que por meio da influência do que ela vivia em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da professora Léa Fagundes e outros, trouxe uma visão totalmente a frente de seu tempo para o município de Caxias do Sul.

A exemplo de pessoas a frente de seu tempo, cabe destacar a professora Beatriz Bigolin, outra protagonista na história local, que utilizou sua posição na Secretaria Municipal de Educação para impulsionar a adoção de tecnologias educacionais, vendo nos computadores um meio de combater a evasão escolar e melhorar o desempenho dos alunos. Assim como a professora Isabel Cristina Lopes, uma educadora com formação em Química e Ciências Exatas, que trabalhou em projetos de Informática Educativa tanto na esfera administrativa quanto na prática, contribuindo para a expansão do uso educacional de computadores em várias escolas municipais.

Outra partícipe importante foi a professora Rejane Bueno Moré, que transitou de um interesse pessoal por computadores para um comprometimento profissional com a integração da tecnologia na educação. Ela destacou-se tanto na formação de professores quanto na

gestão de recursos tecnológicos na escola Caldas Júnior e na coordenação do projeto UCA, que buscava fornecer um laptop por aluno.

Por último, a trajetória de Sintian Schmidt ilustra a contínua evolução da Informática Educativa na região. Desde uma jovem entusiasta que lutou para ter acesso a um computador até se tornar uma educadora influente, Sintian contribuiu significativamente para a educação tecnológica em Caxias do Sul, culminando em seu papel na coordenação de projetos e na realização de pesquisas acadêmicas na área.

Essas histórias individuais, entrelaçadas pela paixão comum pela educação e tecnologia, não apenas moldaram o panorama da Informática Educativa em Caxias do Sul como também estabeleceram um legado duradouro que continua a inspirar novas gerações de educadores e alunos. Elas exemplificam como o compromisso pessoal e a inovação podem superar barreiras e transformar o ambiente educacional, demonstrando o poder da educação em abrir portas para experiências enriquecedoras e impactantes na vida dos estudantes.

Primeiros passos da Informática Educativa no município de Caxias do Sul

O jornal *Aquarela*, em sua primeira edição, destaca a filosofia de trabalho do secretário de educação da época, Odir Miguel Ferronato, e sua gestão, focada primordialmente na valorização dos professores como pilares fundamentais da educação. O secretário enfatizou a importância de uma formação contínua para os educadores, que deveriam não só investir em sua própria capacitação mas também engajar-se nas artes, como teatro, música e dança, visando a uma educação transformadora (Aquarela, 1989a).

Durante esse período, havia uma distinção clara e, em certa medida, pejorativa entre os professores da Rede Municipal, informalmente chamados de "professorinhas", e os da Rede Estadual, referidos de maneira mais formal como "professoras". Essa terminologia refletia um menosprezo pelos professores municipais, que geralmente eram percebidos como menos valorizados e com menos oportunidades em comparação aos seus colegas estaduais. Paralelamente, os alunos da rede municipal eram vistos como "alunos coitadinhos", indicando uma visão depreciativa e de baixas expectativas em relação a eles (Chissini, 2017).

Nesse contexto, a gestão de Ferronato buscou redefinir e elevar a identidade e o reconhecimento dos professores municipais, tratando-os como agentes cruciais no processo educacional da região. Esse esforço também incluiu a implementação dos primeiros projetos de Informática Educativa, começando oficialmente em 1992, quando 282 alunos foram levados à Universidade de Caxias do Sul para seu primeiro contato com computadores através da linguagem de programação Logo. Esse movimento inicial foi liderado pelo secretário Hermes Zaneti, com apoio de Beatriz Begolin, assessora administrativa, após Ferronato se licenciar para concorrer a vereador, sendo posteriormente eleito.

A visão de integrar computadores na educação foi influenciada por educadores e pesquisadores como Léa Fagundes, José Armando Valente e Seymour Papert, que viam na tecnologia um potencial para contribuir para a formação de uma sociedade melhor. Sob essa influência, a professora Naura Andrade, atuando na escola Estadual Abramo Pezzi, tornou-se uma pioneira ao utilizar os computadores não apenas para formação técnica, mas como ferramentas de aprendizagem multidisciplinar.

Em 1988, a escola iniciou oficialmente a Informática Educativa para os alunos, e, em 1989, a professora Naura conduziu uma capacitação para professores municipais, incentivada pela professora Ana Cesa, da Secretaria Municipal de Educação. Essa capacitação foi crucial para disseminar o conhecimento sobre Informática Educativa e mobilizar outros educadores, como a professora Vera Massa, que também começou a realizar capacitações.

A integração entre as redes estadual e municipal foi essencial para o desenvolvimento da Informática Educativa em Caxias do Sul, com professores como Naura e Vera facilitando a formação de uma rede de educadores qualificados para usar a tecnologia de maneira inovadora em sala de aula. Esses esforços foram complementados por outras iniciativas, como o trabalho da professora Carla Valentini na Escola Helen Keller, que explorou o uso das tecnologias da época para promover a comunicação e o aprendizado entre alunos surdos, demonstrando a versatilidade e o impacto transformador dos computadores na educação especial.

A jornada da professora Carla na implementação de tecnologias inovadoras na escola Helen Keller é uma história de persistência e inovação diante de significativos desafios estruturais e de mentalidade. Inicialmente, quando Carla introduziu a ideia do uso de computadores na educação para seus colegas, ela enfrentou resistência considerável. Muitos professores viam os computadores como irrelevantes ou demasiadamente avançados para o ambiente escolar, especialmente em uma escola para surdos.

Apesar do ceticismo inicial, Carla contou com o apoio da diretora Ilma Vieira, que era receptiva às suas ideias, embora a aprovação não tenha vindo da equipe de professores que rejeitou a proposta, considerando-a

uma “loucura”. A resistência era ampla devido à falta de familiaridade com a tecnologia, uma realidade comum na época, que tornava difícil para muitos perceberem seu potencial educativo.

A falta de infraestrutura também era uma barreira significativa. Durante os primeiros anos da década de 1990, a rede municipal não possuía computadores nas escolas ou mesmo nas secretarias, um reflexo do atraso tecnológico nas instituições públicas. Carla, motivada pela necessidade de comunicação escrita para alunos surdos, viu uma oportunidade no *packet radio*, um sistema que permitiria comunicação síncrona a distância, algo revolucionário para a época.

Com a colaboração do primeiro instrutor surdo de libras, Tibiriça, Carla conseguiu adquirir os equipamentos necessários através de um projeto com o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC). No entanto, a implementação do sistema ainda necessitava de um computador, que era difícil de se obter devido à falta de recursos da rede municipal. Incansável, Carla apelou diretamente ao secretário de educação Odir Ferronato para conseguir o equipamento necessário, embora isso fosse considerado um pedido audacioso na época.

Finalmente, com recursos limitados e sem suporte direto da Secretaria de Educação, Carla e sua equipe conseguiram criar o primeiro laboratório de informática da escola usando salas inicialmente destinadas à fonoaudiologia. Esse espaço foi adaptado e equipado com dois computadores MSX, adquiridos através de doações e uma rifa organizada por Carla. Esse esforço independente não apenas estabeleceu o laboratório como também simbolizou um movimento autônomo dentro da escola, ligado à sua parceria com o LEC, que desempe-

nhou um papel crucial na capacitação e no fornecimento de equipamentos.

A instalação do *packet radio*, com a ajuda dos bombeiros para montar uma antena, e a implementação do laboratório representaram passos significativos para a inclusão digital dos alunos surdos. Na Figura 1, a seguir, podemos ver a professora Carla, de costas. Ela precisou subir, pois, em virtude da inclinação, havia limitação de peso, e ela era a mais leve (Valentini, 2022).

Figura 1 – Instalação da Antena, em 1991.

Fonte: Acervo Pessoal Carla Beatris Valentini.

A implementação do rádio foi uma ideia fundamental para possibilitar, em uma época que ainda não existia internet, a comunicação, via computador, pelos surdos que naquela ocasião ainda não tinham a possibilidade de se comunicarem a distância. Por fim, a sala do laboratório inicialmente pequena logo se tornou inadequada, levando a uma expansão para um espaço

maior, onde as atividades educativas poderiam ser melhor acomodadas.

Essa história no Helen Keller mostra não apenas os desafios de introduzir a tecnologia na educação nos anos 1990, mas também como a determinação, a inovação e a colaboração podem superar obstáculos significativos. A experiência de Carla e seus colegas ilustra uma mudança de paradigma na educação dos surdos, aproveitando as tecnologias emergentes para melhorar significativamente o acesso e a qualidade da educação especial.

Reverberações: a Informática Educativa a partir de inciativas da Secretaria Municipal de Educação e de Cultura

À medida que a Escola Helen Keller avançava na integração dos computadores em suas atividades educacionais, outras escolas da rede municipal de Caxias do Sul, nesse momento incentivadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e pelas reverberações do que vinha acontecendo alheio à secretaria em outras escolas, começavam a explorar a Informática Educativa. No entanto, apesar das mobilizações iniciais promovidas por eventos como a primeira formação de professores conduzida pela professora Naura, a implementação de computadores nas salas de aula não ocorreu rapidamente. Os desafios enfrentados incluíam tanto a conscientização sobre a importância da informática na educação quanto a escassez de recursos necessários para efetivar esses projetos.

A trajetória da Informática Educativa na rede municipal teve seu marco inicial com a formação mencionada, mas a concretização dessa iniciativa se desdobrou a partir de várias outras ações isoladas em escolas do município, como a própria Helen Keller e o Colégio

Estadual Abramo Pezzi. Hermes Zanetti, que assumiu a secretaria após Odir Ferronato, trouxe a ideia de integrar a Informática Educativa, embora a ideia de Informática Educativa dividisse as opiniões dos professores da rede. Alguns, por exemplo, viam os computadores como um luxo desnecessário diante de outras necessidades mais básicas das escolas, como infraestrutura física e vagas para os alunos.

Durante essa época, a resistência dentro da rede refletia uma visão reducionista sobre o papel dos computadores na educação, um desafio agravado pela falta de computadores até mesmo nos setores administrativos da SMEC. Para superar esses obstáculos, foram organizadas palestras e formações para os diretores das escolas municipais e equipe da secretaria, com figuras como a professora Léa Fagundes que ajudaram a moldar uma nova perspectiva sobre a tecnologia na educação.

Além desses esforços, a Universidade de Caxias do Sul desempenhou um papel vital ao disponibilizar seu laboratório de informática para que estudantes da rede municipal, especialmente da Região Norte com baixos índices de sucesso escolar, pudessem ter contato com computadores. Essa iniciativa apenas facilitou o acesso à tecnologia e serviu para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos.

A primeira escola municipal a estabelecer um laboratório de informática foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelina Sassi Comandulli, em 1994, com o laboratório beneficiando tanto os alunos do ensino regular como os do noturno e da educação de jovens e adultos. A criação desse laboratório foi possível graças à obtenção de fundos através de projetos submetidos ao Ministério da Educação, destacando uma colaboração

crescente entre a rede municipal e entidades governamentais para promover a educação tecnológica.

Essas ações foram fundamentais para começar a integrar a Informática Educativa de maneira mais ampla dentro das escolas municipais de Caxias do Sul, marcando o início de uma transformação no acesso e na qualidade da educação oferecida aos estudantes, com ênfase especial na capacitação dos professores para usar eficazmente a tecnologia em suas práticas pedagógicas

Em 1997, sob a gestão de Pepe Vargas, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caxias do Sul foi reestruturada, dividindo-se em Secretaria Municipal de Educação (SMED) e outra secretaria dedicada especificamente à cultura. Isso centralizou as responsabilidades educacionais na SMED, que começou a encarregar-se integralmente da gestão e implementação de projetos educacionais, embora a Informática Educativa, nesse período, tenha ficado em segundo plano.

Ao longo dos anos 1990, várias outras escolas municipais seguiram o exemplo da EMEF Angelina Sassi Comandulli, estabelecendo seus próprios laboratórios de informática, conforme indicado nos documentos da Secretaria Municipal de Educação (Registro Histórico [...], 2012).

Esses laboratórios refletiam uma política mais consistente e continuada, que, apesar das limitações de recursos, dependia frequentemente do envolvimento da comunidade escolar para arrecadar fundos necessários para novos equipamentos e infraestrutura.

O foco, posteriormente, deslocou-se para a Escola Municipal Caldas Júnior, destacada pela variedade de atividades de informática que organizava. A escola enfrentou desafios significativos devido ao número limitado de

computadores que não podia atender satisfatoriamente todos os alunos. A linguagem de programação Logo era comumente usada para ensinar conceitos básicos de computação e programação, requerendo dos alunos uma frequência e uma atenção consideráveis, dada a complexidade do conteúdo e a infrequência das sessões de laboratório (Moré, 2022).

Para superar as barreiras estruturais e aumentar a eficácia dos programas de Informática Educativa, a direção da Escola Caldas Júnior e outros professores entusiastas, como a professora Rejane, mobilizaram recursos através de várias iniciativas, incluindo a compra de computadores usados e organização de rifas. Esse esforço comunitário foi essencial para a configuração inicial dos laboratórios de informática na escola.

Além disso, a formação contínua dos professores era uma prioridade, e muitos participavam de cursos e seminários tanto localmente quanto em outras cidades, promovidos pela SMED e outras instituições educacionais como a UCS. Essas atividades eram cruciais para manter os educadores atualizados com as novas tecnologias e métodos de ensino que emergiam.

A administração municipal, apoiada por verbas federais, foi capaz de multiplicar o número de laboratórios, com cada escola que não possuía infraestrutura digital sendo gradualmente contemplada. Escolas que já possuíam laboratórios receberam atualizações e novos equipamentos, uma tentativa para que a tecnologia educacional não ficasse obsoleta. Esse período também foi marcado pela formação continuada de professores, essencial para o sucesso da integração da informática nas práticas pedagógicas cotidianas.

O impacto dessas iniciativas estendeu-se para além da criação física de laboratórios, influenciando positivamente a qualidade da educação e permitindo que a rede municipal de Caxias do Sul se preparasse para desafios futuros em um mundo cada vez mais digital. Ao mesmo tempo, a experiência acumulada serviu de base para novos projetos, como o Um Computador por Aluno (UCA), que foi implementado como um avanço das políticas anteriores e visou fornecer a cada aluno acesso individual a computadores portáteis, transformando radicalmente o conceito de educação digital nas escolas.

Essa transição para o UCA marcou uma nova etapa na educação digital, em que cada aluno teve a oportunidade de interagir com a tecnologia de maneira mais direta e constante, não apenas em salas de informática, mas em todas as áreas do aprendizado. O projeto foi ambicioso e refletiu uma mudança de paradigma do modo como a tecnologia poderia ser integrada na educação, garantindo que cada aluno tivesse acesso às ferramentas necessárias para uma aprendizagem moderna e relevante.

Ao longo do período de 1992 a 2012, Caxias do Sul demonstrou um modelo eficaz, mesmo com todas as limitações, da maneira como políticas públicas podem ser empregadas para não só acompanhar as evoluções tecnológicas, mas também como uma alavanca para melhorar a educação. Através desses esforços, a cidade transformou sua infraestrutura educacional e garantiu que seus estudantes e professores estivessem mais preparados para os desafios do futuro, estabelecendo um legado no campo da educação digital.

A rede municipal e o pensamento pedagógico voltado à Informática Educativa

A introdução da informática na educação, iniciada nos anos 1990 e continuada através de projetos como o UCA, representou uma tentativa de ruptura significativa com os métodos tradicionais. O computador não era visto apenas como uma ferramenta, mas como um ambiente interativo de aprendizagem que transformava a dinâmica da sala de aula e permitia uma abordagem mais integrada e interativa do ensino.

Esse movimento rumo à integração da tecnologia no ambiente educacional mudou a forma como o conhecimento era concebido e o jeito como os professores viam e utilizavam as ferramentas pedagógicas à sua disposição. A formação continuada de professores, essencial para a implementação eficaz de novas tecnologias e abordagens pedagógicas, tornou-se um pilar fundamental dessas transformações, garantindo que as práticas educativas se transformassem em paralelo com as inovações tecnológica.

Durante o século XX, ocorreu uma significativa transformação em relação ao pensamento pedagógico, influenciada por teorias inovadoras que tentaram ressignificar as práticas educacionais. A introdução da Informática Educativa, exemplificada pelo trabalho de Seymour Papert e seus contemporâneos como a professora Léa Fagundes, marcou uma era de mudanças profundas na compreensão acerca da gênese do conhecimento e sua aplicabilidade para na educação.

A professora Naura e a professora Vera, agentes importantes na história da Informática Educativa na cidade de Caxias do Sul, tiveram, inclusive, a oportunidade

de conhecer pessoalmente Seymour Papert, conforme expresso no registro fotográfico na Figura 2.

Figura 2 – Naura e Vera com Seymour Papert, em 1995.

Fonte: Acervo pessoal de Vera Massa.

Essa proximidade nos mostra o quanto a rede estava próxima do pensamento pedagógico de Papert e como a visão desse autor e seus contemporâneos permeou a implantação da Informática Educativa no município.

Esse enfoque foi influenciado pela epistemologia genética de Piaget, adotada por Papert, e focava no desenvolvimento cognitivo através da interação direta com o computador. Mais tarde, Papert chamaria essa abordagem de Construcionismo (Papert, 2008).

As práticas pedagógicas desenvolvidas em Caxias do Sul durante o recorde temporal desta pesquisa refletiam uma combinação de influências teóricas, integrando às ideias de Piaget, Papert e Vygotsky. O pensamento de Vygotsky era perceptível na valorização da aprendizagem social e colaborativa, conforme evidenciado em

documentos e práticas que enfatizavam atividades lúdicas e cooperativas entre os alunos (Registro histórico [...], 2012).

Essas teorias se materializavam nas formações contínuas oferecidas aos educadores, que aprendiam a integrar o uso do computador nas suas práticas de sala de aula não como um substituto para o ensino tradicional, mas como um complemento que oferecia novas formas de engajamento e construção de conhecimento. A abordagem construcionista de Papert, que via o computador como um objeto cognitivo, era central nessa integração, enfatizando a aprendizagem através da experimentação e do erro.

O projeto UCA, iniciado nos anos 2000, representou um avanço nessas práticas, permitindo uma maior individualização do aprendizado e expandindo o acesso à tecnologia educacional. Esse projeto reforçou a ideia de que a tecnologia poderia ser uma ferramenta poderosa para a inclusão e a transformação educacional, apesar dos desafios estruturais e de manutenção que acompanharam sua implementação.

Ao longo dos anos, a educação em Caxias do Sul se desdobrou para incorporar uma abordagem mais holística e integrada ao uso da tecnologia, refletindo uma tendência global de reconhecer o papel dos computadores na educação, à época. Essa transição tinha o intuito de não apenas mudar a forma como os alunos aprendiam, mas também o modo como os professores ensinavam, adaptando-se a uma nova realidade na qual a tecnologia estava no cerne do processo educativo.

Em meio à transição das práticas educacionais com o advento do Windows e suas ferramentas visuais como o *Paint*, observou-se um deslocamento do foco pedagó-

gico que antes se concentrava em linguagens de programação como o Logo, que exigia uma abordagem mais rígida e detalhada para a criação de gráficos e aprendizado lógico-matemático. A introdução do Windows proporcionou ferramentas que simplificavam significativamente essas tarefas, levando a um questionamento sobre a eficácia de ensinar programação intensiva nas escolas quando ferramentas mais intuitivas estavam disponíveis (Massa, 2022).

Essa mudança de paradigma gerou certo receio entre as professoras como a Vera, que viam valor no rigor do aprendizado através do Logo, mas também reconheciam as novas possibilidades abertas pelas interfaces gráficas que facilitavam o acesso à tecnologia para mais alunos. A era do Windows marcou uma "concorrência desleal" com o Logo, dado o apelo imediato e a facilidade de uso das novas ferramentas, que podiam realizar tarefas complexas com comandos simples e interfaces amigáveis.

Esse cenário refletia uma ruptura maior nas práticas culturais e pedagógicas. A partir daí, houve um esforço consciente para incorporar projetos de aprendizagem que aproveitavam as novas tecnologias para engajar os alunos de maneira mais eficaz. Esses projetos buscavam promover habilidades de pesquisa e autoaprendizado, movendo-se para além da simples transmissão de conhecimento para permitir que os estudantes explorassem e interagissem com o conteúdo de maneira mais ativa e construtiva.

A ênfase na formação continuada dos professores para adaptarem suas metodologias às novas tecnologias foi crucial. Isabel destacou a necessidade de capacitação constante para que os educadores pudessem efetivamente integrar os computadores e a internet em suas

práticas pedagógicas, refletindo sobre a dificuldade de mudar as abordagens tradicionais de ensino para incorporar métodos mais interativos e centrados no aluno (Lopes, 2023).

Esse período de transição não apenas desafiou as concepções existentes sobre o uso de computadores na educação como também reforçou a necessidade de um acompanhamento teórico e prático robusto que poderia integrar as novas tecnologias de maneira significativa no processo educacional, respeitando tanto as inovações quanto as bases teóricas sólidas de aprendizagem construtivista propostas por teóricos como Papert e Piaget.

O pensamento pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, desde os anos 1990 até o Projeto UCA, foi fortemente influenciado pelo Construtivismo. Figuras como Piaget, Papert, Fagundes, Valente e Freire foram fundamentais para moldar as práticas educativas que integravam a informática na educação. Esses teóricos proporcionaram uma base para que a aprendizagem fosse centrada na interação ativa dos alunos com o computador, incentivando a curiosidade e a pesquisa. A Figura 3 demostra, a partir de uma nuvem de palavras realizada tendo com base as fontes orais do estudo inicial, a representação do pensamento pedagógico.

Figura 3 – Nuvem de palavras do pensamento pedagógico

Fonte: Pasqual Júnior (2023).

A nuvem de palavras revela, assim como as entrevistas, que o foco da Informática Educativa esteve baseado principalmente em projetos de aprendizagem e na linguagem Logo, tendo como expoentes dessas práticas o pensamento pedagógico, em destaque, de Papert, Fagundes, Valente e Freire. As práticas adotadas refletiram uma visão progressista, em que o aprendizado mediado por tecnologia era visto como uma ponte para a educação do século XXI, focada na autonomia dos alunos e no desenvolvimento de suas capacidades investigativas.

A narrativa construída a partir das entrevistas com educadores locais revela que essas professoras estavam comprometidas em ultrapassar os métodos tradicionais, adotando abordagens que valorizavam a construção do conhecimento através da exploração e do engajamento ativo, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Diálogos finais

O esgarçamento conceitual acerca das fontes históricas desde os movimentos dos Annales até os nossos dias permitiu que os historiadores passassem a olhar para a História com uma riqueza de possibilidades nunca vista.

Este estudo é uma dessas possibilidades, pois olhamos para um contexto específico, construindo uma narrativa a partir de mulheres, professoras que, a frente de seus tempos, construíram as possibilidades para a implantação da Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. É importante destacar que, para construir esta narrativa, foi preciso olhar para as fontes orais como documentos, como fontes suficiente-

mente capazes de contar uma história que é corroborada por outros registros históricos.

Dessa forma, o resultado desta pesquisa vislumbra um contexto de dificuldades, iniciativas individuais de pessoas visionárias que, na composição de uma rede de relações, foram capazes de alavancar uma série de movimentos que resulta, a partir de 1992, oficialmente como política do município de Caxias do Sul, a implantação da Informática Educativa.

Esses movimentos reverberam a partir do contexto nacional que se esgarça a partir de 1998, em especial com o PROINFO, que permitiu a implantação da Informática Educativa em diversos municípios no país.

Para além dos processos de aquisição e implantação dos computadores nas salas de aula, este capítulo trouxe um sobrevoo a respeito do pensamento pedagógico presente na mentalidade das pessoas que implantaram a Informática Educativa em Caxias do Sul. Tal pensamento pedagógico foi a questão norteadora da tese da qual este capítulo se origina. Nesse contexto, cabe destacar que a implantação da Informática Educativa não foi feita apenas por intuição, mas com base em uma reflexão epistemológica acerca do que os computadores poderiam trazer de benefícios à educação.

Assim, é possível dizer que o pensamento pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul possuía uma forte base construtivista, tendo como expoentes Jean Piaget, Seymour Papert, Léa Fagundes, José Armando Valente, Paulo Freire, entre outros.

Esse pensamento pedagógico, fruto do estudo dessas professoras, é reverberado para a rede por meio de formações contínuas que passam a existir a partir do primeiro curso em 1989 ministrado pela professora

Naura e que se torna uma prática na rede, inclusive após a implantação do projeto UCA.

Esta pesquisa tem sua importância ao resgatar a história da Informática Educativa no município de Caxias do Sul para lembrarmos que as trajetórias no campo da educação tecnológica não se iniciaram hoje, mas que são frutos de um trabalho de mais de 30 anos.

Referências

AQUARELA. Caxias do Sul, mar. 1989a.

AQUARELA. Caxias do Sul, ago. 1989b.

BEGOLIN, Beatriz Maria. Entrevista realizada por Paulo Antonio Pasqual Júnior. Caxias do Sul, 2022. Gravação em áudio.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera os artigos 6º, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, para dispor sobre a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 3.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa, Portugal: DIFEL, 2002.

CHISSINI, Mônica de Souza. **Culturas de gestão democrática na rede municipal de ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996)**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

LOPES, Isabel Cristina. Entrevista realizada por Paulo Antonio Pasqual Júnior. Caxias do Sul, 2023. Gravação em áudio.

MARQUES, Ivan da Costa. Minicomputadores brasileiros nos anos 1970: uma reserva de mercado democrática em meio ao autoritarismo. **História, Ciências, Sociedade**, Manguinhos, v. 10, n. 2, p. 657-81, maio/ago. 2003.

MASSA, Vera Maria Pacheco Rocha. Entrevista realizada por Paulo Antonio Pasqual Júnior. Caxias do Sul, 2022. Gravação em áudio.

MORÉ, Rejane Bueno. Entrevista realizada por Paulo Antonio Pasqual Júnior. Caxias do Sul, 2022. Gravação em áudio.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PASQUAL JÚNIOR, Paulo Antonio. **Informática educativa na rede municipal de Caxias Sul:** 20 anos de história – 1992-2012. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12779. Acesso em: 27 jul. 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REGISTRO HISTÓRICO dos Laboratórios de Informática Educativa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

SCHMIDT, Sintian. Entrevista realizada por Paulo Antonio Pasqual Júnior. Caxias do Sul, 2023. Gravação em áudio.

TAVARES, Neide Rodrigues Barea. **A história da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. São Paulo: Escola do Futuro, 2002. Disponível em: http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf. Acesso em: 27 jul. 2013.

VALENTE, Cristiana de Melo. Computadores e Educação: momentos iniciais desta relação no Brasil. **iSys – Revista Brasileira de Sistemas de Informação**, v. 10, p. 193-219, 2017.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTINI, Carla Beatris. Entrevista realizada por Paulo Antonio Pasqual Júnior. Caxias do Sul, 2022. Gravação em áudio.

Biodatas

Paulo Antonio Pasqual Júnior

Doutor e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde também se licenciou em Computação e História. Realiza estágio pós-doutoral em Educação na mesma instituição. Atualmente, é professor substituto no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Educação Básica e Superior. Seus interesses de pesquisa incluem: Informática Educativa, Cidadania Digital e História Digital.

E-mail: ppasqualjr@ucs.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4395209456758180
Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7641-5428

Eliana Rela

Graduada em História pela UCS. Mestra em História pela PUCRS. Doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Professora na Universidade de Caxias do Sul nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação. Pesquisa: Ensino de História, História da Cultura Digital na Educação, História das Instituições e das Mulheres e Patrimônio Cultural.

E-mail: erela@ucs.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3274042846549354
Orcid: http://orcid.org/0000-0001-9670-1634

As culturas infantis permeadas por brincadeiras presentes na EMEI Nostri Bambini (1999-2019)[76]

Priscila Ghellere
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

Este capítulo tem como objetivo apresentar as culturais infantis, com especial ênfase nas brincadeiras vividas na Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, de Vila Flores, no recorte temporal de 1999 a 2019. Resultado de uma pesquisa em nível de dissertação, mais ampliada, buscou pesquisar o processo de formação histórica, considerando as culturas infantis, as práticas pedagógicas bem como os espaços, tempos e sujeitos na Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, de Vila Flores.

A História Cultural foi o aporte teórico em diálgo com a História da Educação Infantil no objetivo de narrar o processo histórico da educação de Vila Flores, dando ênfase à Educação Infantil, que contemplou diversas culturas infantis na Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, entre os anos de 1999, quando a referida escola foi fundada, e 2019. Narro aspectos relacionados à infância, às culturas infantis, aos sujeitose às narrativas das infâncias de ex-alunos da instituição, baseando-se na memória e nas práticas escolares relacionadas nos tempos e espaços.

[76] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Uma instituição de Educação Infantil e sua história, a Nostri Bambini (Vila Flores/RS, 1999-2019)*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

A problemática se dá em torno da Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, no município de Vila Flores-RS, instituída no ano de 1999, com o Decreto nº 1.043, de 3 de maio. A criação e o funcionamento do educandário eram reivindicações da população vilaflorense naquela época. Cabe sinalizar que a Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini é a instituição de Educação Infantil mais antiga de Vila Flores, e a única por mais de 20 anos.

É importante frisar que uma escola de Educação Infantil se constitui, de fato, por causa dos sujeitos presentes no contexto, em especial as crianças com suas vivências e culturas infantis, juntamente das práticas escolares. Nesse contexto, a Nostri Bambini foi construída para atender crianças pequenas. Esse atendimento, nos primeiros anos, não era feito em turno integral, assim como não exigia obrigatoriedade daquela faixa etária. Além disso, no ano de 1999, a escola contava, em seu quadro funcional, com apenas uma professora e uma auxiliar de Educação Infantil.

Em 2014, ano que a Escola Municipal de Educação Nostri Bambini completa seus 15 anos de funcionamento, ocorre a implantação da 1ª creche municipal. Até então, as crianças que compreendem a faixa etária de creche, cujos pais necessitassem desse atendimento, deslocavam-se às cidades vizinhas.

O funcionamento na Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini passou, ao longo dos seus primeiros 20 anos de existência, por várias modificações e adequações. Foram necessárias mudanças nos horários, na estruturação das turmas, no corpo docente e na rotina das crianças que a frequentavam. Tudo isso buscando melhoria no atendimento e bem-estar dos educandos.

Durante esse período, foram inevitáveis as mudanças na sua estrutura física também.

A afirmação das Escolas Infantis, breve contexto

Visto dar início à narrativa sobre esse assunto, julgo relevante pontuar que durante muitos anos os cuidados e a educação da infância eram dever apenas da família. Aos poucos, a Educação Infantil foi ganhando espaço no Brasil. Na medida em que o país foi se desenvolvendo, a mulher foi conquistando seu lugar no mercado de trabalho, e com isso surgiu a necessidade de "terceirizar" o cuidado e a educação de seus filhos pequenos.

Nesse contexto, Cruz e Sarat (2015, p. 29) ressaltam que

> [...] o surgimento e expansão das instituições de atendimento educacional a infância de zero a 6 anos passa a ser percebida como proposta inovadora, símbolo da modernidade, exaltação do progresso e da indústria no país. As instituições são difundidas para educabilidade das crianças, mas também, como mecanismo de combater o abandono, sendo percebidas muitas vezes como um 'mal necessário', pois a difusão especialmente das creches para a infância pobre brasileira colocava em conflito a capacidade da família no cuidado e educação das crianças, e questionava principalmente o papel materno idealizado para as mulheres. Diga-se, de passagem, uma idealização que favorecia as classes mais abastadas, e não condizia com as condições de mulheres pobres.

Outro fator que foi se consolidando ao longo dos anos é a garantia, bem como a frequência e permanência da criança na escola de Educação Infantil.

Foram se tornando cada vez mais necessárias as Escolas de Educação Infantil, e com isso aumentou a responsabilidade e pressão sobre o Poder Público em

proporcionar esses estabelecimentos de ensino para todas as crianças de forma gratuita. Essa afirmativa se dá por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, estabelecendo o ensino obrigatório a partir da pré-escola e advertindo a obrigação dos pais quanto ao cumprimento da lei:

> Art. 4º
> I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio
> [...] Art. 6°
> É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (Brasil, 1996).

O direito à educação e ao atendimento das crianças em Escolas de Educação Infantil, mesmo que como conquista recente e ainda em curso no país, trouxe mudanças significativas para a educação. No caso específico de Vila Flores, a existência de uma instituição destinada exclusivamente para esse público foi instituída em 1999. Essa instituição foi criada dentro do contexto de expansão de escolas infantis que começa a acontecer naquele período temporal em todo o país, como já mencionado.

A Escola de Educação Infantil Nostri Bambini, sua história

É importante considerarmos que cada instituição carrega sua própria história, o que a torna única e define sua identidade. Como afirmam Gonçalves Neto, Araújo e Gatti Júnior (2002, p. 20),

> [...] percebe-se que a história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se

> passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual ainda faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos.

Os primeiros deslocamentos oficiais em direção à construção de uma escola de Educação Infantil, no município de Vila Flores-RS, se deram no ano de 1999. Sua criação, bem como seu funcionamento, se deu através de reivindicações da comunidade local, junto ao fato de que existia um movimento, em nível federal, de os municípios, em geral, estarem sendo responsabilizados por financiar esse atendimento.

Partindo disso, a Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini foi pensada e criada para acolher crianças pequenas, sendo que, nos primeiros anos de funcionamento, o prédio que abrigava a referida escola tinha capacidade para atender 50 crianças. Estas, com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, eram separadas por turmas de níveis de Maternal e Jardim de Infância. Esse atendimento, nos primeiros anos, era feito apenas no turno da tarde e não exigia obrigatoriedade daquela faixa etária.

A primeira turma oficial de Pré-Escola que ingressou na referida instituição foi em 2009. Isso ocorreu quando o município assumiu a primeira etapa obrigatória da Educação Básica, a Educação Infantil, no nível Pré-Escolar. Anos depois, em 2014, ocorreu a implantação da 1ª creche municipal, que passou a funcionar junto à EMEI Nostri Bambini. A creche foi uma necessidade da comunidade vilaflorense, especialmente para abrigar as crianças cujos pais trabalhavam.

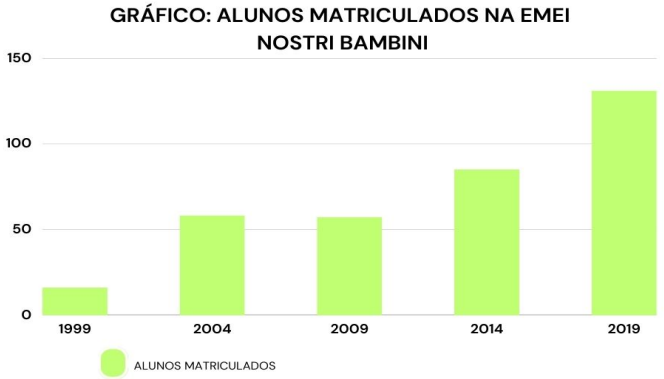
A partir de maio de 2014, quando a referida EMEI passou a acolher crianças também com idade de creche, o educandário passou a funcionar em turno integral. Com isso, foi necessário o ingresso de mais profissionais para atender a demanda, como auxiliares de Educação Infantil e mais professores.

A procura por vagas aumentou nos anos seguintes, por isso, entre 2016 e 2019, as turmas de Jardins e Pré-Escolas passaram a cumprir apenas um turno na escola e foram alocadas e atendidas em outra escola naquele município. Tal providência foi tomada por falta de espaço físico no prédio da EMEI Nostri Bambini para atender todos os matriculados.

A medida foi adotada pela Administração Municipal e pela Secretária de Educação atuante no período, a fim de poder atender a demanda de matrículas nas turmas de Berçários e Maternais, que funcionam no prédio próprio da referida escola, e assim sanar a lista de espera por vagas no município de Vila Flores-RS.

A Figura 1 apresenta um gráfico a partir do qual fica visível o crescente aumento no número de crianças que frequentaram a Nostri Bambini, especialmente nos últimos cinco anos estudados.

Figura 1 – Gráfico ilustrando a demanda de crianças matriculadas na EMEI Nostri Bambini de 1999 a 2019.



Fonte: organizado pela autora

É possível observar, baseando-se no gráfico acima, que a demanda de crianças na Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini foi aumentando consideravelmente, especialmente a partir de 2014, quando a escola passou a atender crianças com idade de creche (zero a quatro anos incompletos). Partindo dessa constatação, tornam-se compreensíveis as modificações realizadas no funcionamento e nas rotinas da escola.

As culturas infantis e do brincar na Nostri Bambini

Ao ouvirmos a palavra escola, imediatamente nos inundamos de pensamentos relacionados a livros, cadernos, lápis, mesas enfileiradas, professores, painéis com números, alfabeto exposto nas paredes das salas, entre outras tantas relações. Contrapondo-se a isso, se a expressão *escola* vier acompanhada da palavra *infantil* (que, por sua vez, lembra infância), os signos são outros, sendo que a resenha se refere a crianças pequenas, brinquedos, choro, troca de fraldas e mais uma porção de

outras cenas atreladas a isso, as quais se submetem ao cuidado.

Essa lógica de pensamento é enraizada, por meio da cultura, em muitos de nós, e se dá por meio de questões culturais. Isso porque definimos o que é escola de acordo com as nossas experiências e vivências nas instituições que frequentamos, as quais ficaram registradas em nossas memórias. Afinal, todos que estiveram numa escola contribuíram para a história da educação daquele lugar, uma identidade que faz parte de uma cultura escolar específica.

Em especial, nas instituições de Educação Infantil, as crianças também se apropriam do conhecimento, porém de maneiras alternativas. Por questões óbvias, as metodologias são diferentes das utilizadas por profissionais que atuam no Ensino Fundamental, por exemplo. Dentro disso, engloba-se a organização dos espaços, dos materiais e da maneira como as propostas curriculares são mediadas.

Cabe ressaltar que é na iniciação ao mundo escolar, ainda na Educação Infantil, que a criança sofre uma grande ruptura emocional, pois até então suas vivências e experiências se davam por meio das relações familiares, que agora darão espaço a interações sociais mais complexas. Assim, a criança entra em contato com diferentes culturas e costumes. Cabe a ela assimilar e se reestruturar emocionalmente com tal acontecimento.

Para Benito (2021, p. 148),

> a transição da criança da família para a escola representa uma importante mudança na socialização dos afetos, visível, em primeiro lugar, no novo clima emocional a que se veem submetidos os sujeitos educandos. Tal deslocamento pressupõe, alguns psicólogos, o segundo desmame sentimental da infância.

Para tanto, na etapa escolar, as atividades ocorrem de maneira lúdica, menos conceitual e contextualizadas com a realidade daquele grupo, especificamente, fazendo com que se tornem ainda mais enriquecedoras e evidenciando, assim, o protagonismo infantil. Dentro desse contexto é que as brincadeiras ganham espaço. Isso porque elas são vistas com seriedade pelos profissionais competentes e ofertadas às crianças com intencionalidade, e não apenas como uma ferramenta a ser usada em momentos recreativos. Assim, por meio das interações lúdicas entre pares, os educandos manifestam as culturas infantis e produzem conhecimento partindo de suas realidades. Com base nesse entendimento, Coelho (2018, p. 253) conclui:

> Portanto, é no exercício do protagonismo infantil que as culturas da infância emergem de forma inteligível, subversiva e criativa, excedendo desse modo, sua participação social na sociedade, desconstruindo assim, a ideia de (in)visibilidade histórica, civil e científica, o que destaca a necessidade de garantir cada vez mais, a participação da criança em todos os âmbitos da sociedade, principalmente, nos debates científicos que fundamentam concepções e direcionam propostas e ações políticas, sociais e educacionais para a infância.

Talvez pelo fato de as crianças, na Escola de Educação Infantil, ocuparem grande parte do tempo brincando é que o referido nível de educação não seja visto, por muitos, com a seriedade e o respeito que deveria. Afinal, são nesses momentos de interações entre as crianças que se evidenciam as diferentes infâncias e suas culturas. Somando-se a isso, cabe ressaltar que há muito tempo a Educação Infantil, no Brasil, deixou de ser assistencialista e passou a ser responsabilidade educacional. Com isso, conclui-se que os educandos que frequentam as escolas de Educação Infantil estão sendo educados e não apenas assistidos e/ou cuidados.

Desse modo, "A educação enquanto espaço de possibilidades das crianças tem a obrigação de reconhecer a pluralidade histórica da Educação Infantil" (Maia, 2012, p. 55). Isso quer dizer que devemos ter consciência que dentro do ambiente escolar se cruzam múltiplas infâncias, sendo estas resultado de diferentes vivências e experiências pessoais. Assim, os espaços da instituição Escolar Infantil se tornam um ambiente de abundância e enriquecido por diferentes culturas, as quais devem ser respeitadas, bem como evidenciadas. Isso tudo é perceptível através das brincadeiras infantis, pois estas se fazem presentes na vida de toda criança, desde os primeiros dias de existência. Por meio do brincar, podemos perceber as vontades, as preferências, os gostos e as culturas de cada indivíduo.

Nesse sentido, as crianças que frequentaram a Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini eram convidadas, diariamente, a exercerem seu papel de protagonistas e a manifestarem-se culturalmente por meio de diferentes brincadeiras, que incluíam propostas de faz de conta, cantigas de roda, jogos de regras, musicalização e recreação. As dinâmicas eram intencionalmente ofertadas por meio das professoras e auxiliares de Educação Infantil a fim de promover interação entre pares. Assim, Coelho (2018, p. 216) diz:

> Parto do princípio de que as culturas infantis estão entrelaçadas ao conceito geral de culturas, assim, nossa pretensão não é separar esses conceitos, mas, especificar, contextualizar e relacioná-los entre si. Afinal, um depende do outro e ambos se constroem mutuamente. Neste sentido, as culturas infantis são constituídas e constituem o contexto mais amplo de realidade cultural das crianças, ou seja, emergem nas entre-culturas e entre-lugares das infâncias que surgem do entrelaçamento de várias culturas e no contexto de vários lugares.

Da mesma maneira que existem várias culturas, de acordo com cada realidade, dentro dessas, existem diferentes culturas infantis, consequentemente a isso, múltiplas infâncias. Partindo dessa ideia, "podemos então considerar que existe uma pluralidade de infâncias que se diferencia em cada contexto sociocultural. Portanto, a escola, como um dos lugares dessas infâncias, abriga toda essa pluralidade" (Fernandes, 2008, p. 11). Nesse sentido, para que melhor abranjamos as manifestações culturais trazidas pelas crianças, através das brincadeiras, na Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, julgo necessário entendermos a dinâmica familiar dos sujeitos envolvidos, pois as crianças são sujeitos históricos pertencentes a um tempo e um espaço.

Com isso, partimos do pressuposto, assim como trouxe anteriormente Coelho (2018), de que as culturas são fusões, e a exemplo disso temos as culturas familiares que interferem nas manifestações das crianças. Ou seja, é a partir desse entrelaçamento de vivências, experiências e reproduções dos indivíduos de diferentes idades que nascem, por meio das brincadeiras entre pares, as culturas consideradas infantis, no contexto escolar.

Dito isso, acho pertinente a seguinte contribuição de Maia (2012, p. 30), que fala:

> Pensar a infância e a criança fora do contexto histórico é reduzir seus significados, significa considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele.

Partindo da ideia de Maia (2012), a qual se reporta ao fato de que as crianças são organismos inseridos num contexto social e resultado dessas vivências, julgo

necessário entendermos um pouco sobre a realidade, fora do ambiente escolar, presenciada pelas crianças que frequentaram, ao longo dos 20 anos pesquisados, a Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini. Isso porque, se a escola é uma instituição onde as diferentes infâncias se encontram e se manifestam entre pares, é fora dela que elas se constituem.

Entendo ser pertinente um adendo aqui: em 2022, quando houve o último levantamento, o referido município não ultrapassa a casa de 4 mil habitantes. Supõe-se que, em meados de 2000, quando a EMEI Nostri Bambini recém havia iniciado seu funcionamento, esse número era ainda menor, o que nos leva a crer que a maioria das famílias que constituíam aquela comunidade escolar, conhecia-se umas às outras. As crianças pertencentes a esses grupos familiares também faziam parte da interação social, contribuindo para a história da cultura familiar de Vila Flores. Portanto: "A infância é parte da sociedade e da cultura como as outras etapas da vida; é estrutural, permanente, seus componentes (crianças) mudam constantemente e permitem sua evolução e transformação histórica" (Fernandes, 2008, p. 19)

Com relação aos pais das crianças matriculadas na Nostri, eram cidadãos trabalhadores, na sua maioria empregados, de classe média baixa. Afirmo isso com base na análise realizada nos Projetos Pedagógicos de diferentes anos da referida instituição. Isso porque neles se faz presente um pequeno parecer das famílias das crianças que frequentam a EMEI Nostri Bambini. A exemplo, trago, na íntegra, trecho da Proposta Pedagógica da referida escola, do ano de 2014, o qual se remete à clientela constituinte com a seguinte afirmativa:

> A maioria dos pais que procuram a Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini pertencem a

> classe média baixa. São crianças que residem próximo à escola e diferentes bairros de Vila Flores, já que existe somente essa Escola de Educação Infantil no município. Algumas crianças são filhas de pais que moram no interior da nossa cidade e que trabalham na agricultura. Quando esses estão trabalhando, seus filhos ficam sozinhos em casa. Por isso, na maioria das vezes, os pais querem coloca-los na escola porque almejam vê-los interagindo e se desenvolvendo com outras crianças. Outros pais procuram a Escola por trabalharem fora do lar e não terem com quem deixar seus filhos. A grande parte dos pais dos alunos atua no mercado de trabalho do município que se baseia na agropecuária, indústria, comércio e microfusão, fabricação de artefatos de cimento, indústria de resfriamento de leite, cantina de vinhos, mercados, manufatura de palhas, entre outros de menor porte (Proposta Pedagógica [...], 2014, n. p.).

Assim, pode-se perceber que o público-alvo que constitui a EMEI Nostri Bambini são crianças de famílias, na sua maioria, com baixo poder aquisitivo e filhos de pais trabalhadores que residem em diferentes áreas da cidade de Vila Flores. Tratando-se de um município pequeno, com índice de violência praticamente nulo, e onde a maioria dos munícipes se conhecem, há a possibilidade de as crianças brincarem na rua, tendo o costume de frequentarem a casa umas das outras e o privilégio de estarem em contato direto com a natureza.

Todas essas vivências foram, ao longo dos 20 anos pesquisados, levadas para dentro do espaço escolar e expressadas através de brincadeiras na EMEI Nostri Bambini. Com isso entendemos que "As culturas de pares infantis são definidas, portanto, como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais" (Rivero, 2015, p. 38).

Entre essas interações, uma das entrevistadas recorda que *"brincávamos muito com as cantigas de roda"*

(Elene Graciela Carbonera Bristot, 2023), sendo que as mais cantadas eram *"Ovo Choco, Rosa Juvenil... Tem coisas desse tipo que eu ainda brinco até hoje com as crianças..."* (Elene Graciela Carbonera Bristot, 2023). A fala da profissional, que ainda atua como docente na EMEI Nostri Bambini, nos remete às diferentes manifestações das culturas infantis no ambiente escolar e nos faz refletir sobre como as brincadeiras são intergeracionais.

Com essa mistura, entende-se que naquele educandário as culturais infantis eram preservadas e, ao mesmo tempo, compartilhadas com os demais. Partindo desse movimento de socialização, além de recriar e reproduzir, nasciam dentro da escola novas culturas infantis, as quais se misturavam com as culturas escolares. A exemplo disso, podemos citar as cantigas de roda, uma brincadeira passada de geração em geração que sofre, por vezes, pequenas modificações estruturais, como alteração da letra da música, porém nunca perde seu encantamento.

Olhando pedagogicamente para as cantigas de roda, que parecem uma simples brincadeira, percebemos que, quando uma criança está cantando e imaginando algo que não faz parte do contexto real, pode-se dizer que "está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações" (Brasil, 1998, p. 27).

Além dos objetivos pedagógicos, como desafiar as crianças a formar um círculo, exercitar a coordenação motora, desenvolver o ritmo, entre outros, as cantigas de roda trazem manifestações culturais e geram alegria nas crianças. Elene (2023) diz que *"brincávamos muito com as cantigas de roda"*. Brincar com música na Educação Infantil é algo prazeroso, tanto para o professor como para a criança. Além das cantigas de roda,

outras manifestações de músicas se faziam presentes na EMEI Nostri Bambini.

Crianças de todas as idades tiveram contato com brincadeiras cantadas naquele educandário. Maria (2022), que foi auxiliar de Educação Infantil e trabalhou com turmas de Berçário, relembra que a escola tinha à disposição das crianças *"uma espécie de bandinha infantil, com alguns instrumentos como gaitinha mesmo, violãozinho, pandeirinhos..."*. Dito isso, nota-se que *"os pequenininhos gostavam muito da bandinha"* e eles *"tocavam instrumentos"* (Maria de Lurdes Piccetti Frata, 2022).

Além disso, o que também se faz muito presente na realidade de uma escola infantil são as brincadeiras de faz de conta. Especialmente nas brincadeiras com panelinhas, casinha, vestimentas e acessórios, as crianças, indiferente do gênero, reproduzem suas vivências no ambiente familiar. A então aluna Andressa Bristot (2023) diz que costumava brincar, na escola, de *"bonecas, peças de encaixe e materiais de sucata"*, reforçando a ideia de que a escola é um espaço de manifestações culturais, sendo estas ofertadas por meio de propostas lúdicas, nas quais as crianças são protagonistas. Através dessas interações é que se constituem diferentes conhecimentos. Como analisou Fernandes (2008, p. 74),

> A ludicidade, o brincar, é um dos traços fundamentais que compões as culturas infantis, que possibilita aprendizagens como, por exemplo, a sociabilidade, que participa da construção das relações sociais, como também das formas de recriar o mundo. Independente da época, da etnia, do gênero e da classe social, o lúdico faz parte da vida da criança, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

Em relação às atividades lúdicas, presentes na EMEI Nostri Bambini, traduzidas, muitas vezes, em brincadeiras, Maria (2022) rememora: *"eles gostavam muito de panelinhas pra fazer comidinha, bonecas também eles gostam muito"*. A auxiliar exalta, em sua fala, as culturas infantis, a partir das quais os educandos reproduziam suas experiências vividas fora do ambiente escolar, com seus pares, produzindo, assim, as culturas infantis na escola. Além disso, Maria (2022) relembra que *"Tanto as meninas quanto os meninos gostam de brincar com as bonecas, fazer naninha, dar comidinhas, essas coisas... Bolsas também, eles sempre gostaram muito de brincar, cintos, lenços..."*.

Através das brincadeiras, as crianças, além de reproduzirem culturas, assimilam fatos e constroem significados, o que gera conhecimentos. Assim diz o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 27):

> Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados.

Ainda no contexto das brincadeiras na EMEI Nostri Bambini, as crianças contavam, além de brinquedos estruturados, com diferentes jogos. A professora Elene (2023), que trabalhou no referido educandário com turmas de Maternais, além do nível Pré-Escolar, relembra que *"tínhamos um momento de levar as crianças para o*

parque, ou em caso de chuva levávamos eles na chamada 'sala de jogos'". Os pequenininhos também já tinham contato com jogos. Reforçando isso, Maria (2022) conta que *"na sala tínhamos blocos lógicos e outros brinquedos assim"*.

Diante do que foi relatado, a Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini contava com diferentes formas de manifestação cultural por parte das crianças, através de propostas lúdicas. Para tanto, percebe-se que a escola tornou diferentes ambientes, em seu espaço físico, acolhedores, para propiciar as mais variadas formas de expressões vindas das crianças, desde o Berçário até a Pré-Escola. A exemplo disso, Maria (2022) menciona que *"tínhamos o solário também para brincar. Então tinha o parque, o solário, tínhamos também uma televisão para eles assistirem desenho"*.

O solário, citado na fala anterior, consistia em uma área utilizada para momentos de recreação. Esse espaço foi construído entre os anos de 2013 e 2014, quando houve a reforma de ampliação do prédio, a fim de implantar a creche municipal. Essa sala, chamada de solário pelos profissionais da escola, contava com um espaço arejado, rodeado de janelas de vidro, que apanhava sol a tarde toda. Esse espaço era equipado por *"brinquedos comprados, já estruturados, como motocas, bambolês, o pula-pula, a piscina de bolinhas, que eles adoravam, os cavalinhos..."* (Maria de Lurdes Piccetti Frata, 2022). Na Figura 19 podemos observar uma pequena parte da área interna do solário.

Figura 2 – Parte interna do solário, em 2014.

Fonte: Arquivo fotográfico da Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini.

Como podemos perceber, com base na figura acima, o solário contava com um espaço arejado e equipado para receber as crianças, assim como relatado na fala da auxiliar de Educação Infantil Maria. Além do que já foi mencionado sobre essa área da escola, cabe ressaltar que, em virtude de a escola pesquisada contar com uma estrutura física restrita, esse espaço era disputado, e por esse motivo a escola contava com um cronograma de horários para que todos pudessem dele desfrutá-lo.

Além do solário, outro ambiente bastante apreciado pelas crianças, o qual propicia trocas entre pares, é o parque ao ar livre, como já foi mencionado em outros trechos do texto. Relembrando que lá *"tinham os balanços em que uns empurravam os outros. Geralmente sentavam na rodinha de gira-gira..."* (Maria de Lurdes Piccetti Frata, 2022), além de escorregadores, passarela e uma casinha, proporcionando, com isso, diferentes manifestações e trocas entre os educandos.

Porém, ao considerarmos as variações climáticas existentes na região serrana do Rio Grande do Sul, que conta com um inverno bem rigoroso, com duração de quatro meses, mais ou menos, concluímos que o espaço ao ar livre presente na Nostri Bambini ficava inviável em um terço do ano. Isso, certamente, era um agravante na escola, pois sabemos que as crianças têm a necessidade de se locomover, brincar, interagir, correr, pular etc. No entanto, para essas propostas livres, as professoras dependiam do clima.

Visto que Vila Flores-RS é uma cidade pequena, com características bem evidentes de município de interior, as crianças vivem uma infância com maior liberdade e em contato com a natureza. Elas gostavam de brincadeiras livres, que proporcionassem contato com a natureza. Partindo desse pressuposto, o pátio externo, onde estava instalado o parque, era bastante explorado para realização de diferentes propostas com as crianças, proporcionando o protagonismo infantil.

Nesse sentido, houve *"uma atividade em especial que me marcou, que foi um dia que veio uma tombeira*[77] *de terra no pátio da escola e fizemos o dia da lama com os alunos. Eles adoraram e nós (professores) também"* (Marilene Dal Magro Peruzzo, 2023). Motivada pelo relato de Marilene, resolvi pesquisar o acervo fotográfico da escola, esperançosa de encontrar algum registro sobre a proposta especial daquele dia. Foi então que localizei a imagem da Figura 3:

[77] *Tombeira*, termo usado por Marilene, em seu relato, é sinônimo de caminhão com caçamba. Por sua vez, "caçamba é um recipiente, tara ou invólucro, geralmente padronizado, destinado ao acondicionamento ou transporte de mercadorias ou materiais", segundo o dicionário Priberam, disponível em: https://dicionario.priberam.org/ca%C3%A7amba#:~:text=%5BBrasil%5D%20Recipiente%2C%20tara%20ou,transporte%20de%20mercadorias%20ou%20materiais. Acesso em: 24 set. 2023.

Figura 3 – Crianças e professoras brincando na lama.

Fonte: Arquivo fotográfico da Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini.

Na figura, podemos identificar a presença de três pessoas adultas, dessas, pelo menos duas eram profissionais da EMEI Nostri Bambini. Somando-se a elas há, ao menos, 20 crianças que, certamente, faziam parte de uma determinada turma da referida escola. Com relação à data do registro, informo não ser possível precisar. Porém, pode-se dizer que o registro foi feito após o mês de março de 2004, porque identificamos, de camiseta branca, na direita da imagem, a professora Marilene. Ela iniciou suas atividades na Nostri no mês de março do ano de 2004. Como Benito (2021) menciona, as imagens são registros empíricos observáveis, como nesse caso. Além disso, as fotografias "podem mostrar de forma visual, os climas e as atitudes emocionais dos atores que atuaram, no passado, no mundo da escola e em seus contextos" (Benito, 2021, p. 63), e as expressões de alegria e divertimento estão eternizadas na Figura 3.

Levando em consideração a contribuição de Benito (2021), nos reportamos, de modo analítico, à Figura 3. Vemos que os indivíduos que compõem tal registro se encontram envoltos em lama. Somando-se a isso, vemos a fisionomia das crianças e das profissionais, que aparentam estar muito contentes com a proposta de interação com lama. Podemos, então, concluir que o referido estímulo foi aceito e muito aproveitado por todos. Não se sabe ao certo qual foi a motivação que levou ao fato, porém, certamente, ainda deve ser lembrado até os dias atuais por muitas dessas crianças, bem como pelas professoras.

Essa análise me fez revisitar um trecho escrito por Halbwachs (1990, p. 60), que diz: "Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia a nossa memória". E é exatamente assim! As vivências geram muito mais aprendizados que ficam registrados na memória do que se deter em estudar somente a teoria sem experenciar na prática. Essa afirmativa nos faz refletir sobre a maneira de se pensar a Educação Infantil e suas múltiplas possibilidades.

Considerações finais

A responsabilização pela etapa escolar que compreende a Educação Infantil se deu, em partes e de maneira não obrigatória, pelo município de Vila Flores, no ano de 1999, com a inauguração da Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, criada por reivindicações da comunidade. Somado a isso, os municípios, em geral, estavam sendo responsabilizados por financiar esse atendimento a tal nível de ensino. O fato veio a se oficializar no ano de 1999, com o Decreto nº 1.043, de 3 de maio, que, criou, oficialmente, o educandário. O

nome “Nostri Bambini” foi dado à escola através de um concurso realizado para a comunidade escolar.

A Escola Municipal de Educação Nostri Bambini completa seus 15 anos de funcionamento no ano de 2014, quando passou a receber as crianças em turno integral. O fato se deu concomitante à implantação da 1ª creche municipal, que passou a atender crianças a contar de quatro meses de idade. Entende-se que naquele educandário as culturais infantis eram preservadas e, ao mesmo tempo, compartilhadas com os demais. Essa socialização recriou, reproduziu e constitui na escola novas culturas infantis, as quais se misturavam com as culturas escolares. A exemplo disso, podemos citar as cantigas de roda e as brincadeiras de faz de conta.

Para que houvesse essas manifestações, a escola, além das salas de aula, *“tinha o parque, o solário, tínhamos também uma televisão para eles assistirem desenho”* (Maria de Lurdes Piccetti Frata, 2023). Outro espaço muito apreciado pelas crianças, que propiciou diversas trocas entre pares na EMEI Nostri Bambini, é o parque ao ar livre, com *playground*. Tais considerações evidenciam as culturas infantis entrecruzadas com as culturas escolares no contexto de uma instituição que recriou, pensou e produziu caminhos possíveis para a vivência da infância num pequeno município da Serra Gaúcha.

Referências

AURELIO DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS. Disponível em: https://www.dicio.com.br/aurelio-2/. Acesso em: 10 fev. 2023

BENITO, Augustín Escolano. **Emoções & Educação**. A construção histórica da educação emocional. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial comum curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BURKE, Peter. **A nova história, seu passado e seu futuro.** A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

CHARTIER, Roger *et al*. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. v. 1.

COELHO, Fernanda Mendes Cabral Albuquerque *et al*. **Crianças, infâncias e culturas infantis:** epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas. [S.I.:s.n], 2018.

CRUZ, G. A.; SARAT, M. História da Infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, v. 5, p. 32-45, 2015.

DE MATOS D'ALMEIDA, Késia Pereira. **A obrigatoriedade da educação infantil:** governamentalidade e refinamento das técnicas de governo. Cidade: Editora 2014

FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!:** culturas infantis e cultura escolar-entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. [S.I.:s.n], 2008.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; ARAÚJO, José Carlos de Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos temas em História da Educação Brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Editora, 2002, p. 7-34.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

GATTI JÚNIOR, Décio; DO VALE GATTI, Giseli Cristina. A História das Instituições Escolares em Revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 18, n. 2, p. 327-359, 2016.

LIVRO DE ATAS de Abertura e Encerramento do Ano Letivo da Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini – Acervo documental do educandário.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande: UCDB, 2012.

PROPOSTA PEDAGÓGICA da Escola Municipal de Educação Infantil Nostri Bambini, 2014, n.p.).

RIVERO, Andréa Simões *et al*. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil**. Florianópolis: Repositório Institucional da UFSC, 2015.

Lista dos entrevistados

BRISTOT, Andressa. Entrevista concedida a Priscila Ghellere em janeiro de 2023.

BRISTOT, Elene Graciela Carbonera. Entrevista concedida a Priscila Ghellere em janeiro de 2023.

FRATA, Maria de Lurdes Piccetti. Entrevista concedida a Priscila Ghellere em dezembro de 2022.

PERUZZO, Marilene Dal Magro. Entrevista concedida a Priscila Ghellere em março de 2023.

Biodatas

Priscila Ghellere

Licenciada em Pedagogia pela UNOPAR) e mestre em Educação pela UCS. Docente na Educação Básica. Coordenadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Angela Pellegrini Paludo. Tem interesse em pes-

quisa na História da Educação e Abordagens Metodológicas na Educação Infantil.

priscilaghellere54@gmail.com

http://lattes.cnpq.br/0936213886003843

https://orcid.org/0000-0003-0911-8374

Terciane Ângela Luchese

Licenciada em História pela UCS, mestre em História pela PUCRS, doutora em Educação pela Unisinos, com pós-doutorados na Itália em História da Educação pela Università Degli Studi di Macerata e pela Università Del Molise. Professora da UCS nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História e pesquisadora PQ 1D do CNPq.

taluches@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/7640634913198342

https://orcid.org/0000-0002-6608-9728

Professora de autista, e agora?: relato de experiência de um percurso de (trans) formação acadêmica[78]

Raquel Pereira Soares
Cláudia Alquati Bisol

"Uma pessoa se forma, não apenas na conclusão de um curso, mas no trajeto de ir acrescentando habilidades, conhecimento e capacidades [...] A formação tem de nos levar para cima, para aquilo que não temos, para não ficarmos nos repetindo, aprisionados naquilo que já sabíamos."
Mario Sergio Cortella

Introdução

"Percurso", de acordo com o dicionário português Michaelis (2015), refere-se ao caminho ou trajeto que se pretende percorrer ou que foi percorrido. Esse movimento, esse deslocamento, geralmente é intencional, possui ponto de partida, destino e objetivo final. A trajetória acadêmica no nível do mestrado e o envolvimento com a pesquisa científica constituem-se parte de um percurso anterior a ele existente, das experiências do pesquisador em relação ao próprio objeto de pesquisa. Isto é, as inquietações pessoais do pesquisador influenciam diretamente a construção da pesquisa, e muitas vezes justificam a escolha do campo e tema de exploração. O que nos intriga, nos motiva ou nos toca emocionalmente frequentemente direciona nossa curiosidade e escolhas acadêmicas. Segundo Larrosa (2014), a experiência é

[78] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Educação Musical e autismo: estudo das percepções e práticas de professores de escolas de música de Caxias do Sul-RS*, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

tudo aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma de alguma maneira. Não se trata apenas do que vivenciamos, mas também de como isso nos afeta. Parar para pensar, observar, escutar e sentir nos permite aprender com as experiências. As experiências vividas têm o poder de gerar novos significados e realidades, moldando, assim, a nossa subjetividade.

Larrosa (2014) destaca a importância de refletir sobre a experiência que nos afeta profundamente. Ele propõe uma abordagem que vai além da mera vivência, enfatizando a transformação que ocorre em nós por meio dessas experiências. A atenção aos detalhes e a ausência de julgamentos são essenciais para aprender com o que nos acontece.

O Relato de Experiência (RE), concebido como um estudo de natureza qualitativa, é um tipo de produção textual científica que combina elementos narrativos, descritivos e reflexivos. O autor, para além de descrever a experiência vivida, desenvolve reflexões sobre ela, amparado por referenciais teóricos existentes na literatura acadêmica sobre o tema tratado (Daltro; Faria, 2019; Mussi; Flores; Almeida, 2021). Dessa forma, o percurso que será apresentado neste RE tem início em 2021, com uma experiência docente anterior ao Mestrado, a qual me afetou profissional e pessoalmente, e o encontro e reflexões no campo teórico no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), em 2023 e 2024 (os Estudos da Deficiência, o conceito de capacitismo, o autismo e a perspectiva da neurodiversidade). Também se destaca a substancial participação em um grupo de estudos sobre autismo e educação formado no decorrer do curso.

No decorrer desse relato, apresento reflexões sobre como todas essas experiências e conhecimentos científicos supracitados contribuíram para a elaboração do projeto de pesquisa que apresenta como objetivo geral compreender as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul-RS.

Logo após desenvolvo considerações de como esse encontro com o campo acadêmico colaborou para o enfrentamento crítico-reflexivo das práticas pedagógicas de musicalização para crianças e adolescentes autistas dessa professora de música, ou seja, as mudanças nas condições de ensino, especialmente o modo de acolhimento da criança autista.

O objetivo desse RE é compartilhar reflexões sobre como a trajetória acadêmica, por si só, contribui para a formação e transformação do pensamento crítico, essencialmente na intervenção e formação profissional. Entendo que a análise reflexiva das minhas experiências passadas em relação ao presente e a autocrítica narradas colaboram, igualmente, para a melhoria do cenário e a constituição das pesquisas científicas – isto é, contribuem com novas possibilidades de intervenções e futuras propostas de trabalho que beneficiem o meio acadêmico, assim como a sociedade de forma geral (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Como adequadamente expressa a epígrafe desta introdução, é o percurso, e não a conclusão de um curso, que nos habilita, eleva, nos forma e transforma em pessoas diferentes. A experiência vivida e compartilhada é o verdadeiro “canudo” buscado nos bancos acadêmicos

que, de certa forma, liberta o pensamento para aquilo que não sabíamos.

A experiência anterior ao Mestrado

"Ninguém poderá jamais aperfeiçoar-se,
se não tiver o mundo como mestre.
A experiência se adquire na prática."
William Shakespeare

Professora de autista, e agora? O "mestre mundo", citado na epígrafe acima, por vezes, senão na maioria das vezes, nos surpreende no percurso do viver. Essas surpresas, positivas ou não, promovem oportunidades. Há oportunidades ofertadas pelas vivências humanas sobre as quais decidimos transformar em experiências positivas, e estas, por sua vez, promovem crescimento e aperfeiçoamento profissional. De fato, o "mestre mundo" me ofereceu a oportunidade de vivenciar uma nova experiência e, através dela, trilhar um novo caminho.

Ao explorar e descrever a minha experiência neste relato, desnudo a realidade de que o outro nem sempre é quem esperamos que seja, não age costumeiramente como desejamos, e isso nos afeta, nos desestabiliza. Diante de uma nova realidade, tentamos criar condições e possibilidades, mas a realidade ultrapassa, e, por fim, não conseguimos lidar como queremos, como aprendemos. Isso me desassossegou e me obrigou a parar, pensar e reconhecer meus limites.

Tenho uma longa trajetória e experiência no campo da musicalização infantil, exercendo a prática docente em escolas de Educação Infantil e escolas especializadas em ensino de música. Em 2021, uma família matriculou sua pequena menina de dois anos e meio, pela primeira vez, na aula de musicalização em uma escola de música em que trabalho, na cidade de Caxias do Sul-RS. No de-

senrolar das atividades, percebi que Lorna[79] respondia e agia de forma diferente das crianças de sua idade. Muito tímida, Lorna frequentemente mantinha o olhar cabisbaixo, ou o desviava, e quase nunca sorria para mim, assim como chorava quando recebia determinados estímulos sonoros. Desejando obter uma resposta semelhante à de seus pares, persisti de todas as maneiras e recursos que conhecia para isso. Algumas tentativas lograram êxito, outras fracassaram. Então, em conjunto com a coordenação da escola de música, conversamos com os pais para entender por que Lorna apresentava comportamentos diferentes das demais crianças de sua idade. Os pais já estavam investigando o desenvolvimento atípico de Lorna e nos informaram que possivelmente ela era autista de nível 1 de suporte, o que se confirmou meses depois.

Em meio a tantas incertezas, me vi perdida e insegura. Inicialmente, considerei como um problema. Toda essa inquietude despertou questões como: o que é autismo? É tratável? É possível musicalizar crianças autistas? De que forma se musicaliza? Como agir nas desorganizações e comportamentos inesperados? Me sensibilizei com a situação e decidi enfrentar o desafio de acolher as singularidades dessa criança. A possibilidade de que Lorna fosse autista me impulsionou a pesquisar sobre o tema.

A experiência prática de musicalizar uma criança autista e a frustração em relação ao planejamento e progresso dos objetivos tencionados me incentivaram a

[79] Nome fictício para proteger a identidade da menor e a privacidade da família. O nome escolhido é uma homenagem à psiquiatra Lorna Wing, que em 1981 desenvolveu o conceito de autismo como um espectro, bem como cunhou o termo Síndrome de Asperger, em referência a Hans Asperger. Seu trabalho revolucionou a forma de considerar o autismo, influenciando todo o mundo até o dia de hoje (Louro, 2021; Ortega, 2009).

buscar novos saberes. O confronto com a situação desestabilizou minha vida profissional e me levou à busca de conhecimento em torno do tema. Por desestabilizar, me refiro a tirar-me de um estado de comodidade. O tema, portanto, tornou-se de suma relevância. Eu precisava constituir conhecimento não somente teórico, mas principalmente prático, a fim de alcançar êxito no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas.

Comecei, então, de forma solitária, a me aproximar de literatura sobre autismo, neurociência e educação musical inclusiva e, com o passar do tempo, desejei aprofundar esse conhecimento participando de cursos livres para entender melhor o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Buscava um conhecimento que, para além de desvendar o desconhecido autismo, me permitisse conectar da melhor forma possível com a criança autista. Depois de Lorna, outras crianças autistas vieram. Senti, então, que faltava algo, que precisava me aprofundar ainda mais neste estudo. Decidi cursar o Mestrado.

Em busca do saber

"Ser grande é abraçar uma grande causa."
William Shakespeare

Ingressei no Mestrado em Educação em busca de ferramentas para desempenhar com qualidade a função de professora de música, e com o desejo de desenvolver um trabalho de pesquisa que atendesse não somente aos anseios desta pesquisadora e as expectativas da comunidade científica, mas, principalmente, que fosse relevante para a comunidade e os professores de música.

Então, essa proposta de pesquisa no campo da educação inclusiva, na temática educação musical e autismo, surge a partir das necessidades e desassossegos

vivenciados por esta pesquisadora, na qualidade de professora de música nas escolas de música nessa cidade. Motivada e sensibilizada pela experiência e desafio do ensino de musicalização para crianças e adolescentes autistas, abracei a causa do autismo e, por consequência, o Mestrado em Educação. Em 2022, participei da seleção de candidatos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, obtendo aprovação e bolsa parcial de estudo. A expectativa primária era conhecer a realidade da educação musical em relação aos estudantes autistas nas escolas de música dessa cidade e os métodos de ensino, os processos pedagógicos e a estrutura física para acolher esses estudantes. Ou seja, procurava respostas para perguntas como: existe um método pedagógico de musicalização para autistas? Como está essa procura em outras escolas de música de Caxias? Há uma formação específica para musicalização de autistas? Que tipo de estrutura física é ideal para acolher? Quem faz musicalização precisa de musicoterapia?

Ao me deparar com a intensa rotina acadêmica, as atividades curriculares e as disciplinas sob a forma de seminários, entendi que havia muito mais o que pesquisar e conhecer do que havia idealizado. Percebi que as questões de investigação sobre o tema *educação musical e autismo* poderiam ser ampliadas para novos horizontes. Compreendi que o autismo vem sendo pesquisado pela ciência da saúde desde 1911 e que a preocupação com a inclusão de alunos autistas na educação vem crescendo ao longo das últimas décadas (Klin, 2006; Lima, 2021; Louro, 2021). Segundo Lima (2021, p. 9), "No campo das humanidades, por sua vez, o tema da defici-

ência começou a provocar interesse durante a década de 1970". Isto é, tudo muito recente.

Ao examinar o problema inicialmente proposto à luz dos novos estudos e pressupostos teóricos, principalmente dos Estudos da Deficiência (modelo social), o conceito de capacitismo e a perspectiva da neurodiversidade, os objetivos e as questões problemáticas tomaram novos rumos. E sobre esses pressupostos apresento, de forma breve, uma visita aos principais conceitos para melhor elucidação desse movimento em busca do saber acadêmico.

Primeiramente, o que é Transtorno de Espectro Autista (TEA), ou autismo? O termo "autismo" origina-se do grego "*autos*", traduzido como "de si mesmo". O psiquiatra Eugene Bleuler (1911) foi o primeiro a difundir o termo como retrato da perda do contato com a realidade pela dificuldade de comunicação interpessoal ao que parecia ser um transtorno básico da esquizofrenia, pela falta de noção do eu. O autismo foi descrito pelo médico pediatra Leo Kanner, em 1943, como incapacidade de relacionar-se. Kanner frisou a presença de monotonias e rotinas, respostas incomuns ao ambiente, maneirismos motores (estereotipias), resistência a mudanças, dificuldades ou incapacidade de contato afetivo e *déficit* cognitivo. Embora considerasse uma causa genética ou orgânica, veio a denominar de distúrbios autístico do contato afetivo, em observação às características dos pais em relação à profissão que desempenhavam, com pouco ou nenhum contato com outras pessoas. Também por serem pouco afetuosos (Fadda; Cury, 2016; Gadia; Tuchman; Rotta, 2004; Kortmann, 2013; Louro, 2021; Ortega, 2009; Tibyriçá, 2014).

Em 1944, o médico Hans Asperger descreveu a ocorrência de autismo sem *déficits* cognitivos, com

inteligência dentro dos "padrões de normalidade", nomeando de psicopatia autística. Mais tarde, a psicopatia passou a ser chamada de síndrome de Asperger, a qual foi incluída na quarta edição do Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4) em 1994, mas retirada na quinta edição, em 2013. Os estudos consideram que Kanner e Asperger foram os primeiros a identificar o autismo (Fadda; Cury, 2016; Gadia; Tuchman; Rotta, 2004; Klin, 2006; Kortmann, 2013).

Em 1976, Lorna Wing apresentou a ideia de um espectro autista, ou seja, uma infinidade de características dentro de três áreas específicas, a saber: a imaginação, a socialização e a comunicação. Wing enfatizou os movimentos repetitivos denominados de estereotipias, quando são motoras, e de ecolalias, quando são vocais. Sua teoria ficou conhecida como a tríade de Wing. Foi Wing que usou o termo "Síndrome de Asperger" pela primeira vez, em 1981, em consideração ao trabalho de Hans Asperger, e seu trabalho revolucionou a forma de compreender o autismo (Klin, 2006; Louro, 2021; Ortega, 2009).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter definiu o autismo baseado em quatro critérios: atrasos e desvios sociais, problemas de comunicação, comportamentos incomuns (maneirismos e estereotipias) e início antes dos trinta meses de idade. Em 1979, a Organização Mundial da Saúde inseriu o autismo no catálogo de Classificação Internacional de Doenças (CID) dentro dos Transtornos Psicóticos, e, em 1993, transformou-se em uma categoria à parte, nomeada de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). A quinta edição do DSM, publicada em 2013, propôs a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificando o autismo por níveis de apoio e de intervenção que a pessoa precisa

receber: do leve (nível 1) ao moderado (nível 2), chegando ao grave (nível 3). Em dezembro de 2012, no Brasil, criou-se a Lei nº 12.764, chamada de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que garante às pessoas autistas os mesmos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2012; Gadia; Tuchman; Rotta, 2004; Louro, 2021).

Essa condição, atravessada por questões neurofisiológicas, afetivas e comportamentais, quase sempre se apresenta como dificultadora para o desenvolvimento das relações sociais e profissionais do indivíduo autista. Não raro, os autistas são qualificados como incapazes. O TEA, quando visto pela perspectiva do modelo médico, traduz a deficiência como problema do indivíduo e retira do sistema social a responsabilidade de transpor, sobretudo, as barreiras atitudinais. Essas barreiras dificultam, de forma geral, que as pessoas com deficiência sejam e estejam no mundo. A medicina, no campo da deficiência, oferece alternativas de intervenções com enfoque na reabilitação para lidar com as limitações físicas e/ou intelectuais. Tais alternativas carregaram por muito tempo a ideia da normalização dos corpos, ou seja, um padrão único de saúde física e mental (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Outrossim, a racionalidade do discurso positivista, fundamento do modelo médico, possibilitou transpor a deficiência como algo "diabólico", ou castigo divino, como foi qualificado por algumas religiões. Essas explicações religiosas, sem cunho científico, foram caracterizadas pelo modelo médico como doença ou anormalidade, ou seja, a racionalidade médica permitiu olhar para a deficiência transpondo o cunho caritativo e religioso. Por outro lado, o modelo social surgiu como crítica ao modelo médico que, de acordo com Bisol,

Pegorini e Valentini (2017, p. 93), atribui "um sentido negativo às diferenças fisiológicas, morfológicas e/ou funcionais, em razão de uma normatividade conceitualmente estabelecida que considerava essas diferenças como doenças/anormalidades".

Na segunda metade do século XX, especialmente as décadas de 1960, 1970 e 1980, desencadeou-se o movimento da contracultura e das minorias. A luta foi pela igualdade de direitos humanos, das classes marginalizadas e excluídas, e pelos direitos nas áreas de educação, trabalho, saúde e segurança, com ideais de liberdade e independência. Esses movimentos criticavam fortemente os preconceitos e discursos políticos prevalecentes na época que tendiam a homogeneizar a realidade social. Foi nesse contexto histórico que emergiu e se consolidou uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência conhecida como "modelo social". Esse período foi marcado por profundos questionamentos sobre a opressão das minorias e forte oposição aos valores e normas vigentes. A reação política em favor das pessoas com deficiência resultou no aumento dos estudos acadêmicos sobre o tema. Não há uma data exata para o início dos estudos sobre a deficiência como um campo distinto. Sabe-se, porém, que surge no discurso e movimento acadêmico de pesquisadores com deficiência, sob o lema "nada sobre nós sem nós". Dessa forma, os Estudos da Deficiência se consolidaram como modelo social da deficiência, em contraposição ao modelo biomédico ou modelo individual da deficiência, excludente, pouco sensível à diversidade (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Ferguson; Nusbaum, 2012; Ortega, 2009).

De acordo com Barbosa e Barros (2020, p. 38), "o movimento de pessoas com deficiência pautou em vários espaços descrições assentadas em suas vivências, o

que foi acompanhado de esforços também acadêmicos que se somaram no enfrentamento desses conhecimentos tradicionais".

A partir dos Estudos da Deficiência, surge a perspectiva da neurodiversidade. Biodiversidade, ou diversidade biológica, é a variabilidade entre os seres vivos e inclui também a diversidade genética entre os organismos (Santos, [20--]). Nesse contexto, a deficiência é uma construção cultural que vai além de um simples fato biológico e traz reflexões sobre a relutância da sociedade em aceitar a diversidade do corpo humano. De acordo com Ortega (2009), antes dos discursos médicos, científicos, psiquiátricos e jurídicos sobre a deficiência, as lesões eram "reais", mas não havia uma categoria social específica para a deficiência. Foi somente com a proliferação desses discursos que ela emergiu como uma identidade. Ortega (2009) destaca o teórico Lennard Davis, que em seu livro *Enforcing Normalcy* argumenta que a Europa do século XVIII se tornou "surda" para a deficiência. Também ressalta que antes disso, embora houvesse pessoas surdas, não existiam discursos ou políticas públicas específicas para a surdez, nem instituições educacionais dedicadas a esse grupo. Após a introdução de políticas para surdos, estes passaram a se constituir como um grupo comunitário, desenvolvendo um senso de identidade étnica dentro da nação. Tal acontecimento significativo serviu de inspiração para outros grupos minoritários, e a partir desse movimento podemos entender o movimento da neurodiversidade.

Para Ortega (2009, p. 69),

> Quando um grupo social é estigmatizado pela maioria da sociedade, a autodeclaração da identidade constitui um processo de *coming out*. A afirmação "sou deficiente" (surdo, cego, autista, entre outros) constitui

> uma afirmação de auto-categorização, um processo de subjetivação e de formação de identidade.

O conceito e a perspectiva da neurodiversidade foram cunhados pela socióloga e defensora dos direitos dos autistas Judy Singer, em 1999, em seu trabalho intitulado *Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De "um problema sem nome" para a emergência de uma nova categoria de diferença* (*Why can´t you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference*). Singer também é autista e firmou parceria com o jornalista Harvey Blume, que em 1997 já havia reconhecido a diversidade neurológica nas comunidades online, destacando a relevância da *internet* para as comunidades autistas. Para Blumer e Singer, a *internet* permitiu a organização e disseminação livre de informações sem a intermediação dos médicos. O movimento tomou tamanha proporção, também, pela influência do feminismo, que deu às mães confiança para desafiar o modelo psicanalítico predominante que as culpava pelos transtornos autistas de seus filhos. O desenvolvimento de movimentos políticos de autodefesa e autoadvocacia de pessoas com deficiência, especialmente entre os surdos, promoveu a autorrepresentação da identidade autista (Ortega, 2009; Wuo; Brito, 2023).

Em 1998, Blume usou pela primeira vez o termo "neurodiversidade", num artigo para o *The Atlantic* chamado "On the neurological underpinnings of geekdom" ("Sobre os fundamentos neurológicos do reino *geek*"), no qual discutiu as características neurológicas prevalentes na comunidade *geek*, composta por autistas com habilidades em tecnologia digital. Blume sugeriu que a neurodiversidade, assim como a biodiversidade, é es-

sencial para a humanidade (Ortega, 2009; Wuo; Brito, 2023).

Por fim, a história do movimento de neurodiversidade, especificamente a cultura autista, está ligada intrinsecamente ao deslocamento das concepções psicanalíticas para uma concepção biológica do transtorno autista, que respeita a multiplicidade de formas de habitar um corpo com impedimentos. E por impedimentos entende-se não somente as barreiras físicas, mas também as de ordem simbólica ou comportamental. As atitudes que impedem a participação e convivência plena na sociedade, bem como expressões preconceituosas, constituem-se como barreiras atitudinais que conhecemos por capacitismo.

Para Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 190), "o modelo médico, cujo foco é o *déficit,* vai ao encontro da manutenção do capacitismo". Para garantir que as pessoas com deficiência possam participar legitimamente em diversos espaços sociais, é essencial desconstruir normas corporais historicamente opressivas, as quais não afetam apenas as pessoas com deficiência, mas também outros grupos sociais. O objetivo é demonstrar que não existe uma única forma de ser humano, perfeito, típico da espécie. O capacitismo é uma forma de preconceito estrutural que desconsidera ou diminui o outro com sua deficiência física ou intelectual e, muitas vezes, não é explícito, mas disfarçado (Gesser; Mello, 2020; Lima, 2021; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Conforme Lima (2021, p. 11), "Trata-se de uma generalização que se traduz em uma expectativa em relação aos comportamentos, modos e capacidades". O capacitismo corrobora para a produção de vulnerabilidades e precariedade da vida, que, por sua vez, produzem concepções caritativas e assistencialistas,

usurpando desse indivíduo o direito à emancipação social. Assim, o foco sobre a deficiência nas supostas limitações deve se voltar para a eliminação das barreiras que prejudicam a interação social das pessoas com deficiência, assim como a eliminação do capacitismo que rejeita a biodiversidade (Gesser; Mello, 2020; Lima, 2021; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Em minha imersão nos estudos e "encharcamento" no campo teórico desses conceitos, tomando emprestado o termo usado pela professora Dra. Nilda Stecanela em suas aulas[80], pude (trans)formar a maneira de olhar e agir sobre a deficiência, mais especificamente sobre o autismo. E é sobre esse novo olhar que minha pesquisa se constituiu. Como bem diz William Shakespeare, na epígrafe supracitada, abracei uma causa, a causa da identidade autista.

De acordo com Wuo e Brito (2023, p. 15), "no âmbito da educação, a abordagem crítica do autismo é ainda escassa no Brasil e na América Latina". Portanto, me vínculo a essa linha teórica que desassocia a educação inclusiva de questões meramente médicas. Estou ciente de que a medicina e suas contribuições são necessárias para o melhoramento do bem-estar da pessoa autista. Acredito que o deslocamento do foco da normalização para o conceito e caráter de identidade da neurodiversidade favorece o estabelecimento de uma nova ética educacional, que assegura o reconhecimento e os direitos do aluno autista.

Vincular-se a uma linha de pesquisa e campo teórico é apenas um dos desafios insuflados pelo percurso

[80] Stecanela recorrentemente usa, em suas aulas, a expressão "se encharcar" com referência à profunda e intensa imersão nos estudos e pesquisas que o pesquisador deve realizar durante seu percurso acadêmico.

acadêmico. O mestrado oferece desafios significativos na produção do conhecimento científico, especialmente a familiarização com a pesquisa científica e o rigor acadêmico, ou seja, a metodologia científica, a escrita acadêmica e o gerenciamento do tempo e dedicação para os estudos, tanto em grupo quanto individualmente. A relação com o orientador é igualmente significativa, sendo crucial tanto para o avanço da pesquisa como para a segurança e o crescimento do pesquisador. A meu ver, é essencial que ambos estejam alinhados quanto ao discurso e à metodologia de pesquisa, além de compartilharem o mesmo nível de dedicação ao tema investigado. Sendo assim, a trajetória acadêmica se apresentará menos tensa e extenuante. Nesse quesito venho logrando benefícios. Cada encontro tem sido extremamente produtivo e positivo, contribuindo significativamente para o progresso da pesquisa.

Sobretudo, o principal desafio é a construção de uma pesquisa que esteja pautada nas discussões e nos referenciais educacionais nacionais e internacionais, bem como esteja alinhada ao foco da pesquisa e ao compromisso com o debate e a produção do conhecimento científico que, para além de qualificar, possa fomentar o pensamento crítico-reflexivo da realidade educacional, seja regional, nacional ou, quiçá, internacional.

No entanto, toda essa incursão também perpassa o envolvimento com outros colegas pesquisadores do programa. E sobre essa interação quero dedicar as reflexões que seguem, pois foi de real e profunda importância para o desenvolvimento pessoal, profissional e da própria pesquisa acadêmica.

Saberes compartilhados

"A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê."
Arthur Schopenhauer

A exploração acadêmica me permitiu conhecer, também, outros pesquisadores do mesmo tema, o autismo, com foco em diversos aspectos e campo exploratório, como, por exemplo, o autismo em relação á realidade da educação inclusiva, no contexto formal (Educação Básica) e não formal (escolas de ensino musical). Aproximados pelo interesse em autismo e educação e norteados por nossas orientadoras, pesquisadoras e criadoras do Projeto Incluir[81], Carla B. Valentini e Cláudia A. Bisol, desenvolvemos um grupo de estudos. Esse grupo está aberto aos demais interessados no tema de pesquisa, como estudantes do curso de Psicologia e licenciaturas. Os encontros virtuais são quinzenais, com duração de uma hora, e pautam estudos sobre teorias e práticas sobre o tema, isto é, a compreensão do autismo e a visão abrangente do indivíduo autista, individual, social e cultural, levando em consideração questões biológicas, psicológicas e sociais. A cada encontro um estudante fica responsável pela condução do debate e proposta a ser discutida pelo grupo.

O objetivo desse grupo de estudos é compartilhar saberes e experiências, tanto no campo teórico quanto da construção da pesquisa, ou seja, referências, sugestões e indicações de leituras, análise e discussão de artigos científicos, teses e dissertações e compartilha-

[81] Projeto Incluir é um conjunto de recursos disponíveis na web para auxiliar e inspirar escolas, empresas e quem mais desejar conviver com as diferenças. O projeto propicia compartilhar desafios e reflexões, aprender e trabalhar a inclusão juntos. Disponível em: https://proincluir.org/.

mento dos avanços de cada um em seu próprio processo de formação enquanto mestrando ou doutorando. Do mesmo modo, amplia a discussão sobre os Estudos da Deficiência, a perspectiva da neurodiversidade e o conceito do capacitismo. Através do estudo e da construção conjunta da linha do tempo da história do autismo, foi possível conhecermos de forma mais aprofundada e significativa os principais marcos históricos do autismo e o modo como este vem sendo discutido, compreendido e estudado ao longo dos tempos pela comunidade científica e pela sociedade.

Assim, esses encontros nos propiciam a desenvoltura acadêmica, ou seja, a habilidade de expressar ideias oralmente com clareza e organização lógica, e a capacidade de transmitir conteúdo acadêmico de forma confiante e eficaz. Igualmente, permite nos familiarizar ainda mais com o campo teórico, fazer nossas escolhas e limitar as infinitas possibilidades de reflexão para estabelecer e organizar conclusões e, desse modo, avançar com maior qualidade na pesquisa. Essa interação entre colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação é fundamental, pois, para além da desenvoltura acadêmica, os encontros incluem a expressão de emoções e a partilha de experiências pessoais. São momentos em que compartilhamos nossos anseios, angústias e preocupações em relação a essa trajetória, e então percebemos que não estamos sozinhos nesse percurso.

Por fim, em consonância com Schopenhauer na epígrafe supracitada, o que se pensa e discute nesse grupo de estudos sobre autismo e educação não é essencialmente novo. O que se pretende é desenvolver um pensamento crítico, reflexivo e analítico sobre aquilo que já está posto, sobre aquilo que todo mundo vê – no caso, o autismo.

A construção da pesquisa

> "O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas."
> Claude Lévi-Strauss

Toda essa trajetória até aqui percorrida permitiu expandir meu entendimento sobre a educação musical e o autismo e construir um projeto de pesquisa coerente com a realidade, em temática ainda pouco explorada e relevante para a comunidade científica, professores e demais interessados no objeto de pesquisa. Ao me debruçar em um estudo panorâmico sobre pesquisas acerca da educação musical e o autismo no Brasil, analisei publicações científicas entre 2016 e 2023 e notei um discreto, mas relevante, crescimento no número de pesquisas no âmbito da educação musical inclusiva. No entanto, observei que as instituições de ensino musical são territórios pouco desbravados, representando, assim, espaços favoráveis para o desenvolvimento e a intensificação de futuras pesquisas acadêmicas.

Percebi, no decorrer da análise das publicações encontradas, um movimento modesto, porém significativo, das pesquisas em direção à educação inclusiva da criança e do adolescente autista sob a perspectiva da neurodiversidade. Abriu-se, assim, a possibilidade para nova pesquisa científica que abarque também os Estudos da Deficiência e capacitismo.

Dessa forma, desenvolvi uma pesquisa de cunho qualitativo que, de modo geral, objetiva compreender as percepções dos professores de música em relação ao ensino para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul-RS. Desejo, também, identificar

práticas pedagógicas e recursos utilizados por esses professores em suas aulas com essas crianças.

Para tal, realizei entrevistas (semiestruturadas), individuais, a fim de conhecer seu método de ensino (adaptações estruturais e pedagógicas), qualificação e competências, principais desafios e possíveis dificuldades de ensino. Como mencionado na epígrafe, "O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas" (Claude Lévi-Strauss). Nesse ponto do percurso, a preocupação foi para além de fornecer respostas certas, fazer as verdadeiras perguntas, ou seja, construir perguntas de entrevista eficazes para obter resultados significativos e válidos. De acordo com Silva e Russo (2019, p. 2), "A entrevista constitui fonte de evidências importante nas pesquisas em qualquer campo do conhecimento, [...] Uma entrevista fornece informações em duas dimensões: fatos e percepções". Seguramente a aplicação de entrevistas requer rigor e preparação, e, para mim, constituiu-se como principal desafio desta trajetória acadêmica.

Finalmente, a exploração da experiência do Mestrado é uma mistura de atender os requisitos técnicos de uma pesquisa acadêmica e conhecer e construir possibilidades, são anseios, preocupações com o tempo de pesquisa, a construção e a execução do projeto, alegrias, tensões, sonhos, projetos de vida, e por aí segue. Certamente não sairei deste percurso do Mestrado do mesmo modo como ingressei. Somos seres em constante construção e desconstrução, um círculo em espiral e ascendente, que eleva o crescimento pessoal, profissional e, principalmente, humano. No decorrer do percurso fui me (trans)formando, isto é, transformando e formando

significados, modos de pensar que, para mim, parecem mais humanos e inclusivos.

A grande expectativa é ver os resultados científicos que irei obter em resposta ao compromisso com os objetivos da pesquisa. Em relação ao compromisso social da pesquisa, quero trazer um breve relato no capítulo que se segue, pois já experimento resultados.

Revisitando as práticas pedagógicas

> "A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos."
> Marcel Proust

Neste momento desejo compartilhar reflexão sobre minhas práticas e experiência pedagógica após todo o trajeto caminhado. Seguramente, não foi necessário concluir o curso de Mestrado para revisitar meu desempenho na função de professora de musicalização e refazer o percurso. Dessa vez, como bem disse Marcel Proust na epígrafe supracitada, ao voltar para a mesma "paisagem", ou seja, a musicalização de meus alunos autistas, regresso com um novo olhar, um novo enfoque.

Ao me deparar com alunos autistas, como já manifestado neste relato, senti-me insegura com relação ao meu desempenho como professora. Nesse primeiro acolhimento, não me senti plenamente capaz e não tinha certeza de que Lorna e as demais crianças autistas que depois dela surgiram fossem capazes de desenvolver habilidades musicais. Contudo, decidi dar aula por acreditar que, de alguma forma, a musicalização pudesse contribuir para o bem-estar dessas crianças.

Para mim, naquele momento, atender as singularidades dessas crianças era atender o ser humano para além de um diagnóstico de autismo, pois tenho a com-

preensão de que cada pessoa é única, cada ser humano possui sua forma de ser e estar no mundo. Todos somos diferentes e experienciamos a vida de forma distinta. Como educadora, entendo que a música é para todos. Contudo, na época, eu não compreendia o autismo pela perspectiva da neurodiversidade, como identidade, somente como uma deficiência, um transtorno do neurodesenvolvimento.

Assim, ao tomar ciência dos Estudos sobre a Deficiência, da conceitualização de capacitismo e da perspectiva da neurodiversidade, imediatamente passei a acolher esses alunos de uma forma ainda mais respeitosa. Nas práticas e abordagens pedagógicas com as crianças autistas, primeiramente, melhorei a qualidade da comunicação com os pais/responsáveis. Comecei a dedicar um tempo de troca afetiva, buscando ouvi-los sobre as suas dificuldades, as novidades, os interesses, a rotina da família. Com isso, obtive uma melhor compreensão do aluno, suas características e peculiaridades. Para além da comunicação afetiva, desenvolver uma relação de confiança, respeito e empatia auxilia no processo educativo.

De acordo com Gaiato (2018, p. 118), "Entender as dificuldades que cada criança traz consigo e ensiná-la a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo". Então, passei a ouvir e respeitar os limites e dificuldades, instigando o potencial que cada criança possui. A partir de suas preferências e interesses, desenvolvo meus planejamentos de aula. Percebi que não preciso utilizar as mesmas atividades e canções que faço com as crianças não autistas, e isso não é tratar de forma diferente, discriminatória ou preconceituosa. Pelo contrário, é respeitar a individualidade, as formas distintas

de aprendizado, oferecendo um ensino equitativo que, embora comum a todos, permite adequações para o desenvolvimento musical de cada aluno. Procurei eliminar barreiras que pudessem impedi-los de usufruir plenamente do direito à educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Num primeiro momento, ganhar a confiança das crianças e das famílias/responsáveis é mais importante que tocar algum instrumento.

A mudança na forma de abordagem de conteúdo e acolhimento otimizou a aprendizagem e propiciou maior engajamento nas atividades propostas, ou seja, diminuição da resistência. Os pais de Lorna sentiram o seu progresso musical e a melhora na comunicação, na expressão oral e na interação entre pares. Quando parei de me preocupar tanto com o progresso da aprendizagem musical e foquei na qualidade da interação e do envolvimento dos meus alunos, a aprendizagem se deu de forma espontânea e quase despretensiosa. Em outras palavras, a sensibilidade, o olhar afetivo e o respeito às diferenças contribuem para um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento de competências musicais.

A forma de aproximação com meus alunos autistas também sofreu mudanças. Comecei a observar com maior atenção como cada um responde a um abraço, beijo, toque, olhar nos olhos, boas-vindas e despedidas das aulas. Nem sempre as crianças autistas gostam de uma aproximação social de contato físico, portanto procuro não causar desconfortos desnecessários em razão de um padrão social cultural. Sendo assim, acostumei-me a agachar e ficar na altura do olhar da criança, oferecendo uma possibilidade de afeto. Às vezes recebo abraços e beijos, outras vezes apenas um olhar, um sorriso. Com

isso, creio estar agindo com respeito e ter me aproximado cada vez mais do modelo social da deficiência.

A conexão com o aluno é o meu maior desafio, mas não só. A motivação, o querer fazer, é também um dos meus principais desafios. Criar estratégias para que a criança autista possa se interessar pela atividade proposta, se envolver e aprender. Segundo Gaiato (2018, p. 145), "Quando estamos motivados aprendemos mais! Temos um tempo maior de atenção e aproveitamos melhor o estímulo recebido". Outras dificuldades e dúvidas com respeito às questões didáticas ainda persistem, como o tempo de duração que uma aula de musicalização para crianças autistas deve ter, levando em consideração a idade e o nível de suporte. Além disso, preciso pensar sobre a implementação de rotinas e regras das aulas, de modo a atender a individualidade e a necessidade de cada aluno autista. Algumas crianças apresentam dificuldades em flexibilizar rotinas e se tornam resistentes à troca de canções e instrumentos musicais. Outra questão que para mim ainda ressoa é a respeito das adaptações estruturais e materiais para a prática de musicalização. Levando em consideração as dificuldades da criança autista, seria interessante ter uma sala de aula específica para alunos autistas? Ou estaria incorrendo na tão indesejada exclusão?

Considerações finais

Professora de autista, e agora?

Como eu, talvez muitos outros professores de música já se questionaram a respeito de como lidar com o desconhecido autismo. Busquei, ao longo das páginas anteriores, expor as bases teóricas e os contextos que possibilitam uma análise crítica das noções de deficiência e das implicações decorrentes, particularmente no

que tange ao acesso aos direitos fundamentais dos indivíduos autistas. Trata-se de uma discussão relevante para um segmento da população cuja pretensão é, entre outras questões, a redução do estigma para eliminação do capacitismo.

Assim, este RE serve como uma forma de revisitação de um percurso, em que cada momento vivido e experienciado permitiu construir novos significados sobre aquilo que já estava dado. Ficarei satisfeita se, por ora, este RE contribuir para vincular as discussões sobre o modelo social da deficiência, capacitismo e neurodiversidade às experiências cada vez mais comuns da educação musical em relação ao autismo.

Finalmente, não quero apenas narrar e registrar experiências, mas compartilhar o desejo de mudar o pensar sobre o sentido da educação musical e desafiar os leitores e/ou pesquisadores a empenharem novas pesquisas sobre a temática e os conceitos aqui abordados. Os atravessamentos das minhas vivências socioculturais e acadêmicas, após intenso diálogo, resultaram na composição e produção crítica e reflexiva do pensamento e desenvolvimento profissional. Com isso, desejo contribuir para o progresso do conhecimento científico, oferecendo possibilidades e propostas para novas investigações. Conforme Araujo, Silva e Zanon (2023), as pesquisas que consideram os movimentos recentes da neurodiversidade e as questões sobre a educação do indivíduo autista ainda são escassas e demarcam a relevância de novas pesquisas e a importância da formação e capacitação dos profissionais da educação, futuro professores e sociedade para uma inclusão que compreenda e respeite o enfoque desses movimentos.

Nem meus estudos e pesquisas, tampouco minhas experiências docentes, se encerram neste relato, não se

esgotam, estão sempre inacabadas. O caminho, o percurso, não tem um fim para aquele, ou aquela, que deseja ampliar e qualificar o modo de ser e estar no mundo, seja em âmbito pessoal ou profissional. Sempre será possível revisitar e refazer alguns trajetos com o desejo de, como diz Cortella na epígrafe de abertura deste relato, "não ficarmos nos repetindo, aprisionados naquilo que já sabíamos".

Referências

ARAUJO, Ana G. R.; SILVA, Mônica A. da; ZANON, Regina B. Autismo, neurodiversidade e estigma: Perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367.

BARBOSA, Lívia; BARROS, Ana Paula do N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da universidade de Brasília na construção do modelo único de avaliação da deficiência. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L. K.; LOPES, Paula H. (orgs). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-54.

BISOL, Cláudia. A.; PEGORINI, Nicole. N.; VALENTINI, Carla. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Federal 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: Presidência da República, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

DALTRO, Mônica R.; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812019000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 jul. 2024.

FADDA, Gisella. M.; CURY, Vera. E. O Enigma Do Autismo: Contribuições Sobre a Etiologia Do Transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4025/psicolestud.v21i3.30709. Acesso em: 1 jun. 2024.

FERGUSON, Philip M.; NUSBAUM, Emily. Disability Studies: What Is It and What Difference Does It Make? **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 37, n. 2, p. 70-80, 2012.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/. Acesso em: 29 jun. 2024.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo:** guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 5. ed. São Paulo: NVerso, 2018.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L.K; LOPES, Paula H. (orgs). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 18-35.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, Supl. 1, p. 3-11, maio 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002 Acesso em: 1 jun. 2024.

KORTMANN, Gilca, M. L. **Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais:** estratégias educativas. 2013. 48 f. Monografia (Curso de Especialização em Neuropsicologia) – Programa de Pós-Gradução do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70029. Acesso em: 29 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2014. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 28 jun. 2024.

LIMA, André Luís de S. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Rev. Philia Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 2-20, maio 2021.

LOURO, Viviane dos S. **Educação musical, autismo e neurociências**. Curitiba: Appris, 2021.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda. 2015.

MUSSI, Ricardo F. de F.; FLORES, Fábio F.; ALMEIDA, Claudio B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ**., Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178679202100050006 0&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 jul. 2024.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012. Acesso em: 20 jun. 2023.

PERCURSO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa – Michaelis, Editora Melhoramentos Ltda. 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/percurso/. Acesso em: 1 jul. 2024.

SANTOS, Vanessa S. dos. Biodiversidade. **Brasil Escola**, [20--]. . Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/biodiversidade.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

SILVA, Luciano F.; RUSSO, Rosária F. S. M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, v. 10, n. 1 jan./abr. 2019. DOI: https://doi.org/10.5585/GeP.v10i1.13285.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897. Acesso em: 29 mai. 2024.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **Da legalidade à realidade:** o uso do serviço público de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo na cidade de São Paulo. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS) Sistema de Bibliotecas. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 8. ed. Caxias do Sul: SIBUCS, 2023.WUO, Andrea Soares; BRITO, André Luiz Corrêa de Brito. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional**. Linhas Críticas**, v. 29, e45911, jan./dez. 2023.

Biodatas

Raquel Pereira Soares

Licenciada em Música pela Universidade de Caxias do Sul e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. É pesquisadora do tema Educação Musical para crianças e adolescentes autistas. Tem experiência no campo da musicalização infantil, exercendo a prática docente em escolas de Educação Infantil e escolas especializadas em Ensino de Música. Atualmente é professora de flauta doce, flauta transversal e canto. Também é flautista da Orquestra Municipal de Sopros de Caxias do Sul.

rpsoares2@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/1657853861206277

orcid.org/0009-0005-5845-0391

Cláudia Alquati Bisol

Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora nos cursos de Graduação em Psicologia, Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva, Psicanálise, Educação Especial.

cabisol@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/3997987650767997

orcid.org/0000-0001-5090-5578

Contação de histórias como possibilidade de mediação da literatura[82]

Roger Andrei de Castro Vasconcelos
Flávia Brocchetto Ramos

A uva e o vinho
Um homem dos vinhedos falou, em agonia, ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou-lhe seu segredo:
– A uva – sussurrou – é feita de vinho.
Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez nós sejamos as palavras que contam o que somos.
(Eduardo Galeano)

Uma pesquisa que se ocupe da contação de histórias poderia também contar histórias? Como se apresentaria uma investigação sobre tema tão instigante e sedutor? Para apresentar este estudo, tomamos palavras de Eduardo Galeano que sintetizam nosso entendimento acerca do tema. Por muitas vezes, as reflexões teóricas já sistematizadas não dão conta da amplitude das nossas inquietações. Contação de histórias é uma ação que se faz pelo corpo e com palavras e gestos. Em geral, o contador toma emprestadas palavras já sistematizadas por alguém que o antecedeu. E, desse modo, chega ao outro, àquele que escuta, mas não só escuta, porque todo o seu ser interage com o que é enunciado, performado pelo contador. A relação entre o vinho e a uva é aqui deslocada para as narrativas e os ouvintes. Convidamos você a ouvir a história *A uva e o vinho*, pela performance

[82] Este capítulo tem origem na tese intitulada: *A potência estética e humanizadora do contador de histórias*, sob a orientação da profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

do contador, e sentir a história misturando-se com seu viver (https://youtu.be/KEFOc1UYqTI).

Se, como conta a epígrafe que abre este estudo, somos seres de linguagem, somos feitos de linguagem, então quem somos mesmo? Por vezes, não temos palavras para expressar quem pensamos que somos… Outras vezes, enfim, as histórias que contamos terminam por nos contar. A contação de histórias como ação que apresenta, no sentido de tornar presente, o texto literário tem sido posta, nos espaços escolares e não escolares, como uma atividade de responsabilidade do professor, do bibliotecário ou de qualquer outro ator social que tenha competência para atuar com a promoção de narrativas valendo-se da oralidade. Em uma visão freiriana (1982), o termo "ator social" contempla aquele que promove a constituição e o posicionamento dos indivíduos nas transformações sociais, culturais e políticas de uma comunidade. Assim, o contador de histórias se transforma em ator social quando escolhe a história que vai contar e sabe por que irá contar uma e não outra. E, ultrapassando a escola, a contação de histórias assume papel de promoção da leitura.

Desse modo, buscamos investigar a contação de histórias como uma potência estética, a partir da figura do contador de histórias profissional. Para tanto, trazemos ao diálogo vozes teóricas que nos apoiam no estabelecimento de relações sobre o papel da contação e dos contadores de histórias, mas lembramos que o estudo integra o Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) (UCS-CNPq) e acolhe, assim, as inquietações do grupo.

Rememorar e contar: singularidades

Ao longo do tempo, pelas lembranças, tantas vezes recuperadas por meio da narrativa oral, as gerações

mantiveram-se conectadas. Ilsa do Carmo Vieira Goulart ressalta que a lembrança de um momento do passado é reconstruída pelo sujeito, a partir das imagens, do pensamento e da sua estrutura emocional. O processo é decorrente da maneira como se relaciona com o meio na atualidade, uma vez que promoverá uma forma diferente de representar esse passado. Nesse sentido, ao escutarmos sujeitos acerca do próprio passado, percebemos que rememoram "a reconstituição de uma infância, um período narrado por eles com exaltação, com uma beleza inquestionável. Por ser ela uma infância lembrada, reconstruída de maneiras distintas, está submetida às condições das imagens de cada indivíduo" (Vieira Goulart, 2011, p. 571).

Ainda de acordo com a referida autora, ao utilizarmos as lembranças de experiências de leitura proporcionadas pela presença de um objeto-livro, notamos que o valor que lhe é atribuído está além de seu conteúdo e dos textos que carrega. Em outras palavras, muito mais do que relatar acontecimentos vividos, esse processo destaca o acontecimento lembrado, considerando que a rememoração surge como elemento constitutivo da relação entre o leitor e o livro, entre o leitor e a leitura e entre diferentes leitores.

A memória, nesse contexto, é também um fator que constrói a cultura de uma sociedade ou sujeito, porque fornece filtros para os indivíduos selecionarem aquilo que será descartado e aquilo que será guardado ou retido e que poderá servir como experiência válida e/ou informação futura relevante (Simson, 2003). Ao compartilhar a memória do outro, de acordo com Sousa e Salgado (2015), configuram-se pontes de relacionamento entre os indivíduos, alicerçadas em uma bagagem cultural comum que pode conduzir as ações futuras, uma

vez que não há como separar memória, aprendizado, sentido e emoções. Quando traz a memória por meio do discurso, o sujeito ressignifica o sentido das emoções que relaciona a ela. Para os estudantes, por exemplo, a memória dos sujeitos reflete a trajetória de vida, a cultura e as emoções associadas ao aprendizado.

A memória pode se cristalizar, portanto, na sensibilidade do ato da narração, motivando o espectador a narrar a mesma história, perpetuando-a da sua forma. É por meio da memória que a história ascende, nutre e serve ao presente e ao futuro. As memórias advindas das narrativas constituem uma comunicação própria, reconhecida em determinado grupo, que possibilita a sua identificação e aproximação com as recordações de cada indivíduo. Dito de outra forma, quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, "mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia" (Benjamin, 1994, p. 204).

Benjamin (1994) concede ao contador de histórias a função de emoldurar imagens do passado e relacioná-las com o futuro, apresentando uma história sempre inacabada. Nem tudo é ou foi dito, nem tudo é ou foi escrito, o esquecimento nunca foi bem-visto por Benjamin (1994). As histórias que não foram (ou não são mais) contadas poderiam apresentar outras possibilidades para a compreensão de fatos importantes. Até mesmo poderiam ajudar na compreensão da vida em sociedade, ultrapassando a barreira da memória particular ou voltada a fornecer apenas um recorte pontual do tempo. Na mesma perspectiva, Ramos (2015) destaca que, através da oralidade, muitas fabulações tornaram-se referência

na história da humanidade, como atesta a sobrevivência das tragédias gregas – antes orais e depois escritas – em nossos tempos. Afinal, "se esses textos sintetizam a natureza humana com os seus conflitos, então revelam uma concepção de homem e ajudam-no a entender-se e a entender o seu entorno" (Ramos, 2015, p. 23).

Nesse sentido, trazemos a lume Barthes (2004), quando revela que o passado só existe dentro de uma concepção linguística (oral ou escrita), pois não está inscrito no tempo atual, que vive este exato momento. Na sua concepção, temos apenas marcas do passado, indícios que nos permitem reconstruí-lo. São as marcas da história, revisitadas no instante em que a memória as desvelou. Defendo a compreensão de que a memória não é o fato passado, mas uma percepção do que aconteceu, transcorrendo como significação da realidade de forma individual ou coletiva. Quando reflito sobre o papel e a potência da memória, consigo vislumbrar dois outros agentes importantes para sua divulgação e perpetuação: a escola e os contadores de histórias.

Ao realizar a conexão entre passado, presente e futuro, na instauração das narrativas, os contadores de histórias retomam suas próprias reminiscências.

> Sempre que somos estimulados a ir ao passado, trazemos de volta lembranças que envolvem pessoas, lugares, coisas, enfim, tudo o que nos marcou afetivamente. Não controlamos nossas lembranças. [...] O nosso modo de lembrá-las não será igual de indivíduo para indivíduo, pois cada um foi marcado por elas de forma diferente, segundo sua visão de mundo e sensibilidade. Assim, para cada ser, são mais fortes as marcas individuais, mas o coletivo não desaparece nunca da lembrança. Assim, a memória é individual e coletiva, tem poderosas influências do que vivemos, como, onde e quando vivemos (José, 2012, p. 42).

José (2012) insere no debate a relação entre o que lembramos e o que não lembramos, a impossibilidade de controlarmos nossas lembranças e o motivo do recordar. Recordo porque fui marcado por algo, e essas marcas não desaparecem. Nessa direção, penso que nossas memórias trazem marcas, as quais influenciam nossos modos de ser e estar no mundo e ajudam a compor nossa identidade.

A arte de contar histórias perpetuou-se pelo desejo daqueles que queriam contar histórias e compartilhar com outros as suas experiências, sejam elas imaginadas, vividas e/ou vivenciadas.

> Tem-se notícia de que as primeiras narrativas constituíam-se em relatos fabulosos sobre a possível história do surgimento do mundo. É certo que esses relatos estavam impregnados de conteúdos voltados para o sobrenatural, o misterioso envolvido na aura do sagrado. Eram relatos marcados pelo registro de rituais de iniciação e magia, próximos à consciência mítica e religiosa, para, somente muito tempo depois, transformarem-se em mito e história (Cavalcanti, 2002, p. 28).

A forma inicial de contar histórias – através de narrativas orais – é advinda da essência do homem que, ao longo do tempo, sentia necessidade de preservar e divulgar as histórias de algum modo. As narrativas orais atuavam na perpetuação e disseminação de lendas, mitos e contos populares, favorecendo novas significações em diferentes tempos e emendas do tempo. É possível reconhecer na contação de histórias um virtuoso caminho para a preservação de culturas. Benjamin (1994, p. 211) pontua que

> [...] a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre

> elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente, os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. Tal é a memória épica e a musa da narração.

Se, na voz de Scherazade, a narração de histórias foi capaz de adiar a morte, garantindo a sobrevivência por mil e uma noites, ao longo do tempo a contação de histórias causou espanto, admiração, encantamento e reflexão naqueles que ouviam. Ao apreciar uma contação, cada receptor, esteja ele ao redor de uma clareira no tempo das cavernas ou conectado à internet, promove novos olhares sobre o que é posto como verdade e/ou realidade do narrado. Além disso, Benjamin (1985) afirma que, ao escutar uma história, o ouvinte está na companhia do narrador, assim, logo ampliará o seu baú de memórias para partilhar.

Contudo, para compreender a trajetória do contador de histórias, é necessária a busca pela essência das narrativas, da contação de histórias e da sua origem. Para Benjamin (1994), a reminiscência funda a cadeia da tradição, sendo a responsável por transmitir os acontecimentos de geração em geração. Dessa forma, no sentido mais amplo, essa perspectiva inclui todas as variedades da forma épica, conforme ressalta o referido autor.

Nesse sentido, pode-se entender que são as memórias que fundam a cadeia da tradição transmitida de geração para geração e que fazem com que a cultura não seja esquecida em outros tempos. No entanto, ao acompanhar uma teoria interpretativa das culturas, é possível defender a necessidade de compreender o dinamismo

cultural, interpretando e ressignificando continuamente o seu fazer. Nessa direção, as trajetórias dos contadores de histórias também precisam ser compreendidas em uma dimensão que se movimenta e se modifica com o passar do tempo, produzindo outras formas de contar histórias.

Tudo que foi trazido até aqui remete ao processo de uma volta ao passado. São lembranças que ajudam a entender quem somos. Halbwachs (2006, p. 75-76) assegura que "a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada".

O autor provoca a reflexão sobre a constituição da subjetividade, que vai sendo entrelaçada às experiências e às relações que articulam passado e presente, sendo o passado aquilo que já terminou (fato transcorrido) e que pode ser relembrado. Benjamim (1985) contribui com esse entendimento, quando afirma que um fato transcorrido é finito ou, ao menos, finalizado no tempo passado e que um acontecimento rememorado é sem limites; é um caminho para tudo o que aconteceu antes e depois. Nessa direção, não é incorreto afirmar que a memória é possibilidade para tornar-se um fato perene, mas o mesmo só o será quando alguém narrar esses acontecimentos, a fim de dar conhecimento deles a outros e documentá-los. As memórias constroem, portanto, histórias inseridas em um espaço/tempo de fruição de si mesmas.

Neste ponto, retomamos algumas vivências que trouxeram provocações para esta investigação. Falamos, especificamente, dos primeiros registros da memória de um dos pesquisadores, acerca de uma professora que

propunha, em sua rotina, práticas de leitura literária, ainda que não atuasse como mediadora e/ou nos incentivasse a ler as histórias e a interagir com os livros. A professora abria um baú e dele retirava livros, os quais entregava aos estudantes, para que os levássemos para casa e os lêssemos. Naquele contexto, a leitura ficava meio sem função, sem objetivo. O tal baú não era explorado em sua riqueza e potencialidade – nem em seus tesouros e sonhos; e nós, alunos, não éramos provocados a conhecer e viajar com e nas histórias.

Reconhecer essa necessidade de interação e de mediação da professora com os alunos, nos seus primeiros contatos com a literatura, com o livro, com a leitura e com as histórias, as quais ainda não conhecíamos (mas das quais suspeitávamos e das quais já sentíamos falta) foi – aos poucos – constituindo este investigador, no decorrer do tempo, como leitor e profissional da contação de histórias.

Aliás, o conceito de tempo é, para Le Goff (1996), matéria fundamental da história. Pensamos ser preciso avançar no campo da memória para conhecer como ocorreu a evolução desse conceito de Benjamim (1994). Será que, ao reconhecer que o tempo presente sempre está incompleto, buscam-se informações do passado para fundamentar o estado atual das coisas e das pessoas? Nosso tempo não é linear. A história é cíclica. De acordo com Benjamin (1985), buscamos narrar a nossa vida revivendo o passado. Esse é o olhar do autor sobre a história.

Negar a uma pessoa a possibilidade de narrar a sua própria experiência é negar sua dignidade humana. A narrativa oral permite-nos colocar em uma ordem possível o caos da nossa existência. Além disso, ao recuperar a memória, a narrativa oral conecta as gerações.

A memorização e a criatividade nos dizem sobre as lembranças do passado e sobre a recriação do presente. Ao mesmo tempo em que recordamos, inventamos (Bhabha, 1990; Bosi, 2008). Ajustamos um olhar ao que coloca esses dois autores sobre a história e o narrar. E esse é o olhar que imprimimos a este estudo, a partir de nossas memórias. Nesse viés, entendemos que, pela sua ação, o contador de histórias assume o papel de guardião e, ao mesmo tempo, de promotor de memórias. Quantos bibliotecários, professores, artistas e escritores se colocaram a contar histórias e a criar procedimentos para a reinvenção e manutenção dessa arte milenar?

O contador de histórias: de guardião de memórias a mediador

Durante muito tempo, a contação de histórias foi responsável pela perpetuação da memória, tendo o corpo e a voz como suportes para essa prática. Contudo, na atualidade, o livro e outros elementos estão à disposição do profissional contador de histórias. Assim, nos nossos dias, o contador de histórias deixa de ser um guardião das memórias para ocupar outro papel. Afinal, se, outrora, o contador de histórias resgatava memórias e as atualizava em cada contação, no século XXI, parece-nos que esse profissional se torna um criador de memórias. Seguindo esse entendimento, por que contamos histórias nos dias atuais?

Uma resposta possível a essa questão é pensarmos a questão da mediação no âmbito das artes e da cultura. Quando se fala em mediação, torna-se fundamental ressaltar a relevância atribuída à figura do mediador, entendido aqui como uma figura humana. A mediação consiste em um processo histórico social, desencadeado por interferências e apropriações. Nessa perspectiva, a

mediação representa um ato eminentemente intencional, em que o sujeito mediador e o sujeito mediado, por mais que procurem a isenção, influenciam e são influenciados pelos relatos (Bortolin, 2015), tal como a uva e o vinho, na epígrafe que inicia este capítulo. Nesse contexto, são relevantes os estudos de Michèle Petit (2009), emergentes do seu trabalho com camponeses e jovens filhos de imigrantes residentes nas periferias na França, em 2009. As reflexões da antropóloga francesa trazem à tona a percepção que os jovens e os camponeses tinham sobre a leitura como uma possibilidade de fazer experiência com o outro; e mais, como uma forma de pensarem-se sobre si mesmos.

Ao abordar a figura do mediador, Petit menciona que as escolas e as bibliotecas normalmente eram vistas pelos jovens como instituições que os afastavam da leitura. Entretanto, dentro dessas instituições, alguns professores e bibliotecários tornaram-se referências fundamentais para os futuros leitores, a partir do modo como se assumiram enquanto mediadores, através da percepção das possibilidades que viam em cada leitor.

De acordo com a referida autora, salta aos olhos o fato de que jovens críticos em relação à escola, em alguns momentos, destacam um professor que, na época, soube instigar sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler e de descobrir. Parece que, antes de um leitor, ou junto dele, existe a figura de um mediador. Além do mais, reitera-se que a mediação oportunizou àqueles jovens a percepção de que havia outras possibilidades de pensar a vida, através de encontros singulares com textos, os quais lhes permitiram refazer suas rotas, deslocar seus modos de perceber o mundo, enfim, tirar um tempo para si mesmos através da experiência com o outro (Petit, 2009).

A partir do percebido e revelado, Petit propõe um modo de pensar o mediador, nesse contexto envolvendo leitura, mas que pode ser transposto para a contação de história. Assim, o mediador, seja ele professor, bibliotecário, livreiro, amigo ou contador de história, desempenha um papel de suma importância. Decorre que, como afirma Yunes (1992), a leitura não está afeita apenas à linguagem verbal graficamente codificada: na realidade, trata-se de um processo de interação de várias ordens. Em outras palavras, um mediador atua como um elo entre o leitor e o objeto de leitura, podendo "autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo" (Petit, 2009, p. 148).

Ainda nessa perspectiva, Munita e Manresa (2012) ressaltam que, para a mediação de leitura efetivar-se, é necessário considerar a distância entre aquilo que o leitor pode fazer sozinho e aquilo que ele consegue desenvolver a partir da colaboração de um agente externo, que, nessa situação, atua como um facilitador de seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a mediação passa, então, a representar uma prática que pode potencializar o desenvolvimento da competência leitora, assim como um convite para adentrar o universo da leitura e da literatura de forma envolvente.

Porém, como propor esse convite? A fortuna crítica acerca do tema aponta alguns caminhos. Optamos, no entanto, por uma fábula para tecer essa reflexão. Vamos ler "Música para os bois" (Mou Rong), publicada no Brasil em antologia de contos chineses:

> Um dia, Gong Mingyi, o mais conhecido músico do reino, tocou um trecho de música clássica para um boi. Ele nem se mexeu, continuando a pastar.

> – Acho que ele não se interessa por esse tipo de música – pensou ele –, e acho também que não se trata aqui de uma questão de entender ou não a música clássica. Gong Mingyi começou então a imitar o zumbido das moscas e os mugidos dos bezerros. Logo o boi ficou de orelhas em pé, balançou o rabo e se aproximou do músico para escutá-lo, porque aquela, sim, era uma música que lhe interessava (Capparelli; Schmaltz, 2010).

A fábula contém em si várias possibilidades de significação ao entrar em contato com o mundo do leitor. Estamos envolvidos com contação de histórias e com mediação de literatura. Esse será, pois, o nosso modo de tocar a narrativa. Qual música levamos ao outro? E quem é esse outro? Quando o outro é uma multidão, que música escolho tocar? Impõe-se aqui a convergência entre a história contada e as inquietações do ouvinte. Assim, por mais maravilhosa que seja a narrativa, se ela não dialogar com o horizonte do interlocutor, não haverá engajamento e, menos ainda, possibilidade de experiência estética. A respeito disso, Ramos (2015, p. 24) sustenta que

> O maior obstáculo à democratização da leitura não é a incapacidade de compreensão por parte da população, e sim a falta de condições de acesso a esse tipo de arte. Em suma, é relevante considerar que as produções literárias, em geral, enriquecem nossa percepção e visão de mundo, e é justamente por este fator, entre outros, que o acesso a elas deva ser garantido a todas as camadas sociais.

Além da existência de uma língua compartilhada entre contador e ouvinte (público, plateia, interlocutores), outros pontos se colocam na ação de promover o acesso ao universo da literatura. Martins (2014) considera que, para mediar, é preciso ir além da mera concentração em uma percepção cristalizada de mundo no cotidiano. De acordo com a autora, não se pode ficar restrito a um

processo de difusão dos "sistemas ideológicos para uma visão crítica da realidade, que tenha em vista a indagação sobre os consensos e a elaboração do pensamento autônomo" (Martins, 2014, p. 181). Assim, em alguns casos, a leitura é algo que nos escapa, que vai além, demandando a consubstanciação de novas experiências.

Nesse sentido, Petit (2013, p. 27) sublinha que o que podem fazer os mediadores de livros (e de histórias) é "transmitir suas paixões, suas curiosidades, e questionar sua profissão, e sua própria relação com os livros, sem ignorar seus medos". Por consequência dessa performance, podem levar crianças e adultos a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. Assim, explica que, além de mediador de leitura, em algumas situações, o contador de histórias contemporâneo também pode ser considerado um divulgador de obras e de autores.

No processo de mediação, de acordo com o que assevera Petit (2009), a potência estética associada à performance durante uma contação de história, por exemplo, reverbera-se em vários sentimentos. Tais sentimentos podem ressignificar emoções, o que é especialmente evidente no fato de atribuir-se aos contadores de histórias, enquanto atores sociais, a função de contribuir para a reflexão sobre a vida do ouvinte. Dessa forma, entendemos que a proposta principal, em um ato de mediação, consiste em mobilizar, em cada sujeito, a inferência, as descobertas e a ressignificação de experiências, considerando que cada individualidade tem uma percepção distinta de mundo, pois isso depende das vivências de cada pessoa.

Entre o contador e o interlocutor, uma história corre...

> A paixão de dizer/2
> Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios Codo Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas.
>
> (Eduardo Galeano)

No ato de contar histórias, está presente a paixão de dizer, a paixão de compartilhar. O contador "está todo brotado de pessoinhas". Trata-se, pois, de um ser grávido de outros seres que, pela ação generosa, por um ato de amor, conta e, ao contar, compartilha. Pela sua performance, outras pessoas, outras vidas, outros modos de existir vêm à tona, mostram-se à luz. Ao contar, o contador liberta vozes que o povoam e que o constituem.

No escopo desta investigação, tomamos a contação de histórias como uma ação profissional de cunho social. Além do uso da memória, o contador explora outras habilidades, aguçando a percepção dos ouvintes. Profissional que atua em diferentes áreas atualmente, o contador pode ou não ter formação acadêmica, mas figura como um mediador cultural, por vezes um artista. A atuação do contador de histórias pode propiciar experiência estética aos ouvintes? Sua ação consegue devolver o vinho à uva? Reconhecemos a função da contação de histórias como ação estética. Assim, questionamos: como ela é reinventada e ressignificada?

O papel de mediador desempenhado pelo professor ou outro ator social é relevante para a construção de memórias do ouvinte, durante o ato de contar histórias, uma vez que, ao mediar uma temática, o mediador poderá marcar, com sua performance, a memória do aluno,

que guardará a mensagem, a partir das lembranças, sobre a forma como houve o processo de engajamento.

Eliana Yunes, atuante na criação do PROLER, em entrevista concedida à pesquisa, confidencia que contou muitas parábolas e que todas essas histórias continuam causando fascínio. *"A história corre entre você e o outro. Entre o olhar seu e o olhar do outro. Ela leva como se levasse das margens para o centro de um rio o volume dos sentimentos, o volume das experiências e você vai trocando com o outro cada vez que conta uma história olhando para a outra, ela é uma outra história. É muito interessante isso"*. A história coloca-se, pois, como um rio corrente, estabelecendo um espaço de trânsito, de mergulho, de movimento, de conexão, entre o leitor e o interlocutor. Eliana deixa ainda o seguinte recado: *"se você é um contador e não extremamente soberbo e arrogante para achar que você é simplesmente o máximo, você vai descobrir que há um jeito seu de contar que é a sua assinatura"*.

O contador, portanto, traz consigo a função de um narrador que busca a potencialização da força de um texto através de gestos e movimentos, olhares e tom de voz, palavras e silêncios, para apresentar/presentificar uma história. Trata-se também de um modo de trazer a nossa assinatura. Assim, encerramos essa breve reflexão com a história *A paixão de dizer/2*, disponível no link https://youtu.be/QeTOSOeMpac, com a expectativa de que, nas reflexões suscitadas por este capítulo, muitas e novas histórias nos convidem às suas águas correntes.

Referências

BARTHES, R. **O rumor da língua.** Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, W. **A imagem de Proust.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, H. K. (ed.). **Nation and narration.** Londres; Nova Iorque: Routledge, 1990.

BORTOLIN, S. **Mediação oral da informação e da leitura.** Londrina: ABECIN, 2015.

BOSI, E. Memória e sociedade: ciência poética e referência de humanismo. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 51-58, mar. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000100008&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 20 out. 2023.

CAPPARELLI, S.; SCHMALTZ, M. (orgs.). **50 fábulas da China fabulosa.** Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSÉ, E. **Memória, cultura e literatura:** o prazer de ler e recriar o mundo. São Paulo: Paulus, 2012.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1996.

MARTINS, A. A. L. Mediação e bibliotecas públicas: uma perspectiva dialética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], p. 164-185, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22674. Acesso em: 20 jun. 2023.

MUNITA, F.; MANRESA, M. La mediación en la discusión literária. *In*: COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. **La literatura que acoge:** Inmigración y lectura de álbumes. Barcelona: Banco Del Libro, 2012. p. 119-143.

PETIT, M. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Por que literatura? *In*: RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura:**

a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul: Educs, 2015. p. 21-29.

SIMSON, O. R. de M. V. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, maio 2003. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/57. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUSA, A. B.; SALGADO, T. D. M. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 101-220, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132515/000982720.pdf?sequence. Acesso em: 20 jun. 2023.

VASCONCELOS, Roger A. C. **A potência estética e humanizada do contador de histórias.** 2023. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12986. Acesso em: 20 mar. 2024.

VASCONCELOS, Roger. A. C. A paixão de dizer/2. **YouTube**, 29 jul. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QeTOSOeMpac. Acesso em: 10 jun. 2023.

VASCONCELOS, Roger. A. C. A uva e o vinho. **YouTube**, 9 set 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KEFOc1UYqTI. Acesso em: 20 dez. 2023.

VIEIRA GOULART, I. do C. O livro nas memórias de leitura. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 567-582, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87319092018.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

YUNES, E. **Para entender a proposta do PROLER.** Programa nacional de incentivo à leitura. Fundação Biblioteca Nacional. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 1992.

Bidoatas

Roger Andrei de Castro Vasconcelos

Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul. Diretor da Roger Castro Eventos. Criador e diretor do Grupo Vivandeiros da Alegria. Atua com Mediação Literária e Produção Cultural, com ênfase em

Arte-Educação. Ministrante de cursos e palestras sobre esses temas com foco no público docente.

roger@rogercastroeventos.com.br

https://orcid.org/0000-0003-1521-5832

http://lattes.cnpq.br/8911848428659447

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela PUCRS. Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Atua na Universidade de Caxias do Sul-RS, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de Graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EaD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de literatura (OLLI). Pesquisa, em especial, temas ligados à leitura, à infância e à literatura.

ramos.fb@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-1488-0534

http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Práticas docentes no pós-pandemia: formação continuada voltada às tecnologias digitais[83]

Sidneia A. Moreira
Cristina Maria Pescador

Introdução

A pandemia de Covid-19 trouxe consigo uma série de desafios para a sociedade, impactando de modo particular o setor educacional. Com a necessidade de distanciamento social, as instituições de ensino foram compelidas a adotar o Ensino Remoto Emergencial. Esse novo cenário destacou dificuldades significativas na adaptação dos docentes ao uso das Tecnologias Digitais (TDs), suscitando questões sobre a necessidade de um processo contínuo de capacitação profissional. À medida que as TDs avançam, elas não apenas abrem novas possibilidades de acesso e construção do conhecimento, mas também podem se tornar recursos indispensáveis para os educadores do século XXI. Como Blikstein (2013) aponta, essas tecnologias evoluem em um ritmo acelerado, exigindo dos docentes um esforço adicional para manter-se atualizados e efetivamente engajar seus alunos.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, os docentes se depararam com uma vasta gama de TDs disponíveis, enfrentando tanto os desafios impostos pela pandemia

[83] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Tecnologias Digitais na Educação: práticas docentes no período da pandemia da Covid-19 no Ensino Fundamental em uma escola de rede pública municipal do Ceará*, sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Maria Pescador, no programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

como as suas próprias inseguranças quanto ao seu uso. Conforme apontado por Korkmaz (2020) e Stevanim (2020), as tecnologias digitais tornaram-se essenciais em todos os modelos educacionais adotados durante a pandemia de Covid-19, evidenciando a importância crescente desses recursos. Essa situação exigiu que os docentes se adaptassem rapidamente às novas metodologias de ensino, muitas vezes sem a capacitação prévia. A necessidade de saber usar plataformas de ensino, sistemas de gerenciamento de aprendizado e outros recursos digitais colocou uma pressão adicional sobre os docentes, que precisaram equilibrar a aprendizagem dessas tecnologias com a continuidade do ensino.

Nessa conjuntura, a formação continuada torna-se, então, uma peça-chave nesse processo de adaptação e inovação pedagógica. Capacitar os docentes no uso das TDs é essencial para garantir que eles possam não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas como também integrá-las de maneira significativa ao currículo e às práticas de ensino. Isso implica uma mudança na perspectiva do olhar dos docentes em relação aos recursos digitais, passando de um uso meramente técnico para uma abordagem mais pedagógica, reflexiva e crítica.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que as políticas públicas promovam programas de formação continuada eficazes, abordando tanto os aspectos técnicos quanto os pedagógicos TDs. Esses programas podem oferecer suporte contínuo e oportunidades de desenvolvimento profissional que vão além de capacitações pontuais. De acordo com Prado (2022), as políticas públicas têm como objetivo resolver problemas coletivos ou melhorá-los. No caso das políticas públicas educacionais,

elas são desenvolvidas para assegurar a qualidade e o acesso à educação para todos com igualdade.

Ademais, conforme explica Suzman (2021), é necessário também criar uma cultura de aprendizagem contínua dentro das instituições de ensino, em que o compartilhamento de experiências e boas práticas seja incentivado. Espaços para a troca de conhecimento, como comunidades de prática e redes de colaboração, podem desempenhar um papel importante na disseminação de novas ideias e soluções inovadoras, porque vivenciamos que a pandemia, acelerou a necessidade de uma transformação digital na educação, evidenciando a importância da formação continuada focada em TDs.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: que práticas docentes foram exploradas nas aulas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal no Ceará em tempo de pandemia provocada pela Covid-19? Atrelado a pergunta, o objetivo geral foi analisar as práticas docentes que foram exploradas nas aulas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola no contexto da pandemia provocada pela Covid-19. E os objetivos específicos foram: a) identificar as principais mudanças no trabalho de docentes no contexto da pandemia; b) refletir sobre os benefícios e contratempos da inclusão digital em escolas públicas de Ensino Fundamental I; e c) verificar estratégias de enfrentamento da Covid-19 na rotina de docentes e discentes.

Neste capítulo, abordaremos exclusivamente a terceira categoria relacionada às práticas docentes no pós-pandemia: a formação continuada focada em tecnologias digitais. Discutiremos os principais desafios enfrentados pelos docentes depois dessa transição, as estratégias implementadas para superá-las e os be-

nefícios observados com a integração das tecnologias digitais no ensino. Ao final, refletiremos sobre as lições aprendidas e as recomendações para futuras iniciativas, visando garantir que os docentes estejam sempre preparados para inovar e enriquecer o processo educacional.

Revisão de literatura

A pandemia de Covid-19 trouxe transformações profundas em vários setores, especialmente na educação. Com o fechamento das escolas e a necessidade de distanciamento social, o Ensino Remoto Emergencial tornou-se indispensável para garantir a continuidade das atividades escolares. Essa nova realidade destacou a importância da formação continuada dos docentes para o uso eficaz das Tecnologias Digitais (TDs). A urgência em adaptar-se rapidamente às plataformas digitais, desenvolver novas estratégias pedagógicas e manter o engajamento dos alunos evidenciou a necessidade de investir no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Dentro desse cenário, a integração das TDs no processo educativo emergiu como um tema central, um desafio e uma oportunidade para redefinir e inovar as práticas de ensino.

Segundo Korkmaz (2020) e Stevanim (2020), a pandemia, além de acelerar a adoção do ensino remoto, também evidenciou a necessidade de preparar os docentes para um futuro educacional cada vez mais digitalizado. A formação continuada emerge, assim, como um elemento cabal para consolidar práticas pedagógicas inovadoras, capacitando os docentes não apenas a lidar com crises como a pandemia, mas também a integrar de forma eficaz as tecnologias digitais no ensino tradicional.

Aureliano e Queiroz (2023) apontam que a pandemia evidenciou ainda mais a exclusão digital, caracterizada tanto pela ausência de equipamentos tecnológicos como pela falta de habilidades para utilizá-los, mesmo quando disponíveis. Essa situação criou desafios significativos, exigindo que os docentes passassem por um intenso período de capacitação individual para criar possibilidades de ensino remoto eficaz. Durante esse período, muitos docentes tiveram que aprender rapidamente a manejar plataformas de videoconferência, sistemas de gestão de aprendizagem e outros recursos digitais enquanto, simultaneamente, desenvolviam novos métodos pedagógicos para manter os alunos engajados.

Bezerra (2022) enfatiza que, no contexto atual em que o uso de redes digitais na educação se tornou inevitável, é importante que os docentes participem de programas de formação continuada para se adaptarem às metodologias ativas e desempenharem um papel mais proativo na sala de aula. Isso implica que os docentes podem transcender o papel tradicional de expositores de conteúdo, atuando como mediadores do processo de ensino-aprendizagem e se especializando na curadoria de informações.

Percebe-se que a formação continuada pode, portanto, fornecer as ferramentas e competências necessárias para que os docentes possam incorporar novas abordagens pedagógicas, facilitando a utilização de TDs, a aplicação de técnicas de ensino colaborativo e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais interativo e centrado na construção de conhecimento de cada aluno.

Machado, Kampff e Castro (2023) argumentam que as TDs são essenciais para a construção do conhecimento dos alunos, facilitando a comunicação e as interações

sem as barreiras geográficas e culturais tradicionais. Embora essas trocas constantes de conhecimento e experiências possam expandir as possibilidades de aprendizagem e enriquecer o processo educacional, os autores criticam a falta de capacitação dos docentes às demandas da sociedade contemporânea. Eles enfatizam a necessidade urgente de reavaliar o papel dos educadores e de se ajustar aos desafios impostos pela era digital, sugerindo que, sem essa adaptação, as potencialidades das TDs no campo educacional podem permanecer subaproveitadas.

Já para Gallon *et al.* (2019), a integração da TDs no contexto da formação continuada do docente possibilita formas inéditas de comunicação e expressão, expandindo áreas de pesquisa ainda não exploradas e transformando significativamente as relações humanas. Os autores destacam que, à medida que os docentes se familiarizam com as TDs, eles se envolvem mais profundamente na exploração de atividades bem concebidas e aprimoram a avaliação de seus próprios processos de aprendizagem.

Esse processo de aprendizagem no desenvolvimento profissional do docente tem sido amplamente reconhecido na literatura educacional. No cenário atual, marcado por rápidas mudanças tecnológicas e metodológicas, a necessidade de atualização constante tornou-se ainda mais presente. Almeida (2005) assevera que, para que o docente possa expandir o seu olhar para outros horizontes e desenvolver competências, é importante que ele esteja engajado em programas de formação continuada.

A formação continuada é uma ferramenta poderosa para o aprimoramento profissional do docente, pois permite que ele se mantenha atualizado em relação a suas

práticas, metodologias de ensino e tecnologias (Barros, 2009). Além disso, a formação continuada proporciona um espaço de reflexão e de troca de experiências entre os docentes, o que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades e competências, conforme apontado por Freire (2010). O autor acredita que a educação é um meio de transformar a realidade e enfatiza que a atuação do educador tem um impacto significativo na vida dos alunos. Essas habilidades e competências que Freire (2008) expôs, entendemos que transpareceram no período da pandemia de Covid-19, trazendo o Ensino Remoto Emergencial, que trouxe diversos desafios para os docentes, em que que a forma de ensinar, a relação com os alunos e até mesmo a valorização da profissão precisaram ser revistas, reinventadas e readaptadas.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, docentes foram confrontados com um vasto leque de TDs, enfrentando não apenas os desafios impostos pela pandemia, mas também suas próprias inseguranças quanto à utilização desses recursos. Segundo Nogueira, Pessoa e Gallego (2015), a formação continuada dos docentes tem passado por um processo evolutivo, alinhando-se às exigências contemporâneas da sociedade e da educação. Diversos paradigmas e abordagens têm sido implementados para aprimorar o ensino e a aprendizagem, integrando teoria e prática de maneira equilibrada.

Contudo, as autoras destacam que ainda prevalecem concepções tradicionais na formação docente, que negligenciam a pesquisa e a prática, enfatizando exclusivamente a transmissão de conhecimentos teóricos. Tais concepções estão progressivamente sendo substituídas, à medida que se reconhece a necessidade de uma formação docente mais atualizada. Essa formação atualizada habilita os docentes a incorporar as TDs de forma eficaz

em suas metodologias de ensino. De acordo com Santos e Sá (2021), docentes que recebem uma formação adequada em tecnologias digitais mostram maior confiança em suas práticas e são mais aptos a integrá-las de maneira eficiente no processo de ensino e aprendizagem

No entanto, a TDs, isoladamente, não pode transformar o processo de ensino. A diferença reside na atuação dos profissionais da educação que utilizam as mídias digitais de maneira pedagógica, com o objetivo de desenvolver e implementar novos métodos e metodologias de ensino (Santos; Sá, 2021). Para maximizar o impacto das TDs no ensino, é necessário também um suporte institucional que inclua infraestrutura adequada e acesso a recursos digitais de qualidade que incentivem a inovação pedagógica. Dessa forma, a tecnologia pode ser plenamente aproveitada para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais inclusivo e relevante para os alunos.

Embora as TDs sejam recursos poderosos, sua capacidade de transformar o processo de ensino e aprendizagem depende essencialmente da intervenção qualificada dos profissionais da educação. Conforme observado por Santos e Sá (2021), é a aplicação pedagógica das mídias digitais por educadores capacitados que possibilita o desenvolvimento e a implementação de novos métodos e abordagens didáticas. Para que as TDs tenham um impacto significativo no ensino, é ponderável que haja um suporte institucional robusto, incluindo infraestrutura adequada e acesso a recursos digitais que fomentem a inovação pedagógica. Assim, a integração eficaz da tecnologia pode enriquecer o processo educacional, tornando-o mais inclusivo e relevante para os alunos.

Percurso metodológico

Salientamos que se tratou de uma pesquisa qualitativa exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados com dez docentes, que é, conforme Minayo (2002), inicialmente, idealizada e presumida. Entretanto, o pesquisador não se limita a isso, pois durante o diálogo podem ocorrer mudanças que alteram o percurso original. Esse procedimento permite uma sistematização, mas também um maior aprofundamento e reflexão a partir das falas dos participantes, estabelecendo um vínculo entre pesquisador e pesquisado.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1997, p. 31), que a define como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações". Esse método ofereceu ao pesquisador um olhar amplo, adaptável e reflexivo, especialmente valioso no campo das comunicações. Para proteger os dados e assegurar o anonimato dos dez docentes, optou-se por codificar seus nomes utilizando referências a astronautas, uma vez que a pesquisadora é entusiasta da astronomia desde criança. Além disso, as respostas estão vinculadas a uma pergunta específica do roteiro da entrevista semiestruturada, no qual se questiona se os docentes participaram de algum curso de capacitação focado nas tecnologias digitais na educação durante e após a pandemia.

A pesquisa foi conduzida em uma escola pertencente à rede pública municipal de ensino no interior do Ceará, vinculada à cidade de Acopiara. Essa instituição educacional é reconhecida por sua excelência e comprometimento em termos de corpo docente, infraestrutura de qualidade e eficiência na gestão em comparação as

outras instituições aos arredores. A escola está localizada em uma região que se encontra a cerca de 18 quilômetros de distância da zona urbana, onde é situada a Secretaria da Educação.

A fim de obter uma compreensão mais aprofundada dos entrevistados, foi realizado o traçado de um perfil individual para cada participante da pesquisa, abordando características pessoais de natureza científica. Tais características incluíram a idade dos entrevistados, bem como informações relacionadas a sua formação acadêmica, nível de escolaridade atingido, disciplinas que ministravam e período de tempo que exerciam atividades de docência. Essa síntese do perfil de cada entrevistado pode ser visualizada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados.

Idade	A idade dos respondentes encontra-se entre 24 e 53 anos, abrangendo um leque amplo de tempo na vida profissional e de experiências profissionais.
Formação acadêmica	Dos respondentes, 70% têm formação em Pedagogia e 50% possuem 2 Graduações em outras Licenciaturas, como: Matemática, Química, História, Letras, Geografia, Ciências e Educação Física.
Grau de escolaridade	Dos respondentes, 50% possuem Pós-Graduações, como: Gestão Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Educação Inclusiva, Ciências e Matemática.
Disciplinas ministradas	As disciplinas ministradas pelos respondentes são: Matemática, Química, História, Letras, Geografia, Ciências e Educação Física.
Tempo de atuação como docente	Entre 2 e 22 anos.

Fonte: A autora.

Desejamos ressaltar que, nesta pesquisa, em nenhum momento houve a intenção de avaliar o desempenho profissional dos docentes. O foco principal foi discutir os diferentes pontos de vista que existem no ambiente escolar quando se considera essa formação como um meio de promover práticas docentes com a utilização de Tecnologias Digitais.

Análise e reflexões sobre os dados construídos

A formação continuada dos docentes em relação à incorporação das TDs no ensino permite que eles desenvolvam discernimento sobre o uso em suas práticas, reconhecendo que estamos em um mundo cada vez mais digitalizado. Nas falas dos docentes entrevistados, é possível perceber que eles compreendem que, assim como a sociedade evoluiu e se adaptou às tecnologias, a educação também precisa acompanhar essas mudanças.

> Valentina Tereshkova – *Sim, eu fiz um curso on-line, que se chama Teoria e prática tecnológica na educação. Esse curso foi disponibilizado pela prefeitura de Sobral, aqui no Ceará, e foi de graça. Eu não sou muito boa com tecnologia, mas estou me preparando para cada dia tentar melhorar. A educação salva vidas e sempre esteve em primeiro lugar na minha.*

Pode-se observar, nessa fala da docente Valentina Tereshkova, um engajamento ativo em busca de aprimoramento profissional por meio da educação *online*, mesmo reconhecendo suas limitações em relação às Tecnologias Digitais, mas está disposta a superá-las e se esforçar para melhorar suas habilidades nesse campo. Segundo Moran (2011), para obter êxito na aplicação das tecnologias, é importante estabelecer uma comunicação fundamentada e reflexiva sobre os princípios teóricos e metodológicos que regem sua utilização em

ambiente escolar. O desafio de educar com novas tecnologias demanda uma abordagem proativa.

Notamos, também, que a Educação deve estar em primeiro lugar, evidenciando seu comprometimento com essa área e sua compreensão do seu papel na educação, destacando-a como uma ferramenta essencial para salvar vidas e promover o desenvolvimento pessoal e coletivo. A menção ao curso "Teoria e Prática Tecnológica na Educação", oferecido gratuitamente pela prefeitura de Sobral, no estado do Ceará, ressalta a importância do acesso a oportunidades de formação continuada. Isso nos reflete uma atitude positiva em relação ao aprendizado e à valorização da educação como um meio de transformação e crescimento. De acordo com Demo (2004, p. 85), "a formação continuada de docentes deve levar em conta a complexidade e o avanço que as tecnologias comportam, já que trazem novas linguagens, mobilidade e convergência das mídias".

Behrens (2010, p. 84) afirma que é fundamental que o educador seja "agente transformador e que não negligencie a utilização de tecnologias em suas práticas pedagógicas, pois eles devem superar as demandas da era digital, reconhecendo-a como uma nova maneira de lidar com o conhecimento". Nesse sentido, percebe-se que o docente tem que estar atualizado e preparado para incorporar as Tecnologias Digitais em suas práticas, pois estas têm o intuito de potencializar e enriquecer o processo de ensino, como podemos ver nas declarações das docentes Sally Ride, Christina Kock, Mae Jemison e Peggy Whitson:

> Sally Ride – *Eu também estou me preparando e fazendo vários cursos voltados para as Tecnologias Digitais. Eu fiz o curso de Ensino Híbrido.*

> Christina Kock – *Nós, como professores, temos que nos renovar, ir nos reciclando e aprendendo.*
>
> Mae Jemison – *E depois da pandemia eu fui procurar me informar mais e fazer cursos, eu fiz muitos cursos. Eu fiz o curso de formação de professores da Escola Digital.*
>
> Peggy Whitson – *Eu tirei para mim que tenho que estar sempre buscando novos conhecimentos, nas Tecnologias Digitais em sala de aula ou qualquer coisa que traga mais engajamento e que possa contribuir no ensino.*

Entendemos, na fala da **Sally Ride**, uma dedicação em se preparar e participar de vários cursos relacionados às Tecnologias Digitais. Isso sugere um compromisso com a atualização de habilidades relevantes para o ambiente digital em constante evolução.

A fala da docente **Christina Kock** remete-nos à necessidade que os docentes têm de estarem se renovando continuamente, através da reciclagem e do aprendizado contínuo. Esse fato enfatiza o valor de buscar novas alternativas para planejar suas práticas e adaptar-se às transformações na educação e na sociedade.

Captamos, na fala da docente **Mae Jemison**, seu esforço em se informar, o que se demonstra pela valorização da educação contínua, mesmo quando se enfrentam dificuldades, e o esforço de permanecer informado mesmo em momentos desafiadores.

Observamos, na fala da docente **Peggy Whitson**, uma necessidade de estar sempre buscando novos conhecimentos, especialmente nas TDs aplicadas à sala de aula. Essa perspectiva indica uma postura proativa na busca pela melhoria da qualidade do ensino.

As falas das docentes ressaltam a importância da atualização constante e da busca por novos conheci-

mentos no contexto educacional, destacando a necessidade de se adaptar às mudanças, renovar habilidades, mesmo em períodos desafiadores como o da pandemia de Covid-19. A busca pela aprendizagem contínua é considerada uma forma de aprimorar o ensino, com o objetivo de manter os alunos envolvidos, destacando o papel das TDs como facilitadoras do processo de aprendizagem.

Korkmaz (2020) e Stevanim (2020) ressaltam que as TDs tiveram um papel de grande importância nos variados modelos educacionais implementados durante a pandemia de Covid-19, sublinhando a importância cada vez maior desses recursos no contexto educacional. Durante esse período, os docentes foram confrontados com inúmeros desafios, que exigiram deles não somente a revisão e reinvenção dos seus métodos e das interações com os alunos, mas também uma reavaliação da valorização da profissão docente, ajustando-se às novas exigências e realidades trazidas pela pandemia, como vemos na fala a seguir:

> Eilenn Collins – *A pandemia veio para dizer onde preciso melhorar, onde preciso estar evoluindo e buscando novas alternativas. Hoje a BNCC deixou bem claro que professor tem que dominar o digital. Depois da pandemia eu busquei me atualizar e fiz vários cursos para estar no digital. Fiz cursos pela Prefeitura de Sobral junto com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e fiz cursos pela CAPES também, e pretendo fazer muito mais.*

Ao analisarmos essa afirmação, compreendemos a relevância da constante evolução da função de ensino exercida pela docente de procurar novas formas de lidar com os desafios apresentados pelo cenário desafiador da pandemia de Covid-19, mostrando uma atitude po-

sitiva em relação à adaptação e à busca por soluções inovadoras com as TDs.

Diante da pandemia de Covid-19, o Ensino Remoto Emergencial apresentou desafios significativos para os docentes, que precisaram encontrar formas de adaptar suas aulas utilizando Tecnologias Digitais. Essa adaptação foi necessária para garantir que os alunos pudessem desenvolver habilidades para sua formação, tais como autonomia e engajamento na busca pelo conhecimento (Palú; Schutz; Mayer, 2020).

A referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) feita pela docente, o que evidencia a necessidade de os docentes estarem familiarizados com o ambiente digital para atender às demandas educacionais contemporâneas. Ela busca por oportunidades de aprendizado, participando de cursos oferecidos pela Prefeitura de Sobral em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela CAPES. Essa disposição para investir tempo e esforço na formação demonstra um comprometimento genuíno com o aprimoramento profissional.

De acordo com Kenski (2015), os docentes devem possuir conhecimento e competência para utilizar as TDs de forma adequada, a fim de facilitar o processo aprendizagem, pois na atualidade é de se esperar que os docentes apresentem uma formação acadêmica e profissional de excelência, pois são requisitos cada vez mais valorizados na sociedade. E notamos, com a pandemia, que essa exigência se tornou primordial devido à necessidade de ministrar aulas remotas.

Acreditamos que determinados docentes estão em busca de adquirir competências para obter conhecimento sobre as TDs, visando a uma educação justa e igualitária. Esse empenho é uma batalha diária na vida

deles, que encaram o ensino como uma dedicação incansável, acreditando que, em algum momento da vida, a educação será de qualidade para todos. Podemos averiguar essas considerações na declaração da docente Karen Nyberg:

> Karen Nyberg – *Eu luto todo dia para uma educação igualitária, o meu corre é grande, me atualizo, faço cursos de aperfeiçoamento, estudo para concursos, e acredito que um dia a gente chega lá, com uma educação de qualidade.*

É possível notar uma forte determinação e compromisso com sua missão, em busca de uma educação igualitária em constante progresso. Ao afirmar *"acredito que um dia a gente chega lá"*, a docente demonstra uma visão positiva para o futuro, mesmo diante dos obstáculos, mantendo a esperança de que, por meio de seu esforço e do esforço coletivo, será possível atingir um sistema educacional de qualidade para todos. Entendemos que, nessa declaração, uma reflexão profunda sobre a importância da educação como base para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades.

De acordo com Moran (2015), para alcançar uma sociedade justa e igualitária, a escola tem que ter clareza de seu papel e de suas propostas pedagógicas, o que inclui o uso de TDs. Através desse compromisso e da capacidade de ação e reflexão sobre a realidade do mundo globalizado, a escola poderá trazer as mudanças desejáveis para promover a justiça social e a igualdade, como defendido por Freire (2010).

Retomando algumas conclusões

A educação de qualidade é vista como um direito fundamental de cada indivíduo. É por meio dela que as pessoas adquirem conhecimentos, habilidades e compe-

tências necessárias para se desenvolverem plenamente e contribuírem para a sociedade. Nesse sentido, cabe ao Estado desempenhar seu papel na garantia desse direito, através de políticas públicas educacionais, ele deve fornecer recursos e investir na capacitação dos docentes e na infraestrutura das instituições de ensino (Feitosa, 2019).

À vista disso, políticas públicas poderiam investir em programas de desenvolvimento profissional que focam no aprimoramento das habilidades digitais dos docentes para garantir a qualidade e a eficiência do ensino em um mundo pós-pandemia. Essas iniciativas preparam os docentes não apenas para os desafios tecnológicos do presente, mas também para as oportunidades educacionais do futuro, promovendo uma educação mais inclusiva, acessível e adaptável às demandas da sociedade contemporânea.

Considerando os fundamentos e as responsabilidades inerentes à Educação Básica no Brasil, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (Brasil, 2013), cabe ao Estado assegurar a provisão de uma educação de alta qualidade, a qual é reconhecida como um direito universal. Essa garantia é particularmente crítica na incorporação de TDs nos processos de desenvolvimento profissional contínuo e nas práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto. Além disso, destaca-se a necessidade imperativa de democratizar o ensino, com o objetivo de facilitar o acesso equitativo e efetivo à educação para todos os segmentos da população.

No que tange às políticas públicas do Estado do Ceará – onde foi desenvolvida a pesquisa –, assim como as do restante do país, lidaram com a maior crise sanitária já enfrentada. E na área da Educação, o Estado

começou fornecendo internet a todos os alunos, adquirindo 347 mil *chips* de internet de 20GB. Além disso, comprou 300 mil *tablets*, equipamentos de transmissão de videoaula para as 731 escolas e 13 Centros Cearenses de Idiomas (CCIs). Também distribuiu 28 mil *notebooks* para os docentes da rede. No ano de 2021, todas as ações mencionadas foram transformadas em uma política pública permanente, com o lançamento do programa Ceará Educa Mais[84]. Ademais, estavam sendo desenvolvidos diversos projetos adicionais com o objetivo de aprimorar a educação dos cidadãos cearenses. (Ceará, 2021).

As medidas adotadas visavam garantir o acesso à educação de qualidade, mesmo em período de distanciamento social. O Estado do Ceará continuava trabalhando para garantir que nenhum aluno ficasse para trás, oferecendo TDs na capacitação dos docentes para que pudessem atender as necessidades dos alunos da melhor forma possível. Além disso, o programa Ceará Educa Mais buscava não só garantir o acesso à educação durante o ensino Remoto Emergencial, mas também promover a inclusão digital e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o mercado de trabalho. Dessa forma, o Estado do Ceará estava e continua investindo na educação presente e no futuro dos cidadãos cearenses.

Contudo, a experiência do Ensino Remoto Emergencial apresentou particularidades inerentes que constituem tanto desafios como oportunidades únicas. Esse formato de educação emergiu como uma prática atípica e, consequentemente, provocou incertezas e mal-entendidos

[84] Programa Ceará Educa Mais/Ações Estruturantes para Aprimorar e Fortalecer a Educação Cearense. Esse programa promove: qualificação acadêmica e profissional dos alunos; educação conectada; preparação para o ENEM; cuidado e inclusão; tempo integral; avanço na aprendizagem; desenvolvimento e qualificação dos docentes e aperfeiçoamento pedagógico (Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br).

significativos dentro da comunidade escolar. Segundo Colello (2021), existe uma prevalente confusão entre o Ensino Remoto Emergencial e outras formas de educação, na qual pais e docentes frequentemente ignoram as distinções essenciais e o funcionamento específico de cada modalidade. A autora argumenta que uma falácia comum entre alguns pais e docentes é a suposição de que o Ensino Remoto Emergencial simplesmente transpõe as atividades anteriormente realizadas no ambiente escolar para o doméstico, resultando em expectativas de que as crianças deveriam permanecer horas a fio diante de dispositivos eletrônicos. Confrontando essa noção, Oliveira *et al*. (2020, p. 12) defendem que

> [...] o ensino remoto emergencial não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem.

Foi necessário considerar o Ensino Remoto Emergencial em sua singularidade, uma vez que se processa de maneira distinta de qualquer outro modelo educacional. Essa realidade demanda do docente um comportamento reflexivo, adaptável, compreensivo e investigativo, visando, acima de tudo, à eficácia da aprendizagem.

No entanto, o desenvolvimento dessa prática apresenta-se como um desafio substancial, particularmente para docentes atuantes em instituições de ensino público. Conforme elucidado por Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 721), "aos mais pobres são oferecidas as escolas mais pobres, ou seja, as condições mais precárias de oferta educativa". Logo, as vulnerabilidades existentes foram exacerbadas no ambiente de Ensino Remoto Emergencial por múltiplos obstáculos que permeavam

tal cenário. Dentre estes, destacam-se a falta de acesso a recursos tecnológicos, a ausência de um espaço adequado para o acompanhamento das aulas em domicílio, a insuficiência de suporte intelectual familiar, a marginalização de crianças com deficiência e outros elementos adversos que comprometem a concretização efetiva do processo de ensino e aprendizagem durante esse período.

As adversidades enfrentadas foram significativas, e frequentemente as soluções não se encontravam ao alcance dos docentes. Apesar de tais desafios, reconhece-se que a implementação do Ensino Remoto Emergencial emergiu como uma abordagem viável para conduzir os processos educacionais, primordialmente com o objetivo de salvaguardar a vida humana diante da pandemia de Covid-19. Nesse cenário, as TDs desempenharam um papel fundamental, servindo como um recurso predominante que apoiou docentes, alunos e seus familiares no desenvolvimento de atividades educativas.

O docente, como mediador do conhecimento, necessita incorporar a reflexão crítica em sua prática. A discussão sobre o docente reflexivo é amplamente embasada no trabalho de Pimenta (2006), que recorre às teorias de Schön para argumentar que a formação inicial frequentemente não provê o suporte adequado para enfrentar os desafios e imprevistos do ambiente educacional. Schön enfatiza que as contingências e situações não antecipadas no cotidiano escolar exigem uma capacidade reflexiva por parte dos docentes. Portanto, adotando essa linha, é imperativo que a prática docente seja continuamente revisada e adaptada para responder efetivamente às dinâmicas do ambiente de ensino.

> [...] Schõn propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valoriza-

> ção da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, analise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. E mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (Pimenta, 2006, p. 19-20).

Percebemos que o processo reflexivo na docência origina das necessidades e dilemas cotidianos enfrentados no ambiente escolar, evidenciando a essencialidade em que ele contempla, revisa e adapta continuamente suas estratégias pedagógicas. Após concluir atividades educacionais, seria importante que o docente realizasse um planejamento, com o intuito de desenvolver intervenções subsequentes mais reflexivas e bem fundamentadas.

Conforme Sacristán (2006), a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem transcende o mero domínio do conhecimento científico, exigindo uma abordagem que considere as complexidades e potencialidades da prática educativa de forma inovadora, reflexiva e crítica. O autor articula que "a prática educativa não pode ser meramente técnica, pois não se baseia exclusivamente no conhecimento científico e, de forma mais assertiva, não deve fundamentar-se apenas nesse conhecimento. A pedagogia deve ser vista como uma práxis, não uma técnica" (Sacristán, 2006, p. 82). Ele reforça a ideia de que o conhecimento científico, isoladamente, é insuficiente, dado que a sala de aula – que agora também é *online* – é palco de múltiplos acontecimentos imprevistos que demandam do docente uma capacidade de reflexão

e adaptação constante, configurando uma práxis que responda adequadamente a tais desafios.

Pimenta (2006) caracteriza a formação continuada como uma consequência direta da prática reflexiva. Essa abordagem é motivada pelos déficits identificados na prática, em que a reflexão desempenha um papel categórico ao estimular a investigação de soluções. Portanto, a formação continuada transcende os tradicionais programas de capacitação, configurando-se como um processo mais extenso que emerge das complexidades e necessidades diárias dos docentes. Tal processo visa à implementação de práticas educativas mais significativas e impactantes.

Diante disso, identifica-se a prática reflexiva como um pilar fundamental para a concretização da formação continuada dentro da práxis pedagógica. Essa abordagem envolve elementos como busca, criticidade, pesquisa, aperfeiçoamento e adaptação. Dentre as diversas exigências presentes na ação educativa, a integração das TDs em sala de aula se destaca como uma necessidade premente, impondo ao docente o compromisso de investigar, refletir e reinventar sua prática para satisfazer as demandas educacionais contemporâneas. Nesse contexto, Silva (2019, p. 30) articula:

> [...] a formação do professor usando tecnologias pedagógica-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a abordagem da formação reflexiva e contextualizada permitindo ao formador conhecer e participar do dia a dia do professor-cursista na sua realidade escolar que se depara com grande aparato tecnológico que habita o conhecimento dos alunos. As tecnologias digitais devem fazer parte do repertório do professor que ao incorporá-las ao processo

> de ensino e aprendizagem deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem.

A autora argumenta que as TDs são fundamentais no processo de aprendizagem, facilitando a interação entre docente e aluno, que juntos constroem o conhecimento. Essa ferramenta promove uma reflexão crítica por parte dos docentes, que buscam compreender suas funcionalidades e implementá-las de maneira significativa e apropriada.

Silva (2019) é mais uma autora que sustenta a importância de o docente refletir e intervir criticamente em sua prática e capacitação ao mundo digital, considerando que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e dinâmico. Em relação a essa capacitação, Kenski (2015, p. 43-44) enfatiza que "não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la". Assim, espera-se que o docente seja proficiente em seu uso para garantir uma prática eficaz. A competência no manejo desses recursos tecnológicos é, portanto, vital para a implementação efetiva de inovações pedagógicas.

Habitamos um mundo interconectado, o que demanda novas abordagens para o ensino e a aprendizagem. Vinte anos atrás, Moran (2000) já argumentava que várias metodologias educacionais estavam defasadas, destacando a urgência de inovação. A inovação no ensino implica focar na formação continuada dos docentes com programas que os capacitem para "analisar as situações do cotidiano escolar e de seu trabalho, a fim de compreendê-las em sua complexidade, totalidade e contexto, ou seja, que o educador entenda o que faz, como faz e por que faz" (André, 2020, p. 27).

Durante anos, muitas escolas e docentes mostraram resistência a mudanças, preferindo se ater a métodos de ensino mais "tradicionais". No entanto, a

implementação do Ensino Remoto Emergencial trouxe um destaque sem precedentes para o uso das TDs no ambiente educativo. Isso tornou imprescindível não apenas a exploração desses recursos, mas também sua adaptação eficaz às variadas realidades educacionais, demonstrando a necessidade de atualização constante nas práticas docentes.

A pandemia trouxe consigo à tona uma série de problemas que já se faziam presentes no cotidiano escolar há tempos. Nóvoa (2020) afirma que as escolas já não eram inclusivas e não atendiam mais às demandas do século XXI, um desafio que a pandemia apenas intensificou, destacando a urgência de reformas na educação e na formação docente.

Kenski (2015) argumenta que as TDs podem ser interpretadas como uma linguagem, considerando sua capacidade de facilitar processos comunicativos na sociedade. Nota-se que esse pensamento foi particularmente amplificado durante o contexto pandêmico, quando a comunicação e as interações sociais ocorreram predominantemente por meio dessas tecnologias.

Considerações finais

A situação da pandemia imprimiu que as instituições de ensino revissem suas práticas pedagógicas e integrassem Tecnologias Digitais na formação continuada dos docentes. De acordo com Leite, Lima e Carvalho (2020), embora ainda existam muitas incertezas, já é possível observar mudanças significativas nas escolas, na atuação dos docentes e no uso de Tecnologias Digitais, todas visando promover uma aprendizagem efetiva.

Acreditamos que ainda é cedo para medir todos os avanços, retrocessos e impactos nas práticas docentes

em resposta às medidas adotadas durante a pandemia; no entanto, esse período foi enriquecedor para a comunidade escolar. Há também a necessidade de promover a combinação do ensino *online* com o presencial, visando a uma educação de qualidade que seja inclusiva, emancipadora e transformadora. Nesse prisma, Nóvoa (2020) destaca que, no processo de formação continuada do docente, é necessário proporcionar condições que permitam adquirir conhecimentos sobre as TDs, pois ele deve entender os motivos e as maneiras de integrar essas tecnologias às suas práticas, além de ser preparado para superar desafios pedagógicos.

Esta pesquisa concluiu que docentes podem estar adotando novas metodologias que incorporem as Tecnologias Digitais para aprimorar suas práticas no cotidiano. A investigação ofereceu um entendimento mais preciso sobre a formação continuada do docente, revelando que, apesar do uso de algumas tecnologias, ainda persistem diversas incertezas. Isso sugere a necessidade de um suporte mais estruturado e contínuo para os docentes através de políticas públicas, que podem incluir tanto a capacitação técnica como a pedagógica em recursos e metodologias emergentes.

A pesquisa revelou que, embora os docentes estejam tentando integrar novas tecnologias em suas práticas, muitos enfrentam desafios relacionados à falta de recursos adequados, infraestrutura tecnológica e formação insuficiente em Tecnologias Digitais. Essas barreiras limitam a capacidade dos docentes de implementar plenamente suas práticas que poderiam transformar significativamente o aprendizado dos alunos.

Portanto, as instituições de ensino podem priorizar atualizações tecnológicas e oferecer capacitação regulares para seus docentes. Essas iniciativas podem ser

desenhadas para alinhar as tecnologias com as necessidades curriculares e pedagógicas, garantindo que os docentes não apenas conheçam os recursos disponíveis, mas também sejam capazes de integrá-las efetivamente. Além disso, é recomendável que se estabeleça uma comunidade de prática entre os docentes na qual possam compartilhar experiências, desafios e soluções no uso de Tecnologias Digitais em sala de aula. Isso poderia, além de diminuir a sensação de isolamento entre o corpo docente ao enfrentarem desafios tecnológicos, promover uma cultura de aprendizado e inovação contínuos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Prática e formação de professores na integração de mídias.** Integração das Tecnologias na Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus, 2020, p. 13-34.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Editora, 1977.

BARROS, Daniela. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BEZERRA, F. W. G**. O efeito do ensino remoto no ensino emergencial de sociologia:** uma análise da práxis docente e o uso de metodologias ativas. Formação de Professores e Práticas Educativas em diferentes contextos formativos. Sobral: Sertão Cult, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 jan. 2024.

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

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. *In*: WALTER-HERRMANN, J., BÜCHING, C. (ed.) ***FabLab:*** *Of Machines, Makers and Inventors*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2013. p. 203-222.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Educação em tempos de pandemia da Covid-19**. (DCRC). Fortaleza: SEDUC, 2021.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Alfabetização em tempos de pandemia. *In*: CONVENIT INTERNACIONAL, 35. 2021, São Paulo. **Anais** […] São Paulo: Cemoroc – Feusp, 2021. v. 1, p. 143-164.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FEITOSA, Girlene. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALLON, M. da S.; LAHM, R.A.; VIALI, L.; ROCHA FILHO, J.B. Contribuições sobre a utilização do aplicativo WhatsApp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, ano 11, v. 2, p. 114-130, 2019.

KORKMAZ, Güneş. Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning**. International Journal of Technology in Education and Science**, v. 4, n. 4, p. 293-309, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2015.

LEITE, N. M.; LIMA, E. G. O.; CARVALHO, A. B. G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020.

MACHADO, Karen Graziela Weber; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; CASTRO, Thomas Selau de. Formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade: reflexões para educação em uma sociedade plural e conectada. **Educação em Foco**, v. 26, n. 48, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com as tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-63.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2015. p. 11-66.

NÓVOA, Antônio. S. Formação Continuada – Aula Magna Antônio Nóvoa. **YouTube**, Canal Educação Bahia, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nieo. Acesso em: 02 jul. 2024.

NOGUEIRA, Fernanda; PESSOA, Teresa; GALLEGO, M. J. Desafios e oportunidades do uso da tecnologia para a formação contínua de professores: uma revisão em torno do TPACK em Portugal, Brasil e Espanha. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 4, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima *et al*. **Diálogos com docentes sobre o ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e critica de um conceito. Sao Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-52.

PRADO, Dilceane Anselmo Bentes. A gestão participativa e políticas públicas: desafios e possibilidades. *In:* CABRAL, A. S.

(Org.). **Educação:** Um Universo de Possibilidades e Realizações. Ponta Grossa: Aya Editora, 2022. v. 2.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e critica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 81-87.

SANTOS, Tais Wojciechowski. W.; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

SILVA, Girlene Feitosa da. **Formação de professores e as tecnologias digitais:** a contextualização da prática na aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180. Acesso em: 29 jun. 2024.

SUZMAN, James. **Trabalho:** uma história de como utilizamos o nosso tempo. Coimbra: Desassossego. 2021.

Biodata

Sidnéia Albuquerque Moreira

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Graduada em Gestão Financeira pela Universidade de Caxias do Sul. Técnica em *Accounting* e *Bisiness* pelo Los Angeles Unified School District (USA). Docente na área de exatas em uma escola privada – Larchmont School de Los Angeles (USA).

saaraujo1@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/920102656851451

https://orcid.org/0000-0001-9683-8526

Cristina Maria Pescador

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Docente na área de Humanidades na Universidade de Caxias do Sul e na Escola de Ensino Médio e Técnico (CETEC UCS). Desenvolve pesquisas com foco em tecnologias digitais na educação e formação de professores, em cultura digital e o processo de ensino-aprendizagem na educação digital.

cmpescad@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/3383415676186162

https://orcid.org/0000-0002-9659-3685

Ateliês de desenhografia: o desenho e a fotografia na escola [85]

Simone Maria Spanhol
Sonia Regina da Luz Matos

A dissertação *A desenhografia de um movimento*[86] (Spanhol, 2024) tem como temática a experimentação pela desenhografia, método de autoria da artista-pesquisadora. A metodologia consiste na junção de duas técnicas artísticas – desenho + (foto)grafia – com a utilização do editor de imagens *PicsArt*. Após a criação de um acervo pela artista desenhográfica, e com o intuito de aproximá-lo da escola, pensa-se no desenvolvimento de ateliês com a produção de desenhografias por estudantes de uma turma de 9º ano da rede municipal de Nova Prata-RS. Sendo assim, apresentam-se, a seguir, a experiência e os ensaios desenhográficos dos discentes, destacando que o método experimentado pela artista é o mesmo experienciado pelos alunos da Educação Básica.

As desenhografias geram imagens através de montagens (Didi-Huberman, 2010). Esse procedimento é experimentado pela artista a partir de um acervo pessoal tendo o movimento de corpos como investigação artística e conceitual na perspectiva de Edgar Degas (1834-1917).

[85] Este capítulo é parte da pesquisa de dissertação intitulada *A desenhografia de um movimento* (Spanhol, 2024), sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

[86] O acervo desenhográfico completo da pesquisadora-artista, desenvolvido para a dissertação, pode ser visualizado na conta do Instagram DesenhografandoMovimentos, no link: https://www.instagram.com/desenhografandomovimentos/.

No decorrer do texto, descreve-se o funcionamento dos ateliês; na sequência, mostram-se as montagens desenhográficas feitas pelos estudantes, nas qual as imagens são aproximadas por semelhanças, diferenças, cores e formas. Cabe, então, aos Ateliês de Desenhografia incumbirem-se desses inúmeros espetáculos (Valéry, 2003) tramados pela experimentação de distintas singularidades, assim, o que mais se destaca não é o resultado do método, mas o processo (Deleuze; Guattari, 2011) de construção dessa experiência.

Tanto a artista-pesquisadora como os estudantes são levados para além dos muros da instituição escolar por meio das suas desenhografias. As produções fazem parte de uma exposição pública, no Campus Universitário de Nova Prata-RS, promovendo o espaço entre a escola e a Universidade de Caxias do Sul. Desse modo, a pesquisa contribui para a construção do acervo imagético dos discentes, a partir do contato com a artista-pesquisadora, bem como para a experimentação do método desenhográfico.

O método desenhográfico como experiência

Como uma desenhografia pode evidenciar uma ação? Como um movimento pode ser expresso por meio do desenho e da fotografia? Estes são alguns dos questionamentos que norteiam os Ateliês de Desenhografia e que possuem como temática central o movimento de um corpo.

As imagens experienciadas, normalmente, são fiéis à realidade observada e, dessa forma, levam "consigo primeiramente algo do objeto representado" (Samain, 2012, p. 22). Quando essa expressão ocorre pelo desenho, automaticamente, remete-se à figura bidimensional traçada por um lápis ou caneta sobre papel; já a

fotografia é explicada como a imagem que a luz inscreve em uma placa sensível em seus mínimos detalhes. Ambos os procedimentos podem ser distintos na realização, mas possuem semelhanças: registram um corpo, seu movimento e, além disso, são manifestações dentro do campo da arte.

A fotografia e o desenho instigam, permitindo inúmeras perspectivas e formas de serem manuseadas, assim, frente a essas provocações é que se originam os Ateliês de Desenhografia, carregados de uma intensa fruição e constituintes de maneiras distintas de experienciar "outros modos de existir em meio a vida" (Matos; Schuler; Corazza, 2015, p. 227). Esses tensionamentos permitem o adentramento em um vasto mundo de possibilidades que proporcionam experimentações de linguagens artísticas através da tecnologia.

Os ensaios acolhem "as singularidades das experimentações" (Matos, 2014, p. 18) em um processo ininterrupto e repleto de novas perspectivas de vida e fazer (Dias, 2009), proporcionando sensações e deslocamentos. O desenho e a fotografia convidam o sujeito a ir além, a desafiar-se, realizar novas combinações, associações e sobreposições para expressar um movimento.

Os participantes desses espaços de experimentação são doze estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Prata. Estes são convidados a conhecer e experimentar o movimento em seus diversos ângulos e compreender a estrutura corporal de um objeto, reproduzindo-a ou expressando-a pelas linguagens da arte, permitindo, desse modo, o estabelecimento de várias conexões: um contexto, as imagens e o espaço.

Os ateliês são norteados pelos ensaios da artista-desenhográfica que têm como temática o movimento de um corpo, expresso pela figura da bailarina, com referência nas pinturas e desenhos do artista Edgar Degas. Através dessas possibilidades, pretende-se que os estudantes pesquisem ações de um corpo e as experienciem com o uso da fotografia, do desenho e sua junção por meio do aplicativo PicsArt[87].

Nos ateliês, os discentes buscam um corpo e as gestualidades que mais detêm sua atenção; não necessariamente passos de dança como aqueles ensaiados pela artista desenhográfica, pois estes são, especificamente, uma preferência dela; todavia, a representação das bailarinas é tomada como exemplo para a produção de outras experiências desenhográficas.

Quando iniciada, uma experiência traz, de maneira intensa e particular, as singularidades dos indivíduos que a experimentam (Matos; Schuler; Corazza, 2015). Esses aspectos permitem que a artista desenhográfica atue como uma propositora de experimentações que enfatizam a criticidade e um olhar aprimorado sobre a imagem e suas possibilidades de expressão artística.

Nos ateliês, através do contato com o acervo da artista disposto em uma exposição nos corredores da Universidade de Caxias do Sul, desafiam-se os discentes a novos modos de fazer que deem significado às suas experimentações. Abre-se, dessa forma, espaço para o desenvolvimento das singularidades e um "entender sem precisar explicar" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 33),

[87] PicsArt: aplicativo de edição de fotos e vídeos online disponível para *download* grátis em celulares Android ou iPhone; é possível, ainda, usar o PicsArt *online* no PC. Foi lançado em 2011 por uma empresa de tecnologia com sede em Miami, Flórida (Harada, 2023).

pois novas relações (ou mesmo a arte) passam a ser tecidas com a própria vida e o que há em seu entorno.

Dessa forma, mediante os Ateliês de Desenhografia, a artista desenhográfica se insere junto à professora que ensina, levando os estudantes ao desconhecido e incerto mundo da experiência.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) discorrem que, em meio a um procedimento, o resultado não é o aspecto que mais se destaca, mas o seu processo, em que o sujeito é convidado a desafiar suas possibilidades para a construção de algo. Destarte, é preciso que a "diferenciação que está no cerne do processo [...] se renove constantemente, que comece sempre de novo" (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004, p. 139); a ênfase é dada aos modos de fazer, aos novos percursos, às posturas questionadoras, olhares plurais e trajetórias até então não percorridas, ou desconhecidas. Diz-se que um artista é um cartógrafo, e "todo cartógrafo é um artista" (Costa, 2014, p. 66), pois ambos caminham por um território indefinido, trazendo incerteza com relação às linhas construídas (Deleuze; Parnet, 1998). Assim, à medida que essa experiência é trilhada, ganha corpo, vitalidade, movimento e matéria.

O conceito de experiência pode ser compreendido como aquilo que "está em relação com outra coisa" (Lapoujade, 2017, p. 28), sem que haja precisamente uma consciência dessas construções estabelecidas, afinal somos nós que a fazemos por meio das mais diversas associações que podem cruzar-se, prolongar, colidir... Desse modo, na prática voltada à desenhografia, tudo é, ou torna-se, imagem, criando uma grande e potente rede de ligações.

A desenhografia exige que o desenho se torne uma imagem, assim como a fotografia, para compor as montagens. Esse encontro gera a experiência, todavia ela é efêmera. Modifica-se constantemente, não sendo única e, tampouco, universal, porque as ideias variam de sujeito para sujeito, proporcionando o surgimento de inúmeros atos norteadores. E é justamente essa efemeridade da experiência que torna possível a feitura e a construção de várias outras experiências.

Essas construções surgem e tornam o corpo um centro de interesse, sendo que, em muitos momentos, é preciso arriscar-se no que é indeterminado; essa incerteza, em muitos momentos, se apoia na confiança que faz da "experiência um campo de experimentação" (Lapoujade, 2017, p. 87), condição de todo o processo de criação. Assim, não se trata de estar no mundo, mas de agir sobre e fazer parte dele.

Uma experiência necessita de uma pausa para olhar, pensar, escutar, sentir, atentar para detalhes, "dar-se tempo e espaço" (Bondía, 2002, p. 14). Nem sempre envolve um percurso tranquilo, pois, por vezes, perpassa pela intranquilidade, confusão e, em alguns momentos, foge do controle do sujeito que a realiza (Bondía, 2002). Este é afetado, produz afetos, deixa marcas, está aberto e exposto a novas possibilidades através de um espaço indeterminado pelo qual se busca outra oportunidade.

Um ser que passa pela experiência sem ser tocado simplesmente "'ex-iste' de forma sempre singular, finita" (Bondía, 2002, p. 25). Experienciar é muito mais do que isso. Significa que algo acontece ao sujeito, o transforma, remetendo à dualidade, pois ocorre com o material que está sendo manuseado e, ao mesmo tempo, com o indivíduo que realiza esse fazer.

A experiência liga-se ao experimento. Na ciência, este remete a um caminho seguro e previsível, já dentro da dissertação estabelece ligações com esta, mas como um campo de incerteza e imprevisibilidade, pois o percurso traçado não possui verdades únicas. Pode-se dizer que a experiência, propriamente dita, é algo mais amplo, porque envolve transformações e mudanças no material manuseado e no sujeito que a realiza; tais aspectos ocorrem em função do experimento, caracterizado como um processo não previsível, mas que conduz a algo.

Assim, dentro do campo da desenhografia, a experiência atua como "uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem 'pré-ver" nem 'pré-dizer'" (Bondía, 2002, p. 28), modificando trajetórias de vida, modos de ser, sentir, pensar e olhar o mundo elencando as pluralidades e singularidades de um sujeito.

Produzir uma imagem é olhar com um ponto de vista diferenciado, é perceber que ela observa o indivíduo antes mesmo de ele a ver; é conhecer contextos, variá-los, experimentá-los e realizar montagens compondo junções e aproximações (Didi-Huberman, 2017). Provoca, instiga, traz em si "uma condição essencial para a experiência" (Didi-Huberman, 2011, p. 26) e, por meio de suas narrativas, descreve, mesmo nas ausências, inúmeras vivências. Permite que um passado seja rememorado e que o presente seja compreendido, podendo referenciar, ainda, instantes captados e ser sobrevivente ou testemunha de algo que já não existe, mas que fica na memória. A temporalidade pode ser frágil, mas não a sua história, que é registrada e imobilizada.

A imagem constrói uma "trama singular de tempo e espaço" (Didi-Huberman, 1998, p. 165) e desafia o pensamento requerendo um olhar para transcrevê-la

de forma a lhe dar significância. Quando se relata sobre as desenhografias, pode-se dizer, com convicção, que remetem a memórias, cotidianos, preferências e particularidades dos estudantes, evocando aspectos que são singulares e unicamente seus.

Ateliês de Desenhografia

Os ateliês realizados totalizam oito e são desenvolvidos na escola, no espaço da sala de aula, nos períodos da disciplina de Arte. Têm início com a exposição do acervo da artista que possui como temática as bailarinas e o movimento de seus corpos, referência do pintor francês Edgar Degas, através de montagens desenhográficas criadas a partir de desenho, fotografia e efeitos do PicsArt.

Ao receber os estudantes nos corredores de Universidade de Caxias do Sul repletos de aramados e preenchidos por ensaios artísticos, busca-se que compreendam o processo desenhográfico e reflitam acerca da ação e do corpo que representarão em seus ensaios. Nesse local, são formados os grupos para a proposta e começa-se a tecer pensamentos acerca do que será trabalhado. A partir dessa escolha, os discentes são orientados a realizar fotografias para serem manuseadas no primeiro ateliê.

Figura 1 – Apreciação da exposição da artista desenhográfica.

Fonte: fotografia de autoria da pesquisadora e artista desenhográfica.

No primeiro espaço de experimentação, cada dupla ou trio seleciona as imagens fotográficas realizadas e inicia a feitura dos desenhos que trazem ideias afins com aquelas já existentes. A partir dessas tentativas, aprendem a manusear o PicsArt, transformar o desenho em fotografia por meio do escaneamento, retirar o fundo de uma imagem e unir o desenho com a fotografia através do aplicativo. Surgem as primeiras experiências desenhográficas e a expressão de gostos pessoais.

Todas as imagens realizadas trazem em si modos de ser, viver e registros que refletem a rotina diária vivida por cada discente evidenciadas no nascer do sol enquanto o ônibus é aguardado, em poses espontâneas de felinos, no movimento de um veículo sobre a ponte de um município vizinho, no bater das asas de uma borboleta sob a flor e no dedilhar sob um instrumento de cordas.

A montagem permite um vasto campo de possibilidades, “talha as coisas habitualmente reunidas e conec-

ta as coisas habitualmente separadas" (Didi-Huberman, 2016, p. 6), sendo que as mais distintas ligações passam a ser estabelecidas.

No ateliê seguinte, os estudantes percebem que é necessário pensar, combinar e refazer; trazer para a proposta algo que chame a atenção, que gostem… Observam que cores vivas no desenho e na fotografia não são uma boa combinação, pois não se destacam; é necessário, antes de realizar as montagens, trabalhar nelas, clareá-las para que o elemento pensado seja ressaltado. Verificam, ainda, que é possível fazer uma boa combinação entre silhuetas e tons vibrantes, e muitas vezes a fotografia feita para o projeto não gera o resultado esperado e a que possui o movimento desejado é aquela que, simplesmente, se encontra salva na galeria de imagens do celular e foi feita aleatoriamente.

Nesse percurso, são vistas possibilidades que devem ser ajustadas e não funcionam juntas. É perceptível que unir um corpo "matérico", movimento, desenho e fotografia não consiste em um processo simples, pois exige reflexão e mais do que um ensaio para que se consiga expressar um pensamento.

Para que a feitura ocorra, o olhar da artista desenhográfica é fundamental, pois os discentes ainda necessitam de uma visão atenta para as construções. Esta vai se aperfeiçoando no decorrer do processo, e alguns ensaios precisam acontecer de forma não satisfatória para que sejam testadas novas possibilidades. Como na dança, "o trabalho de montagem vai e vem" (Didi-Huberman, 2010, p. 146); é necessário fazer, fazer de novo, novamente… Se a retirada de um fundo não é possível pelo aplicativo, testa-se um programa do Google; se a grama não é removida e sua cor destoa dos demais elementos, transforma-se o gato em preto e branco para

que a imagem onde está inserido não seja comprometida; descobre-se como pintar um desenho pelo PicsArt e como escurecer uma imagem para que tenha mais vivacidade. As possibilidades são vastas e, aos poucos, vão sendo manuseadas e descobertas atendendo as necessidades que surgem no decorrer do percurso.

O trabalho de montagem é sempre suscetível de um recomeço; por conseguinte, é "visualmente aberto" (Didi-Huberman, 2010, p. 146). O processo de experiência não para, pois, quando uma desenhografia parece pronta, são descobertos outros efeitos do PicsArt que podem deixá-la ainda melhor. E assim abandonam-se os efeitos já realizados, ou mesmo parte-se deles para outras possibilidades…

Figura 2 – As primeiras experiências desenhográficas da turma do 9º ano.

Fonte: fotografia realizada pela artista das desenhografias feitas pelos estudantes nos Ateliês de Desenhografia.

O terceiro ateliê traz consigo as vastas possibilidades que um mesmo campo pode conter. São oferecidas duas linguagens – desenho e fotografia –, uma temática – o movimento – e um artista referência – Edgar Degas. O processo é conhecido e apresentam-se os instrumentos para que seja construído. No entanto, no desenrolar da experiência, o mais intrigante é que nenhum dos ensaios relaciona-se com o outro e cada grupo segue caminhos distintos. Os trios trabalham com um mesmo tema, mas cada qual trilha seu percurso e, embora mantenha as classes unidas, se separa nas montagens, pois cada estudante prefere utilizar as imagens que fez e criar suas próprias composições.

Em meio aos experimentos, surge o caminho inverso da desenhografia que, inicialmente, traz a fotografia em primeiro plano e o desenho em segundo. Agora, dentre as novas possibilidades, coloca-se o desenho em primeiro plano e a fotografia como segundo. A cartografia vai seguindo por caminhos imprevistos e torna-se um campo repleto de novas visualidades e imagéticas.

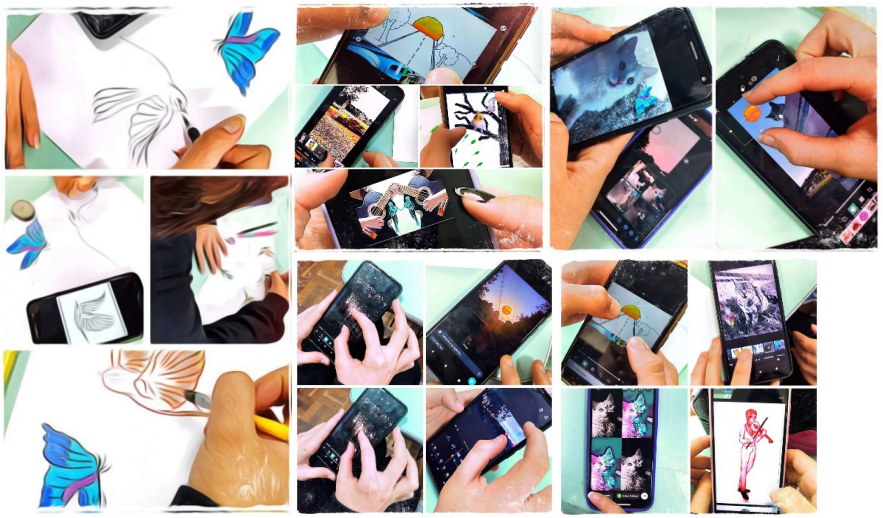
O manuseio do aplicativo permite várias modificações nas montagens, algumas até ainda não testadas, mas que vão sendo descobertas. Nesse espaço de experimentação, encontra-se um efeito que pinta o que não está colorido ou que esconde as imperfeições de um traço ou uma pintura já feita. Elementos antes em preto e branco agora podem ser azuis, rosa ou vermelhos.

A riqueza de linhas que a desenhografia aponta conduz os estudantes a caminhos incertos, imprevistos, mas que os desafia a adentrar e a ver a montagem como um procedimento que permite interrupções e construções, sendo possível a sobreposição de partes distintas. Aos poucos, percebem que elementos muito diferentes (ou mesmo de grande semelhança) podem se fazer pre-

sentes em uma mesma composição (uma lagartixa/borboleta e um gato) e descobrem combinações que imagens aleatórias dispostas na galeria do celular podem proporcionar. Assim, são encontrados minúcias potentes de movimento e cor que compõem as montagens desenhográficas.

Muitas vezes, é necessária "uma espécie de coragem: coragem de olhar, olhar ainda, coragem de escrever" (Didi-Huberman, 2006, p. 3), modificar, testar, experienciar na busca do inusitado e de algo com força e vitalidade que possa dar vida às desenhografias.

Figura 3 – O início de uma desenhografia.



Fonte: fotografia realizada pela artista das desenhografias feitas pelos estudantes nos Ateliês de Desenhografia.

No decorrer do percurso do ateliê seguinte, os estudantes verificam que muitas informações em uma imagem não dão evidência ao desenho e que inúmeras cores também não destacam o aspecto desejado. Quanto mais límpido for o registro fotográfico, mais será ressaltado

o elemento inserido. Percebem que a repetição deixa a imagem um tanto "carregada", assim, quanto menos dados conter, mais significativa se torna, levando o olhar do espectador para a direção almejada. Aumentar ou diminuir um mesmo item, modificar a cor, destacar um desenho sem tirar o destaque da fotografia… minúcias que dão uma visibilidade maior e fazem a diferença em uma montagem desenhográfica.

Os ensaios seguem sendo experienciados e destacam as "singularidades pensadas através de suas relações, nos seus movimentos e nos seus intervalos" (Didi-Huberman, 2010, p. 146). Nesse ínterim, o entrosamento dos grupos é tal que a artista desenhográfica toma a liberdade de apresentar e compartilhar o desenho de um estudante para que os demais o experienciem em suas fotografias. O sol de um dos meninos ilustrou as imagens de duas outras discentes e uma paisagem serviu de cenário para experimentos com felinos. Novas possibilidades são manuseadas através de imagens já existentes estabelecendo distintas ligações com as singularidades de cada sujeito.

Os "mesmos materiais montados de formas diferentes possibilitam novos recursos para o pensamento" (Didi-Huberman, 2010, p. 146) e direcionam os sujeitos a outros caminhos por meio da experiência constante e efêmera. Segue-se, assim, experimentando continuamente.

Os ateliês encaminham-se para o final. O caminho repleto de incerteza e intranquilidade origina a cartografia e inúmeras possibilidades que derivam da temática da artista desenhográfica: o movimento de um corpo. Nesta etapa, cada uma das duplas é convidada a seguir o roteiro final previsto: finalizar os processos desenhográficos, testar os últimos efeitos, intitular, conceituar as produções e, por fim, selecionar as duas mais significativas para serem expostas. A segunda exposição conta com

mais obras da artista, acompanhadas, agora, daquelas criadas pelos estudantes. No entanto, mesmo seguindo uma linha previamente estipulada, esta remete a várias outras, cheias de potência e vigor. Cada trio ou dupla escolhe a sua – movimento de felinos, aves, árvores, astros, veículos, cordas de um instrumento musical… –, evidenciada pelos distintos ensaios experimentados.

Muitas das duplas criam, no decorrer do processo, mais ensaios do que o previsto, alguns passam a trabalhar de forma individual, seguindo a linha decidida pelo trio, mas experienciando suas próprias composições. E não há problema com tais mudanças, pois no decorrer dos espaços de experimentação, seja individual ou em trios, todos ensaiam as montagens desenhográficas e auxiliam-se mutuamente.

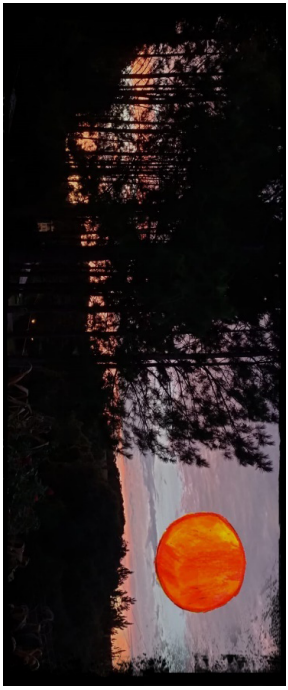
Na sequência, as produções são intituladas e é escrita a sua devida conceituação: o porquê da escolha, especificamente, desse movimento e onde pode ser visto na imagem. Por fim, os estudantes criam suas assinaturas para os ensaios que compõem a próxima exposição. Nela, pretende-se reunir as duas criações selecionados dos educandos, juntamente com as desenhografias da artista.

Figura 5 – Sem título VIII – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Os ateliês chegam ao fim, e com eles o processo de construção sobre um movimento. O resultado tem sua importância, entretanto a feitura possui uma potência muito maior. As possibilidades encontradas, manuseadas, testadas e modificadas instigam a artista e são levadas para sua produção desenhográfica por meio da utilização de alguns efeitos descobertos nesses espaços de experimentação.

Figura 4 – Sem título IV – Fotografia/Desenho/ PicsArt, 2023.



Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

O processo faz "ver o indiscernível" (Deleuze, 2007, p. 217), e, à medida que os objetivos traçados ficam claros, as montagens ganham vida com facilidade. As primeiras surgem tímidas, não obstante, à medida que o aplicativo é manuseado com mais habilidade são descobertas vastas possibilidades, permitindo experiências ainda mais vigorosas.

Os ensaios proporcionam um choque entre imagens, fazendo com que outras sejam produzidas (Didi-Huberman, 2015). Essa rede de relações que, muitas vezes, não possui ligação aparente entre si passa a compor uma linguagem dentro da produção desenhográfica experienciada pelos estudantes. O procedimento dá legibilidade a um conjunto de pensamentos que desloca e inquieta

as forças que disputam sentidos e produzem modos de pensar e existir.

Mediante os ensaios desenvolvidos nos ateliês, obtêm-se desenhografias que apresentam distintos corpos e seus movimentos, todavia, para que possam compor a exposição, é necessário um processo de seleção. Embora já tenham sido previamente escolhidas pelos discentes, é preciso um olhar ainda mais aguçado para a minúcia, aspecto contemplado nas montagens do acervo da artista desenhográfica, bem como nas pinturas de Edgar Degas.

Figura 6 – Tríptico: "Sem Título XIII" – Fotografia/Desenho/ PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografias realizadas pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Realizar uma seleção não é um processo simples. Entre tantas produções significativas, reduzir esse número a um ou dois trabalhos pode ser uma tarefa árdua e minuciosa. Assim, as montagens desenvolvidas são utilizadas para manifestar as singularidades e multiplicidades (Didi-Huberman, 2009) de pensamentos que deslocam e inquietam (Didi-Huberman, 2012), transformando ideias em experiên-

cias expressas por meio da gestualidade de um corpo. Eleva-se à categoria de desenhografia: o nascer ou o pôr do sol, o adormecer de um felino, o bater das asas de uma borboleta, o dedilhar de uma canção no violão e a passagem sobre uma ponte.

O encantamento ao ver as desenhografias prontas e o quanto estas tornam-se significativas através do método proposto complicam a escolha. Surgem sorrisos confusos e expressões que definem a indecisão. E é esse tensionamento que deixa a artista e professora ainda mais satisfeita com a proposta, pois é evidente o quanto esta torna-se satisfatória e envolve os estudantes nas montagens.

E tudo se transforma em experiência: o trajeto percorrido, a construção das desenhografias, os efeitos aplicados, a assinatura, a seleção… Dessa forma, cada sujeito participante torna-se um experimentador de sua própria ação.

Um corpo e seu movimento é a temática que norteia, novamente, a próxima exposição da professora enquanto artista desenhográfica, mas, além das dançarinas que expressam a matéria e seu constante movimentar, misturam-se a elas outras gestualidades e expressões; essas ações são experienciadas pelos estudantes do 9º ano, que experimentam a junção da fotografia com o desenho por meio do aplicativo PicsArt. O processo resulta em desenhografias que contemplam paisagens vistas cotidianamente, animais de estimação, viagens para outras cidades, preferências…

A exposição pensada traz a multiplicidade dos movimentos expressos por um corpo através das desenhografias e os efeitos descobertos pela utilização do PicsArt, o que propicia um vasto repertório imagético,

tornando o processo da experiência potente. Outro fator que necessita ser exposto é sua singularidade, em que duplas, trios ou quartetos de estudantes optam por trabalhar com produções individuais, mas ainda mantendo uma parceria com o colega e a temática escolhida. As linhas seguidas são vastas e nada pode ser perdido nesse experienciar, no qual as ideias passam a ser condutoras do ato de experimentar.

Um experimento nunca é finito, tampouco universal, podendo ser reconstruído ou mudar de rumo constantemente, porque as imagens reais são montadas e relacionadas a outras que, por vezes, não apresentam a mínima relação entre si, mas passam a ser estabelecidas por critérios específicos: um gato e uma lagartixa, um felino e a lua, um carro e a ponte… elementos longínquos, mas que, aos olhos dos sujeitos que experienciam, passam a ligar-se por uma linha tênue e contínua.

A exposição traz a unicidade e a gestualidade das bailarinas da artista, juntamente com as produções dos discentes que expressam o movimento de corpos "matéricos" diversos através de montagens com fotografias e desenhos. Muitas vezes "as coisas só aparecem aí ao tomarem posição" (Didi-Huberman, 2006, p. 1), mostrando-se no momento em que se desmontam, estabelecendo, assim, as mais diversas associações. As minúcias evidenciadas nas produções desenhográficas não remetem "a instantes privilegiados, mas a instantes quaisquer" (Deleuze, 2009, p. 32), em que detalhes ou gestualidades, tidas como insignificantes, passam a ser vistas com outro olhar e têm o destaque que realmente merecem.

Embora nem todos os discentes tenham tido contato com suas obras impressas, fica a experiência do quanto as desenhografias tornam-se significativas. Remetem

a “um fluxo de vida imediato” (Lapoujade, 2017, p. 27) no qual o ato de experienciar e experimentar tem a ver com o que passa, ocorre ou toca o sujeito (Bondía, 2002). Pode-se dizer, com maestria, que o processo desenhográfico faz com que os sujeitos adentrem por caminhos incertos, tortuosos, mas que os levam a lidar com inseguranças, outras realidades e possibilidades mediante a construção de “imagens que se refratam umas às outras num reflexo ilimitado” (Lapoujade, 2017, p. 29).

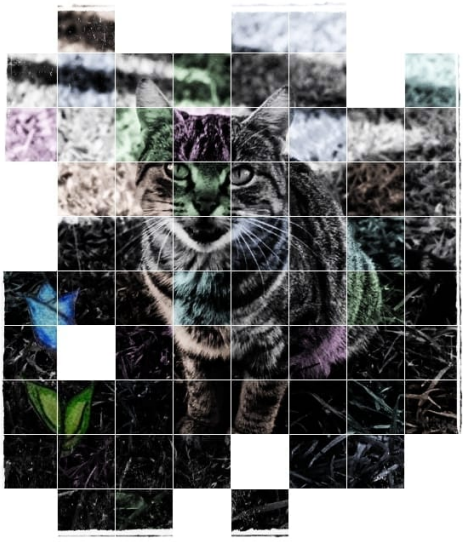
Em um campo permeado pela tecnologia, desenho, fotografia e um corpo que se movimenta podem tornar-se uma imagem. E assim findam-se os Ateliês de Desenhografia propostos pela artista que atua lado a lado com a professora de Arte e que, em sua desenvoltura, proporcionam multiplicidades dentro do método utilizado, resultando em produções que expressam com êxito a minúcia de uma ação.

As desenhografias dispostas nas páginas seguintes são aquelas selecionadas pelos estudantes para se fazerem presentes na exposição criada pela artista.

Figura 7 – Olhar Duplo – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 8 – O olhar – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

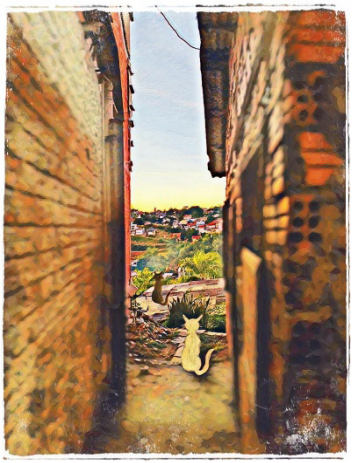


Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 9 – Um Olhar para a Cidade I – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 10 – Um Olhar para a Cidade II – Fotografia/Desenho/ PicsArt, 2023.

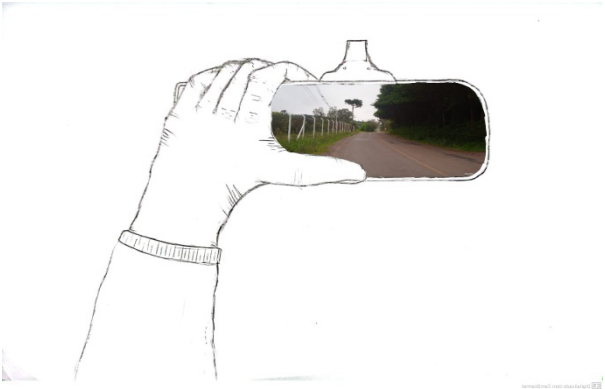


Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 11 – Viajando – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 12 – O caminho – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.



Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 13 – Lua Azul I – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 14 – Sol da manhã – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 15 – Melodia das cordas – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 16 – Natureza I – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Figura 17 – Lua azul – Fotografia/Desenho/PicsArt, 2023.

Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos Ateliês de Desenhografia.

Considerações finais

A desenhografia de um movimento traz um método de autoria da artista que une dois procedimentos artísticos através de um aplicativo de celular. A expressão da gestualidade é destacada pela figura da bailarina que leva consigo uma singularidade: a captação de instantes e suas minúcias evidenciadas pelo pintor Edgar Degas.

A artista, professora e pesquisadora, assim como Degas, atenta para o detalhe e a expressão de mãos, dedos, pernas e pés. Em sua produção, utiliza-se de vários procedimentos artísticos para destacar as ações expressas pela figura da bailarina, elemento que, em sua visão, evidencia, com êxito, o movimento em função dos passos de *ballet*.

A relação do movimento de uma matéria com a Educação/escola, área na qual a pesquisadora atua e do curso de Mestrado que realiza, ocorre pela aplicação do método criado pela artista com uma turma de estudantes dos Anos Finais da rede municipal de Nova Prata. A proposta é inédita e nomeia-se desenhografia, pois envolve o desenho e a fotografia e sua junção através de um aplicativo de edição de imagens nomeado PicsArt. Para que possa ser experienciado nos Ateliês de Desenhografia, nomenclatura dada às aulas de Arte, são experimentadas as inúmeras possibilidades que oferece, desde sobreposições, cores, colagens e efeitos diversos (desfoques, formas geométricas, pintura impressionista, plástico, sombras distintas, impressão em tecido, entre outros).

Esses momentos de experimentação demarcam o conceito de experiência, termo que norteia a produção da artista, bem como aquela proposta aos discentes. Quando este é abordado, faz-se necessário recordar a problematização da dissertação que consiste em: como desenhografar com os discentes por meio do desenho e da fotografia? A resposta apresenta-se de forma sucinta e simples: pela experiência. Ela leva o sujeito a agir e ser parte de um mundo (Lapoujade, 2017), o transforma e realiza o mesmo com o material que está sendo manuseado, todavia sem um percurso correto e definido, mas permeado pela incerteza e a intranquilidade, aspectos que definem as linhas norteadoras do processo desenhográfico desenvolvido.

Os ateliês permitem aos estudantes a transformação do desenho em imagem e sua união com a fotografia por meio do PicsArt. Essas linguagens passam a agir umas sobre as outras remetendo a uma vasta rede de ligações e significâncias. Assim, não se espera algo pron-

to ou que caia do céu (Deleuze; Guattari, 2015), mas se buscam amplas possibilidades e distintas formas de experienciar o movimento de um corpo. *O resultado não é o aspecto que mais se destaca, mas sim o processo, em que o sujeito é convidado a desafiar suas opções para a construção de outras.*

Mediante a realização das experiências, é trazido o conceito de montagem que liga distintas realidades (Didi-Huberman, 2016) sem qualquer relação entre si, mas que passam a ser estabelecidas através do método da desenhografia.

A experiência leva a "um campo de experimentação" (Lapoujade, 2017, p. 87), e o manuseio de uma imagem faz com que se conheçam contextos, sejam realizadas montagens que conduzam a junções, aproximações (Didi-Huberman, 2017) e atenção para os detalhes (Bondía, 2002) ou mesmo para a minúcia de um corpo.

Diante dos aspectos expostos, retoma-se, também, a problematização destes escritos: como desenhografar com os discentes por meio do desenho e da fotografia? Para tal, já se responde que, além de ser pela experiência, trata-se a desenhografia como a cartografia que ocorre entre a artista visual e a professora. A junção do desenho com a fotografia ganha espaço não como uma técnica comum de experimentação ou um modelo de ensino de Arte aplicado e reproduzido em sala de aula, mas como um encontro da artista nos Ateliês de Desenhografia, por meio da experimentação com os discentes. Não há uma "receita pronta" ou um modelo de trabalho e aplicabilidade, pois consiste em uma criação inédita e particular; algumas docentes até podem tentar reproduzi-la, todavia não com a mesma confiabilidade e conceitualidade que a artista que a cria e pensa. Os ate-

liês e o processo desenhográfico são únicos em função de suas minúcias.

Para finalizar, cabe a retomada do objetivo da dissertação que consiste em desenhografar com utilização do desenho e da fotografia. Esse propósito é alcançado por meio da experiência que permite aos discentes o adentramento na arte através das duas linguagens artísticas vivenciadas na exposição vista e nos Ateliês de Desenhografia que propiciam a experimentação de distintas montagens desenhográficas.

Pode-se dizer que o percurso percorrido é realizado com êxito, propiciando o contato com as possibilidades oferecidas pela experiência, fazendo com que os estudantes tragam para os ensaios seus modos de ser compostos por distintas singularidades e atuem com as dos colegas tecendo uma vasta rede de relações. São elas que dão significância ao ato da experiência, fazendo com que seja vivenciado de forma intensa e particular, visto que o percurso é traçado à medida que as montagens são experimentadas.

Quando os ateliês têm início, ofertados com o intuito de possibilitar a experiência, há receio com relação à sua aceitação; por isso da utilização da primeira exposição como uma estratégia para motivar e fazer com que os discentes visualizem a desenhografia, o seu modo de fazer e o espaço da artista. No momento em são "afetados" pelo processo das montagens, vem a certeza de que a feitura pode tornar-se significativa.

Cada estudante "vive" o processo desenhográfico intensamente: dispondo-se a fazer mais fotografias quando necessário, repetindo prontamente uma mesma imagem, mas de outro ângulo; colocando o desenho junto à fotografia, porém mais à direita ou à esquerda;

realizando desenhografias fora do espaço da sala de aula e testando outros efeitos do aplicativo; trazendo desenhos prontos de casa para serem testados com o trio; auxiliando o colega quando este, sem querer, deixa seu celular em casa; ou mesmo compartilhando a imagem criada com outra dupla para ser testada. E ainda ao não desistir de suas imagens e seguir com elas até o final, criando séries fotográficas cheias de significado, destacando singularidades e modos de ser.

Desse modo, descreve-se uma nova forma de fazer arte por meio dos Ateliês de Desenhografia que trazem como temática o movimento de um corpo evidenciado pela junção de dois procedimentos artísticos e a sua experimentação através do PicsArt, destacando a multiplicidade de relações estabelecidas, a imprecisão do processo, mas que conduz a experiências únicas e repletas de significância.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-76, maio/ago. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2:** a imagem-Tempo. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Cine I**: bergson y las Imágenes. Buenos Aires: Cactus, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DIAS, Rosa. A questão da criação para Nietzsche. **Revista Viso: Cadernos de estética aplicada**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 3-11, jul./dez. 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter devant chaque image. Entrevista com Georges Didi-Huberman realizada por Mathieu Potte-Bonneville e Pierre Zaoui. **Vacarme**, Paris, n. 37, 2006. Disponível em: http://www.vacarme.org/article1210.html. Acesso em: 15 out. 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter **Quand les images prennent position**. L'oeil de L'Histoire, 1. Paris: Minuit, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter **Remontage du temps subi**: l'œil de l'histoire. Paris: Minuit, 2010. v. 2.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter De semelhança a semelhança. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 13, p. 26-51, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter **Imagens apesar de tudo.** Lisboa: KKYM, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter Remontar, Remontagem (do Tempo). **Cadernos de Leituras**, n. 47. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016. Disponível em: http://chaodafeira.com/cadernos/remontar-remontagem-do-tempo/. Acesso em: 20 set. 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

HARADA, Eduardo. Do Instagram ao LikedIn: recursos do PicsArt para redes sociais. **Tecmundo**, 27 ago. 2021. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/produto/223950-instagram-likedin-recursos-do-picsart-redes-sociais.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças**: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MATOS, Sônia Regina Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 24, n. 43, p. 225-236, 2015.

SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens.** Campinas: UNICAMP, 2012.

SPANHOL, Simone Maria. **A Desenhografia de um Movimento**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13263. Acesso em: 08 jul. 2024.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALÉRY, Paul. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Biodatas

Simone Maria Spanhol

Mestra em Educação, licenciada em Educação Artística e bacharela em Artes Visuais pela UCS. Especialista em Arte-Educação e Interdisciplinaridade e Metodologia do Ensino da Arte pela FACEL; Dança Educacional e Artes Cênicas pela FAMEPLAN); História da Arte pelo Claretiano. MBA em Comunicação e Semiótica pelo Estácio de Sá; Arteterapia pela Faculdade Única Prominas; Ensino de Artes Técnicas Procedimentos pela FAVENI; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FAEL; Arte Cultura e Educação e Teologia e Cultura pela INTERVALE). Membro do Grupo de Pesquisa Pedagogia da Diferença. Coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Cherubini e docente de Arte do Ensino Fundamental I e II (5º a 9º ano). Produção pela Pedagogia da Diferença, semiótica em rizoma: em desenhografia, arte, história da arte e cartografia.

smspanho@ucs.br

https://lattes.cnpq.br/1888170417100574
https://orcid.org/0000-0002-7874-3491

Sônia Regina da Luz Matos

Pós-doutora em Filosofia, Arte e Estética pela Nanterre 10 – bolsista com apoio a projetos internacionais de pesquisa científica, tecnológica e de inovação PDE/CNPq. Doutora em cotutela em Educação pela UFRGS e Sciences de l'Education (Université Lumière Lyon 2). Mestra em Educação pela PUCRS. Graduada em Pedagogia Matérias Pedagógicas e Supervisão Escolar e Séries Iniciais pela PUCRS. Especialista em Psicopedagogia. Pesquisadora do PPGEDU/UCS, com Bolsista Professora do Parfor. Membro da Sociedade Brasileira de Filosofa da Educação (Sofie), da Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf) e do Grupo de Pesquisa CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade Contemporaneidade/UCS). Gestão científica na Coordenação Pibid Institucional-UCS, Pibid Pedagogia-UCS, Linha de Formação de Professores. Participou da Mobilidade Universitária entre UCS e Université Lumière Lyon 2 (Institut des Pratiques d'Education et de Formation – ISPEF) em Lyon, França. Participou de Programas de Extensão Universitária em campus avançado no Nordeste, na Amazônia e em Roraima. Produção pela Pedagogia da Diferença, semiótica em rizoma: em linguagem, currículo, escrita, didática, alfabetização, formação de professores.

srlmatos@ucs.br
https://lattes.cnpq.br/7284092996786272
https://orcid.org/0000-0002-3946-5628

Aplicação do Framework SETT para escolha de Tecnologia Assistiva no IFRS Campus Caxias do Sul[88]

Tatiele Bolson Moro
Carla Beatris Valentini

Introdução

Este recorte de pesquisa apresenta o estudo e a aplicação de uma ferramenta que auxilia a escolha de Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência cursistas de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Caxias do Sul. Este capítulo pretende contribuir com uma perspectiva de apoio aos professores e profissionais da educação na identificação e escolha de Tecnologia Assistiva para favorecer a autonomia e a escolarização de estudantes.

Como delineamento foi realizada uma pesquisa-ação com um grupo com cinco professores, três técnicos administrativos e dois estudantes com deficiência que interagiram e refletiram sobre potencialidades e necessidades dos estudantes participantes do estudo, com suporte da ferramenta Framework SETT, a qual foi previamente apresentada para os participantes.

Este recorte de tese apresenta a análise de dados realizada durante a quinta Trilha de Acessibilidade, em que os participantes discutiram as dimensões do Framework SETT (*Student, Environment, Task, Tools*) em

[88] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Trilhas da Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Paralisia Cerebral* no *Ensino Médio Integrado: Percursos da Comunidade Acadêmica*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Valentini, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

um contexto remoto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Caxias do Sul. Foi um quadro de investigação adaptado do Framework SETT, dividido em quatro quadrantes para as dimensões aluno, contexto, tarefa e ferramenta.

Durante a análise, os participantes abordaram as potencialidades e necessidades de dois estudantes com deficiência, aqui denominados como A1 e A2. Foram discutidos aspectos relacionados à compreensão de conceitos, dificuldades no manuseio de dispositivos digitais, acessibilidade de materiais no ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*), autonomia no acesso às ferramentas, preferências por recursos, entre outros.

Os resultados foram organizados em quadros de investigação para cada aluno, destacando informações relevantes sobre as dimensões aluno, contexto, tarefa e ferramenta. Foram apresentadas sugestões para melhorar a experiência de aprendizado, incluindo adaptações de materiais, estratégias pedagógicas e uso de diferentes ferramentas. Além disso, foram abordados pontos críticos, como a aceitação dos professores, a organização dos conteúdos no ambiente virtual e a importância do apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tecnologia Assistiva

A Tecnologia Assistiva (TA) é denominada por Cook e Hussey (1995) como recursos, serviços, estratégias e práticas que são desenvolvidas para melhorar os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência (PcDs). Porém, no Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE, 2009) cita que os usuários de TA não se restringem a PcDs, mas também auxiliam pessoas com mobilidade reduzida e qual-

quer outra, seja um familiar, cuidador, professor, etc. O CORDE (2009) e a Lei nº 13.146, de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), citam a TA como uma área do conhecimento que engloba "produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (Brasil, 2015, n.p.).

Em 2021, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações lançou o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA) (Brasil, 2021, n.p.), que "aprimora e amplia" a concepção de TA, e assim é descrito: "Por meio de tecnologia assistiva adequada ao usuário e ao seu contexto, as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida buscam maximizar suas capacidades e potencialidades ideais na interação com seu ambiente, promovendo, assim, autonomia, independência, inclusão social e melhoria na qualidade de vida".

Quando se trata do ambiente escolar, a TA, quando usada pelo aluno com deficiência, tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que inibem o acesso às informações ou impossibilitam a construção do conhecimento. Galvão Filho (2004) comenta que a TA, na educação, vai além de auxiliar o aluno a fazer, promovendo caminhos para o aluno ser e atuar no seu processo de desenvolvimento.

Ainda conforme Galvão Filho (2004), a tecnologia também promove o acesso e a participação autônoma do aluno com deficiência em projetos pedagógicos, o que o permite manipular objetos de estudos, e, quando se percebe que sem a tecnologia a participação ati-

va do aluno seria restrita, pode-se dizer que o recurso é uma TA. Porém, conforme Kleina (2012), às vezes é necessário realizar adequações para personalizar a TA às características singulares do indivíduo. Para isso, é importante que a PcD explore os recursos, o que facilitará as adequações, caso estas sejam necessárias, e em alguns casos o aluno poderá indicar as melhores formas para ele, o que pode ser mais produtivo. Outro ponto trazido pelo autor é sobre o acompanhamento do aluno em relação ao uso da TA, já que, com o tempo, pode ser necessário modificar o recurso, pois o aluno pode adquirir habilidades ou acentuar a deficiência durante o período escolar.

Nesse sentido, é possível afirmar que essas adequações de recursos estão em concordância com Lei nº 13.146/2015, que institui Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que garante aos alunos com deficiências o direito de frequentar a escola, cabendo à escola adaptar sua estrutura física e pedagógica para que esses alunos sejam atendidos sem diferenciação (Brasil, 2015).

Assim, evidencia-se que as TA voltadas para o ambiente escolar precisam ser inseridas de forma que contribuam para a construção de uma escola para todos, cabendo à escola planejar atividades, adaptações e recursos que levem todos os alunos a aprendizagem, independentemente de terem ou não alguma deficiência. É importante que a escola perceba a diversidade de instrumentos metodológicos que contribuam para o ensino e para a aprendizagem. Para isso, as TA precisam se constituir em instrumentos didáticos e pedagógicos, integrando-se ao fazer docente, de modo a promover a autonomia do aluno com deficiência (Cunha; Vieira; Dias, 2015). Assim, as TA ganham espaço enquanto me-

diadoras nas atividades, proporcionando a autonomia e a equiparação de oportunidades para o aluno com deficiência, construindo sentidos e conhecimento e possibilitando que os indivíduos se relacionem, entendam, sejam entendidos e se comuniquem.

Assim, compreende-se que a TA vai além de ser uma ferramenta, podendo abarcar ideias, metodologias, processos ou serviços (Agnol; Sonza; Carniel, 2015; Reed; Lahm, 2004), sendo organizada em modalidades que se caracterizam por suas especificações, que são classificadas de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam (Bersch, 2009). Na próxima seção será abordada a metodologia de apoio e tomada de decisões voltadas para TA, que pode ser usada como instrumento para compreender as potencialidades dos estudantes, bem como os recursos que poderão ser usados, adaptados ou desenvolvidos.

Metodologia de apoio nas decisões

A escolha de uma Tecnologia Assistiva não é um processo de fácil desenvolvimento, pois são necessários testes nem sempre efetivos para a seleção. Por conta disso, buscaram-se ferramentas que pudessem auxiliar e guiar na escolha de TA. Assim, encontrou-se o Framework SETT (*Student, Environment, Tasks and Tools* – Aluno, Ambiente/contexto, Tarefas e Ferramentas, em tradução nossa), desenvolvido por Zabala (2005) para a avaliação de TA e de materiais educacionais acessíveis.

Zabala (2005) realizou um estudo no qual verificou as necessidades e habilidades do aluno e as características dos recursos e mostrou que nem sempre estes eram selecionados conforme o ambiente em que o aluno está inserido. Também foi constatado o uso de recursos inadequados para a realização de determinadas tarefas.

Entende-se que não é uma tarefa fácil escolher recursos adequados quando não se tem conhecimento de onde, como e quem pode usá-lo.

Zabala (1995) propõe um instrumento para avaliar as tomadas de decisão relativas às TA, visando ao contexto educacional, e desenvolveu o instrumento nomeado de Framework SETT, que considera em primeiro lugar o aluno, o contexto e as tarefas (que exigem a participação do aluno no contexto). A concepção de aluno, de contexto e de tarefa pode ser estudada em conjunto e na ordem que for melhor para análise, mas nunca separadamente. Por fim, buscam-se as ferramentas necessárias para o aluno desenvolver as tarefas em um contexto. O SETT foi desenvolvido para auxiliar na coleta e na organização de dados que poderão ser utilizados para formular as decisões em TA.

Contudo, sugere-se que o Framework SETT também possa ser utilizado por docentes e pela comunidade acadêmica como instrumento de apoio para o planejamento a partir do DUA (Desenho Universal da Aprendizagem) e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Conforme Zabala (1995, 2005), com a evolução do DUA (Sebastián-Heredero, 2020), serão necessários avanços também em relação ao planejamento, seja de recursos ou práticas, estabelecendo o acesso à aprendizagem e a interação entre estudantes e professores.

A WATI (Iniciativa de Tecnologia Assistiva de Wisconsin que aplica o Framework SETT), publicada por Reed e Lahm (2004), fundamenta seus documentos no Framework SETT, que diz que o aluno com deficiência deve valer-se da TA para participar das atividades propostas para atingir os objetivos educacionais que foram igualmente oportunizados. O documento aponta a importância de conhecer a real necessidade da escola

em relação à TA e saber também quais são os alunos e as barreiras que estes enfrentam com vista à aprendizagem e de quais tarefas eles precisam participar.

Para isso, Zabala (1995) apresenta uma lista de perguntas básicas, organizadas no Framework SETT, para auxiliar a conhecer os quatro pontos de investigação: aluno, contexto, tarefa e ferramenta. Essas perguntas podem ser aprofundadas conforme a realidade escolar e são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Lista de perguntas Framework SETT

O estudante – informações relacionadas especificamente ao aluno, incluindo áreas específicas de preocupação, necessidades especiais, realização atual, interesses, objetivos, etc.
O que o aluno precisa fazer? Quais são as necessidades especiais do aluno? Quais são as habilidades atuais do aluno?
O contexto – informações relacionadas a qualquer pessoa em volta do estudante ou qualquer coisa que seja fornecida ao estudante.
Quais materiais e equipamentos estão disponíveis atualmente no contexto? Qual é a disposição física? Existem preocupações especiais? Qual é o arranjo instrucional? É provável que haja mudanças? Quais apoios estão disponíveis para o aluno? Que recursos estão disponíveis para as pessoas que apoiam o aluno?
As tarefas (seja o mais específico possível) – informações especificamente relacionadas aos detalhes das tarefas atualmente exigidas do aluno ou que serão exigidas no futuro próximo.

Quais atividades ocorrem naturalmente no meio contexto?
O que todo mundo está fazendo?
Quais atividades apoiam os objetivos curriculares do aluno?
Quais são os elementos críticos das atividades?
Como as atividades podem ser modificadas para acomodar as necessidades especiais do aluno?
Como a tecnologia pode apoiar a participação ativa do aluno nessas atividades?
As ferramentas
Quais opções de tecnologia, baixa e alta tecnologias, não devem ser consideradas ao desenvolver um sistema para um aluno com essas necessidades e habilidades fazer essas tarefas nesse contexto?
Que estratégias podem ser usadas para estimular o melhor desempenho dos alunos?
Como essas ferramentas podem ser experimentadas com o aluno nos contextos habituais em que eles irão ser usados?

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Zabala (1995, 2005).

Assim, para a aquisição, adaptação, renovação ou qualquer outro processo que envolva a TA, adaptações de materiais, DUA ou práticas pedagógicas (Sebastián-Heredero, 2020), é importante considerar o que é mais apropriado às necessidades do estudante. O Framework SETT (Zabala, 2005) mostra de forma coerente como fazer esse processo de escolha, mantendo uma coerência com a real necessidade do estudante, envolvendo-o em um processo de desenvolvimento que seja adequado às suas tarefas escolares e ao contexto em que está inserido.

A partir da possibilidade do uso de um recurso, de materiais adaptados ou de ações adequadas para o processo educativo do estudante com deficiência, pode-se vislumbrar se a TA ou as práticas pedagógicas se adequam como um instrumento mediador compondo a tríade ação/prática, professor e estudante. Cabe apon-

tar que, quanto mais adequada for a TA, mais autonomia e aprendizagem poderão ser desenvolvidas pelos estudantes com deficiência.

Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa e adotou o delineamento de pesquisa-ação (Thiollent, 2007; Braun, 2020). O propósito da pesquisa-ação é resolver ou esclarecer a situação investigada, abordando a resolução de problemas, a conscientização e a produção de conhecimento. Esses aspectos foram contemplados no planejamento prévio dos encontros chamados de Trilhas de Acessibilidade, destinados à discussão e à compreensão dos conceitos pelo grupo (Thiollent, 2007).

Para a construção dos dados, foram realizadas as Trilhas de Acessibilidade (encontros de reflexão e discussão). Participaram da pesquisa cinco docentes de cursos profissionalizantes, três técnicos administrativos em educação e dois estudantes com paralisia cerebral do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul, que estavam cursando Ensino Médio Integrado. A pesquisa foi realizada de maneira colaborativa, e a análise dos dados seguiu a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), com o suporte do *software* de análise qualitativa ATLAS.ti.

Cabe salientar que a pesquisa ocorreu em período de pandemia, por conta disso as atividades foram realizadas de forma *online* com encontros pré-agendados e realizados via *Google Meet*. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul (UCS), o qual teve o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul de número 4.710.338, com aprovação no dia 13 de maio de 2021.

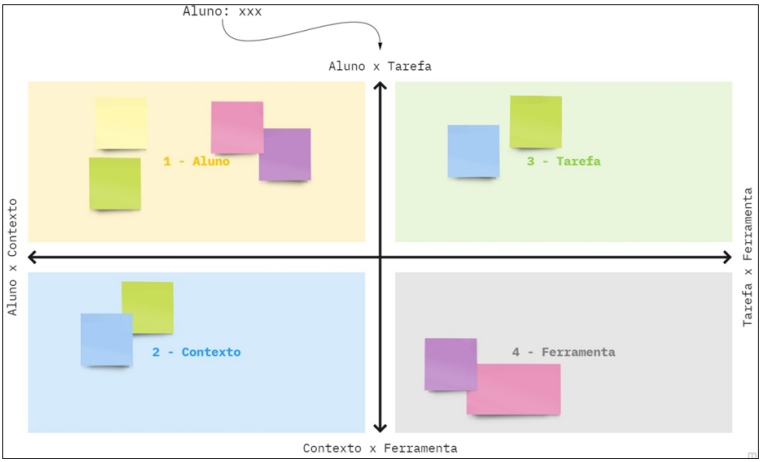
Análise dos dados

Na Trilha de Acessibilidade, realizamos um *brainstorming* para discutirmos sobre as dimensões do *Fra*mework SETT. Essa atividade teve como objetivo proporcionar um espaço de aplicação do Framework SETT, principalmente para possibilitar uma forma de conhecermos um pouco sobre as potencialidades e necessidades dos estudantes PcDs.

Em função de as atividades do IF ocorrerem de forma remota, optamos por usar uma ferramenta *online*[89] que apresenta uma lousa digital, onde organizamos, adaptando o Framework SETT, quatro quadrantes nomeados de Quadro de Investigação, conforme apresentado na Figura 1, com o objetivo de separar suas dimensões: aluno, contexto, tarefa e ferramenta. A partir dessa estrutura, fomos conversando e fazendo anotações nos espaços de cada dimensão. Para nortear a discussão, adaptamos perguntas a partir do Framework SETT, conforme apresentado no Quadro 1. Para cada dimensão do Framework SETT, fomos realizando perguntas adaptadas da documentação que contemplassem a realidade do IFRS Campus Caxias do Sul. Os participantes foram contribuindo, acrescentando, retirando e conversando sobre os elementos que caracterizavam suas potencialidades e suas necessidades. Foi possível que o grupo discutisse e percebesse que cada informação se entremeava entre as quatro dimensões do Framework SETT, o que possibilitou uma dinâmica interessante e consistente.

[89] Miro. Disponível em: https://miro.com/pt/.

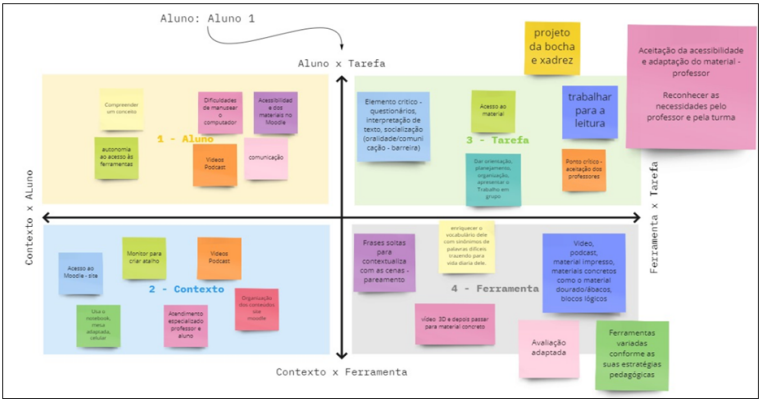
Figura 1 – Quadro de investigação.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A seguir, apresentamos os quadros de investigação, resultados da construção realizada em conjunto pelos professores e técnicos. Na Figura 2, apresentamos o quadro diagnóstico elaborado pelos participantes sobre A1.

Figura 2 – Quadro de investigação referente ao A1.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Em relação à dimensão **Aluno**, foram anotados os seguintes itens, considerando o A1:

1. compreensão de conceito – necessita de explicação sobre um determinado conceito, com exemplos ou comparações com o cotidiano do estudante;
2. dificuldades de manusear o computador – tem dificuldades em manusear o computador e, por conta disso, utiliza um mouse que é adaptado e um teclado virtual;
3. acessibilidade dos materiais no *Moodle* – os professores inserem muitos materiais na plataforma *Moodle* ou diversificam muito os tipos de instrumentos utilizados, o que dificulta o acesso e atrapalha a compreensão da ordem das ações pedagógicas;
4. autonomia ao acesso às ferramentas – tem autonomia para acessar as ferramentas, desde o computador até os instrumentos usados em aula, e algum familiar o auxilia quando tem dificuldade;
5. vídeos e *podcasts* – prefere vídeos e *podcasts*, pois realiza a leitura de forma muito morosa;
6. comunicação – não possui uma boa dicção por ter uma má formação no maxilar, contudo se comunica oralmente.

Em relação à dimensão **Contexto**, foram considerados os seguintes itens:

1. acesso ao *Moodle* – dificuldade em acessar a plataforma em função da organização dos materiais no sistema (os participantes comentaram sobre a importância de organizar os materiais de forma clara e simples);

2. monitor para criar atalhos – sugeriu que um monitor crie atalhos no computador do estudante para facilitar o acesso aos *softwares* e às ferramentas do computador;
3. vídeos e *podcasts* – prefere assistir vídeos e escutar *podcasts* ao realizar a leitura, pois demora muito, sendo necessário reler várias vezes em algumas situações;
4. uso do notebook, da mesa adaptada e do celular – faz uso do notebook e da mesa adaptada na escola e em casa e usa o celular, mas com o auxílio de outra pessoa;
5. atendimento especializado (professor e aluno) – conta com o acompanhamento de AEE de forma remota, fazendo uso do *Google Meet*, e o profissional de AEE também auxilia os professores que estão trabalhando com A1;
6. organização dos conteúdos – reforça a importância de organizar os materiais no *Moodle* de forma que consiga acessá-los com facilidade.

Em relação à dimensão **Tarefa**, foram anotados os seguintes itens em relação a A1:

1. projeto de bocha e xadrez – A1 gosta de jogos, participa dos campeonatos de bocha adaptada, inclusive representando a instituição, também gosta de jogar xadrez com os colegas e no computador.
2. desenvolvimento da leitura – importância de estimular a leitura para que o estudante leia mais e melhor e para melhorar o vocabulário.
3. acesso ao material – sugere ofertar diferentes tipos de materiais e auxílio para que o estudante consiga

se familiarizar com os materiais que são disponibilizados no *Moodle*;

4. orientação, planejamento, organização e apresentação de trabalhos em grupo – importante fornecer orientação sobre as atividades pedagógicas e estimular o desenvolvimento de atividades em grupo;
5. ponto crítico – aceitação dos professores – percebe-se haver esforço em fazer com que alguns docentes aceitem que o estudante com deficiência esteja incluído na turma;
6. elemento crítico – questionários, interpretação de texto e socialização – tem dificuldades com questionários e interpretação, por isso é necessário o estímulo para a leitura, também foi apontada a socialização, já que ele possui dificuldade na fala;
7. aceitação e adaptação do material pelo professor – percebe-se haver certa resistência em adaptar materiais e construir o PEI.

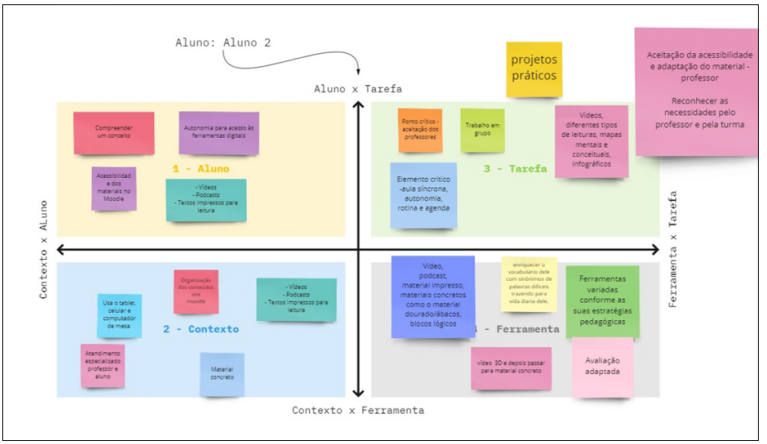
Em relação à dimensão **Ferramenta**, foram anotados alguns itens de sugestão para os docentes e demais pessoas que acompanham o estudante, como:

1. uso de frases soltas para contextualizar (a comunidade escolar precisa contextualizar e explicar algumas situações ou conteúdos pedagógicos para que o estudante compreenda, fazendo sempre relações com o cotidiano, através de aspectos que o estudante já conheça);
2. enriquecimento do vocabulário do estudante com sinônimos de palavras difíceis, trazendo-as para a vida diária do estudante;
3. avaliação adaptada;

4. uso de vídeos e *podcasts*, material impresso, material concreto, como o material dourado, ábaco e blocos lógicos, e ferramentas variadas conforme as estratégias pedagógicas.

Na Figura 3, apresentamos o quadro de investigação elaborado pelos participantes sobre A2.

Figura 3 – Quadro de investigação referente ao A2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Sobre o quadro de investigação apresentado na Figura 3, cabe comentar sobre os itens considerados e escritos pelos participantes.

Em relação à dimensão **Aluno**, foram anotados os seguintes itens, considerando A2:

1. compreensão de conceito – os conceitos devem ser explicados usando referências do cotidiano do estudante, para facilitar a aprendizagem e as relações com o que já é de seu conhecimento;
2. autonomia para acesso às ferramentas digitais – não tem tanta autonomia no acesso e na utilização

das ferramentas digitais, por isso depende de algum familiar que o auxilie;

3. acessibilidade dos materiais no *Moodle* – possui dificuldade de encontrar e acessar os materiais na plataforma *Moodle*, precisa de orientação e de postagens simples e claras;
4. vídeos, *podcasts*, textos impressos para leitura – gosta de ver e escutar sobre os conteúdos, faz a leitura dos materiais, mas precisa refazer a leitura várias vezes se o texto é muito longo.

Em relação à dimensão **Contexto,** foram anotados os seguintes itens:

1. uso do tablet, celular e computador de mesa – tem acesso e utiliza o computador, o tablet (disponibilizado pela instituição) e o celular, sendo este o que mais gosta;
2. atendimento especializado (professor e aluno) e material concreto – faz acompanhamento com o profissional de AEE (de forma remota) que utiliza e recomenda o uso de materiais concretos, além de orientar os demais professores em relação ao ensino e à aprendizagem desse estudante;
3. organização dos conteúdos no *Moodle*, vídeos, *podcasts* e textos impressos para leitura – os materiais devem ser sempre claros, simples, de fácil acesso e não extensos.

Em relação à dimensão **Tarefa**, foram anotados os seguintes itens:

1. ponto crítico – aceitação dos professores – percebe-se o esforço em fazer com que alguns docentes

aceitem que o estudante com deficiência esteja inserido em suas turmas;

2. trabalho em grupo e projetos práticos – gosta e participa de trabalho em grupos e participa de projetos práticos.
3. elemento crítico – aula síncrona, autonomia, rotina e agenda – é muito dependente para o uso das ferramentas digitais e acaba, por vezes, não participando das aulas remotas, tem problemas em seguir a rotina e a agenda, por isso os participantes comentaram sobre a importância de realizar atividades para que o estudante desenvolva a autonomia em usar e acessar as plataformas digitais (visto que o estudante não tem limitações físicas para o uso dos equipamentos);
4. vídeos, diferentes tipos de leituras, mapas mentais e conceituais, infográficos – sugere uso de instrumentos que agradem aos estudantes.
5. aceitação e adaptação do material pelo professor, reconhecimento das necessidades pelo professor e pela turma – percebe-se que nem todos aceitam, de forma tranquila, estudantes com deficiência em suas turmas e acabam criando resistências em adaptar materiais e em construir o PEI.

Em relação à dimensão **Ferramenta,** foram anotados os seguintes itens:

1. vídeos, *podcasts*, material impresso, materiais concretos, como o material dourado, ábaco e blocos lógicos;
2. enriquecimento do vocabulário do estudante com sinônimos de palavras difíceis e que sejam de uso

comum no dia a dia, mostrando outras possibilidades de vocabulário para além do já utilizado;

3. ferramentas variadas conforme as estratégias pedagógicas;
4. avaliação adaptada.

Esses quadros de investigação foram muito interessantes, pois os profissionais apontaram vários elementos que puderam enriquecer a compreensão sobre as potencialidades e necessidades dos estudantes, bem como algumas interações desfavoráveis aos estudantes.

Este encontro estendeu-se para além do horário previsto. Foi, também, discutido brevemente sobre a importância de conhecermos os estudantes para melhor construirmos não somente tarefas, mas também ações e atividades para a inclusão dos estudantes com deficiência e de todos que fazem parte da instituição.

Para finalizar, discutimos sobre a importância de adaptarmos as atividades e sobre o DUA, considerando que é importante a articulação de diferentes estratégias e conceitos para beneficiarmos ao máximo o estudante e construirmos espaços de aprendizagem que potencializem as interações e os aprendizados. A partir dos elementos coletados nos apontamentos até o quinto encontro, foram realizadas as Ações Pedagógicas em parceria com os professores.

Conclusões

Este estudo destaca a importância de compreender e atender às necessidades dos estudantes com deficiência para promover práticas inclusivas. Utilizando o Framework SETT, foi possível identificar e analisar as potencialidades e necessidades específicas de dois estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

A aplicação prática do Framework SETT permitiu a colaboração entre professores e técnicos administrativos para adaptar materiais e estratégias pedagógicas de maneira mais eficaz.

Como resultado, a pesquisa destaca a importância de compreender as necessidades dos estudantes para promover a inclusão, além de mencionar a extensão da discussão sobre a importância de conhecer os estudantes para construir ações e atividades inclusivas na instituição. Merece destaque a perspectiva de escuta dos estudantes na compreensão de suas necessidades e potencialidades, e não apenas as mapear a partir da visão do professor, profissionais da educação ou familiares. Além disso, destaca-se a importância da adaptação de atividades e do Design Universal para Aprendizagem (DUA), embora este não tenha sido o foco deste capítulo. O encontro resultou na implementação de Ações Pedagógicas em parceria com os profissionais e professores do IF, visando atender às necessidades identificadas durante a análise.

Os resultados apontam a necessidade de organização clara e acessível dos materiais no ambiente virtual de aprendizagem, bem como a adaptação de recursos tecnológicos e pedagógicos para facilitar o acesso e a participação ativa dos estudantes. Entendemos que essa proposta pode facilmente ser utilizada em ambientes presenciais. A resistência inicial de alguns professores em aceitar e adaptar-se às necessidades dos estudantes com deficiência foi superada através do apoio especializado e da conscientização sobre a importância da inclusão.

A pesquisa conclui que a adoção de Tecnologias Assistivas e práticas pedagógicas adaptadas não só promove a autonomia dos estudantes com deficiência

como também enriquece o ambiente educacional como um todo, beneficiando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O uso do Framework SETT revelou-se uma ferramenta valiosa para planejar e implementar ações inclusivas, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade educacional e para a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa.

Referências

AGNOL, Anderson Dall; SONZA, Andréa Poletto; CARNIEL, Everaldo. Recursos de tecnologia assistiva e sua aplicabilidade pedagógica. *In*: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano (org.). **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Companhia Riograndense de Artes Gráficas, 2015, p. 108-164.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.

BERSCH, Rita. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 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: 29 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva**. Brasília: MCTI, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnta. Acesso em: 4 maio 2022.

BRAUN, Patrícia. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigação sobre educação especial. *In*: NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: Abpee, 2020. p. 89-103.

COOK, A. M.; HUSSEY, S. M. **Assistive technologies: principles and practices**. St. Louis, Missouri: Mosby – Year Book, Inc., 1995.

COORDENADORIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CORDE). Subsecretaria Nacional

de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

CUNHA, A. F.; VIEIRA, F. B. A.; DIAS, E. M. O uso das tecnologias assistivas na prática escolar e o processo de inclusão da pessoa com deficiência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande, PB, 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral**. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10564. Acesso em: 26 maio 2022.

KLEINA, Cláudio. **Tecnologias assistivas em educação especial e educação inclusiva**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

REED, Penny; LAHM, Elizabeth A. (Ed.). **Assessing students' needs for assistive technology:** a resource manual for school district teams. 4th ed. Wisconsin: Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2004. *E-book*. Disponível em: http://www.wati.org/. Acesso em: 3 set. 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 5 maio 2022.

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

ZABALA, Joy Smiley. The SETT framework: critical areas to consider when making informed assistive technology decisions. **Assisted Technology**, 1995. Disponível em: https://assistedtechnology.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/settshortpaper.pdf. Acesso em: 3 set. 2020.

ZABALA, Joy Smiley. Using the SETT framework to level the learning field for students with disabilities. **Assisted Technology**, 2005. Disponível em: https://assistedtechnology.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/sett_intro_article_2005_revision-1.pdf. Acesso em: 3 set. 2020.

Biodata

Tatiele Bolson Moro

Possui Graduação em Sistemas de Informação pela Universidade Franciscana, Graduação em Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Nanociências pela Universidade Franciscana, Doutorado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente é técnica em Tecnologia da Informação no Instituto Federal Catarinense (IFC) e docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Tecnologia da Informação e Comunicação, Tecnologias Educacionais.

tati.bm@gmail.com

http://lattes.cnpq.br/6635201707457025

https://orcid.org/0000-0002-3302-8953

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação e mestra em Psicologia do Desenvolvimento, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialista em Alfabetização pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), graduada em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora titular da UCS, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), orientadora de mestrado e doutorado, e professora dos cursos de Licenciatura. Coordena cursos de extensão voltados à formação de professores para a inclusão, articulados às redes de educação. Co-

criadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir (http://www.proincluir.org), um portal para aprendizagens.

cbvalent@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/5972722112132617

https://orcid.org/0000-0003-0355-7712

Literatura-se: uma escrita acadêmica em educação[90]

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju
Sônia Regina da Luz Matos

Uma introdução

> "Das escrituras, em múltiplas direções, pouco em nada sei. Trespassada, ereta como obelisco, pervago trajetos sem destinação."
> Viviane Maruju, *Literaturar: uma escrita pelo ato*

O capítulo "Literatura-se: uma escrita acadêmica em educação" decorre da tese em Educação *Literaturar: uma escrita pelo ato* (Maruju, 2023). Essa tese tematizou *um* literaturar para a escrita acadêmica pela linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, junto ao grupo de pesquisa Pedagogia da Diferença. Trata-se de uma pesquisa doutoral que tensionou a servidão e o utilitarismo como as condições que tomam, frente e verso, "a tal da escrita acadêmica" e apresentam-se, majoritariamente, enquanto critérios de legitimação de uma escrita feita pela e para a universidade.

Trata-se, nesse sentido, de mostrar o trânsito da temática do literatuar que buscou deslocar a escrita acadêmica de um cerco situado entre a servidão e o utilitarismo. Contudo, importa explicitar que em uma pesquisa doutoral implicada, por um lado, em tensionar a escrita acadêmica em educação e, por outro lado, em avizinhar-se da Filosofia da Diferença não há como limitar-se aos queixumes paralisantes das sementes de linhaça ou ain-

[90] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Literaturar: uma escrita pelo ato* (Maruju, 20023), sob a orientação da Profª. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

da à verborragia imprópria das denúncias de mel e fel. Isso não. Em razão dessas implicações teóricas, éticas e políticas, engendra-se uma temática que, *vezapósvez*[91], pôde colocar em movimento – pela própria escrita acadêmica – a leitura, a escrita e o pensamento, de modo a arrastar essa trilogia de exacerbados intentos, para assim erigir a seguinte questão de pesquisa: *o que se passa quando, pela escritura, literatura-se a escrita acadêmica*?

Diante dessa problemática e das tensões dela advindas, a saída tramada pela tese foi ensaiar (Skliar, 2014) – sempre e de novo – uma escrita pelo ato de literaturar, ou seja, ensaiar uma escrita que não apenas buscasse romper o cerco instaurado entre a servidão e o utilitarismo, mas também fizesse irromper entre a prescrição acadêmica e a submissão às regras laboriosos exercícios de leitura de escrita (Queneau, 2000) que, por constituírem-se de uma inventividade movimentada pelo ato de literaturar, pôde deslocar, minimamente, a escrita acadêmica da repetição estéril de citações e dos aglomerados de paráfrases, a fim de que essa escrita também pudesse expressar-se pela fruição literária e filosófica.

Nesse sentido, o ato de literaturar arrasta consigo outro modo de agir *com uma escrita acadêmica em educação*: um modo de agir menos implicado em referendar

[91] Ao longo deste capítulo, opta-se por marcar em itálico os desvios de uma escrita pelo ato de literaturar. Esses desvios defendidos pela tese *Literaturar: uma escrita pelo ato* (Maruju, 2023) podem, ora sim, ora não, ser operados por duas modalidades de arranjo: o arranjo da crispação e o arranjo do espanto. Pelo arranjo da crispação opera-se o efeito de um encolhimento dos espaços entre as palavras, de modo que uma espécie de contração espasmódica passa a uni-las em uma única expressão. Portanto, uma escrita acadêmica tomada pelo ato de literaturar pode colocar-se sob o efeito desse arranjo, e, em razão disso, as palavras "vez", "após" e "vez" fazem-se desviadas em *vezapósvez*. Os demais desvios de uma escrita pelo ato de literaturar disseminados neste capítulo terão suas ocorrências sinalizadas apenas pela marcação em itálico, dispensando as explicações já apresentadas nesta nota de rodapé.

a utilidade e a servidão e mais voltado a assumir, pela leitura que se faz escrita, uma "ação que vai capturar *naquele* texto, *naquele* livro, 'o que não se deixa esgotar pelas categorias da Poética' [de modo que] a leitura seria, em suma, a *hemorragia* permanente" (Barthes, 2012, p. 42, grifos do autor) de tudo que transborda pela fruição literária e filosófica.

Tomada por essas implicações, a tese *Literaturar: uma escrita pelo ato* foi tramada em três planos, a saber: *Do Pervagar*, *Do Literaturar* e *Do Rutilar*. Embora cada um desses planos esteja apresentado nessa ordem no texto de tese, a leitura enquanto um ato de literaturar pode acontecer desembaraçada dessa linearidade, ou seja, pode não se fixar em começos e fins, sem, entretanto, deixar-se perder dos seus afins de fruição.

Com o objetivo de mostrar o trânsito pela temática do literaturar, o presente capítulo é forjado pelo transbordamento de dois ensaios abrigados no plano *Do Pervargar*. Trata-se dos ensaios "Uma teia das escrileituras " e "Um expírito corazziano". Ambos funcionam tanto como disparadores para esse outro modo de agir em relação à escrita acadêmica em educação quanto como uma base-trampolim da qual, a partir da temática do literatura, salta-se para pensar saídas para uma escrita acadêmica que se faça também ato.

A temática do literaturar após saltar dessa base-trampolim passa a ser tramada entre as escrituras de dois críticos literários franceses, Roland Barthes (1915-1980) e Maurice Blanchot (1907-2003), incorporadas a outras da escritora brasileira Hilda Hilst (1930-2004) e circundadas pela produção cientifica da professora-pesquisadora Sandra Mara Corazza (1951-2021). Assim, arrasta-se todas essas matérias para a escrita acadêmica pelo ato de literaturar.

Importa destacar que a temática do literaturar toma a literatura de autores diversos, sem, contudo, poder esconder a predominância de escrituras (Barthes, 2004) da autora brasileira Hilda Hilst (2018a, 2018b, 2018c), para amalgamá-las a uma multiplicidade de escrituras alhures. No entanto, foi preciso mais do que colocá-las lado a lado como enfileirados livros fossem, pois se tratava mais de fazer irromper junto a um fio que *escapa* de uma teia uma escrita pelo ato. Tal escrita, ainda em vias de se fazer, mostrava-se desde seu principiar muito assemelhada a uma escritura de difícil trato, haja vista que coube a ela "ficar flutuando, fiapo de paina desgarrados, [para disparar] círculos, volutas pelos ares" (Hilst, 2018b, p. 208).

Trata-se de um fio abrigado em uma teia, a teia das escrileituras. Um fio que constitui-se como disparador da temática do literaturar e que ainda pervagou todo o texto de tese para que, entre os choques, entre os traumas, entre os abalos e as crises enfrentados pela "tal da escrita acadêmica", pudesse imiscuir em cada palavra de gosto hirto, em cada frase embolada, em cada leitura desmesurada *um agir de outro modo*, ou seja, o fio de uma teia, ao amalgamar-se as outras escrituras já citadas, pôde tomar a escrita acadêmica para esgarçá-la das nuances apaziguadoras, desbotá-la das tonalidades salvacionistas, de modo que ela pudesse ainda se transmutar na coisa *vida*, na coisa *veia explosiva*, na coisa *ariana*, ou seja, na coisa *escrita pelo ato*.

Nesse sentido, mostrar, dar a ver o trânsito de uma temática de pesquisa doutoral de nome literaturar, implica expor que uma escrita acadêmica em educação, assumida como ato, pode ser tomada frente e verso pelos reboliços de nuvens em incongruências, pode – inclusive – romper o cerco da servidão e do utilitarismo

para inflamar a si própria de uma coragem filigranada enquanto "um esforço para tentar não compreender, só assim se fica vivo, tentando não compreender" (Hilst, 2018b, p. 93) e assim abrir-se também à fruição literária e filosófica.

Uma teia das escrileituras

> "Então me toma.
> Teia que tú és, me prende.
> Teia que serás sempre, me devora."
> Hilda Hilst, *Da Prosa*

A Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação[92] foi coordenada pela professora-pesquisadora Dra. Sandra Mara Corazza e, atualmente, é composta por mais de 34 pesquisadores – nacionais e internacionais. Junto a essa rede, rastreiam-se pesquisas que, por meio de ateliês, em escolas públicas, promovem a formação de professores-pesquisadores. Para tanto, essa rede de pesquisa busca expressar em seus textos um tipo de fruição filosófica pela poética, de modo que se faz, por assim dizer, enredada pela noção de escritura (Barthes, 2004), ou seja, os textos apresentam-se tomados, frente e verso, por um revezamento constante entre a leitura e a escrita. Esse revezamento, contudo, não pode prescindir dos atravessados pela literatura[93].

O atravessamento pela literatura, por sua vez, tensiona tanto a leitura quanto a escrita, que, assumidas como escrituras, pode transbordar os limites da com-

[92] A produção de artigos, livros, teses e dissertações da Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação pode ser acessada pelo link: https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/.

[93] Entende-se por literatura a multiplicidade de obras literárias, independentemente do gênero ao qual essas obras possam pertencer. Nesse sentido, as classificações entre romance, conto, crônica ou, ainda, prosa e poesia não assumem uma relevância para essa rede de pesquisa.

preensão em fruição. Nesse sentido, a produção dessa rede de pesquisa constitui-se ainda como uma espécie de "herança com a cripta" (Garcia, 2022, p. 770), na medida em que, pelos movimentos de leitura e escrita, arrasta-se uma heterogeneidade de escrituras que, lidas e escritas *de novo, de novo, de novo*[94], se fazem outras, não necessariamente novas, muito menos diferentes. Em razão desse constante revezamento pela leitura que se faz escrita, elas mostram-se como escrituras de difícil trato, visto que, *vezapósvez*, anseiam mesmo por erigir "uma superfície de gelo ancorada no riso [e] tentava agarrar-se àquele nada, deslizava geladas cambalhotas até encontrar o cordame grosso da âncora que descia em direção àquele riso" (Hilst, 2018b, p. 65).

Dentre a vasta produção dessa rede de pesquisa, destaca-se para fins da constituição de uma temática de pesquisa o *Caderno de notas 1: projeto notas e ressonâncias* (Heuser, 2011), em razão de essa produção não somente constituir-se como a primeira publicação da Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação como também apresentar uma noção de texto implicada com uma matéria canibalizada – em outras palavras, uma matéria deglutida, que, misturada a outros textos pelo revezamento constante da leitura pela escrita e da escrita pela leitura, se faz sempre outra.

[94] Ao longo deste capítulo, opta-se por marcar em itálico os desvios de uma escrita pelo ato de literaturar. Esses desvios podem ser operados por duas modalidades de arranjo: o arranjo da crispação e o arranjo do espanto. 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, pelo ato de literaturar, sob o efeito desse arranjo, as palavras "de novo" fazem-se desviadas em "*de novo, de novo, de novo*". Os demais desvios de uma escrita pelo ato de literaturar disseminados neste capítulo terão suas ocorrências sinalizadas apenas pela marcação em itálico, dispensando as explicações já apresentadas nesta nota de rodapé.

Nesse sentido, não se trata, de modo algum, de eliminar os vestígios da tradição, isto é, dos clássicos da filosofia e da literatura, mas, ao contrário, mantê-los vivos por outras vias: pelas vias de uma disseminação que, expressadas em "textos de guerrilha e sintaxes com virtudes de inversão crítica: prosa poética ou longos períodos [...] misturados com os momentos mais filosóficos de digressão conceitual" (Garcia, 2022, p. 772), *escapa, escapa, escapa* à compreensão.

Portanto, não caberia estabelecer qualquer tipo de classificação para os textos produzidos no revezamento da leitura que se faz escrita, porque o foco desse revezamento, por assim dizer, não estaria limitado ao texto em si, mas na disseminação que ele pode vir a propagar. Nesse sentido, não caberia a busca por qualificação e classificação, pois tal busca estabeleceria, junto a essa noção de texto, uma espécie de essencialização: algo que em nada se aproximaria do ato das escrileituras.

Coloca-se a questão da classificação em relação ao ato das escrileituras, uma vez que, em uma espreita pela Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença Filosofia-Educação, pode-se deparar com um tipo de inseparabilidade entre as "matérias" arrastadas tanto da filosofia quanto da literatura, de modo a constatar que a sua disseminação aconteceria, por assim dizer, nesse trânsito, pelo qual uma fruição literária e filosófica transbordaria fazendo delirar o significante tanto pelo embaralhamento dessas "matérias" como pela heterogeneidade de códigos que elas arrastam nesse trânsito.

Esse trânsito, no entanto, depende da constituição de uma matéria não apenas volumosa, mas, sobretudo, heterogênea, de modo que, pelo embaralhamento dos códigos arrastados por essa matéria, seja possível fazer o significante delirar. Essa matéria, conforme apresentado

anteriormente, constitui-se de textos que também são, por assim dizer, "produtos" de disseminações anteriores. No livro *SandraMaraCorazza* (Aquino *et al*., 2022), mais precisamente no ensaio intitulado "Escrileituras: o multifacetado da multiplicidade na formação pedagógica e no pensamento: resumo e comentário", do professor Wladimir Garcia (2022), segundo o qual o termo "excripta" expressaria o ato das escrileituras, na medida em que reúne num só tempo as forças de vida e as forças de morte,

Para a professora-pesquisadora Sandra Mara Corazza (2011, p. 51),

> [...] não se pode deixar de rir quando se embaralham os códigos: Filosofia-Arte-Ciência-Literatura-Educação. Ideias-forças: Nietzsche, Valery, Deleuze, Barthes e afins. Fluxos em fuga ao infinito. Atual-virtual. A violência do fora. Pesquisa do Acontecimento: empiria transcendental. Formas de expressão puxam formas de conteúdo. Do Prazer de ler ao Desejo de Escrever. Escrileitura-artista.

Pode-se deparar com esse tipo de embaralhamento de códigos no "Posfácio Plagiostropias" (Oliveira, 2011). Nele, a disseminação pelo ato das escrileituras é disparado pelo personagem Arturo Bandine, de Jhon Fante (1909-1983)[95]. O texto em questão não escreve acerca de Arturo, tampouco o cita, mas o toma como uma "matéria" para que um embaralhamento ocorra junto aos textos que serão objeto do posfácio a ser escrito. Dessa maneira, a escrita do referido posfácio demanda arrastar, pela leitura que se faz escrita, uma pilha de 13 livros, porque o ato das escrileituras impõe-se, sobretudo, pelo volume considerável de "matérias" a serem arrastadas nesse trânsito, a fim de poder disseminar escrituras

[95] Trata-se de um romancista, contista e roteirista estadunidense de ascendência italiana.

como esta: “Da rasura de minhas orelhas não ouvi nada. Leio cada um dos textos e não posso mais que umedecer os lábios” (Oliveira, 2011, p. 129). Nota-se, ainda, que o texto produzido enquanto um posfácio exclui-se, quase que totalmente, de realizar qualquer explicação ou advertência colocada ao fim de um livro, como poderíamos esperar de um texto dessa natureza.

Assim, o ato das escrileituras, por estar voltado mais à disseminação e menos à submissão a uma banalidade verborrágica, pode furtar-se de atender tão somente as demandas de explicações acerca do fim do *Cadernos de notas 1: projeto, notas e ressonâncias* (Heuser, 2011). Trata-se muito mais de assumir uma posição de perscrutação de códigos e auscultação de estranhamentos do que, ora sim, ora não, impor-se por certa vileza e confusão e transbordar pela fruição uma alegria e sutileza de seda rasgada diante dos arranjos inusitados entre palavras e entre frases também. Esses arranjos parecem seguir reverberando em nós, mesmo depois de finalizarmos a leitura. Talvez fosse ainda mais preciso afirmar que pelo ato das escrileituras a disseminação parece nunca chegar ao fim, pois a cada leitura arrasta-se uma escrita, que se torna matéria de outra leitura.

Por fim, diante da espreita dessa rede de pesquisa, assume-se que o ato das escrileituras está implicado com a disseminação de uma fruição filosófica e literária, operada por uma leitura que se faz escrita e uma escrita que se faz leitura. Essa disseminação poderia forjar, por assim dizer, uma escrita acadêmica em educação capaz de tramar enfrentamentos à aridez da servidão e das utilidades sempre renovadas, a cada aperto de mão dos novos ministros da educação, a cada semente de linhaça e seus queixumes idealizantes, a cada verborragia das citações e dos aglomerados de paráfrases.

Um Expírito[96] Corazziano

> "Em nome da escritura, literatura-se".
> Sandra Corazza, *A obsolescência e o vírus da docência*

Uma chegada-partida

Há sempre uma desastrada lembrança querendo agarrar a mão, a boca e o umbigo, como se assim pudesse assegurar a exatidão dos vividos, a verdade empossada pelas certezas e o ímpeto que nos faz crer – sem contaminação de dúvida – na precisão das palavras abrigadas nas notas de rodapé. Outra possibilidade, ainda, seria ao menos manter essa desastrada lembrança de acordo com toques de sinceridade e seus afins de sentimentalidades machucadas. Entre uma possibilidade e outra, uma escrita pelo ato de literaturar talvez quisesse expor a sua pétala de carne fendida, pois tomada já estava pelo espanto filigranado de uma partida tão abrupta quanto irreparável.

Portanto, trata-se de uma chegada.

Ainda assim é também uma partida.

Entre uma e outra: a leitura e a escrita mostram-se soterradas por um desespero cinza-escuro estriado, advindo da busca por uma temática de pesquisa doutoral.

Não por acaso, tratava-se, sobretudo, de não ficar parada, empedrada como um obelisco fosse; porque entre uma chegada e uma partida a vida da professora-pesquisadora Sandra Mara Corazza fora sempre a expressão dos transbordamentos das matérias de literatura e de filosofia (Deleuze, 2011), fora sempre a assunção de uma escritura em que o político nunca esteve

[96] A palavras *expírito* não é erro ortográfico, mas a junção inventiva sobre a língua escrita entre o espírito e o que o professor Garcia afirma sobre o termo *excripta* (Garcia, 2022, p. 770).

apartado de uma estética bem como de uma ética, fora sempre tomada, frente e verso, pela pestilência de leituras e escritas que se fizeram sobremaneira *vivas, vivas, vivas*.

No entanto, essa mesma lembrança desastrada, quando tomada como uma matéria pelo revezamento de uma leitura que se faz escrita, ou seja, pelo gosto exacerbado de fazer-se pelo "ato de escrever, não mais no de 'pensar', de ' pintar', de 'contar' de 'sentir'" (Barthes, 2012, p. 5), pôde mostrar-se despossuída desses anseios e, em razão disso, se fez obtusa e incongruente diante daquela busca pela verdade diante daquilo que, de fato, se passou. Afinal, os fatos, quando tomados pelos atos, *escapam, escapam, escapam*.

Logo, é entre a chegada-partida que irrompe, entre leituras e escritas de crítica literária e da literatura de autores múltiplos, um expírito. Esse expírito fora atravessado pelas forças de vida e morte do ato das escrileituras e, *vezapósvez*, atende pela alcunha de Corazziano: um Expírito Corazziano. Ele mesmo. Um expírito que se mostrou despossuído de correntes e de quaisquer amarras e propalou em educação escrituras de linhas tênues e frágeis, jamais delicadas, tampouco serenas. Nesse sentido e em muitos outros ainda por vir, receber desse expírito um fio de escritura implicou assumir que a escrita acadêmica em educação poderia – sem contaminação de dúvida – ser atravessada por aquilo "que não se conhece, não se diz, não se faz e que, por isso mesmo, é tão notável" (Que será Faced?, 2020). Tudo isso para que essa notabilidade possa verter-se em perguntas novidadeiras, espreitar problemas, de fato, problemáticos e, assim, deslocar a escrita acadêmica de sua mirada voltada apenas para os céus azuis da idealização ou dos queixumes doces-amargos das denúncias, a fim

de poder, simplesmente, esquivar-se das acostumadas certezas dos potes de alcaparras.

Portanto, trata-se de uma chegada.

Ainda assim é também uma partida.

Entre uma e outra: a leitura e a escrita mostram-se soterradas por um desespero cinza-escuro estriado, advindo da busca por uma temática de pesquisa doutoral.

Quanto à chegada, pode-se afirmar que um Expírito Corazziano chegou em um carro branco, no Bloco H, do campus da Universidade de Caxias do Sul, a UCS. Essa chegada, contudo, está amalgamada – mesmo sem saber – a uma espécie de despedida antecipada da teófaga da crueldade esfumaçada, no IV CEDU. Trata-se, inclusive, de ensaiar pela escritura uma cena disparada pelo encontro entre uma professora-pesquisadora[97] e o Expírito Corazziano: um encontro atravessado, inicialmente, pelos fluxos da apresentação de um currículo lattes e seguido por uma "sombra pastosa, uma coisa se impondo corrosiva [...] a coisa de peso gigantesco sobre as omoplatas" (Hilst, 20181a, p. 177), porque o que estava incrustado em seu caderno de notas explodindo de *post-its* e disseminando – à revelia de qualquer compreensão – era já uma fruição literária e filosófica pelas escrileituras e, principalmente, um fio: o fio de uma escritura, que em nome dessa viria a literaturar a escrita acadêmica em educação.

Logo, pode-se ainda afirmar que tudo se passou de modo *tão, tão, tão* indelével: entre uma chegada, entre uma partida, entre um fio de uma escritura, entre um esforço filigranado para tentar não apenas compreender

[97] A autora da tese apresenta a professora Dra. Sandra Mara Corazza na abertura do IV CEDU – o Colóquio de Educação Discente (CEDU) –, realizado durante os dias 08 e 09 de outubro de 2019, no Campus-Sede da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

e, sobretudo, entre um Expírito Corazziano contaminado por uma obra-docência. Essa obra-docência teve o dom de conceder pistas e "perdas [...] rompimentos, o sinuoso invadindo lento o hipotético rígido percurso. Um S de doce Sedução, De Sombra, De Sorvete, de Soluço" (Hilst, 2018b, p. 93), tudo isso para prover uma docência que pesquisa (Matos *et al.* 2015) de algumas doses de amor-amém.

Entre essas duas possibilidades das desastradas lembranças, ou seja, as possibilidades de chegada e de partida, transbordam vividos e transbordam, ainda mais, matérias literárias que sabem tão bem operar um "prodigioso curto-circuito da linguagem" (Blanchot, 2011, p. 57). Esse curto-circuito, por sua vez, irrompe, ora sim, ora não, nos interstícios de escrituras desencavadas do peito daquele que lê para escrever, porque entre as matérias literárias, entre as escritas, entre as leituras, entre as escrituras de luta e despudor, entre as letras e espantos exacerbados para compor um amontoado de frases desabrigadas de explicação, entre as escrituras que não perseguem mais as facilidades de comunicação, entre a recusa a uma criatividade simplória para ler e escrever em educação, um Expírito Corazziano se vai e ainda assim permanece a cada escritura amalgamada ao doce-amargo de ler e escrever em educação.

A obra-docência

Um Expírito Corazziano toma para si a obra-docência da professora-pesquisadora Dra. Sandra Mara Corazza, que faleceu em janeiro de 2021, deixando um legado de pesquisa em educação. Esse legado segue contribuindo para a produção científica de teses, dissertações, livros, revistas e artigos que investem na experimentação de modos outros de ler e de escrever

em educação (Garcia, 2022). Trata-se, portanto, de uma herança deixada por uma professora-pesquisadora que potencializou e transformou o ofício do ato de ler e de escrever em um sistema solar e planetário vivo, móvel e, especialmente, inventivo, quando, pela fruição literária e filosófica, arrasta matérias das existências de artistagem de vida para docência (Corazza, 2005).

Essas matérias constituem-se no próprio arquivo da docência, ao ganharem tropeços sem trégua pela Metodosofia (Corazza, 2020a). Assim, esse arquivo da docência convoca uma professora-pesquisadora a uma espreita, a fim de tensionar os limites da escrita acadêmica em educação. Tal espreita, contudo, não está voltada à descoberta de algo que se encontra escondido, mas que pode irromper, *vezapósvez*, pelo revezamento de uma leitura que se faz escrita, na medida em que a "tal da escrita acadêmica" mostra-se desobrigada dos anseios de salvação, podendo, dessa maneira, transbordar também pelo ato de literaturar a coisa chamada vida, que nunca está apartada da literatura (Deleuze, 2011).

Logo, são essas matérias das existências de artistagem que *provocam, provocam, provocam* uma professora-pesquisadora em educação, habitante do Ensino Médio, a tramar uma escrita pelo ato de literaturar. Tramar essa escrita para afirmar, minimamente, a vida como uma coisa esgarçada e coberta de tinta. Tudo isso com o intuito de instaurar entre a escrita acadêmica e a multiplicidade de escrituras alhures uma escrita como ato de literaturar, ou seja, uma estar escrita que parece amalgamar-se a certa vileza e confusão, de modo a tensionar a servidão.

Assim, o que se anseia pelo ato de literaturar é tão somente aproximar tanto a leitura quanto a escrita de adjetivância acadêmica da figura da alegria para que,

nessa aproximação equidistante, ambas possam fazer-se ainda uma brincadeira. De igual modo, em entrevista a *Paris Review*, Júlio Cortázar, escritor argentino, defende que a literatura pode ser também assumida como uma forma muito especial de brincadeira. Contudo, para o autor argentino,

> […] existem duas maneiras de brincar: o futebol, por exemplo, é basicamente um jogo, e jogos são algo muito sério e profundo. Quando as crianças brincam, embora estejam se divertindo, levam a brincadeira muito a sério. É importante. É tão sério para elas agora quanto o amor será daqui a dez anos. […] *A literatura é assim – um jogo no qual a gente pode colocar a própria vida. Pode-se fazer tudo por esse jogo* (Entrevistas […], 2012, p. 238-239, grifo nosso).

Uma escrita pelo ato de literaturar arrasta consigo outro modo agir, que estaria contaminado pela seriedade de uma brincadeira, cujo ato de leitura e de escrita reitera que, ao ser atravessada pela literatura, essa escrita poderia inventar escritas, para abrir, com isso, um espaço a toda espécie de eventos e de elementos múltiplos, ou seja, poderia buscar pelo incerto e pelo perigoso sem distanciar-se mais do que o necessário das lacunas doces e aguadas que tomam a boca, a mão e o umbigo da escrita acadêmica em educação.

Para tanto, investe-se – pela leitura que se faz escrita – em um tipo de movimentação sem destinação pré-determinada, isto é, pervaga-se[98] a obra-docência e a Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação de modo a atravessá-la no sentido de cruzá-la em perscrutações múltiplas. Não por acaso, esse tipo de movimentação volta-se, por assim dizer, para uma espécie de preparatória que envolve derramar

[98] Para a constituição da temática de pesquisa do literaturar, a ação de pervagar mostra-se alinhada com a objetivância de percorrer as "matérias" de escrita e de leitura desses dois espaços de pesquisa.

"cada vez mais poesia neste [...] espaço para encher de beleza e de justa ferocidade o coração do outro" (Hilst, 2018c, p. 221).

Pervaga-se como condição para buscar por pistas, espreitar saídas, clamar por tudo aquilo que é imprescindível entre a leitura e a escrita, dado que entre elas pode-se, ora sim, ora não, permanecer enclausurado tanto pelas classificações quanto pelas generalizações. Em ambos os casos, corre-se um risco exacerbado de retomar sempre a si própria, sem, contudo, abrir-se para "uma passagem de Vida, que atravessa o vivível e o vivido" (Deleuze, 2011, p. 11).

Essa passagem de vida que transbordada da busca por pistas e das espreitas por saídas, por sua vez, pervagou uma noite inflamada pela lua de claridade opaca, sob um céu de um azul seboso, como se brincadeira fosse do próprio ato de literatura. Em razão disso, mostrou-se sorrateira e derradeira e pôde, inclusive, furtar os presentes de qualquer esperança de iluminação pelo *conhecimentocientíficoacadêmicoliteráriofilosófico* a ser apresentado na conferência "A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular" (Corazza, 2019).

Dessa maneira, pervaga-se com fio de escritura, que já *ensaia, ensaia, ensaia* uma escrita pelo ato de literaturar, haja vista que esse fio traz consigo o tácito desafio de deslocar a escrita acadêmica do cerco da servidão e do utilitarismo. Acontece, porém, que para que tal intento fazer mais do que uma obsoleta promessa é preciso que a escrita acadêmica em educação siga angariando para si uma multiplicidade de escrituras alhures, escrituras que possam reverberar os rumores de uma língua (Barthes, 2012). É preciso, portanto, fazer com que a

escrita acadêmica fique impregnada de *leituras, leituras, leituras*.

Tratou-se, mais precisamente, de, entre essas multiplicidades de escrituras alhures e seus rumores, amalgamar um fio de escritura que escapa da Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação. Esse fio se assemelha, por vezes, a uma ameaça ainda sem direção certa ou alvo determinado. Um fio de escritura recebido quase como se ameaça fosse tem o dom de afirmar – sem dúvida ou hesitação – que "em nome da escritura, literatura-se" (Corazza, 2020b, p. 25).

No entanto, trata-se de um fio de escritura que é recebido muito menos pela condição de uma citação a ser devidamente referenciada pela escrita acadêmica, na medida em que ele se mostra mais enxertado de algo ainda não experimentado, de algo ainda por fazer, algo ainda por definir, isto é, algo ainda por ler, por escrever e, especialmente, por pensar.

Importa esclarecer, contudo, que em uma leitura tomada pela rapidez da busca por repostas prontas esse fio de escritura de textura tênue, de aparência frágil e de significância um tanto desconexa poderia, por assim dizer, até passar despercebido. Esse fio poderia simplesmente nem ser notado; afinal, ele nada informa, nada comunica ou explica pela verborragia imprópria dos queixumes e das sementes. Ainda assim, ele mostra-se mais como sementes de linhaça grudadas às normas e submissões. Logo, foi preciso não apenas lê-lo, *vezapós-vez*, foi preciso espreitá-lo pelas vias de uma pergunta, que ganhou diversificadas versões, acabando por alcançar a precisão necessária para um tema de pesquisa doutoral: *o que se passa quando, em nome da escritura, literatura-se academicamente em educação*?

Considerações finais

> "Ensaiar, pela escritura, uma escrita pelo ato, que tende a afastar a escrita acadêmica em educação dos vínculos aéreos-terrestres e diminutos-alargados do calhau do medo de ler para escrever, desobrigados da servidão."
> Viviane Maruju, *Literaturar: uma escrita pelo ato*

Pelo capítulo "Literatura-se uma escrita acadêmica em educação", pôde-se pervagar o trânsito da temática do literaturar para uma pesquisa doutoral em educação. Através do trânsito pela temática do literaturar, pôde-se, ainda, defender a relevância da potência de afirmar uma escrita acadêmica inventiva e, portanto, viva, em razão de que tal temática, ao expandir-se em pesquisa, fez-se desembaraçada do estabelecimento prévio de finalidades pautadas *apenas* pela servidão e pelo utilitarismo. É nesse sentido que ler, escrever e, sobretudo, pensar se fez ato, na medida em que "os atos vastos, por vezes, não têm nome. Gostariam de fazer-se coesos, calmos e frívolos, mas *escrevem, escrevem, escrevem*; haja vista, que outra coisa não podem" (Maruju, 2023, p. 29).

A temática do literaturar é disparada por um fio de escritura que escapa da Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação. Trata-se de um fio que, por estar amalgamado à noção de escritura (Barthes, 2004), expôs, *vezapósvez*, uma espessa e funda ferida que toma a escrita acadêmica em educação, mas que pode esvair-se, aos poucos, por partes, quando, pela escritura, literatura-se o que se passa entre as leituras e as escritas, que habitam a universidade e atendem pelo nome de escrita acadêmica: uma escrita tomada frente e verso pelo cerco da servidão e dos seus propósitos utilitários, que parecem constituir-se como as únicas possibilidades para a sua legitimação.

No entanto, quando essa escrita é tensionada, isto é, colocada em questão, sobretudo, em relação aos seus propósitos utilitários, pode-se ansiar também pela fruição literária e filosófica. Essa fruição, no entanto, não estaria assegurada pelas garantias da compreensão ou ainda de qualquer esforço que a verborragia da explicação sabe tão bem empreender. Trata-se mais de, pelo ato de literaturar, pervagar a escrita acadêmica em educação pela insubmissão, ou seja, colocá-la minimamente afastada de fazer-se apenas como uma obediente e submissa tarefeira (Maruju, 2023).

Desse modo, ao transitar pela constituição da temática do literaturar, mostra-se não apenas a necessidade, mas sobretudo a relevância de tensionar a escrita acadêmica em educação, de modo a deslocá-la da servidão e do utilitarismo, enquanto as únicas condições que legitima a sua existência. Para tanto, trama-se uma escrita pelo ato que, instaurada entre a insubmissão e a prescrição acadêmica, pode se amalgamar a certa insistência para expressar ficcionais, imaginários, simbólicos em metáforas infindáveis, mas não só (Garcia, 2022), e em razão disso fazer enfrentamentos às normas e seus aprisionamentos em estruturas de preclaros.

O trânsito pela temática do literaturar visa mostrar que ler e escrever em educação pode também estar desembaraçado das palavras de agonia, das datas remotas, dos números inteiros, da verborragia imprópria das citações e das bacias de água quente, na medida em que essa escrita, ao estar despossuída de qualquer vergonha de não se fazer inteira, pode engolir inteiriças palavras. Pode, assim, erigir para si uma recusa filigranada ao moralismo otimista e ao amor pedagógico.

Ademais, a temática do literaturar, disparada pelos ensaios “Uma teia das escrileituras” e “Um Expírito

Corazziano", tem o dom de filigranar as doses de compreensão em fruição literária e filosófica, ou seja, trata-se de uma temática que se volta mais ao abandono das certezas do que do acolhimento de verdades com fins de pacificação (algo que orna tão bem com a educação). Nesse sentido, ao afirmar uma escrita artista em educação, a obra-docência da professora-pesquisadora Dra. Sandra Mara Corazza e a produção da Rede Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação colocam-se, sobretudo, na contramão do moralismo otimista e do amor pedagógico, pois, enquanto uma escrita artista inventa, ela pode *disparar*, *disparar*, *disparar* pelas escrileituras o ato de literaturar a escrita acadêmica em educação.

Não por acaso, essa temática só pôde ser tramada por partes, quero dizer, aos pedaços, dizendo de outro modo, pela multiplicidade de escrituras vindas da crítica literária e da literatura de autores diversos, que se amalgamaram, ora sim, ora não, a uma escrita sólida com uma leitura frágil – o que, por vezes, pode apresentar-se de modo inverso. *Poucoimporta*, pois tramar uma escrita pelo ato implicava-se, diretamente, em "estendemos as teias e desejamos que o outro faça parte delas, não para devorá-lo, mas que sinta a perplexidade e faça a pergunta" (Diniz, 2013, p. 28).

Erigida para a que a temática do literaturar se expandisse em uma pesquisa doutoral, a perplexidade da pergunta disparada pelo fio que escapa de uma rede ganhou diversificadas versões, como já mencionado anteriormente, e expressou-se nos seguintes termos: *o que se passa quando, em nome da escritura, literatura-se academicamente em educação?*

Por fim, trata-se de uma temática que dissemina uma recusa ao ponto, em razão de este mostrar-se enxertado de finalizações estanques; ou seja, o ponto

parece querer estancar justamente aquilo que se passa *entre* a escritura e a escrita acadêmica. A temática do literaturar dissemina, de igual modo, uma recusa a formular palavras isentas de vida e exatas em prescrição e submissão. Logo, tratar-se-ia mais de uma temática que anseia aliançar-se com a vírgula sem, contudo, abrir mão das reticências, haja vista que elas poderiam romper o doce e amargo cerco da servidão e do utilitarismo. Um cerco que, *vezapósvez*, toma a escrita acadêmica pela mão, pela boca e pelo umbigo, mas que pode, em noites claras de luas nem tão serenas, ousar escrever academicamente sem pedir permissão à norma, não se importando tanto com a verborragia imprópria das explicações, em razão de assumir para si que "os atos vastos, por vezes, não têm nome. Gostariam de fazer-se coesos, calmos e frívolos, mas *escrevem, escrevem, escrevem*; haja vista, que outra coisa não podem" (Maruju, 2023, p. 29).

Referências

AQUINO, Julio Groppa *et al*. **SandraMaraCorazza:** obras, vidas etc. Porto Alegre: UFRGS Rede Escrileituras, 2022.

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).

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. *In*: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.). **Caderno de Notas 1**: projetos, notas & ressonâncias. Cuiabá: Edfumt, 2011. p. 31-96.

CORAZZA, Sandra Mara. **A-traduzir o arquivo da docência em aula**: sonho didático e poesia curricular. Conferência ministrada

no campus-sede da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcriação**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: OIKOS, 2020a.

CORAZZA, Sandra Mara. Obsolescência e o vírus da docência. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; LULKIN, Sergio Andrés (orgs.). **Por que esperamos**: [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]. Porto Alegre: UFRGS, 2020b. p. 22-30.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. *In*: DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 11-16.

DINIZ, Cristiano (org.). **Fico besta quando me entendem**: entrevistas com Hilda Hilst. São Paulo: Globo, 2013.

ENTREVISTAS da Paris Review. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 451 p. 2 v.

GARCIA, Wladimir. Escrileituras: o multifacetado da multiplicidade na formação pedagógica e no pensamento. *In*: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (orgs.). **SandraMaraCorazza**: obras, vidas etc. Porto Alegre: UFRGS Rede Escrileituras, 2022. p. 770-778.

HEUSER, Ester Maria Dreher (org.). **Caderno de Notas 1**: projetos, notas & ressonâncias. Cuiabá: Edfumt, 2011.

HILST, Hilda. **Da prosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a. v. I.

HILST, Hilda. **Da prosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018b. v. II.

HILST, Hilda. **132 Crônicas**: cascos & caricias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018c. (Clássicos de ouro).

MATOS, Sônia Regina da Luz *et al*. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da Faaeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos. **Literaturar**: uma escrita pelo ato. 2023. 258 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13153. Acesso em: 10 jul. 2024.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Posfácio Plagiotropias. *In*: HEUSER, Ester Maria Deher. **Caderno de notas 1**: projetos, notas e ressonâncias. Cuiabá: Edufmt, 2011. p. 129-131.

QUE será Faced? Roteiro: Fabiano Neu. Música: John Cage; Richard Pinhas; John Zorn; Deaf Center; Christopher Krupey. 2020. (20 min.), Digital, color. Imagens: Arquivo Rede Escrileituras; Fotos da Faced: Máximo Lamela Adó. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_CCM12F2csY&t=129s. Acesso em: 16 ago. 2023.

QUENEAU, Raymond. **Exercícios de estilo**. Tradução de Constança Bobone et al. Lisboa: Edições Colibri, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014.

Biodatas

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju

Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Literatura Brasileira e Portuguesa. Pesquisa: Leitura, Escrita e Metodologia de Pesquisa.

vicmaruju@gmail.com

http://lattes.cnpq.br/6487537325333861

https://orcid.org/0000-0003-4367-6337

Sônia Regina da Luz Matos

Pós-doutora pela Universté Nanterre – Paris 10, em Filosofia, Arte e Ética, com Bolsa Exterior PDE/CNPq/. Doutorado em Cotutela em Educação pela Université Lyon 2 e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do PPG-Edu, Mestrado e Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa: Pedagogia da Crítica, Clínica e Diferença.

srlmatos@ucs.br

http://lattes.cnpq.br/7284092996786272

https://orcid.org/0000-0002-3946-5628

UCS
UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

EDUCS

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 a 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.

EDUCS