

*Coleção “Cotidiano e Currículo
na Educação Básica”*

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PRODUTOS EDUCACIONAIS E PROCESSOS FORMATIVOS

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto
Maria Cristina Ferreira dos Santos
(Organizadoras)



**Coleção “Cotidiano e Currículo
na Educação Básica”**

**COTIDIANO E CURRÍCULO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRODUTOS EDUCACIONAIS E
PROCESSOS FORMATIVOS**


Pedro & João
editores

**Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto
Maria Cristina Ferreira dos Santos**

(Organizadoras)

**COTIDIANO E CURRÍCULO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

**PRODUTOS EDUCACIONAIS E
PROCESSOS FORMATIVOS**

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto; Maria Cristina Ferreira dos Santos [Orgs.]

Cotidiano e currículo na educação básica: produtos educacionais e processos formativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 269p.

**ISBN: 978-65-5869-123-5 [Impresso]
978-65-5869-112-9 [Digital]**

DOI 10.51795/9786558691129

1. Educação básica. 2. Currículo e cotidiano. 3. Humanização. 4. Lúdico. I. Título.

CDD – 370

Capa: Christiane de Faria Pereira Arcuri e Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

PRIMEIRO PREFÁCIO

Se apenas leres os livros que toda a gente lê, apenas
podes pensar o mesmo que os outros estão a pensar.

Haruki Murakami

Quando as organizadoras me convidaram para escrever o prefácio deste livro, fiquei refletindo sobre o que mais elas gostariam de ouvir/ler vindo de mim. Afinal, somos colegas de profissão com relativa proximidade, ainda que de instituições de ensino e programas de pós-graduação distintos. Se o Mundo é uma aldeia global, o que dizer do nosso Rio de Janeiro. Debrucei-me sobre o livro encaminhado, sobre os textos escritos e cuidadosamente ordenados, li a apresentação e ainda assim, fugiam-me as palavras.

O tema me é caro - “Produtos Educacionais e Processos Formativos”, título do segundo volume da coleção “Cotidiano e Currículo na Educação Básica”. O livro extrapola a discussão sobre a materialidade do produto/processo educacional em si, compartilhando com os leitores as ideias e incômodos que motivaram a elaboração de cada um deles. E foi daí que a semente foi plantada.

Por coincidência (ou não), terminei a leitura do volume 2 do livro “O Assassinato do Comendador”, autorado por Haruki Murakami, no qual um dos personagens do livro é a IDEIA. Ideia não tem forma, sexo, gênero, cor, raça, tamanho, nada! Ela aparece para quem está preparado para recebê-la, da forma como compreendê-la melhor.

Nossa! O que isto tem a ver com o prefácio do livro em questão? Tudo e nada.

Tudo. Se considerarmos que um bom professor precisa de algo a mais. Algo além de “só saber” o conteúdo da sua matéria. Não é de hoje que defendo tal ideia. Um professor precisa de cultura, de vivência, de tempo de reflexão. Professores não se fazem aos borbotões. Repetidores e papagaios, talvez. Professores, ah esses não... Eles têm essência, estofa, jogo de cintura, características que só aqueles que vivem o chão da escola possuem. Estamos percebendo isso agora, em nosso cotidiano pandêmico. E nada, se julgarmos que só podemos falar de “coisas técnicas” e todo o nosso entorno cultural não puder conversar com o meu/nosso fazer profissional.

Diante do exposto, afirmo com tranquilidade que os autores da coletânea em questão tinham o que falar. Tinham sobre o que falar. E

mais, possuem conhecimento de causa, competência e vivência sobre os múltiplos cotidianos e situações que implicam no currículo escolar assunto sobre o qual escolheram falar. Aos autores só posso agradecer, pois vocês me inspiraram com novas ideias e novos fazeres. Me lembraram que o mais importante durante todo o processo formativo são vocês, que se tornam “produtos educacionais” de qualidade ímpar.

E as múltiplas vozes e experiências só puderem ser compartilhadas, em face de generosidade de pesquisadoras como Beatriz e Cristina, que tomam pra si o papel e a responsabilidade de criarem um espaço de interlocução sob o formato de uma coletânea.

Durante o 6º Colóquio do PROPEC/IFRJ¹ - o qual versava sobre “Qualis Livros e experiências de publicação” - fomos instigados a refletir sobre o papel de uma coletânea de textos, discutimos se ela “vale o tanto quanto pesa”. Trago aqui em palavras, minha defesa feita aquele instante. Sim. Vale! Por ser um espaço mais democrático, mais inclusivo, que possibilita que professores e pesquisadores possam compartilhar seus achados. Que congrega tanto os jovens, quanto os experientes autores. Que permite o diálogo e a troca de saberes, o compartilhamento de ideias e experiências, buscando sempre a cordialidade e as boas práticas.

E foi esse o teor que encontrei no livro que agora prefacio e que espero ter alcançado com minhas palavras, as ideias que as organizadoras tinham sobre o meu dizer.

A todos e a todas que até aqui chegaram, continuem. Já que a parte boa está de fato por vir.

Boa leitura!

Giselle Rôças
PROPEC/IFRJ

Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 2020

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=xy48yoHWmNM>.

SEGUNDO PREFÁCIO

Dois mil e vinte tem sido um ano bastante difícil em todos os setores da sociedade brasileira. No momento em que escrevo essas linhas, estamos quase atingindo a trágica marca de 180.000 pessoas mortas pela COVID 19 e o futuro permanece incerto, na medida que nossos governantes pouco têm feito para encontrar caminhos para solucionar esse quadro extremamente grave. Para aqueles que atuam na educação, a sensação é ainda pior. Desde março vivenciamos uma experiência tão inédita quanto triste que é o afastamento de nossas escolas e universidades, do convívio com estudantes e colegas. Certamente, em nenhuma de nossas piores previsões poderíamos imaginar o que vivemos esse ano.

Contudo, como diz a professora, militante e pesquisadora Catherine Walsh, é necessário “in-surgir, re-existir e re-viver”. É fundamental que criemos forças e iniciativas que possibilitem aproveitar as brechas do sistema para produzirmos novas possibilidades, descobrirmos coletivamente nossas forças e construirmos pouco a pouco uma nova sociedade.

A iniciativa do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) que resulta no livro *Cotidiano e Currículo na Educação Básica: Produtos Educacionais e Processos Formativos* pode ser visto como uma das flores que rompe com a aridez e a dureza dos solos e muros que são colocados no caminho da educação, na falta de estrutura, nos baixos salários, na carga horária excessiva, entre tantos outros problemas criados para dificultar os processos de transformação possíveis pela ação educadora de homens e mulheres que militam na educação básica.

Mas isso não é uma surpresa para aqueles que como eu conhecem profundamente o CAP-UERJ. Nos seus mais de sessenta anos, a instituição tem cumprido um papel fundamental na educação do Rio de Janeiro, e se tornou uma instituição de referência na formação de estudantes e docentes há várias décadas. Espaço de construção democrática e de resistência, o CAP também é um lugar de orientação de pesquisas sobre a educação e a escola.

Por isso, quero externar que o convite para escrever o prefácio desse livro é uma honra e ao mesmo tempo um desafio. A

Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o CAP-UERJ estiveram, estão e estarão sempre em minha vida. Por conta disso, ler os textos do livro remeteu às muitas memórias de minha própria trajetória de formação enquanto profissional e pesquisador da educação.

Na obra organizada com rigor acadêmico, criatividade e leveza pelas professoras Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto e Maria Cristina Ferreira dos Santos, a face da formação de professoras e professores pesquisadores se evidencia em cada um dos 12 textos que compõem o volume. A variedade de temas revela a diversidade dos olhares sobre o cotidiano escolar de professores que atuam na escola. Resultantes de pesquisas que têm como objeto o cotidiano escolar, os diferentes textos constituem ao mesmo tempo um belo mosaico e uma confirmação de que os muros que são colocados diante de nós podem ser superados de diferentes formas. Nesse sentido, demonstram a pertinência e a potencialidade dos Mestrados Profissionais como instrumento de formação docente e produção de conhecimento sobre a escola.

Uma das mais importantes contribuições de Paulo Freire, que inspirou muitas das pesquisas que resultaram nos artigos apresentados no livro, é que a educação que transforma e liberta é um ato de amor ao educando e à humanidade. A produção apresentada pelos 26 autores é, sem dúvida, exemplo de amor, visto que resultam de esforços no sentido de compreender, refletir e agir para que a escola possa superar seus diversos problemas e humanizar-se e humanizar todas e todos que por ela passarem.

A presente obra é também importante fonte de consulta, reflexão e por que não dizer, inspiração para que professoras e professores resistam, revivam e reexistam em seu cotidiano, através de um material de qualidade e que sem esconder as dificuldades que enfrentamos todos os dias, nos apontam soluções bastante interessantes. Parafraseando novamente nosso grande mestre “a compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho”.

Espero que vocês desfrutem desse livro e sonhem bastante com as diversas histórias contidas nele. Quem não sonha, não pode transformar a realidade.

Rogério Mendes de Lima

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2020

APRESENTAÇÃO

No segundo volume da Coleção “Cotidiano e Currículo na Educação Básica”, intitulado “Produtos Educacionais e Processos Formativos”, foram reunidos textos que se referem ao desenvolvimento e à aplicação de produtos educacionais e também reflexões sobre pesquisas já realizadas, ou em andamento, desenvolvidas por egressas (os), discentes e professoras (es) do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Esse volume, assim como o primeiro, está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Acompanhamento de egressos do PPGEB: contribuições para a atuação profissional”, submetido ao Edital FAPERJ E - 12/2019 – Apoio aos Programas e Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu do Estado do Rio de Janeiro. Este projeto tem como objetivo analisar, acompanhar e avaliar a atuação de egressos do PPGEB nas escolas e trajetórias profissionais.

O caráter multidisciplinar do Programa perpassa os capítulos do livro, que versam sobre temáticas que abordam a utilização das tecnologias na escola, o uso de jogos e a ludicidade em diversas áreas do conhecimento, a formação de professores e instigam reflexões a respeito de uma escola mais humanizada. Temos a expectativa de que o livro chegue a todas/os leitoras/es, que o desejarem e que possa ser amplamente utilizado por professoras/es nas escolas, contribuindo para (res)significar processos e produtos educacionais.

O livro é constituído por doze capítulos; nove tratam dos produtos educacionais desenvolvidos por egressos e docentes no âmbito do Programa, suas aplicações e possíveis desdobramentos. Os três capítulos restantes, de autoria de discentes e docentes, tratam de pesquisas concluídas, como no intitulado “Quebra-cabeça visual: um recurso pedagógico no ensino de artes”, e de reflexões sobre pesquisas em andamento.

Os capítulos foram agrupados, de acordo com os temas abordados, em quatro partes: Inserindo as Tecnologias Digitais na Escola, Jogos e Ludicidade no Ensino, Processos Formativos com Professores da Educação Básica e Abordagens Multidisciplinares na Escola.

Os dois primeiros capítulos, inseridos na parte de Tecnologias Digitais, são voltados para o uso dessas ferramentas nas salas de aula. No primeiro é apresentado um conjunto de oficinas, voltadas para uma proposta de projeto interdisciplinar e de tutoriais para auxiliar os professores na utilização do software MUAN e dos editores de vídeo *Movie Maker* e *Adobe Premiere*, todos para a produção de animações. No segundo capítulo é apresentado o desenvolvimento de uma oficina destinada a professores de inglês, para a utilização do software *Scratch* em suas aulas. Essa oficina deu origem a um curso on-line para auxiliar outros profissionais a conhecer as potencialidades da ferramenta.

Na segunda parte do livro foram reunidos três capítulos que abordam a ludicidade e os jogos no ensino da educação básica. O primeiro do capítulo dessa segunda parte, e terceiro do livro, apresenta o produto educacional “Quebra-cabeça Visual”, aplicado como um recurso pedagógico com regras e metodologias artísticas inspiradas na linguagem estética do Painel de Azulejos, localizado no Sambódromo do Rio de Janeiro, atribuído ao artista Athos Bulcão. O quarto capítulo traz o xadrez como uma atividade que pode ser utilizada por professores de Educação Física, com potencial de estabelecer a lateralidade e a orientação espacial de estudantes no primeiro segmento do ensino fundamental. O quinto capítulo trata das possibilidades de aprendizagem quando se trabalha a ludicidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na terceira parte da publicação foram reunidos quatro capítulos voltados para a formação de professores. O sexto capítulo, e primeiro desta parte, apresenta as oficinas pedagógicas de um livro digital, cuja proposta é servir de apoio didático aos docentes utilizando elementos lúdicos e literários, de forma a instigar reflexões sobre gêneros e masculinidades na formação de professores que atuam no ensino fundamental. O sétimo capítulo trata da temática das experiências de professores com o cinema, com discussão sobre o documentário *Experiências de cinema*, produto educacional desenvolvido pelas autoras. O oitavo capítulo traz o recorte de uma pesquisa que discute a utilização de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. O último capítulo da terceira parte apresenta resultados de duas pesquisas desenvolvidas no Curso de Mestrado Profissional do Programa acerca da formação leitora de professores, alunas e alunos na Educação Básica, apresentando limites e possibilidades em cada um dos contextos estudados.

A quarta e última parte reúne três textos que versam sobre abordagens multidisciplinares na escola. O primeiro desta parte, e décimo capítulo do livro, trata da importância da abordagem do tema transversal saúde no segundo segmento do ensino fundamental, com a proposta de oficinas para serem implantadas nas unidades escolares. O décimo primeiro capítulo trata de uma pesquisa sobre a elaboração de um produto educacional, um minicurso sobre justiça social e Matemática. O capítulo que encerra essa parte, e último do livro como um todo, traz uma proposta para uma escola mais humanizada e, com esse fim, apresenta a introdução de um programa de rádio na escola.

Com a expectativa de que esse livro possa auxiliar professores e estudantes em suas atividades e práticas pedagógicas, desejamos a todos uma excelente leitura.

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto
Maria Cristina Ferreira dos Santos
Organizadoras

DEDICATÓRIA

**Dedicamos às educadoras e aos
educadores que trabalham diariamente
para uma escola inclusiva e
humanizada.**

SUMÁRIO

PARTE 1: INSERINDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA	19
O PRODUTO EDUCACIONAL COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES	21
Vera Nácia Duarte Franco Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto	
OFICINAS PRESENCIAIS E ON-LINE COMO PRODUTOS EDUCATIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	41
Viviane da Costa Bastos Andrea da Silva Marques Ribeiro	
PARTE 2: JOGOS E LUDICIDADE NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	59
QUEBRA-CABEÇA VISUAL: UM RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ARTES	61
Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado Christiane de Faria Pereira Arcuri	
XADREZ E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA JOGADA POSSÍVEL	77
Matheus Ramos da Cruz Jomilto Praxedes José Antonio Vianna	
O LÚDICO NA EJA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA	99
Priscilla da Silva Frazão Andrea da Paixão Fernandes	

PARTE 3: PROCESSOS FORMATIVOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	113
GÊNEROS E MASCULINIDADES: OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA/NA DOCÊNCIA	115
Rodrigo de Brito dos Santos Maria Cristina Ferreira dos Santos	
CONVERSANDO COM PROFESSORES SOBRE CINEMA	131
Patrícia de Jesus Bastos Cláudia Cristina dos Santos Andrade	
OFICINAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	149
Andrea Carvalho da Silva Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz	
ESCOLA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO DE LEITORES?	171
Jonê Carla Baião Lúcia Regina Silva de Oliveira Tania Fantappie	
PARTE 4: ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES NA ESCOLA	187
PREVENÇÃO DE DOENÇAS TRANSMITIDAS PELO MOSQUITO <i>Aedes Aegypti</i>: UMA OFICINA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO TEMA SAÚDE	189
Mirtes Marques dos Santos Alves Lidiane Aparecida de Almeida	
COMO SE FORMA UM EDUCADOR MATEMÁTICO CRÍTICO: UM MINICURSO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL E MATEMÁTICA	209
Bruno de Carvalho Pereira Gabriela Félix Brião	

HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES A PARTIR DOS OLHARES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA	229
Vitor Nunes Caetano Lincoln Tavares Silva	
ÍNDICE REMISSIVO	253
SOBRE OS AUTORES	259
PARECERISTAS E REVISORES CIENTÍFICOS	269

PARTE 1

INSERINDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

O PRODUTO EDUCACIONAL COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES¹

Vera Nácia Duarte Franco

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

Docente do PPGEB - UERJ

1. INTRODUÇÃO

A implantação de projetos envolvendo as tecnologias digitais nas escolas, além de ser um desafio para os professores atuais, educados para o analógico, é também um caminho de inovação nesse novo cenário de valorização de ferramentas tecnológicas como recursos que permitem o desenvolvimento das habilidades e das competências, tanto de educadores como de educandos. Esses projetos também podem potencializar os processos de ensinar e de aprender.

Segundo Libâneo (2012), no momento atual, no qual a sociedade vem passando por mudanças substanciais, os conceitos de educação e tecnologia ganham novas dimensões, as quais, de forma integrada, redefinem propostas pedagógicas, que englobam as potencialidades proporcionadas pelo uso das tecnologias digitais para os processos de ensinar e de aprender, colaborando na construção do conhecimento e na democratização do saber.

Muitas são as oportunidades de formação continuada para utilização das ferramentas digitais no ensino e na educação. Apesar das dificuldades e dos desafios enfrentados por docentes e discentes naquilo que se relaciona ao acesso a essas tecnologias, vemos, a cada dia, as possibilidades do uso desse arsenal tecnológico aumentar, oportunizando um aprendizado significativo mediado pelos professores, para, segundo Kenski (2012), favorecer que o estudante se aproprie de linguagens e tecnologias que possam ajudá-lo a resolver seus problemas do cotidiano. Uma maneira, por exemplo, de inserir as ferramentas digitais nas escolas é utilizá-las em sequências didáticas que auxiliam nos procedimentos de desenvolvimento de projetos interdisciplinares (FAZENDA, 2003) como no caso da produção audiovisual no contexto escolar.

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/97865586911292140>

Pretende-se, neste texto, apresentar os instrumentos utilizados para a elaboração do produto final de um curso de mestrado profissional, no qual foi apresentada a dissertação “O uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino fundamental: possibilidades e desafios”, realizados no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, PPGEB, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FRANCO, 2016). Para efetivação do trabalho desenvolvido no mestrado foi realizada uma pesquisa qualitativa, cujo produto foi baseado na necessidade de os professores terem um apoio para iniciar sua prática na utilização da animação e dos vídeos em um contexto de protagonismo dos estudantes.

Com o objetivo de instrumentalizar alunos e professores para a apropriação e utilização, de modo interdisciplinar, das tecnologias digitais em um contexto colaborativo, foram apresentadas sequências didáticas em uma visão sócio-interacionista, segundo Vygotsky (1984). Privilegiou-se a pesquisa-ação como referencial teórico por ter base empírica e apresentar um caráter intervencionista, e, complementarmente, a Teoria da Atividade, como base de análise, por possibilitar a compreensão do trabalho e a práxis de forma contextualizada.

Para efetivação da pesquisa foram oferecidas algumas oficinas de fotografia, de animação e de vídeo. Este estudo adotou como sujeitos de análise uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal General de Exército Humberto de Souza Mello, totalizando 28 alunos, em uma faixa etária compreendida entre 10 e 14 anos. Também se integraram ao projeto os professores de Sala de Leitura e de Inglês, a Coordenadora Pedagógica e as Diretoras da escola. Como produto educacional foi elaborado um tutorial em duas versões, uma em PDF e outra em *Power Point*, para auxiliar os professores na utilização do software MUAN e na edição dos vídeos e animações. Os resultados demonstraram que o produto final cumpriu seu papel, sendo uma ferramenta de auxílio a professores e alunos na construção de suas narrativas audiovisuais.

2. ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

2.1. As dificuldades a serem enfrentadas e potencialidades do uso das tecnologias digitais no contexto escolar

No contexto atual, cabe uma reflexão acerca da relevância de se mudarem os paradigmas do ensino e da educação e se compreender de que forma podemos conduzir os processos e as práticas educacionais para melhorar os resultados do aprendizado dos estudantes. A responsabilidade compartilhada entre o poder público, os gestores escolares, o corpo docente e o discente, pode ser um caminho viável para a reestruturação de uma escola mais voltada para o desenvolvimento pleno da cidadania. Para tanto, toma-se como base, as formações inicial e continuada de docentes como fundamentais, e que o uso das tecnologias como ferramentas pode favorecer e possibilitar os processos de ensinar e de aprender mais significativos.

As tecnologias digitais apresentam um potencial relevante na reestruturação dos sistemas educacionais. Tendo esse objetivo em mente, não é suficiente colocar computadores nas escolas. É também muito importante que se invista em pesquisa e em investigações planejadas para que sejam exercidas, na prática, ideias que geram novas práticas e teorias (TEDESCO, 2004).

As tecnologias digitais são importantes, mas não solucionam, efetivamente, as questões mais profundas, como o grande desafio de ensinar e aprender na passagem do modelo tradicional de escola, que valorizava o acúmulo de informações, para o modelo de escola que valorize o conhecimento (MORAN, 2012).

Diante desse cenário, introduzir as diferentes ferramentas digitais nos processos de ensinar e de aprender não apenas implica em mudanças administrativas e de gestão, é necessário, ainda, que o corpo docente, em sua totalidade, participe ativamente, contribuindo com a parte pedagógica e mudando valores e comportamentos.

Os obstáculos e as potencialidades do uso das tecnologias digitais estão postos no contexto escolar e, para a criação de uma escola nova, são necessários investimentos na formação dos docentes para que possam criar possibilidades de uma aprendizagem significativa.

No atual contexto social, onde as tecnologias digitais ganham espaço na sociedade contemporânea, a escola necessita reavaliar seus

currículos e repensar a prática pedagógica, pois as tecnologias fazem parte do cotidiano de seus educandos.

A percepção e a participação dos professores no processo pedagógico da escola são fundamentais para o sucesso da incorporação das tecnologias digitais. Vygotsky (1984) já assegurava a importância do papel mediador do professor na aplicação de metodologias que envolvam as tecnologias, potencializando a aprendizagem e ampliando o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo.

De fato, ao proporcionar novas formas de aprendizagem com o uso das ferramentas digitais, o professor estimula a criatividade dos alunos, trabalha com a realidade em um contexto individual e coletivo, valoriza a construção em conjunto, promove os acertos e contribui para eliminar a fobia de errar.

Por outro lado, uma vez dominando e proporcionando os novos meios, o professor propõe novas práticas em seu cotidiano e adquire uma nova postura diante do conhecimento e da aprendizagem, deixando de ser aquele que detém o saber e se tornando um facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesta transformação é necessária cautela, uma vez que a evolução tecnológica exige mais imaginação e centra a mediação no docente, que tem a oportunidade de despertar o senso crítico dos alunos, ajudando-os a filtrar as informações, construindo novos saberes de modo significativo. Segundo Almeida (2000), a relação com a tecnologia envolve não apenas aspectos racionais, técnicos, operatórias e formais, mas também aspectos sócio afetivos.

As tecnologias auxiliam nesse processo de construção de conhecimentos, mas não atingem os objetivos sem a mediação do professor, que tem o importante papel de avaliar o que é significativo, criando oportunidades nas quais o aluno possa exercer sua autoria em projetos interdisciplinares e colaborativos, tornando o currículo mais dinâmico e eficaz e, ao mesmo tempo, aproximando professores e alunos, interagindo e motivando, estreitando as relações sócio afetivas.

Incorporar as novas ferramentas digitais às práticas pedagógicas implica tentar transformar o modelo tradicional e as concepções de ensinar e aprender, oportunizando aos discentes serem protagonistas desse processo e não apenas meros espectadores.

Também a interação e o engajamento dos alunos em projetos mediados pelas tecnologias digitais com a intervenção mediadora do docente são capazes de favorecer e ampliar as chances de conexões

entre os saberes, e, quanto antes isso acontecer, maior será o aprendizado.

Novos contextos de aprendizagem precisam ser incorporados, de forma a motivar os educandos na busca pela construção de seu próprio conhecimento, aumentando o interesse pela escola e incentivando sua autonomia.

2.2. As formações do professor, inicial e continuada, para o uso das tecnologias digitais

Compreendemos a importância das formações do professor, inicial e continuada, para o uso crítico e interdisciplinar das tecnologias digitais no contexto das salas de aula. Sabemos, no entanto, que, apesar dos esforços, a universidade ainda possui um currículo rígido que dificulta a introdução das tecnologias como ferramenta em suas disciplinas, assim como temos consciência da importância da instrumentalização dos docentes para tratar com as demandas postas pela escola e pela sociedade. É necessário haver uma reflexão crítica acerca da formação do docente, do contexto em que cada escola está colocada e do estudante que faz parte dessa instituição. Nessa realidade:

A grande maioria dos professores deverá, durante os próximos anos, esforçar-se para desenvolver as competências e perspectivas exigidas pelos reformadores e, muitas vezes, desaprender práticas e crenças relativas aos alunos e às práticas de ensino-aprendizagem que dominaram grande parte de suas carreiras profissionais (HARGREAVES e EVANS, 1997 apud THURLER, 2008, p. 98).

A fim de que o professor esteja inserido nesse contexto tecnológico, é fundamental que sua formação venha acompanhada de um senso crítico, reflexivo e transformador, pois as novas ferramentas demandam novas competências. Portanto, quanto antes elas forem inseridas no currículo e na prática pedagógica, mais efetivos serão os resultados do uso consciente das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Os desafios apresentados nesse cenário de uso crítico das ferramentas digitais e de formação continuada dos profissionais da educação e do ensino são inúmeros, mas vêm acompanhados de possibilidades diversas. Como coloca Kenski (2003), o professor tem a oportunidade de ser um pesquisador de sua prática, que busca se reinventar e aprimorar seu fazer pedagógico, assim como as escolas

de ensino básico precisam reorganizar-se utilizando estratégias que atendam aos docentes e aos discentes.

Nesse contexto de reorganização curricular é relevante fortalecer os vínculos entre os docentes, proporcionando oportunidades de compartilhamento de saberes entre seus pares, o que favorece o aumento dos conhecimentos e das práticas escolares. Por fim, é importante atualizar a escola com responsabilidade e competência, de forma a integrar os saberes que o discente traz com as tecnologias digitais e explicitar, no planejamento interdisciplinar dos docentes, a intencionalidade dos objetivos de uso das tecnologias digitais e das habilidades e competências que se pretende desenvolver nos alunos.

Alguns docentes oferecem resistência a que as tecnologias digitais sejam inseridas, por não terem sido educados para usá-las no contexto da escola ou por temerem ser substituídos pelas tecnologias. Esse temor, no entanto, está se mostrando cada vez mais ultrapassado. Segundo Marchesi e Martin:

O professor é fundamental para a condução do processo de ensinar e aprender, é o mediador entre o conhecimento e a máquina, é quem incorpora à situação de aprendizagem a competência que o aluno ainda não tem para que ele consiga interiorizar e regular de forma autônoma as novas capacidades (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 193).

Investir nas ferramentas digitais para construir saberes, pesquisar, registrar memórias, documentar e produzir sentidos para o que se ensina e se aprende. “[...] Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos” (GALLO, 2007, p. 39). Por sua vez, tirar proveito do potencial transdisciplinar das ferramentas digitais para a integração dos currículos é, de acordo com Gallo (2007), criar novas possibilidades para dar sentido aos processos de ensinar e de aprender.

Os cursos de formação continuada para os docentes são capazes de proporcionar significativas transformações na escola, mas ao aperfeiçoamento desses profissionais precisa ser somada a atuação de uma gestão qualificada, que perceba os docentes como únicos e que consiga envolver cada ator do processo, seja ele educador, seja ele aluno. É importante que a gestão tenha sensibilidade para identificar os obstáculos de cada um dos envolvidos nos processos de ensinar e aprender; que observe as competências dos atores e que tenha condições de auxiliar no que for preciso, sobretudo porque,

segundo Thurler (2008, p. 139), “[...] a dimensão pessoal é geralmente mais importante do que a tecnologia”; afinal de contas, a inexistência de uma relação de recíproco respeito e divisão de responsabilidades impossibilita o uso satisfatório das tecnologias na Educação.

Não pode ser negado que a rotina escolar já foi invadida pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Já está se vivendo em uma sociedade em redes, global e informacional (CASTELLS, 2006). O conhecimento, quando compartilhado, é inesgotável; multiplica-se, transforma-se e modifica cada ator que faz parte dos processos de ensinar e aprender.

Somos levados a concluir que o maior dos desafios não é utilização das tecnologias, mas sim a apropriação pelos docentes e pelos discentes, desse conhecimento através de um processo colaborativo que possibilite modificar a realidade.

3. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Os produtos educacionais desenvolvidos no curso de mestrado profissional, realizado no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, PPGEB, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foram um tutorial com o objetivo de auxiliar os docentes e os estudantes em suas animações e vídeos, e ainda os vídeos produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

De início foram realizadas algumas oficinas para os docentes e para os estudantes que participaram da pesquisa, divididas em módulos, obedecendo a sequências didáticas. O primeiro módulo foi a oficina de fotografia, com a proposta de “educar o olhar” dos estudantes, de tal forma que eles experimentassem sensações, identificassem o contraste entre a luz e a sombra e observassem o seu entorno, objetos e ambiente, despertando a sensibilidade, de modo a prepará-los para as oficinas subsequentes, que seriam as de animação e de vídeo. Nessa oficina os objetivos foram: aprimorar o senso estético, promover a sensibilidade e a educação do olhar; adquirir noções da história da fotografia; saber fazer uso da fotografia de modo artístico e expressivo; aprender e dar valor à importância da fotografia como linguagem documental e artística.

Em seguida, falaram sobre a história da fotografia e exploraram os aspectos técnicos, como: luz e sombra, enquadramento e equilíbrio. Posteriormente, foi proposta uma atividade prática onde cada aluno escolheu um tema, que poderia ter relação com um objeto,

com um lugar, com uma pessoa ou com uma cena, com o objetivo de fazer três fotografias em pontos de vista diferentes, de forma a explorar e aplicar as técnicas apresentadas. Na culminância desse módulo fizeram um álbum digital e uma exposição de fotografias no espaço escolar.

A seguir estão algumas imagens capturadas pelos estudantes durante a oficina de fotografia.

Figura 1. Captura de fotos com o tema “indígenas”



Fonte: FRANCO, 2016.

Como atividade seguinte, fizemos a apresentação do software MUAN e um treinamento para os docentes e os discentes envolvidos, com a proposta de realizar o segundo módulo com a sequência didática da oficina de animação. Esse software foi escolhido por ser gratuito e de fácil manipulação, além de ele ser usado nas capacitações da SME/RJ, oferecidas todos os anos para os professores da Rede Municipal.

As Sequências Didáticas a seguir foram utilizadas no desenvolvimento do módulo II, referente às oficinas de animação com a utilização do software MUAN.

Figura 2. Tela inicial do software MUAN



Fonte: FRANCO; PORTO, 2016.

A primeira animação construída pelos estudantes com a mediação da pesquisadora e dos docentes participantes da pesquisa seguiu uma Sequência Didática que teve o Meio Ambiente como tema transversal. Essa animação fez parte do *Anima Mundi* e está no *YouTube*, no link https://youtu.be/WlqXm_DD6qg2, tendo obtido o prêmio de 1º lugar no Festival Curta na UERJ.

O objetivo da animação foi apresentar conceitos e demonstrar as ações dos próprios estudantes no que diz respeito ao problema do descarte indevido do lixo, da importância da alimentação orgânica e a possibilidade de cultivo domiciliar de hortaliças, do mal provocado pelos agrotóxicos para a nossa saúde, entre outros. Além disso, explicar a relação existente entre a coleta seletiva e a compostagem e alimentação orgânica com vistas à Educação Ambiental Crítica, ou seja, uma educação ambiental que contemple os aspectos éticos, emancipatórios, sustentáveis, dialógicos e transformadores, que venham acompanhados de atitudes que contribuam para a melhoria da qualidade de vida.

Para avaliarmos os estudantes, utilizamos como parâmetro o desenvolvimento de habilidades e competências que assegurassem a aprendizagem, utilizando o software MUAN. Para isso, foi realizada uma diagnose para sabermos os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da problemática ambiental.

A turma foi dividida em grupos e cada um pesquisou sobre um dos seguintes temas: agricultura orgânica, coleta seletiva, compostagem, etc. Individualmente, os estudantes escreveram um parágrafo sobre o que sabiam a respeito do assunto. O objetivo foi realizar um levantamento sobre o conhecimento prévio do aluno a respeito do tema e identificar sua competência na escrita.

Mais uma vez em grupo, com a mediação da professora e separados por temas, os estudantes debateram sobre suas conclusões. Na segunda etapa fizeram a leitura de um texto informativo a respeito do tema eleito pelo grupo. Em dupla, construíram poesias tendo como base as informações dos textos e dos debates anteriores, e, como trabalho coletivo envolvendo toda a turma, fizeram a correção dos poemas, bem como o sequenciamento dos versos para a construção de uma história.

²Disponível também no portal EduCAPES: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575324>. Acesso em: 19 de outubro de 2020

Na terceira etapa os alunos construíram o *Storyboard* da animação com base nos versos escolhidos por eles. O *Storyboard* é o roteiro, em forma de desenhos, contando a história quadro a quadro, contemplando os detalhes das cenas, a sequência e o enquadramento. Na quarta etapa confeccionaram os cenários e as personagens e, na quinta etapa, a animação em *Stop Motion*, uma técnica que consiste em movimentar objetos inanimados e simular seu movimento, tirando fotografias desse objeto em várias posições.

Finalmente, na sexta e última etapa eles escolheram a trilha sonora e participaram da edição.

A seguir estão algumas cenas da primeira animação.

Figura 3. Cenas da animação “A horta”



Fonte: FRANCO, 2016.

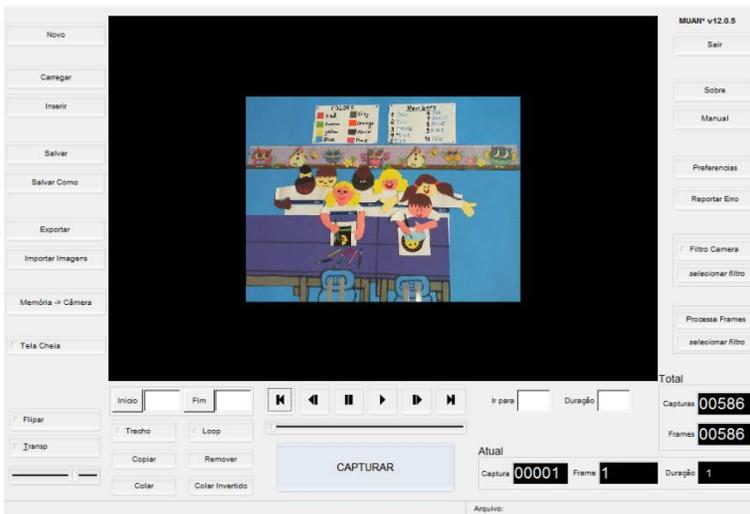
Foi possível fazer ainda uma segunda animação, pois os alunos estavam muito motivados e já dominavam as técnicas. Essa segunda animação foi elaborada a partir de uma Sequência Didática interdisciplinar, tendo a professora de Inglês como parceira, e teve como objetivo agregar o projeto desenvolvido na Semana de Alimentação Saudável com os ensinamentos adquiridos na aula de inglês, de forma a integrar as disciplinas e trazer novos significados aos conceitos. O uso de uma língua estrangeira em uma animação é um fator que inclui e valoriza os saberes construídos pelos alunos, ressignifica os conteúdos e contribui com o desenvolvimento cognitivo.

Para avaliação, novamente foi utilizado como parâmetro o desenvolvimento de habilidades e competências na utilização do *software* MUAN e também a integração dos conhecimentos e da comunicação, tanto na língua materna quanto na língua inglesa.

A seguir, a tela do *software* MUAN, algumas das cenas da segunda animação, intitulada: “*A Delicious English Class*”³ e a tela do editor de vídeo Adobe Premiere.

³ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575325>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

Figura 4. Cena da animação "A Delicious English Class", no software MUAN



Fonte: FRANCO; PORTO, 2016.

Figura 5. Uso do Adobe Premiere para edição



Fonte: FRANCO; PORTO, 2016.

No Módulo III, realizamos uma oficina de vídeo documentário, na qual fizemos filmagens dentro e fora da escola. Para a viabilização dessa oficina, foi construída uma Sequência Didática que teve como objetivo fornecer um embasamento prático e teórico básico para a

produção de um documentário utilizando as técnicas apresentadas, como o uso de câmera, luz e som, além da técnica de entrevista e direção de cena. Essa oficina teve como resultado a produção de um vídeo do gênero documentário⁴.

Dessa forma, o aluno teve a oportunidade de colocar em prática todas as etapas de produção de uma obra audiovisual, como argumento, roteiro, planejamento, produção e edição. A metodologia adotada para a construção do vídeo documentário privilegiou a narrativa audiovisual, buscando a construção de uma linguagem própria, articulando as diferentes visões dos alunos em uma perspectiva analítica e crítica, possibilitada pela experiência de conhecer e debater sobre outros documentários disponíveis na Sala de Leitura pelo Projeto do Cineclubes nas Escolas em parceria com a Gerência de Leitura da Secretaria Municipal de Educação.

Neste vídeo, textos visuais e sonoros foram utilizados, buscando registrar e divulgar significativos aspectos temáticos da comunidade da Mangueira, situada na zona norte do município do Rio de Janeiro, segundo a visão dos alunos.

Foram realizadas atividades preliminares, como assistir a alguns documentários com o professor da Sala de Leitura e discutir sobre os mesmos, identificar as características do gênero documentário, discutir sobre a escolha do tema, pesquisar sobre o tema escolhido e construir coletivamente o roteiro.

Em outro momento foi realizado o planejamento, levantamento do equipamento disponível, escolha das técnicas e a divisão do trabalho para fazer a filmagem e as entrevistas.

Com o material já pronto, os alunos fizeram a decupagem e a montagem do documentário, escolhendo as melhores cenas e a trilha sonora para a edição. Com o trabalho concluído, foi realizada uma exibição para a comunidade escolar e para os pais.

⁴ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575326>. Acesso em: 19 de outubro de 2020

Figura 6. Cenas do vídeo sobre a comunidade da Mangueira



Fonte: FRANCO, 2016.

4. ANÁLISE E AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Tendo em vista o caráter intervencionista da pesquisa e objetivando colaborar para que os professores da escola onde foi realizada a pesquisa, e também de outras escolas, pudessem utilizar as tecnologias digitais como ferramentas em sua prática pedagógica, foi elaborado um Tutorial do Software MUAN e dos editores de vídeo *Movie Maker* e *Adobe Premiere*, para auxiliar, não apenas os educadores, mas também os educandos, na produção autônoma de vídeos e animações.

Figura 7. Capa do DVD com os tutoriais



Fonte: FRANCO; PORTO, 2016.

A maioria dos professores que cooperaram na pesquisa afirmou não ter participado de uma formação continuada para utilização das Tecnologias Digitais no contexto educacional, mas declarou possuir

habilidades para utilizar o computador e a internet em seu cotidiano e na prática docente. Os docentes afirmaram que o desenvolvimento dessas habilidades e competências é fruto de um esforço pessoal e da iniciativa de cada professor em busca de um aprimoramento de suas práticas e da sua própria inserção no mundo digital; afinal, o uso das tecnologias está incorporado ao cotidiano das pessoas. Os professores consideram que os recursos audiovisuais, aplicados à educação formal, apresentam muitas potencialidades, tanto para trabalhar os conteúdos de cada disciplina, o que eles consideram relevante, como para garantir o direito de inserção desses alunos na sociedade contemporânea.

Quanto à implementação da produção de animações e vídeos com os alunos, os professores reconheceram que existem muitas possibilidades. O professor P1⁵ acrescenta: “[...] quanto mais você utiliza as tecnologias, mais você tem vontade de aprender, por que o erro passa a ser uma motivação que favorece o aprendizado”.

Eles consideram que o software MUAN é muito intuitivo, por isso mesmo facilita o uso autônomo pelos alunos.

Embora concordem que as possibilidades do uso de ferramentas digitais são reais, os professores ressaltam os desafios da incorporação das tecnologias digitais com uma abordagem educativa. A Professora P3 disse que a escola precisa contar com equipamentos mais modernos, mas sugere algumas adaptações para o uso das tecnologias, uma vez que a mesma acredita que devemos utilizar os recursos que temos disponíveis no momento.

Figura 8. Tutorial do software MUAN



Fonte: FRANCO; PORTO, 2016.

⁵ Denominaremos os professores envolvidos na pesquisa de P1 a P4 e os alunos envolvidos de A1 a A4.

Com relação à implementação de projetos utilizando as tecnologias digitais no cotidiano escolar, os professores entendem que esse é outro desafio, mas cada um tenta fazer o melhor por seus alunos, a Professora P1 diz:

[...] bom, aqui na sala é isso, eu sempre uso o audiovisual por que o material me possibilita e por que eu tenho aparelhagem aqui na sala, e isso não é a realidade de todas as escolas, eu tenho o privilégio de ter uma sala aparelhada aqui.

O Professor P4 falou sobre seu trabalho com os alunos e sobre o trabalho que realiza junto aos professores, buscando parcerias para trabalhar de forma interdisciplinar.

Sobre a mediação do professor, todos os entrevistados acharam essencial. A professora P3 afirmou que “[...] a partir da mediação do professor o aluno desenvolve a autonomia e consegue aplicar as ferramentas em outros projetos, seja pessoal ou institucional”. Para o professor P4, o aluno aprende com ou sem a mediação do professor.

O Professor P4 afirmou que é necessário “[...] agir criando mecanismos para produção. Como ainda estamos presos ao conteúdo, liberar espaço para que os alunos criem, propondo temas, valorizando a criatividade. E isso ultrapassa os muros da escola, eles criam outros meios para se comunicar”. Com relação à edição do material, todos os docentes foram unânimes em dizer que é a “parte mais difícil do processo”. Considerando que essa etapa do processo é primordial, começamos uma capacitação pelo *Movie Maker*, que é mais simples e satisfaz, quando os professores e alunos estão iniciando a edição de um vídeo.

Figura 9. Tutorial do editor *Movie Maker*



Fonte: FRANCO; PORTO, 2016.

Com o objetivo de investigar se houve alguma mudança na visão dos alunos a respeito das tecnologias digitais, do início da pesquisa até a conclusão, foi realizada uma entrevista individual.

Com relação à experiência de produção audiovisual na escola com a mediação dos professores os alunos afirmaram que aprenderam bastante e fizeram projeções futuras sobre o que ainda vão aprender, demonstrando interesse por esse tipo de trabalho. A aluna A2 diz: “foi uma experiência ótima, que eu aprendi coisas que eu não sabia, e a aula fica muito mais interessante”.

Os alunos citaram a experiência positiva nas oficinas de animação e de vídeo, e um deles citou que a oficina de fotografia contribuiu para melhorar o seu desempenho nas outras oficinas. A aluna A3 verbalizou que “[...] antigamente a gente não tinha aula assim, eu aprendi coisas que eu nem sabia que existia”. A aluna A2 deu especial atenção ao trabalho em grupo e colocou que teve dificuldades no início porque, segundo ela, “fazer animação é difícil, demora, exige atenção, paciência e criatividade, mas dá resultado”. O aluno A1 falou como ele se desenvolveu: “[...] eu aprendi a pesquisar, eu aprendi a falar, porque eu era tímido, aprendi a filmar, ajudei na animação, é muito bom, muito legal, eu vou levar isso para a vida toda”.

Quando eles já estavam dominando a edição no *Movie Maker*, apresentamos o editor Adobe Premiere. Fizemos juntos, em sala de aula, em pequenos grupos. Embora não seja um programa muito simples, a equipe do Anima Escola, que vinha acompanhando o projeto por indicação da Secretaria de Educação e da Divisão de Mídias da SME, forneceu uma versão mais simples e gratuita, e tanto os professores como os alunos aproveitaram o aprendizado e acrescentaram muitas questões nas quais a pesquisadora não havia pensado, mesmo com todo o planejamento.

Figura 10. Tutorial do editor Adobe Premiere



Fonte: FRANCO; PORTO, 2016.

Predominou entre os entrevistados a importância atribuída à mediação da pesquisadora. O aluno A1 coloca sua opinião: “a ajuda da

professora é muito importante para a gente poder aprender, sozinho eu acho que ia ser bem complicado para mim”. A aluna A2 disse que “a professora foi até o fim, mesmo sabendo que a gente era uma turma bagunceira” e as alunas A3 e A4, concordam que apesar da professora ajudar muito, há uma troca e, como ela mesma diz, “no final o trabalho é nosso”!

Com relação à importância de trabalhar colaborativamente, os alunos são unânimes em afirmar que é mais prazeroso, mais divertido, proporciona momentos de união do grupo, têm a oportunidade de aprender com os colegas e todos trabalham juntos. A aluna A3 afirma:

“por que assim cada um divide o trabalho, um mexe no computador, outro na câmera, para não ficar pesado com um monte de coisas para fazer, é melhor cooperar. E ainda aprendemos um com o outro, um conhece um pouquinho e divide com a turma toda”.

Perguntado se eles mudaram de opinião com relação ao trabalho em grupo, ao trabalho com projetos e ao uso das tecnologias, visto que nos questionários alguns eram contrários, as respostas foram as seguintes:

A1: Eu achava que ia ser chato, que eu não ia gostar, porque eu não sabia nada, achava que eu não ia saber, hoje eu aprendi bastante, aprendi a trabalhar com meus colegas e isso é muito legal.

A2: Eu acho que é um trabalho, é muito importante, eu tenho 10 anos, amanhã eu posso trabalhar como repórter, trabalhar com crianças ...

A3: Antes de fazer isso, a gente não fazia quase nada, agora já tem colegas fazendo vídeo no YouTube ... tem gente que nem sabia que a gente existia, agora conhece o nosso trabalho, vem falar com a gente, foi uma experiência maravilhosa!

A4: Antes eu não achava muito importante, mas agora eu admito, me enganei; na minha opinião, eu estou muito feliz com o resultado.

A experiência dos docentes e discentes foi validada não apenas em suas falas, mas em suas ações, na produção de material audiovisual e na mudança, no amadurecimento cognitivo, afetivo e social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais para potencializar o processo de ensino e aprendizagem em um contexto interdisciplinar e colaborativo, tendo o professor como mediador da aprendizagem,

muda completamente a perspectiva da educação formal e colabora para potencializar o processo cognitivo.

A importância da inclusão das tecnologias digitais é essencial para que a escola esteja inserida nesse contexto, onde o professor possa auxiliar os seus alunos na construção de saberes, na seleção de informações e no uso correto das ferramentas digitais, pois é ele a peça fundamental desse processo. As tecnologias são instrumentos e não substituem o professor, mas, munido dessas ferramentas, o educador é capaz de motivar o interesse do educando e desenvolver habilidades que despertam nos sujeitos suas habilidades e potencialidades.

Entendemos que os alunos conseguiram avaliar que o trabalho teve uma intencionalidade pedagógica, no sentido de ter consciência do trabalho realizado, e que os objetivos foram alcançados com muito planejamento, trabalho e diálogo. Eles valorizaram a mediação da professora e a consideraram extremamente importante para a realização dos projetos, entendendo que o trabalho coletivo e colaborativo, ao mesmo tempo que divide as responsabilidades, cria um sentimento de autoria e pertencimento do trabalho.

Não temos a pretensão de ter encontrado o melhor caminho, mas um caminho possível a trilhar. No cenário da escola pública, o que temos em excesso é a criatividade de nossos alunos e professores e a vontade de transformar, não apenas nosso dia a dia, mas o futuro de nossos alunos. Por isso, optar pelo uso possível de recursos como a fotografia, a animação e o vídeo foi o caminho para conseguir implementar projetos interdisciplinares nos quais os estudantes pudessem exercer sua autoria através de produções audiovisuais, aumentando seu comprometimento no processo de ensino e aprendizagem.

Não temos como produzir vídeos e animações sem antes ter contato com esses tipos de linguagens. Dessa forma, além de ver vídeos no cineclube da escola, os alunos puderam pensar criticamente e refletir sobre as temáticas apresentadas. Esse exercício priorizou o espaço dialógico, onde o aluno deixou de ser apenas receptor e consumidor de informações veiculadas pela mídia e a escola passou a ser um espaço de produção de cultura onde as narrativas audiovisuais têm o potencial de gerar diálogos e transformar.

A imagem chama muito a atenção dos estudantes, mas somente com as experiências sociais e culturais vivenciadas no cotidiano, as

visões dessas imagens vão adquirindo significado, amparadas por sua bagagem cultural.

A linguagem audiovisual oferece muitas possibilidades expressivas e a escola pode criar condições para que os alunos tenham acesso a esses recursos e liberdade para criar. Embora a pesquisadora tenha estabelecido objetivos e organização de trabalho, todos os temas foram discutidos, pensados, repensados, transformados, enfim, em cada trabalho tem a impressão digital dos alunos, eles, sim, construíram esse caminho.

Esperamos que esse trabalho inspire outros professores e alunos a trilharem juntos esse caminho, em busca de uma educação que seja significativa para todos.

Entre os resultados obtidos, está a constatação de que é possível produzir conteúdo a partir dos saberes construídos pelos alunos com a utilização de ferramentas digitais como meio, contribuindo para a construção de conhecimentos mais significativos e aumentando seu comprometimento e interesse no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. de. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC, 2000.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Vera Nacia Duarte. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino fundamental: possibilidades e desafios**, 2016. Disponível em: http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page_id=15. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

FRANCO, Vera Nacia Duarte; PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva Maia. **Manual de apoio a construção de animações e vídeos – tutoriais do software Muan e dos editores de vídeo Movie Maker e Adobe Premiere**, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575323> Acesso em: 19 de outubro de 2020.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana M. Facciolli de Camargo e Márcio Mariguela (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. p.21-39. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007

HARGREAVES A.; EVANS, R. (orgs.). **Beyond Educational Reform**. Buckingham: Open University, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed., 2012; 5ª reimpressão, 2014. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MORAN, J. M. J. M. **A Educação que desejamos - novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. 2012; 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite – São Paulo: Cortez: Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion: Brasília: UNESCO, 2004.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artemed, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

OFICINAS PRESENCIAIS E ON-LINE COMO PRODUTOS EDUCATIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Viviane da Costa Bastos

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Docente do PPGEB-UERJ

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, notamos que com o advento da Internet, a dinâmica entre professores e alunos vem sofrendo transformações a partir das possibilidades e potencialidades das novas tecnologias, oportunizando, com isso, mudanças de paradigma dos processos de ensino e aprendizagem. A intensificação e a disposição de *softwares* e programas com fins educativos permitem escolhas que sejam apropriadas para cada grupo e contexto no qual se esteja lecionando. No entanto, o uso pedagógico da Internet é um desafio que professores e escolas ainda enfrentam atualmente, pois, dentre várias questões relativas ao trabalho docente, a formação docente inicial, etapa tão importante na vida do professor, ainda se mostra insipiente quanto ao desenvolvimento de competências adequadas e críticas para a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nos espaços escolares.

A escola é um espaço que agrega profissionais com diferentes saberes, sejam eles aprendidos na prática, nas experiências, em contato com a realidade do trabalho, com outros colegas ou acessando conteúdos e conhecendo programas que ressignifiquem as suas ações pedagógicas. Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes provêm dos saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares e da experiência. E caracterizam-se como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Para o autor, os saberes temporais envolvem os conhecimentos que os docentes desenvolveram ao longo de suas práticas, formação e histórias de vida. Os saberes plurais e heterogêneos originam-se de variadas fontes, como as concepções teóricas, as ações, buscando prestar atenção, organizar atividades e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Os saberes personalizados decorrem de situações de

¹ <https://dx.doi.org/97865586911294158>

interação humana. E os saberes situados encontram-se ancorados em contextos, entre sujeitos que interagem, negociando os seus significados em coletivo.

Diante da perspectiva acerca dos diferentes saberes e a utilização das redes, notamos que as experiências que os docentes compartilham sobre programas e *softwares* educacionais que circulam no ciberespaço e encontram-se presentes no cotidiano escolar fomentam oportunidades para que esses sujeitos conheçam e construam diferentes possibilidades de uso dessas ferramentas, novas ações sejam tomadas e a formação continuada dos professores seja reconstruída e amalgamada em um processo contínuo e colaborativo. Segundo Garcia (p. 4), a ampliação da Internet tem atingido o sistema educacional e as redes são utilizadas no processo pedagógico “[...] para romper as paredes da escola, bem como para que aluno e professor possam conhecer o mundo, novas realidades, culturas diferentes, desenvolvendo a aprendizagem através do intercâmbio e aprendizado colaborativo”.

Neste sentido, propostas de formação continuada como a construção de oficinas pedagógicas, sejam elas presenciais ou on-line, podem fomentar o debate e a compreensão acerca das necessidades dos espaços escolares, favorecer a colaboração e a intervenção em contextos diversos, ressignificando as práticas e transformando qualitativamente os modos de aprender e ensinar. Alonso (1999, p. 39) afirma que mudar a educação significa “mudar o modo de concebê-la e de entender o ensino, é reconceber todo o processo educativo, redefinindo a função social da escola à luz das transformações atuais por que passa a sociedade e das exigências decorrentes”.

Como um produto educativo, as oficinas pedagógicas para a aprendizagem de um *software* educacional livre e de autoria constituem-se uma iniciativa e atividade de formação continuada docente que pode ser caracterizada como uma estratégia pedagógica na qual os sujeitos constroem e reconstroem conhecimentos em coletivo (ANASTASIOU; ALVES, 2004) e reconhecem a importância de questionar o papel tradicionalmente assumido pela escola, para dar lugar a conhecimentos que dinamizem os processos de formação e desenvolvimento dos alunos.

Para Anastasiou e Alves (2004), a oficina presencial abrange um lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá, possibilitando novas

experiências, em um processo de reconstrução individual e coletiva. Segundo as autoras:

Oficina é a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).

Desta forma, partindo do princípio que a escola é um espaço vivo e aberto à construção e reconstrução de novas práticas, primeiramente, planejamos uma oficina presencial para a aprendizagem do *software Scratch*. Por sermos professoras de Inglês e trabalharmos na rede pública de ensino, optamos como *locus* de trabalho uma Escola Pública Municipal Bilíngue (Português/Inglês), localizada no Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro. Convidamos seis colegas de trabalho (outros professores de Inglês que também lecionam na mesma escola, atuando diretamente, desde a Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, no Programa Bilíngue da SME), e prontamente, aceitaram o convite e a participação na oficina.

Vieira e Valquind destacam que na oficina surge um novo tipo de comunicação, formada “[...] por uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz” (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p.17). Cardoso e Valente (2017, p. 121) destacam que “[...] independente, de ser à distância ou presencial, no contexto acadêmico, a maioria das aulas são muito expositivas, ou seja, as aulas ainda são vistas como palestras a serem dadas pelos professores.” Diante desta formação vivenciada por alguns profissionais, que pouco utilizaram tecnologias mais sofisticadas, não tiveram espaço para o diálogo, nem desenvolveram projetos com base tecnológica em grupo em sua formação inicial, possibilitar o compartilhamento de programas com os colegas em serviço, como o *software Scratch*, que possui potencialidades e funcionalidades que podem ajudar em campo, é uma forma de incentivar o uso de novas ferramentas tecnológicas no âmbito escolar, que possam contribuir para a melhor qualidade de ensino e promover a qualificação profissional e pessoal de docentes que atuam na Educação Básica.

Por considerarmos a proposta uma possibilidade pedagógica nesta nova cultura tecnológica e educacional, no qual os meios

eletrônicos de comunicação são a base para compartilhar ideias em projetos colaborativos, questionamos: “Que ações os docentes realizarão para dominar o *software Scratch*?” Para tal, organizamos uma oficina composta por quatro encontros presenciais de duas horas diárias, com intuito de apresentar o programa e as suas funcionalidades, no horário de Centros de Estudos. Os encontros seguiram os seguintes objetivos: (1) Conceituar e apresentar o programa: características, comandos e funcionalidades; (2) Manipular e explorar o programa; (3) Criar e compartilhar produções; e por fim, (4) apresentar os projetos em grupo.

O principal objetivo deste estudo foi apresentar as ações realizadas pelos docentes de Inglês de Escola Pública Municipal Bilingüe (Português/Inglês), que participaram de uma oficina presencial para a aprendizagem do *software Scratch* como ferramenta que contribui para a atuação pedagógica, cujos resultados motivaram a construção de outros espaços de aprendizagem, um curso *on-line* disponível no Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA) CAP-UERJ.

Liberalli (2009, p. 11) aborda que conhecer as ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, pode satisfazer as necessidades dos sujeitos e desenvolver a escuta e a compreensão sobre diferentes perspectivas. Estes novos espaços de formação podem favorecer o trabalho colaborativo, a reflexão e o enfrentamento de desafios diante da nova realidade educacional, no qual as tecnologias estão mais próximas de alunos e professores.

2. METODOLOGIA: A OFICINA SCRATCH COMO ESPAÇO DE PESQUISA E DE APRENDIZAGEM

Considerando que as tecnologias nos levam a refletir sobre o conceito de aula, considerando ultrapassado o modelo convencional por convivermos em uma sociedade cada vez mais interconectada (MORAN, 2014), este estudo então, situa-se em uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva e interpretativista (GIL, 1999).

Dentro da pesquisa qualitativa, Minayo (2006) enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências que podem servir de ponto de partida para outras pesquisas e, ainda considerando este estudo a partir de uma abordagem descritiva e interpretativista, a análise é um processo “emergente”, a fim de entender o que revela em termos da realidade dos participantes, bem

como observações nas organizações, atividades e interações, levando em consideração o contexto (ROESCH, 2005).

Logo, para a geração de dados foram realizadas observações sistemáticas e participantes (RUDIO, 1985) a partir de uma oficina presencial. Para Rudio (1985), a observação sistemática é planejada e estruturada de forma a coadunar com os objetivos da pesquisa, envolvendo o pesquisador; o planejamento; o registro; os instrumentos e o campo de observação.

Os métodos qualitativos tornam-se apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Conforme apontam Marconi e Lakatos (2010), a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda gerando dados mais detalhados sobre as investigações, atitudes e tendências dos indivíduos. Assim, percebe-se que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados.

Os processos e significados envolvidos têm como sujeitos seis professores de língua inglesa. Estes prontamente aceitaram o convite em participar da oficina pedagógica, no horário de Centro de Estudos, cujo momento pode ser destinado para o professor promover e divulgar reuniões, encontros, fóruns, cursos, seminários, congressos, palestras e outros eventos voltados à educação; fomentar a educação permanente, a coletividade e a transdisciplinaridade; planejar, desenvolver, acompanhar, analisar, avaliar e orientar o desenvolvimento das estratégias e metodologias de aperfeiçoamento e capacitação (RESOLUÇÃO SMSDC nº 1717, 02/03/2011).

Para compreender as ações e o envolvimento desses sujeitos para aprender o programa, que foi escolhido por ser um *software* que abrange potencialidades, leva os usuários a pensar de forma criativa, a raciocinar sistematicamente e a trabalhar colaborativamente-competências essenciais à vida no século XXI- e ainda pode ajudar os professores a dinamizarem as aulas de Inglês e inserirem uma ferramenta tecnológica que motivem os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a oficina foi planejada e organizada em quatro encontros (quadro 1):

Quadro 1. Organização dos encontros presenciais

Encontros	Organização da Oficina	Objetivos dos encontros
Primeiro dia	Oficina: Apresentação do <i>software Scratch</i>	Conceituar e apresentar o programa, suas características, comandos, funcionalidades e potencialidades.
Segundo dia	Oficina: Explorando o <i>Scratch</i>	Manipular, discutir e explorar o programa.
Terceiro dia	Oficina: Criando e compartilhando atividades	Criar projetos voltados para uma turma das séries iniciais da Educação Básica e compartilhar as produções.
Quarto dia	Oficina: Apresentando e compartilhando atividades	Apresentar o Projeto em coletivo e os comandos que foram utilizados para a sua construção.

Fonte: BASTOS, 2016.

Aprender um software de autoria pelo professor não garante que práticas baseadas em modelos tradicionais de ensino sejam transformadas pelas características interativas presentes no programa, mas pelo uso e pela reflexão sobre novas formas de ensinar e aprender. Segundo Nóvoa (1997, p. 25) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

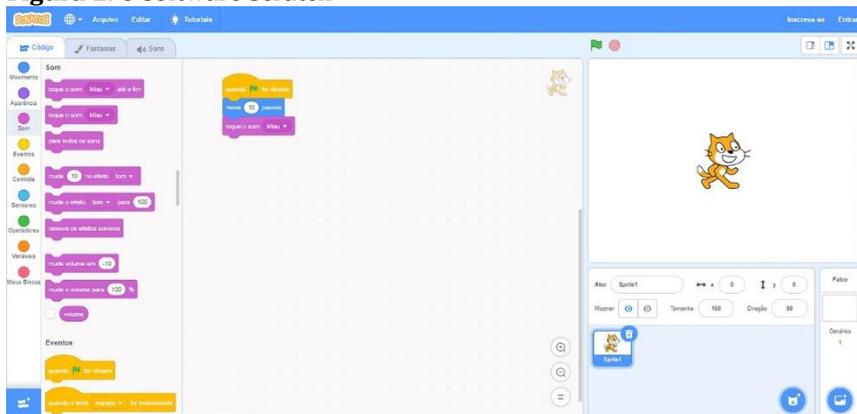
O uso da tecnologia é uma estratégia na qual o docente pode se apropriar para provocar mudanças no processo de ensino e aprendizagem e fomentar a formação docente contínua. Estevão (2006, p.219) afirma sobre a temática formação continuada dos professores “tem-se tornado um campo de estudo nem sempre fácil, dada a multiplicidade de tendências e de tensões que a perpassam, intimamente articuladas com as diferentes racionalidades que, hoje em dia, atravessam o campo social e educativo e particularmente a escola”. No entanto, aprender novos programas e *softwares* educacionais e inserir computadores nas escolas não garantem a solução para os desafios enfrentados. Conforme Valente (1999, p.4), torna-se necessário que todos os segmentos da escola - alunos,

professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais.

Oliveira (2001, p.101) aborda que as tecnologias envolvem a relação entre o ser humano e a ferramenta, com novas formas de agir e interagir, e são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Torres (2004, p. 5) destaca que o trabalho colaborativo entre discentes e/ou docentes se concretiza muito frequentemente por um trabalho coletivo. Este trabalho favorece a formação continuada docente, pois as trocas entre os professores envolvem uma pluralidade de saberes que podem ser compartilhados, mobilizando o diálogo, novas atitudes, novos conhecimentos, novas interfaces que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

O *Scratch*, conforme explicitado, é o programa escolhido e utilizado para investigar a relação dos professores com a ferramenta, por ser um *software* de autoria, um programa gratuito, disponível no ciberespaço e que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do raciocínio lógico e da colaboração entre os indivíduos. No Laboratório de Mídias do *Massachusetts Institute of Technology*, orientado por Mitchel Resnick, o grupo *Lifelong Kindergarten* produziu o *software Scratch* (figura 1), tendo como público alvo deste programa crianças e adolescentes.

Figura 1. O software Scratch



Fonte: BASTOS, 2016.

A interface gráfica do *Scratch* permite que comandos sejam agrupados em blocos (movimento, aparência, som, caneta, controle, sensores, operadores, variáveis) e interajam entre si, semelhantes à combinação de peças de quebra-cabeça, compondo diferentes atividades que se apresentam em um palco. Este grupo de comandos são instruções agrupadas por cor e funcionalidade (quadro 2):

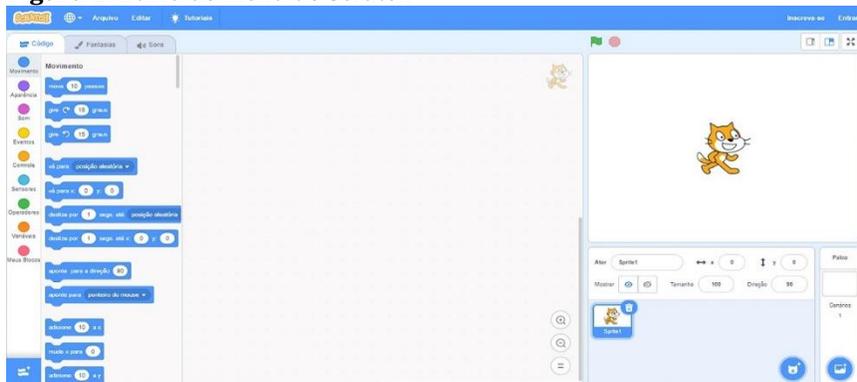
Quadro 2. Funcionalidade do grupo de comandos do *Scratch*

	Move o <i>sprite</i> e direciona- o em diferentes posições.
	Modifica o traje, a fala, o pensamento dos <i>sprites</i> , além de alterar o efeito visual em cor e tamanho.
	Toca um som, uma nota musical, indica o volume, define e altera um ritmo.
	Possui instruções que podem ser usadas para marcar o caminho de um personagem
	Executa o bloco de comandos, inicia ou repete as interações presentes nos blocos.
	Indicam valores referentes ao tempo, distância, som.
	Apresentam instruções que realizam cálculos matemáticos, operações como “verdadeiro” ou “falso”, indicam resultados.
	Armazenam e indicam valores, onde um personagem ganha pontos em um jogo, por exemplo.

Fonte: BASTOS, 2016.

Na barra de menu (figura 2) são encontradas funções como selecionar o idioma; salvar o objeto; compartilhar o projeto na *web*; criar um novo projeto, abrir, salvar, salvar como, importar, exportar, notas do projeto, sair do programa; buscar ajuda sobre o *Scratch*; desfazer a última operação, destacar os comandos em tempo de execução, alterar o tipo de destaque dos comandos e as imagens para reduzir o tamanho final do projeto.

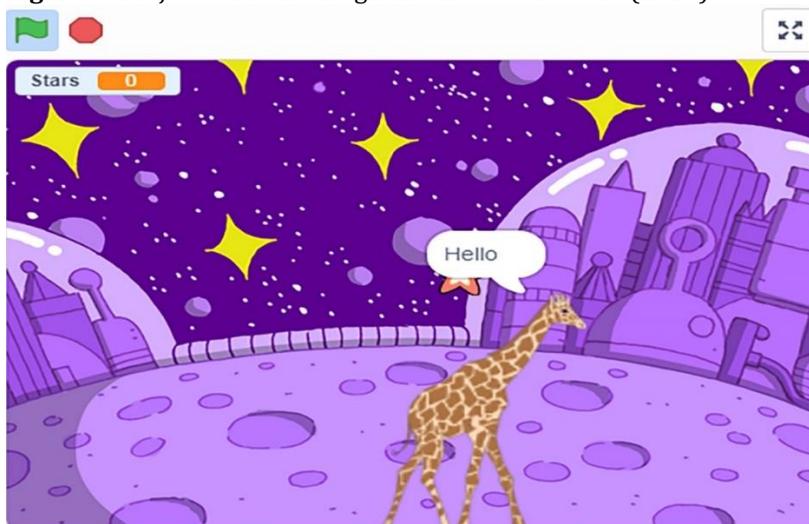
Figura 2. Barra de menu do Scratch



Fonte: BASTOS, 2016.

O programa abrange uma linguagem de programação, organizada a partir da concepção de comandos a partir da metáfora de quebra-cabeças; e configura-se em uma comunidade virtual, na qual, independente da faixa etária, qualquer pessoa pode acessar os variados projetos educacionais (figura 3), programar, criar as suas próprias histórias, jogos e animações, compartilhar as produções com outros pares no ambiente *on-line*, reconstruir projetos e participar dos fóruns de discussão.

Figura 3. Projeto Scratch: The giraffe that ate the stars (2020)



Fonte: scratch.mit.edu.

A investigação sobre o *Scratch* é realizada por membros da Equipe *Scratch* do MIT e por investigadores de diferentes universidades. Em julho de 2020, foram registrados na comunidade *Scratch* cerca de cinquenta e oito milhões de projetos criados por meio desse programa, e a tendência, conforme sinalizada pela comunidade (scratch.mit.edu), é que o quantitativo de projetos criados se expanda cada vez mais. Existem também grupos nas mídias sociais “Ensinando com o *Scratch*”, organizado pelo *Scratched* da *Harvard Graduate School of Education*, que contribuem para a partilha de ideias, atualizações e dicas de trabalho.

3. O SURGIMENTO DAS OFICINAS

O *Scratch*, por suas características de autoria, busca na colaboração e criatividade dos usuários, ser um recurso para concretizar produtos educacionais significativos. É um ambiente virtual rico em possibilidades, baseando-se em uma concepção construtivista de aprendizagem na qual os sujeitos que interagem com o programa são motivados a planejar sistematicamente, a pensar por si mesmos e colaborativamente de forma criativa, construindo o seu próprio aprendizado. De acordo com Resnick (2007), o processo de criação ocorre através do ciclo “*Imagine-Program-Share*”: “*imagine*” (imagine)- os discentes imaginam o que pretendem fazer, “*Program*” (programe)- planejam e executam suas propostas, e “*Share*” (compartilhe)- dividem seus projetos com outros. Logo, o desenvolvimento de novas experiências pode contribuir para que os sujeitos sejam desafiados, fomentando um trabalho mais dinâmico e pelo uso de novas tecnologias.

Conforme explicitado, a oficina pedagógica foi realizada no tempo destinado ao Centro de Estudos, em quatro dias, durante duas horas diárias. Para estabelecer os primeiros contatos com os professores participantes e formalizar os dias dos encontros presenciais, trocamos mensagens pelo *Whatsapp* e e-mails. Ambos os instrumentos mediadores auxiliaram-nos na troca de informações e partilha de saberes quanto o conhecimento da Comunidade *Scratch* Virtual, grupos de trabalho nas mídias sociais (*Instagram*, *Twitter* e *Facebook*), *links* para instalação do *software* e breves comentários frente às dificuldades encontradas para o uso do programa.

Criar condições de trabalho em equipe mobiliza, leva à reflexão e encoraja todo o grupo, desde o professor que tem noções de

programação de computadores até aqueles que nunca baixaram um programa para utilizar com fins educativos. No entanto, todos reconhecem que a escola é um espaço para a aprendizagem colaborativa, alunos e professores podem aprender juntos. Para Schön (2000):

Uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir alunos e devem ser olhados como inseparáveis. (SCHÖN, 2000, p. 87)

Desta forma, no primeiro dia da oficina presencial de formação continuada dos professores, o *software Scratch* foi apresentado: as suas características, comandos, funcionalidades e potencialidades. No período das oficinas, o laboratório encontrava-se fechado e por isso, foi necessário buscar outros espaços e ferramentas para a realização das mesmas. Na medida em que o *software* era apresentado no projetor multimídia, notava-se o interesse dos professores em explorá-lo e conhecê-lo. Os professores participantes discutiram formas de utilização e possíveis contribuições para novas práticas. Ao longo desse encontro, os participantes anunciaram a necessidade de manipular diretamente o programa e interagir com o objeto para compreenderem melhor o funcionamento do *Software Scratch*.

Logo no primeiro momento de apresentação do programa, surgiu a necessidade de discutir sobre nossas práticas, como faríamos para usarmos o *software* em sala de aula, compreendendo que os computadores da escola não poderiam ser usados, e possibilitar que os alunos criem suas próprias atividades com autonomia. Considerando que o “novo” pode causar estranhamento e nem todos os sujeitos possuem a mesma facilidade para programarem e/ou lidarem com novas tecnologias, o trabalho em equipe e a colaboração, tornam-se, portanto, fundamentais nesse processo. Conforme a impressão de um dos participantes da oficina, nem todos os professores em sua formação inicial têm acesso a estudos sobre linguagem de programação e apresentação de *softwares* educacionais. Assim, a construção de uma oficina presencial oportuniza o conhecimento de novos programas, a troca e o uso de tecnologias no âmbito escolar. Segundo Cardoso e Valente (2017, p.129), “talvez a raiz dos problemas seja exatamente o modelo educacional, como

mencionado anteriormente, o ensino ainda é muito centrado no professor”, e pouco voltado para a troca, compartilhamento, construção de um espaço de colaboração e interatividade.

No segundo dia da oficina, foi combinado que cada professor levasse o seu computador pessoal para que a proposta do dia “Exploração do *Software Scratch*” fosse viabilizada. Todos os professores tinham esse recurso, e ao longo das discussões sobre possibilidades de uso, compreendemos o trabalho em duplas, ou em pequenos grupos, se fosse o caso, como uma estratégia, na falta de computadores disponíveis para todos, mas que contribui para aprender a pensar juntos. Para Madalena Freire (1996):

Aprendemos a pensar juntos com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses na interação com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem. (MADALENA FREIRE, 1996, p. 7)

Nesse segundo encontro, ao longo da explicação sobre os comandos do programa, os professores acompanharam as instruções, manipularam, exploraram o *software* em seus computadores e procuraram ajudar uns aos outros, descobrindo a funcionalidade dos comandos, tirando dúvidas e se surpreendendo com a riqueza do programa. Nesta oficina, ao explorarem o programa, os professores foram arrastando, juntando os blocos e desenvolvendo o raciocínio lógico. Ao compreenderem como operar o programa, os professores foram incentivados a desenvolverem alguma atividade que pudesse contribuir com a aprendizagem dos alunos nas aulas de Inglês.

No terceiro dia da oficina, foi acordada a criação de um jogo, uma história, ou outra atividade, voltada para uma turma que o docente tivesse interesse e depois compartilhasse a produção, apresentando o projeto final no último encontro. Considerando que o *software* possibilita o envolvimento de conteúdos de cunho pedagógico, os professores prepararam e compartilharam as seguintes produções e objetivos das atividades (quadro 3):

Quadro 3. Produções e objetivos das atividades docentes

Atividades	Objetivos da atividade	Segmento de ensino
História: Diálogo composto por dois personagens do <i>Software Scratch</i> . Conforme aparecem frases como “ <i>What is your name?</i> ”, o aluno vai ler e repetir oralmente o que os personagens vão dizendo.	Trabalhar leitura, pronúncia e vocabulário	Segundo ano do EF
História: Diálogo composto pelas expressões: “Hello”, “How are you?” O aluno responde assim que visualiza a pergunta.	Trabalhar leitura, pronúncia e vocabulário	Primeiro ano do EF
Jogo: Quando o aluno clica no animal aparece como ele se escreve em inglês em caixa alta. Ele muda de roupinha, para os alunos perceberem que existem outros da mesma espécie.	Introduzir vocabulário referente aos nomes de animais.	Terceiro ano do EF
Jogo: Quando o aluno clica no “fantasminha”, o personagem vai aparecer e sumir para começar a descrição e usar os tópicos gramaticais.	Trabalhar tópicos gramaticais: <i>there is</i> , <i>there are</i> e <i>prepositions</i>	Quarto ano do EF
Jogo: Quando o aluno clica na “bailarina”, a personagem realizará a pergunta “ <i>What colour is it?</i> ” Assim que a bailarina apresentar um objeto, o aluno deverá responder o nome da cor.	Introduzir vocabulário referente aos nomes de cores.	Educação Infantil
Jogo: Quando o aluno clica nas opções <i>go straight</i> , <i>go ahead</i> , <i>turn left</i> e <i>turn right</i> , deverá conduzir o personagem do Scratch até o local indicado.	Trabalhar vocabulário referente aos nomes de posições	Quinto ano do EF

Fonte: BASTOS, 2016.

A partir da análise das produções e objetivos das atividades docentes, as atividades planejadas para apresentar os objetos de conhecimento em Língua Inglesa, tiveram foco na oralidade, leitura e escrita, uso de jogos e histórias. No entanto, poderiam ser abordados outros objetos e realizadas diferentes atividades, como trabalhar a habilidade auditiva dos alunos.

No último dia da oficina, os professores apresentaram os projetos e ressaltaram que é necessário explorar o programa para dominar a ferramenta e poder utilizá-la com segurança. Os professores compreenderam o *Scratch* como um instrumento “trabalhoso”, “que precisa usar o raciocínio lógico para encaixar os comandos”, mas que pode ser interessante e atraente para o aluno. O trabalho colaborativo foi

essencial para o bom desenvolvimento da oficina, pois ao trocar ideias, ajudando um ao outro, a compreensão de alguns comandos tornou-se mais clara e as sugestões apresentadas pelos colegas de trabalho contribuíram para elaborar os jogos e as histórias.

Assim, para responder à questão inicial: “Que ações os professores de inglês realizarão para dominar a ferramenta *Scratch*?”, compreende-se que as ações vivenciadas pelos sujeitos, como a exploração do programa e o trabalho colaborativo foram determinantes para a concretização da atividade e contribuir para a formação continuada docente, conforme ilustrado no quadro a seguir (quadro 4):

Quadro 4. Ações e Contribuições para a formação continuada dos professores

Ações	Contribuições
Explorar o <i>Scratch</i>	Envolvimento dos sujeitos para o uso de tecnologias, desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, autoria, autonomia e conhecimento das possibilidades do programa.
Discutir o uso do <i>Scratch</i>	Reflexão sobre a carência de estudos para o uso de TICs em sala de aula, vantagens e desvantagens do uso do programa para novas práticas docentes e para a autoria dos alunos.
Criar atividades	Criação de vídeos, jogos, histórias e variadas atividades que podem ser compartilhadas com docentes de variadas áreas de conhecimento.
Dividir o trabalho	Expansão da atividade, interação dos sujeitos, troca de experiências, participação nas decisões e planejamentos em conjunto.

Fonte: BASTOS, 2016.

Nesse processo reflexivo e de formação, a partir de novas ações, o professor pode investigar sua práxis, entendendo as falhas e acertos, com vistas a um melhor desempenho, no cotidiano de seu contexto escolar, tornando as suas práticas pedagógicas, portanto, campo de mobilização de saberes e de produção de novos conhecimentos.

Na oficina pedagógica, o professor pode se sentir mais amparado para produzir e expor suas ideias, tirar dúvidas e compreender o passo a passo para utilizar o programa. Essas ações demandam uma boa interação e envolvimento entre os membros participantes e o responsável pela orientação da atividade. Como resultado final, esta oficina presencial motivou a criação de novos espaços de formação

docente- o Curso On-line: “Conhecendo as potencialidades do *Software Scratch*” (figura 4), lograda no AVA CAp-UERJ, aberta para todos os profissionais da Educação que desejam conhecer a ferramenta.

Figura 4. Criação de novos espaços de formação



Fonte: BASTOS, 2016.

Por seu escopo educativo, a proposta desta oficina on-line é a elaboração de diversos projetos e atividades por meio do *software Scratch*, com o intuito de contribuir para sujeitos aprenderem a usar essa ferramenta, tornarem-se indivíduos construtores, multiplicadores e reflexivos na resolução de problemas. Para

conhecer as potencialidades do programa, o curso foi desenhado para durar dois meses contemplando a carga horária de 40 horas. Nesse ambiente virtual, os participantes compartilharão conteúdos, experiências, projetos, atividades, terão acesso a diferentes vídeos colaborativos e à biblioteca digital. Em “tópicos” teremos os conteúdos do curso; notícias sobre as atividades da semana; guia de acesso; avaliação diagnóstica para verificar o conhecimento dos participantes acerca da linguagem de programação e novas tecnologias; fóruns para discutir as atividades propostas e tirar dúvidas. A avaliação dos cursistas será composta por auto avaliação, participação e produções no AVA. A ementa do curso on-line apresenta-se estruturada da seguinte forma (quadro 5):

Quadro 5. Ementa da Oficina on-line

Semana	Programa
Primeira semana	Avaliação diagnóstica; guia e apresentação do Curso.
Segunda semana	Apresentação do software Scratch; introdução à linguagem de programação
Terceira semana	Primeiros comandos: mover, trocar, trajes, importar e criar palco.
Quarta semana	Expansão dos comandos controle e movimento; inserir comandos de som e fala
Quinta semana	Iniciação à construção de uma pequena animação.
Sexta semana	Construção de atividades
Sétima semana	Construção e reedição de atividades
Oitava semana	Autoavaliação

Fonte: BASTOS, 2016.

Nóvoa (1997, p. 2) destaca que não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborá-lo e de transformá-lo. Desta forma, criar oficinas, tanto na modalidade presencial quanto on-line, é uma possibilidade de refletir, compartilhar, aprender e compreender que não é só a escola que precisa estar preparada com recursos e equipamentos para atender o uso de *softwares*, mas também o professor precisa se apropriar dessa tecnologia para a utilização e enfrentamento de barreiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *software Scratch* possibilita a construção de espaços de aprendizagem e pode contribuir para a colaboração e novas práticas do professor que atua nos anos iniciais da Educação Básica. A reflexão, a interação, a curiosidade e a motivação marcaram a oficina. Os professores interagiram, trocaram informações e surgiram discussões sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, o conhecimento sobre a linguagem de programação e as carências provenientes da formação inicial.

Os participantes anunciaram que nem todos os professores estão preparados para usarem novas tecnologias em suas aulas e nem todas as escolas possuem acesso à Internet e aos computadores. Logo, oportunizar aos sujeitos aprender, acessar e utilizar ferramentas tecnológicas que não fazem parte do cotidiano são desafios que precisam ser enfrentados, pensados e ampliados estudos acerca dessas questões

A oficina aqui descrita foi uma iniciativa que pode contribuir para a melhoria do trabalho, para a qualificação profissional e pessoal desses sujeitos e desmembrou-se em um Curso On-line que pode ajudar outros profissionais a conhecerem as potencialidades da ferramenta colaborativamente.

Estudos na área de formação docente são relevantes e precisam ser realizados, para que contribuam com o trabalho do professor e fomentem a abertura de caminhos, coletivos e/ou individuais, direcionados à criação, à colaboração e à autonomia.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **A Questão do conhecimento na sociedade contemporânea: Desafios educacionais.** Ponta Grossa: UPEPG, 1999.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Santa Catarina: UNIVILLE, 2004.

BASTOS, V. **A aprendizagem do *software Scratch* como atividade colaborativa na formação continuada de professores de Inglês.** Dissertação de Mestrado. CAp-UERJ, 2016.

CARDOSO, J. VALENTE, M. Antigas ferramentas, novas práticas: mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores. In: TONELLI, J; MATEUS, E. (org) **Diálogos (Im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blutchter, 2017.

ESTEVÃO, C. **Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação**. Campinas: Educação e Sociedade, 2006.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumento metodológico**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBERALI, F. Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. IN: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M.C.G. **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. São Paulo: Pontes, 2009.

MORAN, J.M.; MASETTO, M; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

RESNICK, Mitchel. **Sowing the Seeds for a More Creative Society**. Learning and Leading with Technology, 18-22, 2007.

ROESCH, S.M. **Projetos de Estágio e Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PARTE 2

JOGOS E LUDICIDADE NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

QUEBRA-CABEÇA VISUAL: UM RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ARTES¹

Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Docente do PPGEB-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Jogos, brinquedos e brincadeiras, embora reconhecidamente relevantes no desenvolvimento infantil, ainda são pouco utilizados nas aulas de Artes Visuais na educação básica. Acreditamos que seja porque a brincadeira é um tema incipiente nos livros didáticos da área e, quando esses desafios lúdicos são configurados como estratégias metodológicas, ficam delimitados a um breve capítulo ou seção específica. A interação entre jogos lúdicos e obras artísticas nos livros didáticos é, ainda, pouco explorada como um recurso a ser utilizado em sala de aula.

Desse modo, apresentamos o produto educacional “Quebra-cabeça Visual”, desenvolvido, no ano letivo de 2019, nas aulas de Artes do ensino fundamental do Centro Integrado de Educação Pública Francisco Solano Trindade localizado na zona oeste do Rio de Janeiro. O jogo foi aplicado como um recurso pedagógico com regras e metodologias artísticas inspiradas na linguagem estética do Painel de Azulejos (1983), localizado no Sambódromo do Rio de Janeiro, atribuído ao artista Athos Bulcão. A motivação em interagir com a obra do artista na sala de aula ocorreu por ocasião da exposição comemorativa “100 anos de Athos Bulcão”, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil/RJ, no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019.

Alguns Painéis de Azulejos atribuídos ao artista também poderiam ter sido escolhidos devido à sua relevância estética, tais como: o Painel no Centro Cultural Missionário da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB (1995); o Painel da Cobertura do Edifício Camargo Corrêa (1974); o do Mercado das Flores (1983) - todos no Distrito Federal. Porém, a escolha da obra de Bulcão instalada no Sambódromo do Rio de Janeiro como fio condutor do

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/97865586911296175>

quebra-cabeça se deve a uma característica que chamou atenção de imediato: o efeito de dinamicidade dos elementos visuais, embora as formas tenham padrões geometrizados. Esse tipo de proposta em que a composição causa o efeito de movimento é, inclusive, recorrente nas obras do artista.

Athos Bulcão (Rio de Janeiro, 1918 – Brasília, 2008) foi um artista de muitas faces: fez desenhos, pinturas, esculturas, fotomontagens, ilustrações de catálogos, capas de livros e revistas de arquitetura, figurinos, cenários de peças teatrais, azulejos, entre outras criações.

A formação do artista pode ser atribuída aos seus contemporâneos brasileiros modernos, como Cândido Portinari. Bulcão foi assistente desse artista na execução pictórica do Mural de São Francisco de Assis, na Igrejinha da Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais.

Mais tarde, a convite de Oscar Niemeyer, Bulcão iniciou uma trajetória artística relevante e profícua na integração com a arquitetura. Sua obra está presente em muitos e variados espaços públicos, e seus azulejos, habilidosamente trabalhados, destacam-se pelo grafismo baseado predominantemente nas formas geométricas.

Como propósito fundamental do projeto, o jogo gerou o incentivo à pesquisa sobre a obra nacional e trajetória artística de Athos Bulcão, além de difundir os aspectos visuais relacionados à leitura estética de sua vasta obra.

2. A IMPORTÂNCIA DO “BRINCAR” NA EDUCAÇÃO BÁSICA: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COM ARTE

Os docentes de Artes, de uma maneira geral, têm dificuldades de agregar nos seus planejamentos curriculares atividades que tenham alguma relação com jogos, brinquedos ou mesmo com brincadeiras. Concordamos com as palavras de Mödinger (2012) quando diz que “é preciso aprender a arriscar, saber onde procurar subsídios que alimentem e ampliem as suas próprias ideias a respeito de como pode ser uma aula de artes nos anos iniciais” (MÖDINGER, 2012, p. 21) porque sabemos que, para preencher essa lacuna, devemos estar, constantemente, pesquisando processos autorais com materiais e propostas artísticas que sejam condizentes, inclusive, com as especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental - como reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais quando se lê: “O

caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos [...] torna as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos”. (BRASIL, 2013, p. 121). Acreditamos que a inserção de atividades lúdicas nas aulas de Artes, em especial, propicia aulas mais interessantes e produtivas, independente do componente curricular a ser abordado.

Essas mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais, no capítulo referente às articulações e continuidade da trajetória escolar, enfatizam que “[...] a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação”. (BRASIL, 2013, p. 136). Sendo assim, percebemos que uma das formas de assegurar essa continuidade da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental pode ser atribuída ao ‘brincar’. Nós nos referimos não somente àquele “brincar” nos tempos ociosos entre uma aula e outra, nas atividades extracurriculares, no intervalo do recreio, na recreação, nas aulas de Educação Física ou mesmo nas aulas de Artes. Mas, referimo-nos aos momentos nos quais as brincadeiras e os brinquedos estejam integrados às atividades escolares diárias.

Torna-se importante que destaquemos as diferentes definições para “jogos”, “brinquedos” e “brincadeiras”, uma vez que apresentam características que, muitas vezes, confundem-se entre si devido o respectivo contexto em que são aplicados.

O brinquedo, de início, será entendido como o objeto com o qual a criança, de fato, se apropria de forma lúdica. O jogo, por sua vez, também pode ser considerado um brinquedo devido ao seu caráter de entretenimento e diversão. Porém, o jogo difere dos demais brinquedos por possuir regras específicas e pré-estabelecidas. A diferença do jogo está também no fato de ele poder ser utilizado por seus participantes com caráter competitivo ou cooperativo. Todavia, é importante ressaltar que as regras não são exclusividade dos jogos, pois as brincadeiras também podem ser balizadas por regras, mesmo que sejam dedutivas (VYGOTSKI, 2007). As brincadeiras são as atividades realizadas, notadamente, por crianças, mas não dependem, necessariamente, dos brinquedos físicos, embora as brincadeiras sejam consideradas um simples divertimento, pelo senso comum, elas também são geradoras de conhecimento uma vez que são fonte importante de aprendizado e desenvolvimento cognitivo-visual.

É importante ressaltar que, desde o início do século XX, nos campos da Psicologia e Pedagogia, vários autores vêm afirmando que o brincar influencia o desenvolvimento da criatividade infantil e a construção do conhecimento (VASCONCELOS, 2001).

Embora não sejam recentes os estudos que recomendam a brincadeira como apoio para a aprendizagem formal, percebemos que a brincadeira ainda é uma atividade pouco recorrente nos planejamentos dos professores da educação básica, como alerta Santomé (2001, p. 109): “as atividades curriculares são destinadas à aprendizagem de conteúdos culturais que se consideram imprescindíveis (...) nas instituições escolares. No entanto, os jogos e as brincadeiras podem desenvolvê-las, estimulá-las e reforçá-las.”

Esperamos, desse modo, que a brincadeira faz parte da(s) cultura(s) infantil(is) e é um produto cultural da criança. É inegável que o brincar tenha grande influência no desenvolvimento da criança, causando transformações internas, ao ponto de Vygotski (2007), referindo-se à relação das crianças com as regras da brincadeira, afirmar que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. (VYGOTSKI, 2007, p. 118). A brincadeira também influencia na percepção dos aspectos físicos e do repertório simbólico que a criança desenvolve e influencia, ainda, na sua relação emocional com os objetos concretos. O mesmo teórico afirma, ainda, que para uma criança em idade escolar, “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKI, 2007, p. 124), diferente da relação que a criança da educação infantil tem com seus brinquedos e brincadeiras. A brincadeira pode e deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, porém, quando a criança passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorre uma ruptura, o que leva os alunos a se dedicarem mais aos estudos, deixando o ato de brincar para além dos muros da escola.

De fato, o brincar é necessário para que as crianças se desenvolvam e aprendam. Desde muito cedo as crianças brincam, contudo, as brincadeiras e os brinquedos mudam em cada etapa da vida.

Da mesma maneira que as regras estão presentes na imaginação em brincadeiras de faz-de-conta de um pré-escolar, mais tarde a imaginação estará presente nos jogos de regras estabelecidas de maneira explícita, como, por exemplo, no de futebol ou no de cartas [...] a criança próxima dos seis anos

participa, com entusiasmo e respeito, de um jogo com regras previamente definidas. Além disso, imagina várias possibilidades de ação que levariam a superar os limites impostos para vencer o jogo. A imaginação, em um plano de abstração mais elaborada, faz o sujeito mover seu pensamento em busca dos resultados possíveis. (VASCONCELOS, 2001, p. 95).

Como diz a autora, o modo de perceber o mundo é diferente entre as crianças; dependendo da idade elas pensam, raciocinam e criam de formas diferentes (VASCONCELOS, 2001). Isso deixa claro que, como em todo planejamento escolar, para escolhermos os jogos, brinquedos e brincadeiras que comporão nossas aulas, precisamos considerar as especificidades da faixa etária dos alunos.

3. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS EDUCACIONAIS

Como vimos, os jogos, brinquedos e brincadeiras podem ser considerados ferramentas educacionais de grande eficiência, principalmente, se forem considerados os interesses infantis próprios dos anos iniciais do ensino fundamental com faixas etárias propícias para “a experimentação, a criação, a atividade lúdica e imaginativa, que sempre estão presentes nas brincadeiras, no brinquedo e no jogo, são também os elementos básicos das aulas de arte para crianças”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 89).

No ensino de Artes Visuais uma das competências específicas é, sem dúvida, como dito na Base Nacional Comum Curricular (2018), o “experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte [...] propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil”. (BRASIL, 2018, p. 199) – respeitando, assim, não somente o interesse e a curiosidade das crianças pelo brincar, mas as vivências artísticas das culturas infantis.

Portanto, a inclusão de brinquedos, jogos e brincadeiras nas aulas de Artes Visuais na educação básica, além de enfatizar o elo entre as etapas educacionais do desenvolvimento infantil, amplia a criatividade das crianças “construída no bojo da busca de alternativas às soluções dos problemas vivenciados. [...] Na imaginação está o espaço para o movimento criativo, que vai além do ato de pensar, vai para a invenção, abertura dos possíveis” (VASCONCELOS, 2001, p. 93). Em outras palavras, para que essas ferramentas educacionais não sejam apenas mais uma das atividades recreativas propostas no

espaço escolar, é relevante que as diferentes faixas etárias dos alunos sejam consideradas para o aprimoramento do conteúdo curricular. Como sabemos, cada idade tem suas próprias dificuldades, do mesmo modo que necessidades e interesses específicos. Como afirma Vygotski (2007, p. 108), “todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”, portanto, não basta que introduzamos quaisquer jogos, brinquedos e brincadeiras, mas devemos considerar as características próprias das faixas etárias da criança para tal escolha, bem como os objetivos pontuais voltados à arte-educação que pretendemos alcançar, para que sejam condizentes com os fundamentos pedagógicos indicados aos alunos.

O quebra-cabeça (ou *puzzle*), como conhecido, é um jogo de montagem de peças. Apresentado com quantidade variável de partes, o quebra-cabeça pode ser de muitos materiais, como madeira, metal, plástico, papelão, entre outros. Há, também, vários tipos de quebra-cabeça, como o Tangram e o cubo mágico, em formatos bi ou tridimensional, destinados à educação ou ao lazer.

Embora o Tangram já existisse na antiga China, o primeiro quebra-cabeça, com o formato que conhecemos, tem registro dos anos de 1760, conferido ao cartógrafo britânico John Spilsbury. Ele desenvolveu um mapa em madeira e, posteriormente, o partiu em pedaços para ser utilizado como recurso pedagógico.

É importante ressaltar que o jogo de quebra-cabeça, como o próprio nome indica, “estimula tanto o lado esquerdo do cérebro, com a lógica e racionalidade, quanto o lado direito, com a criatividade e a visão artística da obra” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, s/d). Assim sendo, ele pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e dos fundamentos primordiais do ensino de Artes Visuais.

A habilidade de ser criativo e poder responder uma questão de forma diferente são muito valorizados e isso pode ser treinado com o quebra-cabeça. Durante o jogo, para formar o painel, a pessoa precisa fazer uma série de tentativas de erros e acertos, até conseguir a combinação correta, elaborando teorias, testando hipóteses e mudando a sua perspectiva quando algo não dá certo. E isso leva a pessoa a ser mais adaptável e inovadora em diferentes ambientes. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, s/d).

O fato de o quebra-cabeça contribuir no desenvolvimento da criatividade vem ao encontro do que Ostrower (2009) discorre sobre

o assunto. A autora defende que se pode estimular a criatividade das crianças ao dizer que esse estímulo se dá através dos desafios, ao fazê-las pensar de forma diferente para a finalização do jogo.

O quebra-cabeça também traz benefícios à memória ao estimular, principalmente, a lembrança de curta duração que se remete aos detalhes das peças, seja em relação à cor, à forma, ao traço ou ao tipo de encaixe (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, s/d).

Outro estímulo que se aplica ao quebra-cabeça é a percepção. Conforme lembra Batista (2018, p. 2), “as capacidades de observar, comparar, analisar e sintetizar as ideias são trunfos que servirão na formação de cada criança” sendo utilizados pelo resto da vida. A percepção visual é bastante estimulada no quebra-cabeça, pois os jogadores têm de lembrar-se da composição da imagem no decorrer de todo o jogo a fim de completá-la.

O quebra-cabeça, portanto, que por ora se apresenta como produto educacional testado nos anos iniciais do ensino fundamental, estabelece estreita interação com imagens artísticas, nesse caso, com obras de Athos Bulcão, ao estimular o cérebro, beneficiar a memória, desenvolver a imaginação e a coordenação motora, além de motivar a interação social e fomentar a percepção criativa.

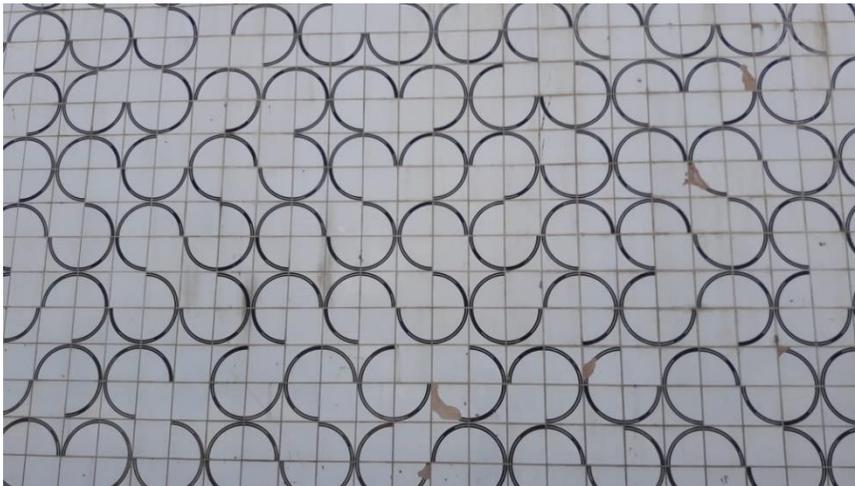
4. ARTE EM QUEBRA-CABEÇA

Ao considerarmos o quebra-cabeça como um jogo-brinquedo pedagógico, elaboramos um novo quebra-cabeça, como recurso metodológico voltado à difusão das obras de Athos Bulcão. De imediato, percebemos que haveria a necessidade de lançar uma estratégia artística para o envolvimento estético-visual dos alunos da educação básica. Recorremos aos princípios de Projeto de Trabalho difundido por Hernández (1998) quando menciona que um trabalho pode ser sugerido pelo docente, mas os alunos têm de “querer” pesquisá-lo, isto é, devem estar pré-dispostos a interagir com a proposta visual. “Recorrer ao jogo como atividade prazerosa, mas também formativa, acarreta preocupar-se (...) com os interesses, os níveis de conhecimento, as habilidades e os ritmos de desenvolvimento de alunos e alunas.” (SANTOMÉ, 2001, p. 110).

A obra artística responsável pelo interesse inicial no aprofundamento pela arte de Bulcão se deve, como dito anteriormente, ao “Painel de Azulejos” (1983), localizado na Praça da Apoteose, no Sambódromo do Rio de Janeiro (Figura 1). Com vinte e

seis peças (Figura 2) que o compõem, o Painel do artista apresenta-se a partir da composição de azulejos totalmente brancos e também com azulejos que têm desenho de um quarto de uma circunferência.

Figura 1. Painel de Azulejos – detalhe (1983), Praça da Apoteose, Sambódromo.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2. Peças do quebra-cabeça (detalhe).



Fonte: arquivo pessoal.

Exposto ao ar livre, no espaço urbano da parte central da cidade do Rio de Janeiro e como composição visual (principalmente à época carnavalesca), sua inserção como referência imagética na sala de aula permite a desconstrução da ideia recorrente de que a Arte só pode ser apreciada no interior de um ambiente institucional como o museu.

O quebra-cabeça desenvolvido com os alunos diferencia-se dos convencionais por ser um jogo cooperativo. O jogo fez parte do Projeto “Aprendizes de Athos Bulcão”, no qual, durante três meses, foram desenvolvidas atividades variadas a partir da leitura de textos, contextualização das obras do artista e produção visual propriamente dita (BARBOSA, 2012) – o quebra-cabeça. Esse projeto culminou com uma exposição aberta à comunidade escolar por alguns dias, cujo objetivo geral foi divulgar a vida e a obra de Athos Bulcão.

As peças do quebra-cabeça, confeccionado com papelão, papel 40Kg, hidrocor, cola e plástico adesivo, medem 15cmX15cm. A opção por esses materiais se deve à facilidade que apresentam para a sua construção e à sua durabilidade. Confeccionar jogos duráveis permite a reutilização do material em outras ocasiões (com outras turmas, por exemplo) e permite ao professor compartilhar com outros professores – utilidade primordial do produto educacional.

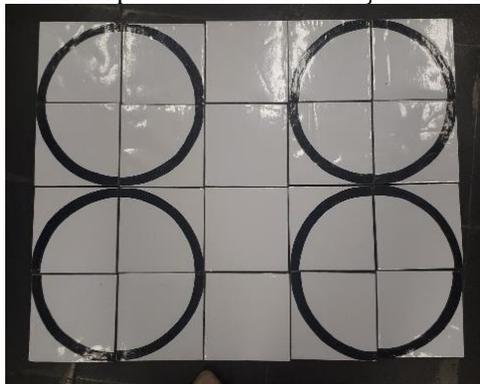
A meta do jogo visual é formar imagens geometrizadas que, ao se repetirem, formam outro novo quebra-cabeça. Todos os alunos da turma devem participar como jogadores e propor sugestões de arrumação visual para a composição de um outro quebra-cabeça. Como regra fundamental, não há limite de tempo para as jogadas de montagem - os alunos podem experienciar, enquanto houver interesse pela composição, mas é importante considerar o tempo de participação de cada aluno, para que todos tenham oportunidade de opinar e de encontrar imagens diferentes, bem como de escolher formatos diferenciados para o quebra-cabeça (Figuras 3 a 5). O professor deve interferir o mínimo possível, mas é importante que ele incentive os educandos a variar as formas, vê-las em novas disposições, formando outras formas, para que, assim como na obra do artista, haja várias formações plástico-estéticas.

Figura 3. Montagem (com semicírculos) do Quebra-cabeça realizada pelos alunos da educação básica



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4. Montagem (com círculos) do Quebra-cabeça realizada pelos alunos da educação básica



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 5. Montagem (com linhas curvas) do Quebra-cabeça realizada pelos alunos da educação básica



Fonte: arquivo pessoal

Como é possível visualizar nas figuras anteriores, nas montagens de novos quebra-cabeças realizados pelos alunos, a quantidade de azulejos na composição final pode variar, de acordo com o número de alunos participantes da turma, embora cada aluno deva participar com, no mínimo, uma peça para poder colaborar com a realização do jogo/composição. Outro fator importante é a quantidade de peças, que não pode comprometer a montagem da composição final; a quantidade deve ser suficiente para que os alunos exponham diferentes maneiras de montagem. Em turmas com quantidade reduzida de alunos, cada um acaba por receber duas ou mais peças.

Desse modo, como objetivos fundamentais do quebra-cabeça, destacam-se a interação e diálogo entre os alunos da turma/equipe; estímulo à cooperação e à negociação na resolução dos desafios para a montagem da nova composição – livre de competitividade; a ampliação do repertório imagético; a percepção da imagem artística desvinculada de obra de arte, entre outros.

Deve ser considerado, ao planejar esse tipo de atividade, o detalhe de os alunos não terem um modelo a ser seguido; uma referência artística que pareça rotulada como visualmente correta para a composição final. Ao contrário, aos alunos é dado o estímulo à montagem de várias formas diferenciadas, livres de um padrão estético pré-definido, já que não há um formato/aparência visual único a ser seguido. Outro destaque é fato de os alunos não poderem realizar o quebra-cabeça sozinhos, eles têm, necessariamente, de ouvir o outro para alcançarem mais e melhores resultados.

Como estratégia, somente depois das montagens efetuadas pelos alunos o professor deve apresentar a obra de arte que originou o jogo. A partir daí, o professor deve seguir a contextualização da obra, quer dizer, a autoria, localização, material usado etc. Antes, porém, do material azulejo ser revelado, aos alunos são suscitadas hipóteses e especulações acerca do material resistente à rua e ao tempo. Um fato curioso, percebido por nós, é que o azulejo não é reconhecido comumente como um material artístico. Isso leva os alunos a procurarem relações entre a obra e os materiais que conhecem para a indicação de novas possibilidades.

O cuidado em não apresentar a obra de Athos Bulcão antes de o quebra-cabeça ser concluído, nem mesmo de revelar que ele se baseia em uma obra de arte, deve-se à intenção primordial do jogo que é a não haver reprodução da obra mas, sim, experimentações variantes,

outras novas formações para a incidência de maior número possível de padrões de imagens a serem inventados pelos alunos.

Acreditamos que o conhecimento prévio da obra poderia influenciar a(s) montagem(s) e restringir a criatividade dos alunos. O propósito do jogo, como já afirmamos, é experimentar diferentes formações visuais a partir do trabalho coletivo. “O propósito, como objetivo final, determina a atitude afetiva da criança no brinquedo”. (VASCONCELOS, 2007, p. 123). Por isso, devemos deixar claro para os alunos que não há um jeito certo para montar o quebra-cabeça; eles escolherão, em grupo, como fazê-lo. Quanto a essa característica peculiar, nosso quebra-cabeça remete-se ao surgimento dos primeiros jogos: quando eles “não tinham a imagem na capa, pelo que, alguns casos, o tema permanecia um mistério quase até às últimas peças”. (TULHA, s/d).

5. JOGAR - CRIAÇÃO E APRENDIZADO EM ARTE

Como resultados, pudemos observar que durante o processo metodológico do quebra-cabeça os alunos se comprometeram em jogá-lo conforme as orientações recebidas, isto é, com o arranjo das peças em disposições variadas com as imagens ainda em formação, ou mesmo, ao resolverem com seus pares os conflitos e as escolhas visuais.

Duas observações que merecem registro se devem ao desenvolvimento individual dos alunos no que tange aos fundamentos básicos em Artes: alguns que circunstancialmente apresentam dificuldades na aprendizagem, mostraram-se líderes na execução do jogo visual; e outros alunos, que normalmente têm postura incisiva quanto à prevalência de sua opinião, procuraram compartilhar suas ideias de modo harmonioso e em parceria com os colegas para o bom andamento do jogo.

Quanto às extensões possíveis para o Quebra-cabeça visual, apresentamos abaixo algumas alternativas metodológicas plásticas que pretendemos desenvolver oportunamente:

(a) Um painel com proporções menores, que poderia ser o suporte para outros tipos de padrões geometrizados ou mesmo figurativos, como círculos, “ondas”, meia lua etc. a fim de que outras composições pudessem ser criadas.

(b) A criação do aluno do seu próprio azulejo, para confeccionar um quebra-cabeça exclusivo, também pode ser uma alternativa.

(c) A inserção de novas cores, outras formas e texturas à imagem original proveniente da obra artística, como extensões visuais.

(d) A transformação da forma bi em tridimensional, de modo que o volume permita a criação de um ser imaginário, por exemplo, confeccionado em papel machê, massa de modelar, argila ou outro material acessível. Essa proposta pode ser inspirada nos “Bichos”, uma categoria de mini esculturas criadas por Athos Bulcão, as quais representam seres imaginários.

Pudemos constatar que toda linguagem artística pode ser apresentada na sala de aula como uma ferramenta educacional, como ocorreu com o quebra-cabeça. Desenvolvido no limiar entre jogo, brinquedo e brincadeira, incentivou os alunos à criação artística, além de estimular a cooperação e o diálogo entre os alunos de cada grupo/turma.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, brinquedos e brincadeiras na prática pedagógica dos docentes da educação básica, sem dúvida, contribuem para manter o percurso contínuo de aprendizagem entre a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio. Para a criança, jogos e brincadeiras são um brincar que faz parte da sua vida, mas que, acreditamos, podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências até mesmo na fase adulta.

Após essa experiência pedagógico-artística de criação do produto educacional “Quebra-cabeça visual”, acreditamos que a utilização pedagógica de jogos e brincadeiras, em diálogo estético com diferentes obras artísticas, possa ser uma estratégia positiva no planejamento das aulas de Artes Visuais da educação básica. Isso pode gerar projetos autorais docentes, considerando o repertório cultural e os fundamentos pedagógicos condizentes com as faixas etárias dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leandro Leão. **A diluição do plano bidimensional no espaço: análises e relações entre quatro obras seminais de integração arquitetônica de Athos Bulcão**. Fundação Athos Bulcão, 2012. Disponível em: < <https://www.fundathos.org.br/pdf/Leandro%20Leao.pdf> > Acesso em: 07 de set de 2020.

ANTUNES, Celso. **Uma oficina de pensamentos e de criatividade**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BATISTA, Pollyana. **Benefícios do quebra-cabeça**. Estudo prático, 2018. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/beneficios-do-quebra-cabeça-na-educacao/>>. Acesso em: 04 de set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 09 de set de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Aceso em 23/04/2018.

FERRAZ, Maria Heloísa c. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 2ª ed. rev. e atual.

MÖDINGER, Carlos Roberto [et al]. **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

OLIVEIRA, Gabriella. **Quebra-cabeça - Origem, benefícios psicomotores e curiosidades do jogo**. Segredos do mundo, [S/I], 2020. Disponível em: <<https://segredosdomundo.r7.com/quebra-cabeça/>> Acesso em: 04 de set de 2020.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A socialização infantil por meio do jogo e do brinquedo: discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares In: CANEN, Ana; MOREIRA Antonio Flávio Barbosa (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, págs. 89-116.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA. **Conheça os benefícios do quebra-cabeça para o cérebro humano**. São Paulo, [s/d]. Disponível em: <<https://portalsbn.org/portal/conheca-os-beneficios-do-quebra-cabeça-para-o-cérebro-humano/>> Acesso em: 04 de set de 2020.

TULHA, Ana. **Puzzle: origem, críticas e afirmação**. Notícias Magazine, [S/I], 2019. Disponível em: < <https://www.noticias-magazine.pt/2019/puzzle-origem-criticas-e-afirmação/historias/241130/> > Acesso em: 09 de set de 2020.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ação e representação mental no desenvolvimento da criatividade In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovick, 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XADREZ E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA JOGADA POSSÍVEL¹

Matheus Ramos da Cruz

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Jomilto Praxedes

Docente do Instituto de Educação Física e Desportos, UERJ

José Antonio Vianna

Docente do PPGEB -UERJ

1. INTRODUÇÃO

As modificações nos modos de vida da população ao longo dos anos têm limitado as oportunidades e os espaços para as vivências motoras de crianças e adolescentes que residem nos centros urbanos. A experimentação motora empobrecida tem como consequência o *déficit* no desenvolvimento motor com implicações em outros aspectos do desenvolvimento humano, entre os quais a lateralidade e a orientação espacial.

Há evidências na literatura que a imagem corporal, a lateralidade e a orientação espacial mal desenvolvidas resultam em dificuldades de aprendizagem em indivíduos sem qualquer deficiência mental e/ou estrutural (ROSA NETO et al., 2013; FERNANDES; DANTAS; MOURÃO-CARVALHAL, 2014; VIANNA; CRUZ; NENARTAVIS, 2017). Uma alternativa para prover as crianças de estímulos motores necessários para um desenvolvimento harmonioso está nas aulas de Educação Física Escolar. Os exercícios físicos e os esportes são atividades que podem enriquecer o repertório motor de crianças e evitar ou minimizar problemas estabelecidos. Dentre as práticas que compõem a Educação Física Escolar, há o xadrez, que embora ainda seja pouco explorado na Educação Física, se apresenta como uma atividade que pode ser utilizada por professores, com potencial para estabelecer a lateralidade e a orientação espacial de alunos no primeiro segmento do ensino fundamental. A literatura da educação física oferece vasto material de apoio didático para o ensino de esportes em geral, mas carece de produção com sugestão de atividades e procedimentos que permitam ao professor de educação

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/97865586911297798>

física diversificar e ampliar as estratégias de ensino em suas aulas. Assim, este estudo tem por objetivo provocar a reflexão por parte de professores de educação física, que leve a reelaboração de propostas de ensino que integrem a prática de atividades com o uso do xadrez inserido nas aulas de educação física.

O produto educacional “Xadrez e Educação Física: Uma jogada possível” (CRUZ; VIANNA, 2020) surge como um recurso didático que utiliza o xadrez como uma atividade que pode trabalhar diversos componentes importantes da aprendizagem escolar, especialmente a lateralidade e a orientação espacial, elucidando a aplicação de atividades que podem ser replicadas ou adaptadas à realidade presente em sala de aula de cada professor.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Diferentes evidências da literatura indicam que o movimento corporal humano pode apresentar uma estreita relação com a aprendizagem escolar de crianças (LUCENA et al., 2010; ROSA NETO et al., 2011; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Autores como Piaget (1977) e Vigotsky (2007) descrevem esta relação ao apontar que o sujeito constrói seu conhecimento a partir das suas interações com o meio que o circunda e estas interações são possíveis a partir das relações entre corpo e ambiente.

Diante da importância da relação entre o movimento e aprendizagem, observa-se na literatura que a privação de experiências motoras de crianças, desde os primeiros anos de vida até os primeiros anos escolares, pode contribuir para um desenvolvimento motor deficitário, que por sua vez pode acarretar em complicações em fatores que integram a aprendizagem escolar (LUCENA et al., 2010; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; FERREIA et al., 2015).

Componentes importantes do desenvolvimento motor como a lateralidade e a orientação espacial, quando bem desenvolvidos, podem apresentar importantes contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita (MARQUES; PETERMANN; LÜDKE, 2018; FREIRE; GERMANO, 2019), mas em contrapartida, comprometimentos nos fatores supracitados também podem implicar em dificuldades no processo de letramento e alfabetização, tais como a inversão de números e letras (ZORZI, 2008).

A lateralidade pode ser entendida como a preferência da utilização de partes simétricas do corpo para realizar ações (PACHER; FISHER, 2003), já a orientação espacial pode ser entendida como a forma que o indivíduo se situa dentro de um ambiente e interage com pessoas, objetos e símbolos (FONSECA, 2009). Estes fatores são importantes elementos que fazem parte do desenvolvimento humano, e diante da sua importância, se torna fundamental principalmente na infância, que a lateralidade e a orientação espacial sejam consolidadas. Um ambiente no qual estes aspectos podem ser aprimorados é a educação física escolar, visto que o movimento humano constitui um dos pilares de desenvolvimento dos educandos, contribuindo para ampliar a cultura corporal de movimento e enriquecer as suas experiências motoras.

Kunz (1994) afirma que a cultura corporal de movimento envolve todas as atividades de movimento do ser humano, integrando o esporte as atividades físicas e as diferentes expressões corporais. Na educação física escolar, os conteúdos básicos que compõem a cultura corporal de movimento são os jogos, os esportes, a ginástica, as danças e as lutas. Dentro dos jogos, é possível destacar o xadrez, que no ambiente escolar pode trabalhar potencialmente aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo e social de crianças, como a memorização, a paciência e o planejamento (SÁ, 2009; RODRIGUES, 2008; RODRIGUES; SARRAPIO, 2018).

Estudos na literatura demonstram que o xadrez pode auxiliar no ensino de disciplinas escolares como a geografia (SOARES; SOARES, 2014), a matemática (OLIVEIRA; CASTILHO, 2014), as artes (RODRIGUES; SARRAPIO, 2018) e a história (ANGÉLICO; PORFÍRICO 2010). Na Educação Física, o xadrez também pode ser utilizado como um instrumento para o desenvolvimento do aluno. É possível observar contribuições da prática do xadrez sobre a lateralidade e a orientação espacial dos praticantes a partir do desenvolvimento de atividades que trabalham um componente fundamental para que o jogo ocorra: os movimentos das peças. Durante uma partida de xadrez, os jogadores a todo o momento realizam diferentes jogadas no tabuleiro que são constituídas por deslocamentos das peças que compõem o jogo. Cada peça apresenta características e deslocamentos no tabuleiro da partida diferentes, fazendo com que a procura de espaços para realizar as ações durante o jogo seja constante. França (2012) salienta que o enxadrista necessita conhecer, organizar e interferir no espaço durante a dinâmica do jogo

e para tanto se o praticante tiver internalizado a noção de si mesmo e noção de lateralidade além da percepção de sua relação com os objetos ao seu redor e com os outros as suas ações serão facilitadas.

Estas características se tornam importantes pois ao conhecer as noções de espaço e direção, neste caso direita e esquerda; frente e trás; diagonais, o jogador pode planejar suas ações e a combinação de movimentos que irão compor suas jogadas. Ao planejar e mentalizar os movimentos que devem ser realizados e as consequências destas ações sobre o posicionamento das peças de seu adversário, é possível contemplar a relação do sujeito (consigo mesmo) com as peças e o tabuleiro (o meio), a relação com o seu adversário (o outro) e a junção destes aspectos. Além disso, ao aprimorar estes componentes, o enxadrista terá desempenho durante o jogo ainda melhor. Admite-se que ao praticar o xadrez o aluno pode aprofundar estes conhecimentos, e ampliar as noções referentes a lateralidade e a orientação espacial.

No entanto, não é comum os professores de educação física utilizarem o xadrez como um componente pedagógico e/ou conteúdo da Educação Física. Entre os argumentos possíveis para este fato podem ser encontrados a falta de equipamentos e o desconhecimento do professor das regras e das estratégias de ensino.

Diante das contribuições que o ensino do xadrez nas aulas de educação física pode oferecer no que se refere ao aprimoramento do desempenho da lateralidade e da orientação espacial, que são importantes componentes do comportamento motor de um aluno, se torna importante estimular professores de educação física a utilizar atividades com a utilização do xadrez no ambiente escolar.

Além dos possíveis benefícios que podem ser trazidos pela prática, o xadrez pode se apresentar como uma atividade alternativa para o ensino na educação física que requer um baixo custo, no entanto, existe uma carência na literatura de material de apoio didático para o ensino de xadrez nas aulas de educação física escolar. As experiências e conhecimentos acumulados no processo de pesquisa realizado durante o curso de mestrado de Ensino na Educação Básica - Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ (CRUZ, 2020), nos permitiram a elaboração do produto intitulado como "Xadrez e Educação Física: Uma jogada possível", por meio do qual se buscou elencar 32 atividades que podem ser realizadas ou adaptadas por professores de educação física em suas aulas no primeiro e segundo segmentos do

ensino fundamental. As atividades apresentadas aqui têm a finalidade de permitir que o professor tenha um contato inicial com o xadrez como uma ferramenta didática que pode ser utilizada em suas aulas.

3. O PRODUTO

O produto “Xadrez e Educação Física: Uma jogada possível” (CRUZ, 2020), é resultado de uma parceria com o projeto “Heróis do Tabuleiro”, que atualmente atende mais de 32.000 alunos da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME – RJ). Neste projeto, comandado pela professora de educação física Fátima Bispo, são ministradas aulas de xadrez para crianças de 7 a 15 anos de idade, matriculadas regularmente no primeiro e no segundo segmentos do ensino fundamental. As aulas de xadrez são ministradas por professores de educação física e compõem a grade curricular obrigatória da escola, sendo realizadas semanalmente no período de 50 minutos, apresentando avaliações, frequência de participação e notas avaliativas. Os professores de educação física regentes das aulas de xadrez recebem anualmente uma capacitação prévia que os prepara para ministrar aulas de xadrez.

Com base no produto educacional elaborado a partir da dissertação de mestrado de Cruz (2020) elaboramos o relatório parcial do material de apoio didático que será apresentado em três tópicos: O Xadrez; Xadrez e educação física: Qual a relação?; e Atividades.

3.1. O XADREZ: breve histórico sobre o surgimento e as primeiras práticas do xadrez no mundo

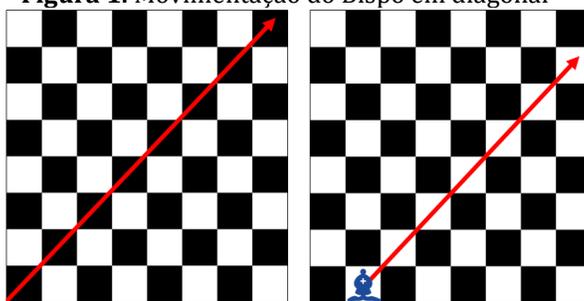
Sabe-se que o xadrez é um jogo milenar que apresenta diferentes teorias sobre a sua criação e origem. Há relatos que alegam que sua prática pode ter sido originada das culturas egípcia, hindu e árabe, sendo praticado primeiramente por quatro pessoas (SÁ, 2009; SILVA, 2002). Com o desenvolvimento das rotas marítimas na Europa durante o século XI, a estrutura do jogo, assim como a forma de jogar foram sofrendo modificações.

O entendimento deste contexto de criação, modificação e recriação do jogo ao longo do tempo em diferentes países pode auxiliar o professor a ministrar o conteúdo histórico sob diferentes perspectivas culturais. Após a apresentação dos aspectos históricos

que envolvem a criação e prática do xadrez, são apresentados ao leitor os componentes fundamentais que integram o jogo. São especificadas as características de cada peça, assim como as suas classes e as características do tabuleiro. A orientação das casas, linhas, colunas e diagonais são descritas de maneira contextualizada com os movimentos que as peças realizam durante a partida (Figura 1). Estes aspectos são importantes para que se possa avançar no processo de elaboração e desenvolvimento de atividades.

O intuito desta apresentação é fazer com que o professor se aproxime da dinâmica exercida durante o jogo para interpretar de maneira mais efetiva as atividades que são descritas nos itens subsequentes. Ao conseguir se familiarizar com a prática do jogo, é possível ao docente compreender de que maneira os exercícios se desenvolvem e, assim, reelaborar seus objetivos pedagógicos e didáticos, além de realizar adaptações à realidade existente ao ambiente escolar.

Figura 1. Movimentação do Bispo em diagonal



Fonte: Os autores, 2020.

3.2. XADREZ E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAL A RELAÇÃO?

Neste tópico é apresentado ao leitor as possíveis relações e contribuições existentes entre a prática do xadrez e o desenvolvimento de diferentes conteúdos que compõem as disciplinas escolares, e mais especificamente, de que forma o jogo pode se articular com a Educação Física.

Na literatura consultada é possível verificar que há uma recorrente utilização do xadrez como uma ferramenta de apoio pedagógico (SARTORI; FARIA, 2014; SILVA; ROMÃO, 2018; NASCIMENTO, 2018; RODRIGUES; SARRAPIO, 2018). Por ser um jogo que apresenta características específicas em sua dinâmica, é preciso

que o indivíduo que está praticando mantenha uma concentração alta para ter um bom desempenho.

Por conta desta demanda, e pela adaptação que é possível realizar com os componentes do xadrez - no caso peças e tabuleiro -, é possível observar propostas que integram a prática do xadrez para o desenvolvimento de áreas do saber escolares, como a geografia (SOARES; SOARES, 2014) e a matemática a partir de atividades que possam trabalhar as coordenadas cartesianas, noções espaciais, geometria, estatística e as progressões aritméticas (OLIVEIRA; CASTILHO, 2014).

Autores como Angélico e Porfírico (2010) salientam que por apresentar natureza desenvolvimental, o xadrez pode auxiliar cognitivamente no aprendizado de disciplinas, como a história e a geografia por meio do levantamento de informações acerca das origens do xadrez, e dos locais de disseminação da prática. Teixeira e Gomes Júnior (2014) afirmam que também é possível articular um trabalho didático voltado para o ensino da língua portuguesa com a utilização de textos, poesias, jogos com palavras cruzadas e caça-palavras.

No que se refere à Educação Física pode ser evidenciado na literatura a presença de estudos que enfatizam a prática nesta área escolar. Isto se deve principalmente ao fato do xadrez se enquadrar como jogo e esporte, que são componentes que integram a cultura corporal de movimento, constituída pelos esportes, os jogos, a ginástica, as lutas e as danças (CASTELLANI FILHO et al., 2014). O xadrez pode ser caracterizado como um jogo por ser constituído por regras fixas, nas quais dois jogadores buscam a vitória. Segundo Crawford (2003), o jogo de xadrez pode ser visto como um representante clássico do que vem a ser o jogo ideal, visto que apresenta em sua essência um caráter lúdico no qual há uma interação constante entre os jogadores que permite as ações de ataque e defesa em busca de um determinado fim.

Já na área esportiva, apesar de não apresentar movimentos corporais mais amplos em que grandes grupamentos musculares e gestos motores são realizados pelos praticantes, o xadrez é considerado um esporte, por ser uma prática mantida por organizações esportivas e apresentar competições a níveis municipais, estaduais, federais e mundiais. A partir das características supracitadas que fazem parte da educação física escolar, os autores apresentam um levantamento da literatura que evidenciam estudos

que buscaram verificar a aplicabilidade e as possíveis contribuições de intervenções práticas de diferentes formas com o uso do xadrez em aulas de educação física em escolas.

Os estudos demonstram que as intervenções com o jogo são possíveis e podem auxiliar a aprimorar uma série de aspectos importantes da aprendizagem dos alunos como o raciocínio lógico, a concentração e o desempenho matemático (RIBEIRO et al., 2017; NASCIMENTO, 2018). Estes aspectos apresentados no capítulo buscam demonstrar aos professores/leitores que a prática sistematizada com um fim pré-estabelecido pode apresentar ao longo do tempo contribuições interdisciplinares ao desenvolvimento dos alunos. Em relação ao desempenho motor, área de trabalho fundamental da Educação Física, os autores demonstram os resultados da dissertação realizada por Cruz (2020) que embasou a realização do produto educacional.

Os dados do estudo supracitado demonstram que as relações existentes na prática do xadrez entre os componentes fundamentais do jogo podem minimizar possíveis déficits motores, principalmente no que se refere a orientação espacial direita-esquerda por conta das ações que são realizadas no jogo. Ao mover uma peça no tabuleiro, o enxadrista pode estar concentrando cognitivamente sua atenção aos possíveis posicionamentos que pode efetuar em relação as demais peças presentes no jogo. A orientação espacial, neste contexto também pode se mostrar presente no momento que indivíduo observa no tabuleiro e de que maneira os movimentos realizados podem influenciar as ações reproduzidas pelo seu adversário e vice-versa.

A partir dos resultados apresentados por Cruz (2020), os autores articulam as inter-relações presentes entre o jogo e o aprimoramento do desempenho motor e apresentam propostas de atividades que possam integrar a prática ao ambiente das aulas de Educação Física.

3.3. ATIVIDADES

Neste tópico são descritas atividades que utilizam as peças, o tabuleiro e atividades práticas nas quais os alunos realizam movimentos corporais mais amplos (os discentes assumem a função das peças em um tabuleiro desenhado no chão). As atividades propostas visam desenvolver uma sequência didática para o ensino do xadrez que trabalha as relações de componentes básicos do jogo. Neste sentido foram criados módulos que buscam num primeiro

momento familiarizar o aluno com o tabuleiro e as peças e posteriormente, apresentar a dinâmica e a tática da partida. Os módulos de atividades são organizados da seguinte forma:

1. Localização das casas, linhas, colunas e diagonais
2. Classes das peças e seus movimentos
3. Ações de captura
4. Tática do jogo

Cada atividade apresenta em sua estrutura alguns tópicos importantes que devem compor um plano de aula, com intuito de auxiliar o entendimento e a realização de adaptações nas atividades propostas por parte do leitor/professor. As atividades são organizadas da seguinte forma:

- 1. Conteúdo:** Tema a ser trabalhado com a atividade;
- 2. Objetivo pedagógico:** Meta de competências didáticas a serem atingidas com a atividade;
- 3. Objetivo do Jogo:** Meta de competências didáticas específicas ao xadrez;
- 4. Posição:** Posicionamento dos alunos durante a atividade
- 5. Desenvolvimento:** Descrição da sequência de ações, regras e condições do jogo apresentado;
- 6. Variações:** Opções de modificações que podem ser realizadas durante o jogo;

Em jogos que são realizados no tabuleiro também são incluídos nas descrições os seguintes tópicos:

- 7. Posição inicial:** Posicionamento de determinada peça específica a ser utilizada no decorrer do jogo;
- 8. Peças participantes:** Peças a serem utilizadas no jogo.

No módulo 1 as atividades têm como intuito demonstrar aos alunos uma estrutura importante do jogo: o tabuleiro. Os exercícios deste módulo podem ser aplicados a alunos iniciantes ou que nunca tiveram contato com o jogo.

Os conteúdos são voltados ao reconhecimento e memorização das casas, linhas, colunas e diagonais do tabuleiro, e as características de movimentação que cada peça possui no jogo. Os exercícios propostos visam aprimorar a habilidade de simulação mental (JEANNEROD, 1995), na qual o indivíduo materializa cognitivamente

uma determinada localização ou símbolos a partir de informações recebidas. No caso do xadrez, a projeção mental do tabuleiro pode auxiliar o enxadrista a planejar as suas ações e a compreender de que maneira as jogadas realizadas podem influenciar as ações de seu adversário ou os próximos movimentos a serem realizados. Estas noções de localização no campo de jogo se relacionam intimamente com o domínio da orientação espacial direita-esquerda, visto que a compreensão dos espaços e das rotas de movimentação que as peças podem seguir também são dispostos em diferentes direções (vertical, horizontal ou diagonal) e sentidos (frente, trás, direita e esquerda).

Quadro 1. Atividade do módulo 1

Linhas, colunas e diagonais	
Conteúdo	Linhas do tabuleiro: Linhas, colunas e diagonais.
Objetivo pedagógico	Desenvolver os conceitos de linhas, colunas e diagonais, de forma lúdica, utilizando a memória corporal.
Objetivo do jogo	Realizar o deslocamento do corpo pelas “linhas, colunas” formadas pelos alunos.
Posição inicial	A turma será dividida em cinco fileiras com o mesmo número de alunos de pé, com os braços abertos na altura dos ombros. O professor irá escolher um pegador e um fugitivo que ficarão posicionados entre as fileiras formadas pelos demais alunos.
Desenvolvimento	Fugitivo e pegador iniciarão uma perseguição entre seus colegas, que variarão seus posicionamentos ao comando de seu Professor. Os comandos e posicionamentos serão de linha, coluna e diagonal, o que toda a turma deverá se adequar, auxiliando o fugitivo e dificultando a movimentação do pegador
Variações	O professor pode desenhar linhas e colunas no chão para demarcar a localização dos alunos e simular um tabuleiro de xadrez

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 2. Atividade do módulo 1

Em que casa estou?	
Conteúdo	O tabuleiro (colunas e fileiras).
Objetivo pedagógico	Perceber as posições das peças de jogo de acordo com as coordenadas das casas que formam o tabuleiro.
Objetivo do jogo	Perceber onde o Peão foi colocado no tabuleiro desenhado no mural e dizer se o aluno vendado, escolhido pelo professor para dar palpites a respeito da posição do Peão, acertou ou não a posição da peça.
Posição inicial	O Peão deverá ficar posicionado em qualquer casa do tabuleiro.
Desenvolvimento	<p>O professor escolherá um aluno voluntário para se posicionar junto ao tabuleiro desenhado no mural com uma venda nos olhos. O professor coloca um Peão em qualquer lugar do tabuleiro e pergunta se a turma está vendo em que casa a peça se encontra e aguarda. Os alunos deverão responder à pergunta, mas sem revelar a localização da casa ocupada pela peça.</p> <p>Após isso, são dadas cinco chances para o aluno vendado reconhecer a casa em que se encontra o Peão, a partir de perguntas que o aluno com venda faz aos demais colegas. A Turma dá o feedback para o aluno vendado (sim ou não). Caso o aluno vendado acerte a casa que o Peão se encontra dentro das cinco chances, a turma deverá pagar uma prenda (entende-se por prenda uma tarefa determinada pelo professor). Caso não acerte, o aluno vendado terá que realizar um exercício físico juntamente com o professor (polichinelos, saltos, corrida no lugar e etc.).</p>
Variações	O aluno vendado deve acertar a coluna (letra) que o Peão se encontra. O aluno tem 10 chances ao todo para acertar, primeiro a coluna (letra) e, depois, a fileira (número) onde o Peão se encontra.

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 3. Atividade do módulo 1

Ache a minha casa	
Conteúdo	O tabuleiro (colunas e fileiras).
Objetivo pedagógico	Perceber o tabuleiro como parte do jogo, com letras e números, que serão usados para mapear as peças.
Objetivo do jogo	Posicionar a peça na casa solicitada pelo professor corretamente e somar um maior número de acertos que a equipe adversária.
Posição inicial	Tabuleiro vazio.
Desenvolvimento	A turma será dividida em duas equipes representadas pelo Peão branco e pelo Peão preto. Cada equipe, de pé, formará uma fila atrás de um tabuleiro de mesa. O Professor irá solicitar que o Peão de cada equipe seja posicionado em uma determinada fileira (número). Os primeiros alunos de cada time deverão posicionar seu Peão corretamente na fileira pedida pelo professor. Caso o posicionamento esteja correto, a equipe ganhará um ponto, se estiver errado, a equipe não somará pontos. Após a sua vez, aluno vai para o final de sua fila. Vence a equipe que somar mais pontos.
Variações	O professor pode solicitar que cada Peão seja posicionado em uma determinada coluna (letra); Professor solicita que cada Peão seja posicionado em uma casa específica (combinação de letra e número).

Fonte: Os autores, 2020.

No módulo 2 as atividades visam apresentar aos alunos as diferentes classes de peças existentes no jogo assim como suas características específicas de movimentação sobre diferentes perspectivas (sobre si e o adversário). O exercício constante destas ações auxilia o enxadrista a perceber e realizar um trabalho cognitivo conhecido como Imagética motora, que consiste na materialização mental de uma determinada ação e de suas consequências, sem efetivamente realizá-la (JEANNEROD, 1995). Esta percepção faz com que o enxadrista realize previsões e interpretações de movimentos possíveis sobre a ótica do plano em que se orienta seu adversário,

permitindo que suas jogadas sejam mais bem planejadas e estratégias possam ser desenvolvidas.

Quadro 4. Atividade do módulo 2

Jogo do espelho	
Conteúdo	Domínio dos Movimentos das Peças, Coordenação Espacial, Abstração.
Objetivo pedagógico	Movimentar o Tabuleiro, estando do lado oposto ao das peças, exercitando a reversibilidade do pensamento, coordenação espacial e abstração.
Objetivo do jogo	Jogar Xadrez estando do lado oposto ao das suas peças de jogo.
Posição inicial	Posição oficial, com os jogadores invertidos em relação ao tabuleiro.
Desenvolvimento	O jogo deverá ser realizado de acordo com as regras oficiais do xadrez, mas as peças serão movimentadas pelos jogadores no lado, frente a frente ao adversário. O jogo ocorre como estivesse sendo praticado a frente de um espelho.
Variações	Jogar com o tabuleiro em posição lateral aos jogadores

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 5. Atividade do módulo 2

Xadrez do sim	
Conteúdo	Estratégia de jogo.
Objetivo pedagógico	Fixar a movimentação das peças e seu modo de captura; forçar o adversário a fazer jogadas que facilitem o seu jogo e, ao mesmo tempo dificultem o dele; reversibilidade do pensamento, abstração e antecipação.
Objetivo do jogo	Aplicar o xeque mate.
Posição inicial	Posição inicial do jogo de xadrez.
Desenvolvimento	Cada jogador, após sua jogada, deverá dizer qual o tipo de peça que o adversário terá que jogar.
Variações	Xadrez do "não".

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 6. Atividades do módulo 2

Rodízio de 3	
Conteúdo	Xeque e xeque-mate.
Objetivo pedagógico	Trabalhar mate e xeque-mate, o movimento e forma de ataque de todas as peças; planejamento estratégico; antecipação; tomada de decisões; flexibilidade cognitiva; memória operacional.
Objetivo do jogo	Aplicar o Xeque-mate primeiro.
Posição inicial	Posição inicial do jogo de xadrez
Desenvolvimento	O jogo ocorre com todas as regras do xadrez, no entanto, com 3 jogadores que irão realizar um rodízio de ações com as peças. Ex.: O jogador nº 1 joga com as peças brancas, o jogador nº 2 jogará com as peças pretas, e o jogador nº 3 com as brancas. A cada rodada os enxadristas alternam a utilização das peças e o lado do tabuleiro no qual são realizadas as ações. Vence a partida o jogador que conseguir realizar o mate primeiro.

Fonte: Os autores, 2020.

As atividades do módulo 3 buscam descrever as ações específicas de captura que cada peça pode realizar durante a dinâmica do jogo. No conjunto de atividades que compõem esta temática, são propostos jogos adaptados no tabuleiro que dão ênfase especificamente a conteúdos de alguma peça que o professor queira utilizar. Há jogos voltados para os peões, para as torres, bispos, cavalos, rainha e para o rei. Nos quadros abaixo são demonstradas algumas atividades que compõem este módulo.

Quadro 7. Atividades do módulo 3

Extermínio	
Conteúdo	Capturas e dinâmica de jogo
Objetivo pedagógico	Fixar o movimento de deslocamento e captura do peão e das peças
Objetivo do jogo	Capturar o maior número de peões possíveis
Posição inicial	O jogo começa com as peças posicionadas no tabuleiro de jogo como uma partida oficial de xadrez.

Desenvolvimento	Neste jogo os enxadristas realizam uma partida convencional de xadrez com os movimentos e ações de captura característicos de cada peça. No entanto, o objetivo final do jogo não será cercar ou capturar o Rei adversário ou aplicar o xeque mate. Será dada maior ênfase à captura das peças do exército oposto, sendo os peões as peças de maior valor. Vence a partida o enxadrista que conseguir somar o maior número de pontos advindos das ações de capturas realizadas sobre o adversário.
Variações	Podem ser atribuídas pontuações diferentes de acordo com as peças utilizadas para realizar as capturas.

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 8. Atividades do módulo 3

Cavalo faminto	
Conteúdo	Movimento de captura do cavalo.
Objetivo pedagógico	Fixar o movimento de deslocamento e captura do Cavalo.
Objetivo do jogo	Capturar com o Cavalo os grãos (ou bolinhas de papel ou tampinhas) que estarão em todas as casas do tabuleiro.
Posição inicial	Colocar grãos (ou bolinhas de papel ou tampinhas) em todas as casas do tabuleiro (exceto onde o cavalo estiver). Um Cavalo ficará posicionado em uma das posições iniciais de um jogo oficial de xadrez (b1, g1, b8 ou g8). Se for realizar o jogo em dupla, os Cavalos ficarão posicionados um de cada lado, em suas posições iniciais do jogo oficial de xadrez.
Desenvolvimento	Capturar com o Cavalo, na menor quantidade de lances possíveis ou no menor tempo possível, todos os grãos (ou bolinhas de papel ou tampinhas) que estiverem ocupando as casas do tabuleiro.
Variações	Usar dois Cavalos adversários trabalhando ao mesmo tempo, alternando os lances; Para criar maior dificuldade, o professor pode estabelecer uma regra: Os alunos não poderão utilizar as casas que foram percorridas nas jogadas anteriores.

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 9. Atividades do módulo 3

Peões x Torres	
Conteúdo	Movimento de capturas dos Peões e das Torres
Objetivo pedagógico	Fixar movimento e captura de Peões e Torres, atenção e concentração
Objetivo do jogo	Jogador 1: Chegar na linha final com um peão; Jogador 2: Capturar todos os peões utilizando as Torres
Posição inicial	Os Peões devem ficar posicionados na linha dois do tabuleiro e Torres nas casas a8 e h8
Desenvolvimento	Neste jogo, dois enxadristas disputam uma partida entre Torres e Peões. Um jogador terá consigo um exército formado por apenas duas Torres, enquanto seu adversário possuirá um exército formado por oito Peões. O objetivo do jogador que possui os Peões é conseguir chegar até a linha 8 do tabuleiro com pelo menos uma peça, enquanto o enxadrista que possui as Torres terá como meta realizar a captura de todos os Peões do adversário. Vence o jogador que conseguir cumprir a sua meta primeiro.

Fonte: Os autores, 2020.

No módulo 4 os exercícios propostos se relacionam especificamente ao desenvolvimento de movimentos a serem realizados numa partida propriamente dita. Neste conjunto de atividades, ações referentes ao planejamento de jogadas, a relação do aluno com as suas peças e com o adversário, e a resolução de problemas são trabalhados com maior ênfase. A orientação espacial nestas atividades se manifestam de maneira enfática na escolha de decisões tomadas pelos jogadores, onde os problemas que surgem durante os exercícios fazem com que o aluno busque respostas a partir do referencial de todos os componentes do jogo: a posição de suas peças no tabuleiro, os espaços disponíveis para realizar as jogadas, a percepção do posicionamento das peças e os movimentos que podem ser realizados pelo adversário e o desenvolvimento de princípios táticos voltados para a aplicação de jogadas – chave decisivas para vencer a partida (mate e xeque mate). As atividades propostas lançam mão da estrutura básica de uma partida de xadrez com algumas adaptações. No quadro abaixo são apresentados alguns exemplos.

Quadro 10. Atividades do módulo 4

Desafios de problemas táticos em duplas	
Conteúdo	Temas Táticos
Objetivo pedagógico	Desenvolver a abstração, imaginação e a previsibilidade do jogo, através de desafios previamente propostos.
Objetivo do jogo	Solucionar problemas que poderão surgir nas partidas.
Posição inicial	A posição inicial pode ser adaptada pelo professor de acordo com o desafio proposto.
Desenvolvimento	O professor deverá dividir a turma em duplas e propor desafios para serem solucionados. As duplas irão se reunir para resolver as questões propostas.
Variações	A atividade poderá ser desenvolvida em trios ou em grupos maiores.

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 11. Atividades do módulo 4

Jogo condicionado com peões, damas e torres	
Conteúdo	Princípio da abertura
Objetivo pedagógico	Desenvolver conhecimentos sobre os princípios básicos da abertura: centro, desenvolvimento, mobilidade e proteção ao Rei.
Objetivo do jogo	Aplicar o xeque mate a partir do cumprimento de uma ou mais condicionantes.
Posição inicial	Torres, Peões e Damas ficarão posicionados no tabuleiro de acordo com a posição oficial de um jogo de xadrez. As demais peças são retiradas do tabuleiro.
Desenvolvimento	O jogo começará com as peças posicionadas de acordo com o jogo oficial de xadrez. Durante a partida os jogadores só poderão aplicar o xeque mate se cumprirem uma ação condicionante estipulada anteriormente pelo professor, tendo como tema “centro” ou “desenvolvimento”.
Variações	0 mate só poderá ser realizado depois de mover os dois Cavalos e os dois Bispos; 2- O mate só poderá ser realizado após o domínio do centro do tabuleiro

Fonte: Os autores, 2020.

Quadro 12. Atividades do módulo 4

Mate em 1 lance	
Conteúdo	Xeque mate
Objetivo pedagógico	Analisar uma situação de jogo, onde o xeque mate poderá ocorrer na jogada seguinte.
Objetivo do jogo	Identificar e aplicar o xeque mate.
Posição inicial	As peças serão colocadas no tabuleiro no local exato definido pelo professor, configurando uma “posição”. Somente devem estar no tabuleiro as peças indicadas. Sendo assim, é possível que nem todas as peças sejam utilizadas em uma determinada posição.
Desenvolvimento	A posição de jogo é demonstrada num “tabuleiro gigante” posicionado no chão pelo professor. Os alunos serão desafiados a dizer que tipo de movimento pode ser realizado para o xeque mate ser aplicado. Quando um aluno descobrir, deverá dizer em voz alta o nome da peça e a casa para onde ela deve ser movimentada (letra e número).
Variações	O professor poderá permitir que todos os alunos respondam, se fizer a atividade sob a forma escrita; O professor mostra situações de xeque mate em 1 lance no “tabuleiro gigante”, e os alunos respondem numa folha de papel, o nome da peça e o local para onde ela será movimentada. Esta folha deverá ser entregue ao professor para correção.

Fonte: Os autores, 2020.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que alguns fatores importantes pertencentes ao desenvolvimento motor podem ser constantemente estimulados na infância como a lateralidade e a orientação espacial, por meio de jogos e atividades lúdicas com o uso do xadrez, este trabalho procurou refletir sobre as relações do ensino do jogo com os benefícios de sua prática na lateralidade e na orientação espacial de crianças em idade escolar, que também podem ser trabalhados no cotidiano escolar.

A partir das atividades propostas nesta produção é possível ver que a prática do xadrez pode ser implementada nas aulas de Educação Física dentro da escola. Acredita-se que ao conhecer mais sobre o tema em questão, o profissional de educação poderá dispor de mais um recurso didático a ser utilizado no ambiente escolar.

A partir destes conhecimentos as ações criativas dos professores que buscam o desenvolvimento dos alunos nas diferentes esferas escolares podem surgir durante um processo coletivo de trabalho voltado às necessidades que surgem no ambiente escolar. A estrutura das atividades descritas neste estudo pode ser reutilizada ou servir de diretriz para formulação de novas atividades, fazendo com que o ensino do xadrez na educação física escolar possa ser difundido e aprofundado nas práticas escolares.

Sugere-se que professores e profissionais de Educação Física e de outras áreas do ensino elaborem projetos e propostas que integrem a prática do xadrez no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ANGÉLICO, L. P., PORFÍRIO, L. C. O jogo de xadrez modifica a escola: Por que se deve aprender xadrez e tê-lo como eixo integrador no currículo escolar? **Diálogos Acadêmicos**, v. 1, n. 1, p. 1-18, out./jan., 2010.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

CRAWFORD, Chris. **Chris Crawford on game design**. New Riders, 2003.

CRUZ, M.R. **Orientação espacial de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental praticantes de Xadrez**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRA, J. R. P. et al. Avaliação motora em escolares com dificuldade de aprendizagem. **Revista Pediatria Moderna**, v. 51, n. 2, p. 67-72, 2015.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Artmed Editora, 2009.

FRANÇA, C. S. **Xadrez como ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física Escolar.** 2012. 31f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) -Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 5 jun. 2012.

FREIRE, M. A. R.; GERMANO, M. S. F. A psicomotricidade como alicerce no desenvolvimento da leitura e da escrita. **Linkscienceplace-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 5, n. 6, 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** AMGH Editora, 2013.

JEANNEROD, M; DECETY, J. Imagens mentais motoras: uma janela para os estágios representacionais da ação. **Opinião atual em neurobiologia**, v. 5, n. 6, pág. 727-732, 1995.

JÚNIOR, J. D. O.; CAMPOS, S. D.; GOMES, R. L. R. O xadrez como ferramenta pedagógica para o ensino da matemática em uma escola de ensino fundamental. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.** Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/xadrez.html>, 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ed. Unijuí, 1994.

LUCENA, N. M. G. *et al.* Lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e sua relação com déficit de organização espacial em escolares. **Estudos de Psicologia.** (Campinas), v. 27, n. 1, p. 03-11, 2010.

MARQUES, R.; PETERMANN, X.; LÜDKE, E. Relações entre desempenho psicomotor e aquisição da escrita na educação infantil. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 14, n. 26, p. 305-312, 2018.

NASCIMENTO, F. R. do. **O xadrez como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem.** 2018. 31f. Monografia

(Especialização em Educação Física Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

PACHER, L. A. G.; FISCHER, J. Lateralidade e educação física. **Revista Leo-nardo Pós**, v. 1, n. 3, 2003.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Artmed Editora, 2013.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração de estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

RIBEIRO, A. J. P. *et al.* XADREZ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, v. 2, p. e13423-e13423, 2017.

RODRIGUES, A. O Xadrez na Educação Física Escolar. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 182-186, 2008.

RODRIGUES, C. R.; SARRAPIO, L. P. As contribuições do xadrez para o processo de ensino aprendizagem: aspectos sociais e pedagógicos do jogo na escola. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 16, n. 1, 2018.

ROSA NETO, F. et al. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, 2011.

SÁ, A.V.M.de. História do xadrez. In: CALDEIRA, A. **Para ensinar e aprender xadrez na escola**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. p. 11-20.

SARTORI, A. S. T., FARIA, J. E. S. Xequando os entrelaçamentos entre o ensino de matemática e o xadrez. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 2, p. 11-24, jul./dez., 2014.

SILVA, D.F.; ROMÃO, E. C. Algumas Contribuições do Jogo Xadrez no Âmbito Escolar. **Revista Ciências Humanas**, v. 11, n. 1, 2018.

SOARES, A. P; SOARES, S. P. O Jogo de xadrez como metodologia para o ensino de geografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 3, set./dez., 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZORZI, J.L. As inversões de letras na escrita o "fantasma" do espelhamento. **Soletras**, v. 8, n. 15 SUP, 2008.

O LÚDICO NA EJA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA¹

Priscilla da Silva Frazão

Docente das Secretarias Municipais de Nova Iguaçu e de
Duque de Caxias

Andrea da Paixão Fernandes

Docente do PPGEB-UERJ

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada neste artigo se propõe a analisar se o lúdico é uma estratégia didática que favorece a aprendizagem dos educandos e esse motiva a escolha do tema o lúdico na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma a podermos investigar se a estratégia lúdica é utilizada ou não nas turmas observadas.

Ao longo da trajetória acadêmica de Priscilla, foi possível observar, sobretudo nos estágios do curso de Pedagogia, que as professoras ao ministrarem suas aulas não utilizavam o lúdico. Tal fato tornou-se uma inquietude e, a partir desse momento, optou-se em estudar como o lúdico poderia auxiliar o trabalho dessas professoras, dela mesma e de outros docentes do campo educacional de EJA que considerassem a ludicidade importante em sua prática docente e, assim, transformar a sala de aula um ambiente mais divertido, prazeroso e significativo para os estudantes.

Para termos a certeza de que a temática escolhida, Lúdico na EJA, era relevante, pesquisamos nas bases de dados Scielo e CAPES se existiam pesquisas relacionadas ao tema. Durante a pesquisa, foi observado que, ao unirmos as palavras “lúdico na Educação de Jovens e Adultos”, não apareceram trabalhos. Somente separando cada palavra, foi possível encontrar resultados. É importante destacar que a maior parte dos materiais encontrados sobre o lúdico não estavam relacionados à EJA, e sim à Educação Infantil e nos primeiros anos de escolaridade.

Para realizarmos a pesquisa apresentada nesse artigo, escolhemos uma instituição de ensino de EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), que oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, possui uma política pública consolidada há mais de três

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/978655869112999112>

décadas, sendo uma rede de educação de referência no campo da EJA para outras cidades, o que justifica nossa escolha por esta rede municipal de educação.

A escola escolhida está localizada no Centro da Cidade do Rio de Janeiro, o que facilita a captação de alunos que trabalham em seu entorno, por ser uma “passagem” para suas casas no retorno do trabalho dos estudantes. Para compormos a metodologia da pesquisa, utilizamos diário de campo, observação das turmas, questionários e entrevistas com as docentes das turmas. Após esta etapa, realizamos atividades lúdicas e fotografamos o processo nas do PEJA I2.

O objetivo geral da pesquisa foi (re)conhecer a existência ou ausência de práticas pedagógicas lúdicas na Educação de Jovens e Adultos. Em relação aos nossos objetivos específicos, analisamos o impacto das práticas pedagógicas lúdicas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos da EJA. Em seguida, para a composição do produto educacional, construímos atividades lúdicas embasadas nos conteúdos escolares ensinados pelas professoras regentes no período em que as turmas foram observadas.

Optamos como metodologia de trabalho a pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa. Minayo (1993) considera que para a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa é necessário que exista uma interação entre os atores sociais que participarão e entre o pesquisador. Neste trabalho, fizemos estudo de caso utilizando o viés etnográfico, tendo como interesse principal, verificar se a estratégia lúdica é utilizada ou não na Educação de Jovens e Adultos, na escola pesquisada. De acordo com Tull (1976), o estudo de caso é uma estratégia adequado para pesquisas exploratórias, pois ele auxilia a construção de hipóteses.

Para efeito deste artigo, temos como foco o diálogo com o produto³ educacional associado à dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica o CAP-Uerj, intitulada “Lúdico na EJA... Por que não?”. Cabe ressaltar que os cursos de mestrados profissionais requerem a construção de produtos educacionais. Moreira (2004) afirma que a pesquisa no mestrado profissional deverá ser:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-

² PEJA I, refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³ Produto é um desdobramento da dissertação, torna concreto a temática abordada.

se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

A seguir, discorreremos o que pensamos sobre o lúdico na aprendizagem de jovens e adultos e, adiante, descreveremos as atividades e como as mesmas foram conduzidas nas turmas A e B. Apresentaremos duas atividades realizadas, denominadas (1) Bingo das Equações e (2) Vamos tirar as drogas de cena?

É importante deixar evidente que a construção das atividades lúdicas teve como objetivo, contribuir com a aprendizagem dos estudantes das turmas pesquisadas, considerando os conteúdos escolares abordados em sala de aula pelas professoras regentes. Com o Bingo das Equações, abordamos os conteúdos matemáticos, a fim de auxiliar os estudantes com cálculos mentais. A segunda atividade, “Vamos tirar as drogas de cena?”, foi construída especificamente para um projeto da disciplina de Teatro, que durante um período do ano letivo, constrói com os educandos vídeos de curta-metragem sobre o uso de drogas, com o intuito de evidenciar os danos causados pelas drogas lícitas e ilícitas. Durante o período de observação das turmas pesquisadas, utilizamos como meio de registro o Diário de campo e criamos um arquivo pessoal de fotografias como dados de pesquisa. Todas as imagens apresentadas foram devidamente autorizadas pelos estudantes, contudo, optamos em não divulgar seus rostos.

2. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Consideramos a ludicidade como uma estratégia didática que pode ser utilizada em todas as etapas do processo de escolarização. Sendo assim, é necessário considerar que as atividades contribuem para o desenvolvimento do aluno e de sua aprendizagem.

No meio social em que vivemos, muitas vezes precisamos construir novas aprendizagens para que, assim, possamos alcançar novos lugares, e o sujeito é abertura nesse processo de transformação (MONTESSORI, 1987). Ao utilizarmos jogos, brinquedos e brincadeiras ao longo do processo pedagógico, o lúdico estimula o gosto pela vida e leva o sujeito a encarar os desafios de sua história.

Entendemos, assim, que o brincar é necessário para o desenvolvimento humano. O lúdico possui uma importância significativa para o ser humano durante sua trajetória de vida, o que,

em nosso entendimento, favorece a construção prazerosa da convivência e do viver.

A ludicidade é inerente ao ser humano e se relaciona a sentimentos como liberdade, espontaneidade, criação e ação. Dessa forma, o agir ludicamente compreende o desenvolvimento de atitudes descontraídas, sem que haja a necessidade de imposições, pressões, opressões ou julgamentos. Caillois (1986, p 7) nos afirma que:

[...] obre todo, infaliblemente trae consigo uma atmosfera de solaz o de diversión. Descansa y divierte. Evoca uma actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real. Se opone a la seriedad de ésta y de esse modo se ve tachada de frívola. Por outra parte, se opone al trabajo como el tiempo perdido al tiempo bien empleado. Em efecto, el juego no produce nada: ni bienes ni obras.

É importante salientar que as atividades lúdicas não estão limitadas ao uso de jogos, brinquedos e brincadeiras., mas, de igual forma, podem ser criativas e proporcionarem integração, alegria e prazer ao serem realizadas.

Negrine (1998) afirma que é necessário que o adulto se desprenda de amarras e aprenda a brincar novamente, independentemente de sua idade. Ao brincar, a pessoa jovem ou adulta pode se relacionar consigo mesmo, com os outros e em seu contexto sociocultural, pois o ato de brincar não significa que eles voltaram a ser crianças. Nesse sentido, o mesmo autor afirma que:

[...] já na vida adulta, ela [a atividade lúdica] oportuniza e revigora o sentimento de participação social, cria estímulos novos, além de possibilitar a continuidade dos exercícios físicos necessários à saúde e ao bem estar geral. A prática de atividades espontâneas, prazerosas e criadoras leva a um comportamento sadio, desperta para o amor, a beleza, a bondade e a descoberta (NEGRINE, 1998, p. 23).

Diante disso, é importante considerar que as atividades lúdicas não são portais mágicos capazes de superar todas ou quaisquer dificuldades e complexidades que aparecem no decorrer do processo educativo. Entretanto, podem desenhar um caminho metodológico para que os docentes e a escola possam construir um ambiente mais alegre e promissor para a aprendizagem, e com isso, alcançar melhores resultados (NEGRINE, 1998).

A escola da EJA não pode ser um ambiente cansativo, impositivo e exaustivo, visto que a maior parte dos estudantes saem de seus trabalhos para irem para a escola. Por esse motivo, a escola precisa ser, para o educando, um ambiente de construção, de formação com

métodos mais dinamizados e divertidos, permitindo assim, que ele participe de momentos prazerosos enquanto constrói seu conhecimento e sua aprendizagem.

Para que seja possível criar um ambiente de aprendizagem significativa, o lúdico, por meio dos jogos, brinquedos, brincadeiras, montagens e produções dos alunos, é caminho viável e prazeroso. Todavia, ressaltamos que trabalhar com a ludicidade não é o mesmo que fazer uma atividade de recreação, pois ela envolve a descoberta, a sensibilidade e atribui um novo sentido à escrita, à leitura, ao pensar, ao agir, com o intuito de desenvolver integralmente o sujeito.

A partir das atividades lúdicas, o docente cria a possibilidade de desafiar, provocar, estimular e conquistar a participação cada um de seus alunos, e assim buscar a resolução de problemas (CASTILHO; TONUS, 2008). Sendo assim, é necessário superar o que está pré-estabelecido, de forma a criar perspectivas, alternativas e caminhos para que se alcance uma transformação da realidade. Almeida (2003) destaca que ao trabalhar a partir da estratégia lúdica, o professor também modificar sua prática e se liberta, porque o lúdico se faz presente, em maior ou em menor intensidade, em todas as etapas da vida das pessoas.

3. ATIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS

Nesta terceira parte do artigo, nos dedicaremos a apresentar as atividades lúdicas desenvolvidas durante a pesquisa e que compuseram nosso produto educacional. A primeira das atividades consiste em um bingo que se dedica a despertar as habilidades matemáticas dos estudantes da EJA participantes de nossa pesquisa, tendo como objetivo o desenvolvimento de atividades que busquem estimular o cálculo mental. A segunda, apresenta como tema as drogas e seus efeitos, buscando discutir esse conteúdo a partir de estratégias didáticas lúdicas. Cabe observar que os dois jogos foram criados como sugestões lúdicas para trabalharmos com jovens e adultos.

3.1 BINGO DAS EQUAÇÕES AUXILIANDO O CÁLCULO MENTAL

Ao criarmos o Bingo das equações, tivemos como objetivo desenvolver habilidades de cálculos mentais daqueles estudantes. Para isso, construímos cálculos baseados em três operações matemáticas adição, subtração e multiplicação.

Os cálculos mentais são de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, necessárias cotidianamente na vida em sociedade. No caso dos estudantes dos anos iniciais da EJA, destaca-se a relevância do trabalho com cálculos mentais, principalmente por estarem no início do processo educativo, ressaltando-se que serão utilizados durante toda a trajetória escolar de cada um deles e para além da escola, conforme anunciamos anteriormente. Esses são alguns dos motivos pelos quais elegemos a matemática por corroborar com os conteúdos escolares, colaborando, assim, com a aprendizagem dos educandos e com docentes regentes.

Consideraremos, a partir dessa etapa de nossos registros, a tabela abaixo que foi montada, impressa, recortada e colocada em um saco de pano. A cada momento era puxada uma equação, e cada aluno deveria marcar em sua cartela o resultado dela.

Figura 1. Quadro das equações do bingo

Bingo das Equações								
1x0	11x1	10+11	40-9	40+1	57-6	60+1	81-10	9x9
1x1	6+6	16+6	22+10	22+20	12+40	72-10	8x9	50+32
1+1	8+5	20+3	20+13	53-10	73-20	9x7	60+13	70+13
3x1	7+7	6x4	35-1	64-20	9x6	8x8	80-6	94-10
2x2	3x5	5x5	25+10	35+10	50+5	50+15	50+25	80+5
2+3	8x2	20+6	40-4	47-1	7x8	60+6	36+40	6+80
3x2	17x1	3x9	20+17	50-3	67-10	70-3	7+70	90-3
6+1	9+9	21+7	18+20	6x8	40+18	30+38	100-22	80+8
2+6	8+9	35-6	29+10	50-1	50+9	70-1	80-1	90-1
3x3	100-80	10x3	20x2	100-50	6x10	100-30	8x10	9x10
90-80								

Fonte: Acervo Priscilla Frazão.

Considerando a aplicação e o desenvolvimento do jogo com os alunos, temos a destacar que o bingo das equações foi realizado conforme as seguintes etapas:

1ª etapa – Apresentação e orientação do jogo;

2ª etapa – Distribuição das cartelas e dos papéis cortados em formato de quadrado para permitir que marcassem os números resultantes das equações;

3ª etapa – Ao iniciar o jogo, sorteávamos uma das equações do quadro apresentado anteriormente e, em seguida, os alunos deveriam realizar o cálculo mentalmente e marcar em sua cartela o resultado;

4ª etapa - Ao término do jogo, conferimos todas as equações sorteadas;

Figura 2. Cartela do bingo sendo marcada pelos estudantes



Fonte: Acervo Priscilla Frazão.

O bingo foi sendo jogado pelos alunos até a primeira participante, Rita⁴, marcar todos os números. O jogo seria finalizado a partir do primeiro ganhador, contudo, assim que sua companheira gritou bingo, Jorge indagou:

- Professora, não vamos terminar, vamos continuar até todo mundo fechar! (Jorge, 23/06/2018).

Por este motivo, aceitamos a proposta de Jorge e continuamos o sorteio das equações do bingo até que todas as equações fossem sorteadas. Jorge e outros três estudantes se confundiram na realização de algumas equações e, com isso, deixaram de marcar alguns números em suas cartelas e, conseqüentemente, “fazer o bingo”.

⁴ Os nomes dos estudantes foram modificados para proteger a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Figura 3. Verificação dos resultados



Fonte: Acervo Priscilla Frazão.

3.2. VAMOS TIRAR A DROGA DE CENA?

Criamos o jogo “Vamos tirar a droga de cena?” com o objetivo de contribuir com o projeto educacional realizado pela professora de Teatro. Esse projeto visava explicitar aos educandos os problemas decorrentes de uso de drogas lícitas e ilícitas. Para isso, foram utilizados vídeos curtos em que os estudantes são os atores e atrizes. Assim, corroboramos com o conteúdo programático da disciplina. A atividade foi realizada de acordo com o passo a passo a seguir:

1ª etapa – Dividimos os estudantes em dois grupos;

2ª etapa – Construimos dois tabuleiros iguais e colocamos um para cada grupo. Cada grupa tinha em média 5 ou 6 participantes;

3ª etapa - Cada estudante recebeu uma aranha (as aranhas correspondiam aos pinos dos jogos de tabuleiro), cada um escolheu sua cor;

4ª etapa – Realização do sorteio dos dados. Cada aluno sorteava os dados e avançava as casas, de acordo com o número dos dados;

5ª etapa - Observar cada casa em que a aranha caía. Algumas casas possuíam ônus ou bônus, dependendo da carta retirada pelo

aluno. Ao cair na casa “retire uma carta”, o jogador deveria retirar uma carta e ler sua instrução contida nela;

Observe abaixo alguns exemplos das cartas.

**RETIRE UMA
CARTA**

**BEBEU A NOITE TODA E PERDEU O HORÁRIO
DA ESCOLA.**

VOLTE 2 CASAS

**DROGAS, NEM PENSAR!
VOLTE AO INÍCIO**

**BEBER E DIRIGIR, É UM PERIGO, PARA VOCÊ
E PARA OS OUTROS!**

VOLTE 3 CASAS

**O NOME JÁ DIZ, DROGA É UMA DROGA!
FIQUE UMA RODADA SEM JOGAR**

Figura 4. Tabuleiro tirando a droga de cena



Fonte: Acervo Priscilla Frazão.

Assim que iniciamos o jogo, foi possível observar que o primeiro grupo, compreendeu rapidamente as orientações, e foram avançando sem maiores dificuldades. Conforme o jogo acontecia, foi perceptível observar que os alunos não ficavam confortáveis ao retirarem cartas que os faziam voltar algumas casas no tabuleiro. Por meio de falas, gestos e dos rostos, foi possível observar a frustração. Então, foi preciso fazer um movimento de diálogo sobre as regras e enfatizar que o importante era brincar, se divertir, sentir prazer e não ao contrário.

Ainda neste grupo, Aline, uma das estudantes, retirou a carta que mandava voltar ao início do jogo. Aline ficou visivelmente incomodada com a situação e disse:

“– Agora não ganho mesmo, vou parar de jogar!” (Aline, 03/2018)

Rita, por sua vez, conversou com ela e pediu que ela não abandonasse a partida no meio, ressaltando que, por mais que ela tivesse começado o jogo novamente, poderia chegar ao final, lembrando o diálogo estabelecido anteriormente. Amanda, outra participante que também retirou a carta, mesmo descontente, aceitou a sugestão de Rita e ambas permaneceram no jogo.

O jogo foi avançando, Rita, chegou ao final do tabuleiro em primeiro lugar. Os demais jogadores pediram para o jogo continuar até que todos os alunos presentes em sala de aula chegassem ao final. Nesse momento, Aline ficou mais confortável e voltou a jogar demonstrando prazer.

Figura 5. Orientando o jogo aos estudantes retirarem as cartas



Fonte: Acervo Priscilla Frazão.

Assim, os dois grupos só concluíram as partidas quando todos os participantes terminaram a trilha.

Jorge organizou as aranhas de acordo com a ordem de chegada. Ele foi o primeiro desse grupo a pedir para levar a aranha como lembrança do jogo para casa. Ao escutarem o pedido do companheiro, outros alunos pediram também. No final, disse:

Professora, muito obrigada por ter trazido esses jogos pra gente, esse sobre as drogas, como o bingo. Os dois serviram para que a gente ficasse mais atentos. Com o bingo a gente conseguiu treinar os cálculos e com esse, percebi o quanto as drogas causam mal à nossa saúde (Jorge 03/07/2018).

O intuito das atividades criadas foi de aproximar o lúdico da vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e, além disso, contribuir com a aprendizagem de cada um que pode participar das brincadeiras, proporcionando, assim, um pouco de prazer depois de um longo dia de trabalho.

Buscamos, com as duas atividades, aproximar a ludicidade do cotidiano das pessoas jovens e adultas em fase de escolarização. Dessa forma, reafirmamos o uso da estratégia lúdica como um caminho metodológico, que colabore com a construção de uma melhor aprendizagem dos alunos da modalidade EJA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo investigar a existência de práticas lúdicas em turmas de Educação de Jovens e Adultos e, também, demonstrar como docentes dessa modalidade de ensino podem organizar sua prática pedagógica ancorando-se no desenvolvimento de atividades lúdicas e, por conseguinte, de maneira mais prazerosa para o educando.

Repensar a Educação de Jovens e Adultos é um desafio diário para a construção de uma educação emancipatória, que reconheça o sujeito em sua integralidade. Assim, as atividades lúdicas apresentam um novo caminho para efetivarmos uma pedagogia mais humana, alegre e libertadora.

Entendemos que a busca por novas metodologias de ensino precisa ser contínua, permeando o processo educacional e possibilitando ao docente refletir, analisar e reavaliar, se necessário, sua prática. Esse movimento pode considerar saberes fazeres que se constroem a partir do que professores e alunos compartilham e, portanto, aprendem juntos por meio da construção de novos caminhos e olhares.

Ao realizarmos as atividades, percebemos que muitos alunos, no início de cada jogo, olharam com estranheza para as atividades propostas, até entenderem o que estava sendo apresentado a eles. Contudo, apesar do estranhamento inicial, concordaram em participar.

Foi possível observar com o **“Bingo das Equações”**, que a maior dificuldade era pensar rapidamente, para conseguirem calcular o resultado corretamente, sem utilizar papel e lápis por exemplo. Contudo, conforme a atividade se desenvolveu e com a colaboração dos próprios colegas, participaram e demonstraram, por meio de suas falas que gostaram de realizá-la.

Com o jogo de tabuleiro **“Vamos tirar a droga de cena”**, pudemos contribuir com o projeto trabalhado pela professora em sala de aula, abordando os efeitos do uso de drogas lícitas e ilícitas. Ainda que alguns tenham demonstrado certa frustração ao retornar ao início ou algumas casas do jogo, foi possível perceber em seus rostos e olhares que estavam sentindo prazer ao brincar. Propor um jogo ou uma brincadeira como atividade pedagógica, que desperte o interesse dos alunos no decorrer das aulas, além de possibilitar a aprendizagem, proporciona uma parceria colaborativa entre os educandos, ainda que estivessem jogando, um contra o outro.

A intenção de ambos os jogos era, além de ensinar conteúdos, desenvolver esses conhecimentos de forma divertida, o que pode ser reconhecido por nós, através da observação das expressões corporais, faciais, gestuais e dos diálogos estabelecidos entre os estudantes envolvidos. Dessa maneira, é possível afirmar que os objetivos foram alcançados de forma satisfatória, o que, por sua vez, nos permite reafirmar que o lúdico pode ser o alicerce de qualquer trabalho desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, isso não significa, tão somente, que o professor deverá construir ou levar um jogo, um brinquedo, ou uma brincadeira para a sala aula. Mais do que isso, o lúdico precisa ser compreendido como o espaço de criação, de autoria e de autonomia para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

CAILLOIS, Roger. **Los Juegos Y Los Hombres: lá máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CASTILHO, Marlene da Aparecida; TONUS, Loraci Hofmann. **O lúdico e sua importância na Educação de Jovens e Adultos**. Synergismus científica UTFPR, Pato Branco, 03(2-3), 2008.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. 2ª.Ed. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica. 1987.

MOREIRA, Marco Antonio. **O mestrado (profissional) em ensino**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: ano 1, n 1. julho de 2004. p. 131-142.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

TULL, Donald. S. & HAWKINS, Del. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. Macmillan Publishing Co, Inc., London, 1976.

PARTE 3

PROCESSOS FORMATIVOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GÊNEROS E MASCULINIDADES: OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA/NA DOCÊNCIA¹

Rodrigo de Brito dos Santos

Docente da Secretaria Municipal de Educação de Japeri e da
Fundação Municipal de Niterói

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Docente do PPGEB e do PPGEAS, UERJ

1. INTRODUÇÃO

O produto educacional “**Eu, o outro e nós: oficinas pedagógicas para os anos iniciais**” é um livro digital desenvolvido como resultado de pesquisa realizada durante o Mestrado no Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O objetivo do capítulo é apresentar este produto educacional e relatar a aplicação das oficinas a estudantes de um curso normal. Este livro digital tem uma proposta de apoio didático utilizando elementos lúdicos e literários, de forma a sensibilizar estudantes e docentes e instigar reflexões sobre gêneros e masculinidades na formação de professores e no ensino fundamental, em particular nos anos iniciais.

Este produto foi planejado para ser utilizado com estudantes dos anos iniciais, em cursos de formação de professores no ensino normal e em cursos de Pedagogia, mas pode ter seu uso ampliado para outros espaços educativos. Como educadores, é um desafio propor um material didático com estratégias de produção de conhecimento e adequações para a faixa etária de 6 a 10 anos, com processos específicos de desenvolvimento da linguagem, oralidade e expressão corporal.

A organização do material didático digital está estruturada nas seis oficinas adiante listadas, na ordem de apresentação no livro digital:

- ❖ Contos e corpos em ação;
- ❖ Uma turma muito especial;
- ❖ A escola que eu quero pra mim;
- ❖ Homem chora?
- ❖ Trocando papéis;

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558691129115130>

❖ Coisas de menino, coisas de menina.

As oficinas no produto educacional foram experienciadas com estudantes de uma escola pública estadual que oferece o ensino regular e normal, localizada no município do Rio de Janeiro. Esses estudantes e professores participantes contribuíram para a avaliação das oficinas propostas nesse livro digital, auxiliando na percepção das dificuldades na abordagem de temas comumente definidos como “delicados” ou “sensíveis” e de situações conflituosas que podem ser vivenciadas no exercício da profissão docente. Buscou-se subsidiar novos olhares e perspectivas para/na construção de saberes e práticas docentes no cotidiano da escola.

2. GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nas conexões e desdobramentos para/na docência, torna-se relevante estabelecer caminhos para abordagens de gênero, masculinidade e sexualidade em sintonia com atividades educativas que colaborem com diferentes representações e identidades. Tais considerações podem ter representatividade na constituição de propostas de currículo com a participação de atores de diversos grupos socioculturais, desnaturalizando configurações normativas na sociedade.

2.1. Currículos da educação básica: questões contemporâneas

A noção de uma base nacional comum para a educação básica está presente na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclusive com a possibilidade da autonomia da escola na elaboração do currículo, sendo composta por uma parte igualitária em nível nacional e outra parte valorizando os contextos da sociedade e demandas educacionais, valorizando características locais e regionais. A referida lei estabelece no art. 26 que:

[...] (o)s currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A partir do que a legislação educacional estabelece, é relevante pensar em pressupostos teóricos que fundamentem uma intencionalidade educativa, seja na construção da proposta pedagógica da escola, seja no planejamento da formação dos alunos nos anos iniciais, mobilizando estratégias que contemplem a diversidade na escola. Cabe lançar novos olhares sobre os atores que nela se inserem e conhecer suas impressões, indagações e leituras, com a preocupação e a sensibilidade para reconhecer, valorizar e aprender com as minorias. As percepções podem ser objeto de conhecimento e fonte para pesquisas e práticas na escola.

Nos anos iniciais reflexões sobre gêneros e masculinidades podem ser organizadas em abordagens multi ou interdisciplinares, atentando para que, nos contextos escolares, o que se pretende ensinar é o “[...] o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, simultaneamente suportes para a formação ética, estética e política do aluno” (BRASIL, 2013, p. 112).

Discussões sobre as novas diretrizes curriculares têm ocorrido nos últimos anos com a elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), enquanto documento de referência para a organização e estruturação da educação básica nas diferentes etapas. Neste documento estão estabelecidos os objetivos em cada ano de escolaridade e/ou componente curricular. Alguns temas como gênero e sexualidade, perderam espaço neste documento curricular, se comparados com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013). Santos (2014) afirma que a presença ou ausência de conhecimentos no currículo revela relações de poder, já que os currículos não se constituem de seleções neutras.

Louro (1998, p. 88) aponta que o currículo deve englobar a inclusão e a diversidade como elementos promotores de experiências necessárias do que é parte de um cotidiano que viabiliza “[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das diferenças de gênero, etnia e classe [...] o currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros [...]”. Ela afirma que as identidades de gênero consideradas “normais” podem também estar associadas a “[...] desenvolver habilidades ou saberes compatíveis com as referências socialmente admitidas para a masculinidade e a feminilidade” (LOURO, 1998, p. 91). A autora tece considerações sobre

a construção de identidades e saberes dentro de padrões heteronormativos, seguindo normas e determinações aprovadas pela sociedade. Torna-se relevante desnaturalizar essa compreensão na formação docente inicial e continuada, com a desconstrução e reconfiguração de padrões, costumes e valores.

2.2. A diferença na escola

Considerando a escola como lócus de interações e influências na produção e reprodução de expectativas de identidades, sexualidades e gêneros, ganham força contornos que tentam a normalização dos comportamentos considerados não condizentes com as expectativas instituídas aos gêneros na distribuição de tarefas e espaços (FELIPE, 2004).

A pesquisa acadêmica pode problematizar como e por que tais discursos são constituídos, relacionando-os à cultura escolar e aos processos educacionais. André (2015, p. 57) destaca a “[...] vinculação entre o pensamento e a prática na formação docente, ressaltando questionamentos sobre o que é construído na atuação e a ponderação reflexiva da mesma para a melhoria da prática”. Ela complementa: “A sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis” (ANDRÉ, 2015, p. 59).

André (2015) indica que é relevante que os professores observem as situações no ambiente da escolar e realizem suas pesquisas, enunciando questões, e hipóteses e escolhendo metodologias que se adequem às práticas escolares. A autora valoriza as individualidades dos sujeitos, cabendo aos profissionais da área educacional a busca de ações que minimizem atitudes de discriminação e preconceito na escola. Candau (2008, p. 31) problematiza as diferenças invisibilizadas e adverte que a interação pode ser conflituosa.

Os outros, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. [...] A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência (CANDAU, 2008, p. 31).

As contribuições da autora referem-se a relações entre educação e cultura e sua influência na escola, como espaço de lutas e conexões culturais. Neste sentido, Moreira e Câmara (2008, p. 40) questionam:

“[...] os saberes compartilhados através das situações escolares reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades que estão construindo? Deveria ou poderia ser diferente? Como?”.

Moreira e Câmara (2008, p. 61) se utilizam de narrativas como elementos de representação de estudantes e formas de problematizar na escola padrões atribuídos ao gênero e às atividades domésticas, como em uma situação na qual um aluno é zombado pelos colegas por auxiliar a mãe nas tarefas domésticas. Em outra situação, uma aluna dos anos iniciais se coloca diante dos estudantes sobre a orientação sexual escolhida por um colega: “Ele tem o direito de uma representatividade de sua identidade; ninguém tem que mandar nele porque ele é uma coisa e eles querem que ele seja outra. Ele tem que ser do jeito que ele nasceu” (ibidem, p. 61). Como apontam os exemplos anteriores e ressaltam os autores, é difícil abordar as diferenças na escola. Neste sentido, destaca-se a relevância das ações docentes e desenvolvimento de projetos na escola:

[...] é primordial a inserção de projetos educativos que possibilitem a identificação e desconstrução de nossas impressões, em geral à mostra, que não colabora com uma visão ampla e concernente ao contexto dos “demais”. E que também apliquemos esta ação em sala de aula (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 31).

A realização de projetos escolares pode ser uma estratégia pedagógica para outras formas de pensar e agir nos momentos de conflito, como uma oportunidade para o diálogo entre estudantes e professores.

2.3. Gêneros e masculinidades na formação e trabalho docente

Desnaturalizar gênero e sexualidade e lidar com diferentes percepções de feminilidade e masculinidade é um desafio na profissão docente. Meyer (2010) tece considerações sobre esse binarismo, desnaturalizando-o. Para este autor:

[...] existem diversas e conflitantes formas de sentir e viver a masculinidade e a feminilidade; sendo assim, visões essencialistas e universais que buscam delimitar o que é ser homem ou ser mulher começam a ser consideradas simplistas (MEYER, 2010, p. 560).

De acordo com Meyer (2010), a discussão de tais visões pode ampliar os sentidos biológico, etário, de gênero e outras categorias associadas às circunstâncias cotidianas e sociais.

Miskolci (2017) e Cadilhe (2017) tratam dos dilemas enfrentados por profissionais do gênero masculino, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais, em que o exercício docente está associado à figura da mulher, oportunizando a discussão de percepções de sexualidade e masculinidade e suas influências no exercício profissional docente e na construção do currículo.

Miskolci (2005, p. 15) considera as representações binárias como um obstáculo no âmbito escolar, pois “[...] os educadores partem de uma desvalorização de formas alternativas de compreensão do gênero, para que as identidades esperadas sejam construídas em cada menino ou menina”. Segundo este autor, o educador, ao presenciar dois estudantes do mesmo gênero em contato mesmo que visual, o indicado é denominá-los como “namorados”, sem interferências ou julgamentos, e aproveitar para tratar de diversidade de gênero e sexualidade nesta situação (MISKOLCI, 2005).

A ampliação de contribuições para a inclusão de sujeitos, práticas e currículos colabora para a valorização das diferenças, evocando que: “[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um palco onde modos de ser e de estar [...] processo identitário, realça melhor a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz” (MORENO, 2016, p. 15).

A formação docente para a diversidade é objeto de investigação de Miskolci (2005, p. 37), que aponta o ‘desconforto e insegurança’ nas práticas docentes, em narrativas compartilhadas pelos alunos sobre como “[...] expressam com corpo, voz, construções e narrativas e sua relação com discussões pertinentes a tais percursos”. O autor retoma os estudos “Queer” no Brasil, com a abordagem sobre sexualidade, para que “[...] outras experiências na e para a temática na formação docente e educadores conte com segurança e construtos embasados o suficiente para conscientizar e aplicar atividades acerca da diversidade e diferença – pontos também da teoria difundida e que ainda exige maior referência e direcionamentos pedagógicos”. O autor se refere aos estudos culturais e destaca:

[...] grupo que defende novas visões acerca das relações étnico-raciais e sexuais tendo como representante Tomaz Tadeu da Silva e a construção de uma teoria de currículo que valoriza o currículo oculto, muitas vezes silenciado em sala e pelas marcas da sociedade enraizadas pela concepção tradicional deixando de considerar ramificações acerca da identidade, sexualidade e da manifestação de desejos e vontades frente a diferentes situações e contextos da vida (MISKOLCI, 2005, p. 39).

Ressalta-se a relevância de saberes acerca de grupos, narrativas e representações na formação e trabalho docente, ampliando outras considerações sobre experiências dos e com os alunos. O desenvolvimento e utilização de produtos educacionais que tratem de gênero e sexualidade para/na educação básica e formação docente contribuem para instigar reflexões sobre o tema, como no material didático “Oficinas Pedagógicas: discutindo gênero e diversidade sexual na escola” (SILVA; SANTOS, 2017).

3. SOBRE O PRODUTO

O produto educacional apresenta sugestões de práticas na abordagem de temáticas de gênero, masculinidades e sexualidades no ensino fundamental, em particular nos anos iniciais. Ele é dividido em duas partes, uma inicial com a fundamentação teórica que contempla os conceitos que serão abordados na sessão seguinte; e uma segunda parte que trata das oficinas, onde são descritas seis oficinas desenvolvidas para o trabalho com estudantes do ensino fundamental. As oficinas são divididas em Introdução, Objetivos, Justificativa, Desenvolvimento da atividade, Avaliação, Bibliografia e Leitura Complementar.

Cada oficina é apresentada com o título, uma ilustração associada à temática (Figura 1), a(s) área(s) de conhecimento contemplada(s) e a indicação das competências gerais da BNCC para o ensino fundamental relacionadas à temática. Há sugestões complementares no final de cada oficina, com suportes digitais como vídeos e livros, que podem ser associados aos conteúdos que o profissional desenvolverá e ao grau de sensibilização na aplicação das oficinas.

Figura 1. Títulos e ilustrações das oficinas

<p>Oficina 1- Contos e corpos em ação</p>  <p>Luz, câmera, ação!</p> <p>#234614326</p>	<p>Oficina 2- Uma turma muito especial</p> 
<p>Oficina 3- A escola que eu quero pra mim</p> 	<p>Oficina 4- Homem chora</p> 
<p>Oficina 5- Trocando papéis</p> 	<p>Oficina 6- Coisas de menino, coisas de menina</p>  <p>designed by freepik</p>

Fonte: SANTOS; SANTOS, 2020, p. 25, 29, 32, 35, 38, 41.

A primeira oficina, intitulada “Contos e corpo em ação”, pretende apresentar a desconstrução de ações associadas ao feminino e masculino no ambiente familiar e na literatura infantil. Esta oficina utiliza-se do clássico conto de fadas “Cinderela”, oportunizando a troca do gênero e do protagonismo de um menino e das tarefas que realiza dentro de casa. A partir desta versão, a obra “Cinderelo” pretende aproximar o aluno de sua realidade, em situações que propiciem reflexão.

Na segunda oficina, “Uma turma muito especial”, o objetivo é a sensibilização da turma enquanto grupo social sobre o respeito à diferença, entendendo a diversidade como potencializadora da conexão com o outro. A percepção das semelhanças e diferenças junto ao outro pode ampliar a oralidade, criticidade e novas aprendizagens, diante de sua opinião e dos colegas. Individualidade e identidade podem auxiliar na promoção de uma leitura diferente do habitual de si e do outro, além de favorecer a autoestima e a percepção do que o outro tem de colaborador para a leitura de cada um dos colegas, pois o modo como nos vemos se complementa no olhar do outro.

Em “A escola que eu quero pra mim”, ampliam-se as conexões com o cotidiano escolar, trazendo sentimentos, dilemas e conflitos, oportunizando reflexões junto à equipe escolar sobre as expectativas que os estudantes têm da escola. As relações estabelecidas podem mobilizar nos estudantes a compreensão da escola como ambiente em que há afetividade nas interações entre os próprios educandos e entre estes e seus educadores.

A oficina “Homem chora” trata de desconstruções socioculturais acerca da masculinidade e dos olhares que circundam a formação e a construção das percepções dos meninos sobre si mesmos e das meninas sobre eles, descortinando o esperado, o padronizado e o concretizado pelo grupo sobre o masculino e o feminino. Desempenhando funções e papéis ora diversificados, ora padronizados, aos estudantes se oportunizam questões sobre o estereótipo de masculino e masculinidade na sociedade.

Na oficina “Trocando papéis” utiliza-se da linguagem teatral na mediação de conflitos (sugeridos pelos alunos ou indicados pelo professor). Experimentar os dilemas do cotidiano e mediar tensões e conflitos é a proposta da oficina, em situações que podem indicar, no coletivo, caminhos para a sensibilização para/com o outro e o diálogo.

Na oficina “Coisas de menino, coisas de menina” pretende-se discutir narrativas que os estudantes escutam cotidianamente e internalizam, muitas vezes, a partir das representações dos adultos.

4. SOBRE A APLICAÇÃO DAS OFICINAS

As oficinas foram desenvolvidas com estudantes do curso normal, visando à aplicabilidade nos anos iniciais, partindo do planejamento inicial e de acordo com o desenvolvimento condizente com o percurso dos alunos. Durante a aplicação das oficinas, outras conexões puderam ser estabelecidas com base nos comentários dos sujeitos e professores colaboradores, que complementaram a proposta inicial de aplicação do produto.

A participação e o interesse pelo tema durante a realização das oficinas foram somados ao caráter lúdico e literário na apresentação das histórias e na representação teatral, propiciando pensar e articular a situação com outros contextos e a atividades realizadas em outras disciplinas.

Após a realização das oficinas, os estudantes foram reunidos em grupos para a avaliação, com respostas a quatro perguntas abertas. Eles também explicitaram suas impressões sobre a organização das oficinas (introdução, objetivos, justificativa, desenvolvimento, avaliação, bibliografia e leitura complementar) e teceram comentários sobre os resultados a partir da própria vivência. Sobre os pontos positivos explicitados pelos participantes das oficinas, dois grupos apontaram a fácil compreensão:

Conversa com linguagem simples e de fácil entendimento (Grupo 1).

Forma clara diante da abordagem dos temas (Grupo 7).

As repostas possibilitaram estabelecer conexões com a prática, envolvendo estudantes em fase de conclusão do curso com as experiências do estágio supervisionado e da disciplina que cursavam com a iniciação à pesquisa, bem como permitiram que elementos relacionados à interação entre os estudantes e entre estes e professores fossem salientados:

Desenvolvimento enquanto pessoa e professor. Formas de inclusão e respeito (Grupo 1).

Interação entre os alunos e suas experiências extraescolares. (Grupo 6)

Possibilidade de explorar e trabalhar as temáticas de representatividade e identidade nos anos iniciais do ensino fundamental. (Grupo 2)

Ampliação da “mente” diante das discussões desse tema. (Grupo 4)

Abertura para os olhares do paradigma do “ser homem”, de sexualidade e preconceito. (Grupo 3)

Diálogo diante dos conflitos infantis e incentivo a empatia. (Grupo 5)

Articulando-se à pesquisa, as oficinas contribuíram para o desenvolvimento de práticas docentes principalmente direcionadas aos anos iniciais. Pensar no “como” e no “o quê” é importante para as atividades desenvolvidas no curso de formação de professores. Em relação à abordagem na escola dos aspectos elencados nas oficinas, dois grupos sinalizaram a necessidade da discussão, considerando a relevância do tema:

Assunto frequente nas escolas. (Grupo 1)

Ampliação de pontos de vista diante da temática. (Grupo 1)

As respostas configuraram um repertório contextualizado para auxiliar na abordagem da diferença e de questões de gênero, sexualidade e masculinidade na escola. Alguns mostraram experiência na discussão do tema, enquanto outros esclareceram dúvidas. Eles apontaram as disciplinas de Sociologia e Psicologia da Educação como formativas na criticidade e sinalizaram a necessidade de abordagem do tema nos anos iniciais e na formação docente. Os participantes indicaram os seguintes aspectos positivos das oficinas propostas neste livro digital e por eles experienciadas:

Auxilia em técnicas de como trabalhar em sala. (Grupo 3)

Incentivo ao trabalho com cuidado, respeito e valorização. (Grupo 5)

Sugestões para a abordagem na faixa etária de 15 a 17 anos. (Grupo 4)

Santos (2015, p. 17) considera o trabalho docente como fonte de investigação, indicando que “[...] o que os professores produzem com suas indagações e experimentações em sala de aula é um conhecimento prático sobre as melhores formas de conduzir o ensino”. Desta forma, as oficinas podem auxiliar nas práticas

pedagógicas, se pensarmos em atitudes e valores condizentes com as problemáticas sociais e culturais abordadas.

As crianças vivem experiências relacionadas ao tema, mas podem ter dificuldade em compreender essas situações e agir de forma coerente. Os participantes da oficina sinalizaram a expressividade e o protagonismo dos alunos na sensibilização e construção de conhecimentos sobre as temáticas. Acerca das estratégias a serem utilizadas em abordagens de gênero, sexualidade e masculinidade, foram indicadas pelos grupos:

Teatro e oficinas. (Grupo 2)

Brincadeiras e inserção do lúdico. (Grupo 3)

Lúdico com cunho atitudinal e emocional. (Grupo 4)

Simulações sobre como os alunos devem agir. (Grupo 5)

Dividir a turma em dois grupos e apresentar estudos de caso. (Grupo 7)

Também houve a indicação de materiais educativos para a formação docente, incluindo projetos a serem realizados com os alunos; sugestões sobre como resolver dilemas nas aulas; disciplinas do curso; e filmes, vídeos, palestras e obras literárias. Como complemento dos aspectos práticos, dois grupos sinalizaram suportes teóricos em formato física, auditiva e/ou visual, com direcionamento pedagógico e literário:

Histórias, atividades e conversas. (Grupo 1)

Livros e filmes de caráter pedagógico. (Grupo 6)

O contato com a literatura infantil entusiasmou os futuros docentes, sendo um recurso favorável para abordagens de temáticas sensíveis nos anos iniciais e para iniciar a discussão entre os alunos do ensino médio.

Não houve registro de pontos negativos das oficinas. Os participantes de um dos grupos alertaram para a situação de “[...] repercussão dos impactos [para] a criança diante da não abordagem pelos pais”, em que a criança não tem a possibilidade de ser respeitada ou orientada sobre questões de gênero e sexualidade.

No final da aplicação das oficinas alguns participantes se manifestaram favoravelmente à adoção destas atividades nos anos

iniciais, ampliadas com estudos sobre o tema. Constatou-se ainda familiaridade de alguns, a partir de experiências pessoais de afinidade, com a temática ou ainda a percepção da relevância desta em sua futura atuação. Entendendo a formação docente como um espaço para a transformação da prática, prioriza-se a discussão sobre processos e produtos educacionais para o ensino na educação básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e a aplicação deste produto indicaram algumas abordagens de um material didático para os anos iniciais de escolarização, aliadas à fundamentação teórica e ludicidade.

Diante das representações de gênero e de masculinidade de professores e estudantes, foi possibilitada a oportunidade de situações de aprendizagem e estabelecida a relação com as competências que a BNCC propõe para serem construídas ao longo da escolarização dos estudantes. Sobre os saberes e fazeres acerca destas temáticas nas oficinas foram propostas ações educativas que ampliam modos de entender, expressar e tratar o tema, relacionando-o a valores e atitudes e potencializando o papel docente na formação dos alunos.

Entende-se que na formação docente seja possível a sensibilização de estudantes, professores e equipe escolar para o desenvolvimento de projetos, que podem se originar de experiências e dificuldades vivenciadas. Na continuidade da pesquisa, pretende-se realizar a aplicação deste produto em outras escolas e cursos de formação docente e realizar adequações no produto educacional para uma segunda edição.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos participantes que realizaram as oficinas e contribuíram para a avaliação do produto educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96

CANAU, V. M; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, M. P. de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A.F. B., CANAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** (orgs). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORTELAZZO, I. B.C.; ROMANOWSKI, J.P. **Pesquisa e prática profissional: produção de textos**. Rio de Janeiro: IBPEX, 2007.

CUNHA, A. T. B.; SANTOS, L.P. Homens da docência: novas masculinidades? In: 3º Congresso Género y sociedade !vozes, cuerpos y derechos em disputa”, 2014.

FELIPE, J. ; GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, J.L.; CARVALHO, M.E.P. **Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa**. Olhar do Professor, Ponta Grossa, 2006.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K.J. **Masculinidades e docência na Educação Infantil**. Estudos Femininos. Florianópolis. 2017

LOURO. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LUDKE, M. A complexa relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 9-27.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; VALTER, R.S (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005. Coleção Papirus Educação.

MOREIRA; A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica (2008). In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. (orgs) 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SANTOS, M. C. F. Conhecimentos e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 75-84, jul-dez 2014.

SANTOS, R. B.; SANTOS, M. C. F. **Eu, o outro e nós: Oficinas Pedagógicas para os anos iniciais**. Rio de Janeiro: CAp-UERJ, 2020. 51 p. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/>

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

SILVA, V. M.; SANTOS, M. C. F. **Oficinas Pedagógicas: discutindo gênero e diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: CAp-UERJ,

2017. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430783>>.

CONVERSANDO COM PROFESSORES SOBRE CINEMA¹

Patrícia de Jesus Bastos

Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Docente do PPGEB - UERJ

1. INTRODUÇÃO

[...] o que está dado para se ensinar com o cinema é um não-sei-o-quê de possibilidades. Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. Mas só o cinema pode isso? Certamente não. Mas talvez nenhuma arte ou meio de expressão o possa com tanta intensidade. Cezar Migliorin

O cinema na escola tem sido objeto de reflexões das autoras a partir do contato com atividades desenvolvidas nos âmbitos profissional e acadêmico, que as aproximaram da potência do cinema enquanto espaço pedagógico para novas formas de aprender e desaprender, como nos provoca Fresquet (2013), instaurando experiências que permitem desconstruir, produzir, rever, criar, autorizando-nos, como afirma Migliorin (2018, p. 14) na epígrafe acima, a invenções e conexões, conosco e com o outro, ao qual estamos indissociavelmente ligados.

O texto a seguir se desenvolve em torno da temática das experiências de professores com o cinema. Assim, será discutido o documentário *Experiências de cinema*, desenvolvido como exigência para conclusão do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ. O produto educacional foi produzido a partir de entrevistas de professores analisadas para a dissertação de mestrado *Potencialidades das experiências de cinema na escola de educação básica* (BASTOS, 2016), que procurou identificar e compreender quais as potencialidades despertadas ou surgidas a partir da entrada do cinema na escola. Trabalho no qual foi

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558691129131148>

fundamental ouvir os professores. Assim, também teceremos comentários acerca da dissertação, base para o documentário.

O estudo apresenta, em sua primeira parte, um panorama da presença do cinema na escola e, a partir deste, são detectadas diferentes abordagens, que variam em razão de aspectos técnicos, culturais e políticos, que afetam e influenciam essa presença. Aquela que se aproximou das construções teóricas desenvolvidas pelas autoras foi a perspectiva que considera o cinema enquanto arte, sobre a qual a pesquisa se debruçou, buscando compreender como se dava a experiência cinematográfica nessa perspectiva no espaço escolar. Neste caminho, também se descortinou uma pedagogia da criação. Por isso, além das vozes presentes no embasamento teórico, foi preciso entrar em contato com aqueles que estavam vivendo essa experiência de forma mais próxima: os professores.

A conversa aconteceu com alguns dos professores que atuavam em escolas de cinema, escolhidos dentre aqueles que tinham participado do curso de formação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, oferecido em 2012, pelo projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD/UFRJ), no interior das ações financiadas através do Edital 02/2007/MCT/SEBRAE/FINEP/Ação Transversal – Cooperação ICT – MPE – Economia da Cultura, como o intuito de contribuir para a formação de escolas de cinema onde os professores atuavam.

O processo seletivo foi direcionado para as escolas públicas e todos os professores selecionados participaram de um curso cuja formação envolveu a linguagem cinematográfica, exercícios práticos e uma aproximação com os conceitos do universo da relação cinema e educação. Ao final do processo formativo, quatro duplas levaram para suas escolas um kit básico de audiovisual para que pudessem filmar com seus alunos.

Foram essas conversas que deram origem ao documentário *Experiências de Cinema*. Os professores foram convidados a contarem um pouco do que é estar em uma escola de cinema, desde o curso de formação até o fazer cinema com seus alunos. As respostas para todas as perguntas estão na dissertação e algumas foram selecionadas para o filme.

No decorrer do presente texto, iremos revisitar algumas falas importantes presentes no documentário e também, de forma resumida, o percurso feito pela dissertação *Potencialidades das*

Experiências de Cinema na Escola de Educação Básica, na investigação das relações entre escola e cinema.

2. CINEMA NA ESCOLA

Em 1895, as primeiras exposições públicas de filmes levaram ao espectador sentimentos de curiosidade, medo e por vezes até de desconfiança. As cenas mais recorrentes nas telas mostravam o dia a dia das pessoas, mas o fato da projeção apresentar uma “impressão de realidade” (BERNARDET, 1980) assustou um pouco na época. O cinema era algo muito novo. Até então as pessoas estavam mais acostumadas a ver as imagens em movimento através do cinetoscópio, que era parecido com o monóculo, este usado para visualizar fotografias e de tamanho bem menor. Era preciso olhar para dentro do aparelho. O filme era individual. Já a projeção, possível pelo cinematógrafo, aumentava o tamanho das imagens, sua realidade e seu alcance.

Havia uma corrida tecnológica na época. E a busca por um aparato que pudesse captar, recompor e exibir as imagens em movimento fazia parte dela. Os aparelhos inventados tinham sua origem nessas investigações tecnocientíficas, porém alguns eram convertidos em entretenimento. Mas as exposições públicas logo chamaram atenção para outra finalidade. Em alguns lugares do mundo pode-se ver um ímpeto em considerar o conteúdo das imagens em movimento uma fonte de informação e/ou conhecimento. A ideia de que algo podia ser transmitido ou ensinado com as projeções surgiu primeiro fora das escolas. Ela era defendida principalmente por aqueles que produziam as imagens. Segundo Duarte e Alegria (2008, p.61), “tudo indica que o reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação de espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico”.

Aqui no Brasil, já nos anos 1910, vão surgindo iniciativas nesse sentido. Roquette-Pinto inaugura uma filмотeca no Museu Nacional e apoia os primeiros filmes etnográficos. Na década seguinte é criada uma comissão de cinema educativo e nos anos 1930 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que insistia na presença dos filmes nas escolas.

A imprensa se aproximou do tema e a revista Cinearte, especializada em cinema, passou a dedicar uma seção para o cinema

educativo. A Igreja e o mundo político também demonstram interesse no assunto. Ainda na década de 1930, o governo federal cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Os filmes eram produzidos no âmbito do governo e depois eram distribuídos para as escolas. O Instituto funcionou até meados dos anos 1960 e seus filmes tinham a intenção, principalmente, de reforçar o ideal de nação da época e instruir a população.

Nos anos 1970, o cinema passa a frequentar a escola mais como um aparato tecnológico. Sua principal função era ilustrar os conteúdos que deviam ser ensinados aos estudantes. Ainda nessa década, surge uma iniciativa que destoa dessa abordagem. O Cineduc, além dos filmes, levava oficinas para os estudantes. Nos anos 1990 aparecem outras iniciativas de oficinas, mas só a partir dos anos 2000 vemos um aumento mais significativo de novas abordagens. A perspectiva trazida por esses novos projetos leva o cinema para a escola como uma forma de arte.

O filme, assim considerado, abre uma perspectiva para a experiência com o cinema. Experiência tomada como aquilo que nos toca, atravessa, e não somente como aquilo que nos acontece, pois muitas coisas acontecem e não se constituem experiência (LAROSSA, 2002). Embora o mundo se volte cada vez mais para um emaranhado de informações e opiniões e todos estejam cada vez com mais pressa, é necessário, por vezes, se afastar e abrir uma receptividade para o momento em que nos encontramos, de modo a vivê-lo como uma experiência.

Larossa (2002) tecendo o conceito de experiência a partir de Benjamin, fala do lugar do que nos marca, nos modifica. Diferente do experimento, em que para todo acontecimento se espera que o resultado seja sempre o mesmo, na experiência o mesmo fato ou acontecimento é sentido de maneira diferente por cada um que o vive ou presencia. Essa experiência, embora seja singular, subjetiva, pode ser compartilhada, e se constitui com/pelo outro. Assim, se agrega e pode dar lugar a novas experiências.

É através da experiência com o cinema, do encontro do aluno com o cinema, que é possível vislumbrar uma pedagogia da criação (BERGALA, 2008). Criação que se dá inicialmente ao assistir os filmes, momento em que os alunos são convidados a entrar em contato com outros mundos e a transformá-los, reinventá-los, ainda no ato de ver. Em segundo lugar, criação porque sugere uma *passagem ao ato*, ou seja, o fazer filmes.

Segundo Bergala (2008, p. 46), “o que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura. Oferecer aos alunos outras referências e abordar com eles os filmes com confiança.” Ou seja, a escola deve oferecer mundos para os alunos. É a partir do encontro com o outro, ou com os outros, que se ressignifica e repensa. Ainda segundo Bergala (2008, p. 93):

[...] a força do cinema, e a potência e experiência à qual nos convidam os melhores filmes, reside no fato de que ele nos deu acesso a experiências diferentes das nossas, nos permitiu compartilhar, ainda que por apenas alguns segundos, algo de muito diferente.

É desse encontro com a alteridade que existe a potência de uma transformação real de conceitos, pensamentos e realidades. Encontro que liberta, emancipa.

Levar os filmes até os alunos pode parecer uma tarefa um tanto difícil às vezes, mas sempre há como torná-la possível. Há escolas que somente possuem uma televisão e um DVD, neste caso há videotecas em que os filmes podem ser adquiridos por meio de empréstimo. No caso de haver computadores sem conexão com a internet, a mesma lógica pode ser aplicada. Se houver uma sala escura, com projetor, a imersão no filme pode ser mais imediata, mas ainda podemos contar com as próprias telas dos computadores. Se eles tiverem acesso à internet as possibilidades aumentam, pois o número de filmes disponíveis é bem maior. Ainda na falta de computadores, se pudermos contar com uma boa conexão, até o celular é uma boa tela.

Há vários sites que disponibilizam filmes e alguns oferecem uma aba específica para as escolas. Os professores podem conhecer mais sobre os filmes fazendo pesquisas em plataformas digitais ou frequentando cineclubes e mostras de cinema. Existe uma variedade enorme de produções, dos curtas aos longas. Muitas vezes uma produção mais longa não consegue ser exibida por inteiro dentro do tempo das aulas, detalhe que pode ser resolvido com a exibição de curtas. Ou os professores podem trabalhar com fragmentos de filmes. Bergala (2008) sugere como um dos pilares do trabalho com o cinema a articulação de partes dos filmes, selecionadas por critérios a serem discutidos para a análise da composição estética. Uma pedagogia que

[...] faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador, seja aluno ou professor. A forma curta, que é do trecho ou da sequência, combina os méritos da velocidade do pensamento (algumas vezes, o ato de por em relação três trechos nos permite compreender mais coisas do que um longo discurso) e da

transversalidade (pode-se estabelecer relações imprevistas, esclarecedoras e excitantes entre cinemas, filmes e autores que uma abordagem mais linear separaria em categorias estanques). (BERGALA, 2008, p. 117)

Essa atividade demanda um maior tempo de preparação do professor, mas proporciona uma abordagem com importantes reverberações, desafiando os professores a serem criadores junto de seus alunos e que os alunos possam ser criadores junto com outras pessoas. Segundo Fresquet (2013, p. 62),

[...] a proposta de Bergala alberga uma potência transformadora que, uma vez ativa, pode vir a se multiplicar, ganhando espaços de criação e projetos de apropriação do cinema em escolas e em outras instituições em um verdadeiro processo de revolução artístico, pedagógico e social.

Diante de tantas possibilidades de transformações, ouvir a voz dos professores que estavam passando pela experiência de atuarem em escolas de cinema foi relevante. A conversa/entrevista foi semiestruturada, ou seja, embora as perguntas tenham sido pensadas, houve a possibilidade de novas interrogações. Deste modo, as perguntas recorrentes foram: De onde veio o interesse em fazer o curso do CINEAD? Como as aulas interferiram na sua percepção sobre cinema na escola? Para você, há potencialidades neste tipo de trabalho? Em caso positivo, quais seriam? Já atuava com cinema antes? Você acredita que toda escola deveria ter escolas de cinema? Como oficina, projeto ou disciplina? Quais são as maiores dificuldades? E que perspectivas você imagina para o futuro? Fale um pouco sobre sua prática na escola de cinema. Poderia descrever alguma atividade? Poderia comentar alguma experiência marcante? Como você define a relação da escola de cinema com os outros professores e a escola que a sedia? Para finalizar, por que fazer cinema na escola?

As respostas foram analisadas tendo como referencial teórico a Análise Dialógica do Discurso (PAULA, 2013; BAKHTIN, 1992, 1997) da qual se depreende que

É da interação entre a fala do professor, que já vem precedida de todas suas crenças, vivências e experiências, com a do pesquisador, que também é precedida por tudo isso, que aos poucos podem ser desvelados os discursos sobre o cinema, sobre suas potencialidades e sobre suas dificuldades (BASTOS, 2016, p. 40).

Essa abordagem metodológica parte do reconhecimento e do diálogo com o outro para ir em busca de enunciados, sendo somente

através da interação entre as falas dos professores e da entrevistadora que a pesquisa pode se dar.

A análise das falas dos professores foi cotejada com os estudos realizados durante a pesquisa: a relação escola/cinema foi pensada, principalmente, com base nos conceitos de alteridade de Bergala (2008) e experiência, de Larossa (2001); também foi ressaltado o caráter pedagógico do cinema através de Duarte e Alegria (2008) e a relação entre infância e cinema apresentada por Fresquet (2013).

A análise história da trajetória do cinema e de sua relação com a educação, suscitaram a construção de categorias de análise, compreendidas pela pesquisa como instantâneos. Eles ajudam a perceber o lugar do cinema como arte. Instantâneos são imagens estáticas de algo que se sabe contínuo. Servem como dispositivo artificial de análise, sem desconsiderar a historicidade e sua complexidade, e serão apresentados brevemente neste artigo. Nos demais elencaremos as principais discussões advindas da produção do documentário *Experiências de Cinema*, destacando as potencialidades das ações ali apresentadas para o ensino e a aprendizagem, em um fazer pedagógico criativo e emancipador.

3. EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO E REFLEXÃO

A partir do caminho percorrido no estudo sobre a presença no cinema na escola é possível constatar três momentos que se destacam. Eles são tomados como instantâneos, ou seja, “momentos que após o clique fotográfico parecem congelados no tempo” (BASTOS, 2016, p. 43). O primeiro instantâneo coincide com o funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, cujo caráter ideológico pode ser destacado; este seria o *cinema educativo*, em que se observa um caráter ideológico e disciplinador. O segundo, a partir da década de 1970, considera os filmes do ponto de vista *instrumental*, ou seja, “utilizado como instrumento para a transmissão de conteúdos de diversas disciplinas escolares” (BASTOS, 2016, p. 44), e o terceiro, principalmente a partir dos anos 2000, toma a abordagem do *cinema como arte*, “com a expectativa de contribuir com a formação do pensamento crítico/emancipador e na construção da alteridade/subjetividade” (BASTOS, 2016, p. 44).

Levando em consideração a perspectiva artística adotada por professores e pesquisadores em relação ao cinema foi feita uma

análise do ponto de vista dialógico e o documentário foi eleito como suporte para o produto educacional.

A escolha do gênero documentário para a produção de uma ferramenta pedagógica nascida das reflexões apresentadas na dissertação condiz com o referencial teórico adotado na pesquisa, pois assume o trabalho a partir da perspectiva do Cinema Arte, capaz de produzir experiências de formação.

Documentar passa pelo registrar, gravar marcas de uma experiência vivida pelos sujeitos. Neste sentido, amplifica a voz do outro, com a qual se dialoga. O documentário, gênero multimodal, permite uma relação contínua entre imagens e falas, que se complementam, operam recortes de significação, destacam elementos. Como produto artístico, abre para compreensões outras dos seus espectadores, afetados pela narrativa. A opção pelo documentário também se fez pela necessária escuta das vozes docentes, carregadas de valores, experiências, sentimentos, percepções, em um espaço enunciativo composto de muitas outras vozes (os/as estudantes, seus pares, suas concepções teóricas).

Bakhtin (2010, p. 271) contribui para essa reflexão pois:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Assim, tendo em vista a necessidade de um produto educacional como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino, ele deveria condizer com a proposta de cinema na escola adotada. Com os professores compreendemos melhor as experiências de cinema e suas potencialidades, ao darem acesso a momentos merecedores de partilha e reflexão. Por isso, pareceu pertinente que algumas falas desses professores, assim como alguns exemplos de exercícios por eles praticados fossem apresentados a partir do formato audiovisual.

4. ENCONTROS DO CINEMA COM A EDUCAÇÃO

Em 2000, o ministro francês de educação, Jack Lang, convida Bergala para o desenvolvimento de um projeto que tinha o objetivo de levar cinema para as escolas. A proposta partia de uma perspectiva artística e encontrou algumas resistências. Porém, o projeto levou o cinema como arte para as escolas francesas, prevendo a invenção e

não somente a análise das imagens e de sua linguagem. Ele colocou o aluno como criador.

Há um entendimento, compartilhado por muitos, de que as imagens têm bastante relevância dentro do contexto escolar. Alguns professores estão bem atentos para suas possibilidades na sala de aula, enquanto alguns oferecem certa resistência. No entanto, compreendemos que todos, governo, escolas, professores e pesquisadores devam estar em sintonia com o cenário contemporâneo que estabelece um contato intenso com as imagens, em movimento ou não.

No Brasil, o cinema esteve presente na escola de forma oficial através da implantação do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Porém, a possibilidade de sua inserção no ambiente escolar já era discutida décadas antes. Com o fim do Instituto, houve iniciativas de alguns professores e posteriormente alguns projetos começaram a ser desenvolvidos nas escolas. Existem, inclusive, propostas de algumas prefeituras como parte das ações de suas escolas, como a que se vê na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Em âmbito federal, há alguns anos houve a regulamentação da lei 13.006/14, que garante duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas. Mas para a implementação de uma lei é preciso que se forme uma rede de ações que possibilitem sua existência, que garantam condições para as escolas poderem ter acesso e exibir os filmes.

Essas condições devem ser resguardadas, pois por muitas vezes os alunos somente conseguirão acessar determinados filmes através da escola (BERGALA, 2008). Ou seja, se a instituição não possibilitar esse encontro pode ser que ele aconteça muito tardiamente (ou não aconteça). Entrar em contato com os filmes de forma tardia coloca o aluno em desvantagem afetiva com as muitas facetas do cinema, podendo incidir na valorização crescente de produtos pasteurizados da grande indústria cinematográfica.

Perceber que “[...] a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de 'competência para ver', isto é, certa disposição valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica” (BOURDIEU apud DUARTE, 2002, p. 13) é compreender a importância da diversidade a ser ofertada às crianças, aos adolescentes, jovens, adultos.

A competência para ver é forjada através do contato com as artes da tela (LANIER, 2002). Por isso, Lanier destaca a importância de um

currículo que esteja centrado na educação estética, ressaltando que mesmo o computador pode servir como extensão de uma experiência estética. Há vários sites, por exemplo, que permitem visitas virtuais a museus de todo o mundo. Assim, o computador tira o aluno do espaço museológico em um primeiro momento, mas permite que esse aluno se remeta ao museu em um segundo momento, pois não rompe o vínculo com a instituição, mesmo de forma remota e, portanto, mediada.

Desse modo, a escola não deve travar um confronto com a mídia e com a tecnologia, mas sim entrar em sintonia com elas e perceber o potencial que elas podem levar para o cotidiano do aluno. Quando colocamos o computador como dispositivo, não devemos nos deter somente na visita de sites, como o exemplo da visita a museus virtuais, mas ao acesso a filmes e redes sociais. Todos esses acessos permitem o contato com as imagens e levam ao aumento de uma habilidade com o mundo imagético. Já abordamos anteriormente como o uso dos computadores e até do celular podem facilitar o acesso de professores e alunos aos filmes.

Durante a pesquisa com os professores foram apontadas duas problemáticas bastante relevantes. A primeira diz respeito ao fato de que, no momento em que vivemos, imersos nas telas e conteúdos audiovisuais, não dar a possibilidade de os/as estudantes terem contato com o cinema na escola é adotar uma postura que favorece a exclusão social, como se observa na afirmação de uma das professoras entrevistadas durante a pesquisa:

[...] não ter cinema na escola hoje em dia eu arrisco dizer que é uma exclusão social, porque quem tem acesso então né? Quem faz essas imagens? (...) é o que eu to pensando, chega a ser uma exclusão, você tirar essa possibilidade da formação daquela criança.

A segunda questão, sobre a presença dos filmes nas escolas, aponta para o risco de adotarmos o cinema sem o devido cuidado em torno de sua abordagem em sala de aula, incidindo em banalização, o que foi sinalizado por outro docente: *“a escola tem um grande poder de banalizar certas coisas (...) mas se toda escola tem que ter uma escola de cinema pra se banalizar como banaliza outras coisas, então, eu acho que não”*.

Em relação à primeira problemática, compreendemos que quando o cinema passa a frequentar a escola, na perspectiva aqui destacada, ele deve fazê-lo do ponto de vista da alteridade (BERGALA,

2008). A prática com o cinema deve buscar fazer a diferença, mexer com a rotina que ali estava estabelecida e expandir fronteiras. Ele não deve ser somente mais um conteúdo a ser ensinado. Aliás, ele não deve ser ensinado. Mas pode ser aprendido. A proposta é que, estando dentro da escola, haja o encontro dos alunos com a arte que é o cinema e, assim, como outras formas de ver, sem se ocupar com a preocupação imediata com o aprendizado. Após a experiência virá o aprendizado. Porém, é importante ressaltar que o filme, sendo uma criação, parte de um ponto de vista. Dar acesso aos alunos e desmitificar como as imagens são produzidas é um primeiro passo para evitar a exclusão apontada acima.

A segunda questão pode ser analisada como o receio da extrema instrumentalização do cinema. Se o cinema entrar na escola como algo corriqueiro e virar regra, norma, ele pode se tornar algo banal e perder seu potencial. Esse é o receio que uma das professoras entrevistadas apresenta em sua afirmação. Perceber a escola como lugar de aprendizado e criação, e não de reprodução, evita essa tendência e possibilita o contato com a experiência e o encontro com a alteridade.

O mundo está cercado de telas, de imagens em movimento, de discursos imagéticos. Se a escola gostaria de contribuir para o aprendizado dos alunos em relação às questões do mundo, ela deveria ajudar esses estudantes a compreender melhor como esses discursos imagéticos são construídos, como as diversas telas funcionam e quais as possíveis experiências com as imagens em movimento, desde sua produção até a sua observação.

Se a instituição escolar não atentar para essa revolução que vem acontecendo em torno das imagens, ela corre o risco de tornar algo que é da ordem do cotidiano, mas que guarda potencialidades, em algo banal. E também corre o risco de contribuir para a exclusão dos estudantes que, em seu cotidiano social, não teriam acesso a diferentes formas de fazer cinema. Deixá-los impossibilitados, tanto de produzir quanto de compreender criticamente o mundo imagético. Por isso, as preocupações apresentadas pelas professoras são pertinentes e devem ser vistas com atenção pelas escolas.

Concordamos quando uma das professoras afirma que *“a escola precisa mudar. Porque os alunos precisam de um espaço que seja vivo e criativo. Porque é preciso descobrir a beleza de cada dia também e o cinema pode ajudar muito”*. A escola pode ser o lugar em que as coisas

continuam sendo feitas sempre da mesma maneira ou pode ser um ambiente de novas aprendizagens e invenções.

5. ESCOLAS DE CINEMA

A conversa aconteceu com seis professores, que se envolveram de maneiras diferentes no curso de formação oferecido pelo CINEAD. Quatro deles foram efetivamente alunos. A quinta professora participou do curso, mas já estava atuando no projeto-piloto que acontecia no Colégio de Aplicação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a sexta professora atuou no planejamento das aulas e participou de alguns encontros. Dentre aqueles que foram alunos, uma professora dava aulas de Artes no interior do estado do Rio, outra lecionava para alunos surdos. Um dos professores estava em uma escola rural e outro atuava na Baixada Fluminense. Esta diversidade de experiências docentes também foi percebida nas estratégias e formas de lidar com o trabalho de constituir uma “escola de cinema”.

No interior do Rio temos poucos cinemas. Em sua maioria, eles se encontram em shoppings centers e os filmes exibidos são da grande indústria. Ainda assim, percebemos iniciativas de cineclubes e festivais de cinema. Nas proximidades das outras escolas a situação não é muito diferente. Mas o modo como esse entorno interfere nas instituições escolares pode ocorrer de maneiras diversas.

Através das entrevistas, pudemos observar, por exemplo, que os alunos de uma escola rural, ao pegarem a câmera demonstraram interesse em reproduzir cenas urbanas, vistas em *blockbusters* e uma escola do interior, que recebe alunos tanto mais próximos da região central quanto de áreas mais afastadas quiseram colocar seu cotidiano nas imagens filmadas, evidenciando-as. Essas duas situações foram relatadas pelos professores. E embora ambos os lugares estejam afastados da capital, as relações que eles têm com a observação do cotidiano urbano são diferentes.

Quando o intuito é que os professores compartilhem suas impressões, a busca é por compreender não somente como a realidade das escolas de cinema influenciou nas relações, nos olhares e nas escutas entre eles e a escola, os alunos e o mundo, mas também que mudanças eles perceberam nos alunos e no ambiente escolar.

Assim, mesmo tendo recebido os kits audiovisuais, com câmera e microfone, os professores chamaram atenção para as possibilidades

de filmar com o uso do celular, apoiados no avanço cada vez mais rápido da tecnologia. Com uma configuração básica e alguns aplicativos é possível fazer filmes que se aproximam em qualidade e conteúdo àqueles produzidos com os meios tradicionais.

No documentário, as falas dos professores entrevistados são mescladas com alguns trechos de exercícios praticados nas escolas de cinema. Já foi sinalizado que cada entrevistado parte de um lugar diferente, mas no filme esses lugares não estão identificados. Apenas percebemos a diversidade dos discursos, que por muitas vezes convergem também.

Logo no início do filme, uma das professoras traz a possibilidade de o cinema agregar à escrita dos alunos. Outro professor critica o uso ilustrativo do cinema em sala de aula e defende o cinema como linguagem, já que é tão importante aprender vendo filmes como o é lendo livros. Para ele, embora seja considerado um absurdo um aluno não dominar bem a leitura e a escrita, a falta da habilidade de interpretar imagens passa muitas vezes despercebida pela escola. Porém, no mundo em que vivemos coexistem as palavras e as imagens e ambas são fundamentais para o desvelamento de sentidos.

Por isso, oferecer uma boa formação aos professores pode garantir que eles atentem tanto para as palavras quanto para as imagens. No curso oferecido pelo CINEAD, durante as aulas, os

[...] professores se colocaram no lugar dos alunos e puderam experimentar vários dos exercícios e dinâmicas que seriam oferecidas a eles. Também puderam pensar e criar outras práticas. Assim, em todos os momentos, exerceram um papel ativo na formação. A metodologia utilizada no CINEAD tem sido um dos fatores considerados mais relevantes dentro do projeto. Nesse processo da oficina, os professores viram *passer*, ou seja, passam pelo processo junto com seus alunos. O projeto tem sido bem-sucedido em suas propostas e isso comprova que, antes de qualquer outra análise, a primeira potencialidade de uma escola de cinema está em como ela é pensada e elaborada (BASTOS, 2016, p. 69).

Levando em consideração a prática dos exercícios pelos professores e sua posterior aplicação em suas aulas de cinema, é fácil perceber porque os entrevistados falam com propriedade sobre o assunto. A formação foi fundamental, pois constituiu experiências do fazer e reflexões fundamentais sobre o trabalho com o cinema no ambiente escolar. Eles não só tiveram aulas para possibilitarem o aprendizado dos alunos, como eles mesmo se tornaram aprendizes durante a formação. Assim, além de mostrar os exercícios para os alunos,

antes os próprios professores já tinham entrado em contato com as práticas e puderam apresentar sua eficácia a partir de sua visão.

6. EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO

Os professores apontaram alguns exercícios que praticaram com seus alunos, mas também foram apresentados fragmentos de outros exercícios. Ao todo são quatro exercícios presentes no filme: o som revela o que a imagem esconde, espaço real x espaço imaginário, minuto-Lumière e filmado-montado.

O primeiro deles atua no desenvolvimento da percepção sonora e espacial. Através do que a câmera nos mostra, vamos percorrendo um caminho que instiga nossos sentidos. Vamos vendo uma imagem dissonante do som que ouvimos e a câmera vai nos conduzindo e vamos “embarcando” tanto no áudio quanto nas imagens, afinal o filme, sendo um elemento audiovisual, deve dar importância a ambos. O modo como cada um deles é tratado impacta de maneiras diferentes nas sensações dos espectadores.

O segundo exercício, espaço real x espaço imaginário, coloca ambas, a ludicidade e a realidade como importantes. Na história mostrada no filme, uma menina encontra uma passagem secreta na biblioteca da escola. Mas poderia ser qualquer outra história que povoa a imaginação de nossos alunos. Quando o exercício é apresentado logo surgem ideias que remetem a contos da infância, lendas que rondam a adolescência, filmes que poderiam ser adaptados. O imaginário os leva para bem longe para depois trazê-los para bem perto, quando chega o momento de colocar a fantasia em tela. É o momento de repensar os significados das narrativas e de transformar em imagem cinematográfica, utilizando todos os recursos possíveis.

O terceiro exercício, o “minuto-Lumière”, nos traz a infância do cinema. Infância porque estamos falando dos primórdios do cinema. Nos primeiros anos, os rolos de filme somente conseguiam registrar imagens por aproximadamente um minuto. A câmera não se movimentava, ficando estática no tripé. E a observação era primordial para uma boa cena. Também é infância porque nos coloca em contato com uma disponibilidade de aprender e ver com os olhos de novidade que as crianças tanto têm (FRESQUET, 2013).

Uma das professoras, ao afirmar que *“pensando que em um minuto você vai ter um recorte do mundo, a câmera vai estar fixa num*

tripé e você não pode mexer e o que você pode trabalhar a partir dali em termos de enquadramento, em termos de movimento, em termos de construção de cena” explica porque o minuto-Lumière é um dos principais exercícios a serem realizados nas oficinas.

Os irmãos Lumière são considerados pioneiros do cinema, em função da invenção do cinematógrafo, aparelho que servia tanto para filmar quanto para projetar imagens. Os irmãos faziam diversos registros do cotidiano da cidade, de situações pitorescas e até de cenas ensaiadas. Nessa época, ainda não havia o que atualmente chamamos de linguagem cinematográfica, mas já existia uma preocupação em como o que era filmado chegaria até o público. Muitos planos eram captados colocando a câmera em um ângulo que dava a impressão que a cena estava indo na direção do espectador.

Por isso, quando falamos em minuto-Lumière, a atenção ao enquadramento é um de seus aspectos mais básicos. Mas esse enquadramento não visa transformar o aluno em um futuro cineasta. Ele serve a um olhar mais atento, que se detém por um minuto observando uma determinada cena, que revela coisas diferentes a cada um que se dedica ao exercício. Segundo um dos professores, *“o olhar é único. Eles filmam coisas que todo mundo tá olhando mas não tava vendo”*. Todo ato de enquadrar é fazer uma distinção entre o que mostraremos através da câmera e o resto que ficará de fora.

O último exercício, filmado-montado, é importante porque apresenta aos alunos vários elementos da construção cinematográfica. Antes de pegar na câmera o aluno deve pensar em todos os aspectos que compõem a cena, pois o filme não pode ser editado. Os planos devem ser filmados e posteriormente colocados em sequência. Toda a narrativa é criada levando em consideração as soluções criativas para as passagens de um plano a outro. Os alunos devem pensar o roteiro, enquadramento, construção narrativa da cena e finalização antes de “dar o play”.

Inferiu-se, a partir dos dados da pesquisa, que essa é uma prática pertinente, pois acaba indo na contramão do modo como os jovens costumam se relacionar com a imagem. Segundo um dos professores, *“a gente vive numa época em que as imagens são muito descartáveis. Você fotografa, não gostou, joga fora”*. E quando os alunos têm que parar e se concentrar em todas as etapas de planejamento da cena eles percebem coisas que só conseguimos quando estamos atentos, em disponibilidade. O exercício garante uma pausa importante, pois

As novas tecnologias fizeram com que não se tenha mais o hábito de pensar sobre o que será registrado. Com a câmera analógica isso era necessário, mas com o advento da câmera digital esse hábito foi sendo abandonado e a geração dos jovens e crianças passa a ter uma relação com a imagem que é muito fluída. A velocidade com a que eles se detém sobre as imagens é muito rápida, assim como o tempo que eles se dedicam ao ler, ao escrever, ao ouvir. A vantagem de fazer várias coisas ao mesmo tempo pode esbarrar na desvantagem de que isso atrapalha a experiência (BASTOS, 2016, p. 62).

É possível utilizar a tecnologia, estar sempre se informando e mesmo assim ter momentos em que a experiência possa se dar. Embora a rapidez cada vez mais exacerbada nos carregue de vez em quando, sempre é necessário se atentar para aquilo que pode nos atravessar. Concordamos com um dos professores entrevistado que diz que *“o aluno também tem que ter direito a essa epifania. Essa revelação que o cinema provoca. Como qualquer arte. Acho que a arte de uma forma geral, ela tem o poder de transformar.”* E acrescentamos que as práticas trabalhadas e sugeridas pelos professores podem ajudar a promover isso.

Os professores podem ter acesso e entender mais um pouco sobre os exercícios nas produções dos integrantes do CINEAD e em outros projetos, com o livro *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos* (MIGLIORIN et al., 2014), produzido no interior do projeto de mesmo nome coordenado por Cezar Migliorin. É possível encontrar os materiais necessários para a realização das atividades e seu desenvolvimento. Não são todos os exercícios citados que estão presentes na publicação, mas há vários outros e alguns podem ser realizados com poucos recursos, o que facilita sua abrangência. CINEAD e Inventar com a Diferença são projetos diferentes, mas guardam aproximações tais como o desenvolvimento de alguns exercícios e práticas. O livro está disponível em formato impresso e digital.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que para captar as potencialidades da escola foi necessária a aproximação com as experiências dos indivíduos que nela habitam. Os momentos que os professores passaram com seus pares no curso de formação e com seus alunos nas escolas de cinema os afetaram de diferentes maneiras. Foram pesquisadas experiências e potencialidades, algumas das quais trouxemos aqui, mas a conclusão não deve ser para fechar, mas para abrir horizontes.

Percebemos o caminho percorrido pelos filmes dentre os vários momentos em que esteve e continua presente na escola e observamos o quão importante pode ser o cinema visto como arte, ouvindo professores de diferentes realidades. Eles apresentaram alguns exercícios que podem ser trabalhados em oficinas de cinema por qualquer professor e seus olhares sensíveis e criativos.

O texto aqui exposto contempla uma parte das potencialidades que foram identificadas e investigadas no âmbito das escolas. Alguns professores continuaram produzindo com seus alunos e agora enfrentam os desafios dos novos tempos. Mas superar desafios significa ampliar o leque de potencialidades.

Em tempos de pandemia e quarentena, vemos a persistência do cinema e mesmo nos projetos de escola invadir todas as telas. Se antes professores exibiam os filmes dentro das salas de aula, agora são as salas de aula virtuais que vão até os filmes. *Notebooks, tablets* e celulares são as atuais salas de cinema. Pode ser que os novos tempos abram para uma nova forma de pensar as escolas de cinema, aliado ao que já existe. Temos visto discussões bastante pertinentes sobre as diversas telas e seus novos sentidos.

Importante a ser ressaltado é que o cinema, independente de em que suporte ele se apresente seja sempre um encontro com a alteridade. Que ele possa, assim, instaurar o novo, a invenção, a criação nas escolas que frequentar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.]

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BASTOS, P. **Potencialidades das experiências de cinema na escola de educação básica**. 2016. Dissertação. (Mestrado de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink -CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, JC. **O que é cinema.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. Coleção Primeiros Passos.

DUARTE, R. **Cinema e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R. e ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, v.33, p.59-80, 2008.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação: Reflexões e práticas com professores e estudantes de Educação Básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LANIER, V. Devolvendo a arte à arte-educação. In BARBOSA, A. M. (org.) **Arte Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Out 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478200200100003>.

MIGLIORIN, C. PIPANO, Isaac; GARCIA, L.; GUERREIRO, A.; NANCHERRY, C.; BENEVIDES, F. **Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos.**1. ed. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIGIORIN, C. Cinema e escola sob o risco da democracia. In FRESQUET, Adriana (Org.). **Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica.** Rio de Janeiro: UFRJ/LECAV, 2018, pp. 12-16. Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/12/curriculo_cinema.pdf. Acesso em set. de 2020.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

OFICINAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

Andrea Carvalho da Silva

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz

Docente do PPGEB -UERJ

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o recorte de um estudo desenvolvido em uma escola pública de uma cidade da Baixada Fluminense, RJ, na Linha de pesquisa “Anos Iniciais do Ensino Fundamental – EFI” do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB) do CAP-UERJ, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, curso de Mestrado Profissional. O projeto teve aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFCPF-DC) e da Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da Plataforma Brasil (Parecer 3.495.121).

O objetivo da pesquisa que originou este recorte é discutir a utilização de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual (DI). A análise realizada conduziu ao desenvolvimento de oficinas para a confecção de materiais didáticos, tendo como participantes quatro professores da escola mencionada, que possuem, em suas turmas comuns, estudantes com DI, seguindo o direcionamento da legislação nacional, que assume a perspectiva da educação inclusiva, ou inclusão educacional, como discutiremos na próxima seção.

A investigação de caráter qualitativo, adotou os princípios da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), se configurando na interação entre a pesquisadora e os participantes, quatro professores de turmas comuns da referida escola pública.

A pesquisa se desenvolveu em 6 etapas: uma fase inicial exploratória, caracterizada por três visitas à escola, quando foram realizadas as entrevistas iniciais com os participantes; observações

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558691129149169>

participantes feitas durante 25 dias pela pesquisadora, contabilizando 25 horas em cada turma onde os estudantes com DI estavam matriculados; oficina teórica e oficina prática de confecção dos recursos pedagógicos; utilização, em sala de aula, pelos professores dos recursos confeccionados e avaliação desta utilização, feita também pelos professores. A pesquisadora fez fotos, filmagens e anotações em diário de campo para possibilitar a análise dos dados. Neste texto serão destacadas a produção das oficinas e as fases subsequentes.

Os participantes desta pesquisa são quatro professores de classe comum, dois regentes de 3º ano de escolaridade e dois do 4º ano, a quem chamamos por codinomes para que suas identidades fossem preservadas. As informações apresentadas correspondem ao período em que a pesquisa foi realizada:

□ Ipê, 55 anos de idade, sexo feminino, atuava na Rede Pública de Ensino de Duque de Caxias desde 1994 e na unidade escolar desde 1996, ano em que a escola foi inaugurada, tinha 25 anos de docência.

□ Chichá, 28 anos de idade, sexo feminino, entrara na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias em 2019 e tinha quase 5 anos de trabalho no magistério.

□ Cedro, 34 anos de idade, sexo feminino, atuava na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias e na UE desde o ano de 2016. Estava completando, no ano da pesquisa, 10 anos de regência em sala de aula.

□ Aroeira, 40 anos, sexo masculino, 18 anos de trabalho no magistério, atuava na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias desde 2002 e entrou para esta unidade escolar em 2019.

O estudo foi feito à luz das teorias de Vygotsky (1997) e Piaget (1987) e de outros autores que também seguem a linha interacionista (FERRREIRO; TEBEROSKI, 1986; INHELDER, 1943). Além disso, foi feita a análise de estudos atuais sobre alfabetização, DI e o uso de recursos de baixo custo a partir de publicações como livros, artigos, teses e dissertações (BAIÃO; BARREIROS; SANTOS, 2019; MARIN; BRAUN, 2014; CRUZ, 2013; CRUZ; MONTEIRO, 2013; BRAUN, 2012; PLETSCHE, 2012; BRAUN; MARIN, 2011, entre outros).

Tal iniciativa está calcada em estudos (BAPTISTA, 2004; PLETSCHE, 2010; BRAUN, 2012; CRUZ, 2013) que constata que os alunos com dificuldades no funcionamento intelectual em grande parte das salas de aula do Brasil, têm sua participação limitada nas atividades propostas, realizando atividade infantilizadas e que não contribuem para estimular a leitura e a escrita, principalmente os que

ainda não estão alfabetizados. Para compreender por que isso acontece, se faz necessário conhecer um pouco o histórico da escolarização desses estudantes.

2. ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A escolarização de pessoas com deficiência intelectual vem se configurando no cenário mundial desde o século XIX. Alguns autores têm analisado como tem se dado o atendimento educacional prestado a estes alunos, fazendo uma breve incursão na trajetória histórica, que mostra através de pesquisas já realizadas (GOTTI, 1998; BUENO, 1999; PLETSCHE, 2012) que as instituições, antes locais de confinamento, passaram a ser as responsáveis pela educação das pessoas com deficiência com o objetivo de prepará-las para conviver com as pessoas ditas “normais”.

Em um passado remoto as pessoas com DI eram consideradas incapazes de aprender e somente em meados do século XIX, através de pesquisas e da literatura médica Jean Itard (1774- 1838) buscou modificar essa perspectiva, que ainda perdura atualmente. Esta abordagem ficou conhecida como médico-pedagógica e acabou demonstrando que pessoas com retardo mental, como eram chamadas na época, possuíam potencial de aprendizado. Devido às suas contribuições de Itard para a área, convencionou-se chamá-lo de primeiro teórico da Educação Especial. Posteriormente ao advento de Itard muitos outros teóricos surgiram defendendo o potencial cognitivo das pessoas com deficiência. Dentre eles, “podemos citar Édouard Séguin (1774-1834), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870 -1925)” (PLETSCH, 2010, p. 21).

O atendimento na perspectiva médico-pedagógica, predominantemente clínico e individualizado, foi aos poucos sendo substituído pela escolarização em escolas ou classes especiais. A integração de alunos com NEE no sistema educacional foi descrita em 1977 no documento da UNESCO Table ronde international sur le thème: ‘Images du handicapé proposées au grand public’ (UNESCO, 1977) que relata cinco estágios do processo de evolução do olhar da sociedade para as pessoas com deficiência: 1) filantrópico, que se caracteriza pelo conceito dominante de doença, enfermidade e incapacidade constante, característica do sujeito “anormal” ,como assim era chamada a pessoa com deficiência na época, que pode ser objeto de compaixão por parte da comunidade ou dela ser segregado;

2) assistência pública que trata do assistencialismo às pessoas “inválidas” necessitadas, podendo chegar à sua internação como medida de higiene social; 3) direitos fundamentais, que é a aquisição da noção dos direitos universais, estando entre eles o direito à educação, mas que poderiam ter exceções nos casos de quociente intelectual (QI) muito baixos; 4) da igualdade de oportunidades, que põe em questão a noção de norma e normalidade, privilegia as relações entre o indivíduo e o seu meio e considera o estatuto socioeconômico e sociocultural das famílias como determinante do sucesso escolar e social; 5) direito à integração, que é apontado como atual, mas não é caracterizado.

Em 1978, o Relatório Warnock recomendou que se substituísse o arquétipo médico pelo educacional, de forma que garantisse o acesso e a plena integração nas escolas regulares, independente das diferenças e dificuldades individuais.

O relatório de Warnock fala sobre a integração. Estudos posteriores revelam mudanças de modelos e enfoques, apontando diferenças na inserção da pessoa com deficiência na sociedade e no meio educacional, através da integração e da inclusão que como alguns autores referendam são conceitos distintos (GOTTI,1998; BUENO, 1999). Os dois conceitos se diferem, porque integração significa o acesso à escola, ou seja, estar integrado ao ambiente, mas sem as reais adequações para garantir a aprendizagem. A inclusão vai mais além, pois apresenta modificações estruturais. Não basta cumprir o burocrático aceitando a matrícula do aluno com deficiência, faz-se significativo compreender que o conceito de inclusão envolve a ideia de universalização do ensino da Educação Infantil ao Ensino Superior. O processo de inclusão requer que seja abandonada a ideia de padronização do ensino e exige novos olhares sobre a deficiência sobre as formas de aprender, necessitando também de novas estratégias pedagógicas e adequações no currículo, muitas vezes, no mobiliário e organização da sala de aula. De acordo com Menezes (2011, p. 29), “[...] a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade dos homens”.

A inclusão requer uma mudança de perspectiva educacional e a partir dos anos 1990 o termo passou a ser utilizado pelos teóricos e nos documentos oficiais, apoiados no ideário da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990):

A educação brasileira desde os anos 1990 tem buscado se adequar às mudanças direcionadas à educação inclusiva determinadas pelas políticas educacionais. A Lei 9.394/96 (BRASIL,1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) elaboradas pelo MEC para os diferentes níveis e modalidades de ensino são exemplos.

Em relação à educação especial, a política inclusiva vem sendo implementada desde 1993, sob a orientação dos documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação), como por exemplo, a Política da Educação Especial (1994) e de encontros internacionais, como a já citada anteriormente, Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), Resolução CNE/CEB Nº 02/01, Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outras. Recentemente o governo federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) com o objetivo de promover a equidade aos estudantes público-alvo da educação especial.

Diante das orientações previstas nas Leis e diretrizes, estados e municípios vêm tentando organizar seus sistemas de ensino com o objetivo de atender a diversidade dos alunos e, em especial, atender aos alunos com deficiência, garantindo o acesso, a permanência, além do desenvolvimento pleno da aprendizagem, das habilidades e competências cognitivas e sociais. O que se torna um grande desafio na realidade das escolas brasileiras.

Ter estudantes com deficiência matriculados em salas de aula comuns significa que seus processos de ensino-aprendizagem não são mais exclusivamente de responsabilidade do professor da educação especial, como ocorria quando o paradigma da integração estava em vigor. Por outro lado, os professores das classes comuns não têm tido (in)formação adequada para planejar uma prática pedagógica que contemple a todos. Pletsch (2012) em um estudo sobre a escolarização de alunos com DI aponta:

O estudo mostrou também que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofreram qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental. Ou seja, os professores continuam seguindo propostas didáticas tradicionais, pautadas em concepções

dicotômicas do processo de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração a diversidade da turma (PLETSCH, 2012, p. 240).

Historicamente, a forma de ver a deficiência prejudicou o processo de inclusão do aluno com DI, fortalecendo mitos sobre a sua aprendizagem, construídos socialmente a partir de atitudes preconceituosas e segregacionistas da sociedade, pois o temor pela diferença permeou em grande parte a discriminação (BRASIL, 2007, p. 15).

A efetivação da inclusão escolar nas escolas brasileiras tem sido um processo marcado pela contradição entre o determinado e o executado (OLIVEIRA MENEGOTTO, MARTINI; LIPP, 2010; GOMES; SOUZA, 2012; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). A escola necessita se reestruturar e abandonar a ideia de padronização. Padronizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela a única possível, a única verdadeira e adequada. Nessa perspectiva os alunos com DI não encontram um espaço de aceitação. O grande desafio encontrado é a diferenciação curricular, que não significa fazer um novo currículo para o estudante com modicidade no funcionamento intelectual, mas adequar a esses alunos o que já está estruturado e a utilização de materiais adequados que atendam a esses alunos, abrangendo todas as suas necessidades e particularidades, mas que também vislumbrem suas potencialidades e propiciem a construção do conhecimento e sua participação em sala de aula.

A realização do trabalho pedagógico inclusivo necessita de sistemas e estruturas que apoiem abordagens flexíveis, para que sejam realmente efetivas para todos e não apenas diferenciadas pela deficiência apresentada. Nesse caminho o educando precisa ser valorizado individualmente para que o que traz consigo e a maneira como aprende sejam incorporados ao currículo, fazendo com que todos os estudantes se reconheçam nele e sejam autores no próprio processo educacional.

Desse modo, a intervenção pedagógica do professor deve promover estratégias de aprendizagem que possibilitem a esses alunos atuarem com autonomia e se constituírem como sujeitos ativos de seus próprios processos de aprendizagem. A organização e sistematização de práticas pedagógicas, com objetivos claros e definidos, estratégias selecionadas e executadas através de materiais adequados podem transformar a sala de aula em um local privilegiado de aprendizagem para que os alunos, com a mediação do professor, evoluam para o conhecimento consciente, não cotidiano.

O processo de escolarização visa a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. Além disso, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados (VYGOTSKY, 1984), fato este que justifica o planejamento pedagógico de atividades que estimulem as potencialidades de todos os estudantes. A cada dia, tudo o que a natureza deu à criança deve ir sendo alterado, ou melhor, superado por apropriação, à medida em que vão sendo desenvolvidas suas funções psicológicas superiores (como a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, entre outras). Desta forma, quanto mais a criança se desenvolve, mais aprende, e vice-versa, em um processo marcadamente cultural. Para Vygotsky,

[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 1984, p. 11).

A forma como a criança com DI é percebida influencia diretamente sobre a mediação que será realizada pelo professor e demais envolvidos no processo de escolarização desses estudantes. É preciso reconhecer que para além da deficiência existe uma pessoa com potencialidades. O homem é um ser biológico, como também social. E o social auxilia o desenvolvimento do biológico, através da mediação com o outro, da linguagem e da apropriação de conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores (BARROCO, 2012).

Neste sentido, os recursos didáticos utilizados pelo professor são de suma importância para enriquecer o ambiente alfabetizador, tornando o currículo mais acessível ao estudante com DI. Conferir acessibilidade ao currículo significa derrubar barreiras que dificultam a aprendizagem, favorecendo a compreensão e possibilitando a participação nas atividades propostas através de estratégias e recursos. No caso de estudantes cegos, por exemplo, o uso do braile pode ser um recurso de acessibilidade ao currículo por possibilitar a leitura.

Além disso, segundo Vygotsky (1995), é na cultura que residem as possibilidades de compensação da deficiência. Isto significa que são os recursos culturais que promovem, para estas pessoas, a ampliação das possibilidades de participação na sociedade. Fazendo uma analogia ao ambiente escolar, são os recursos didáticos, suportes e estratégias que favorecem a ampliação da participação dos estudantes nas atividades direcionadas à turma onde estão matriculados. Nas fases iniciais da pesquisa, foi constatado que as

possibilidades de compensação são importantes para estimular a aprendizagem dos estudantes com modicidade no funcionamento intelectual, pois os materiais mais utilizados pelos professores em sala de aula eram folhas fotocopiadas com atividades que os estudantes com DI não conseguiam realizar. Estas eram, então, substituídas por outras como desenho, colorir figuras ou fazer cópias, atividades que não favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita. Como mostra a nota de Diário de Campo em um momento de observação participante.

Foi possível perceber que Princesa e mais oito alunos que não estavam alfabetizados não realizavam as mesmas atividades propostas para o grupo. A aluna participante da pesquisa sentava-se sozinha em uma carteira no fundo da sala. E os outros oito alunos divididos em dois grupos de quatro crianças. A primeira atividade de Princesa foi copiar o cabeçalho do quadro e ficou até o momento do recreio (de 7h50min às 10h) tentando realizar a cópia. Após o momento do recreio a regente entregou à Princesa uma atividade de auto ditado, que solicitou à professora do 1º ano de escolaridade, e lhe entregou letras móveis (letras do alfabeto confeccionadas com material de borracha) para que pudesse formar as palavras correspondentes às ilustrações. Ao final da aula a docente pediu para que a aluna arrumasse as letras na estante, enquanto escrevia em seu caderno e na folha do auto ditado: “incompleto”, porque a aluna não conseguiu copiar o cabeçalho e nem formar as palavras (Diário de campo da pesquisadora em 04/07/2019).

Nas entrevistas, todos os professores afirmaram que os estudantes com DI apresentam atrasos na aprendizagem, três deles associavam, equivocadamente, esta deficiência a transtornos de aprendizagem, como dislexia e discalculia. Um deles defendeu que estes estudantes deveriam ser atendidos em classes especiais, sendo o objetivo da turma inclusiva unicamente a socialização. Como material didático, eles informaram usar apenas letras móveis (letras do alfabeto confeccionadas em material emborrachado).

A falta de conhecimento sobre a deficiência também foi constatada na observação participante. Após o episódio citado anteriormente, sobre a cópia do cabeçalho, a pesquisadora questionou a professora Ipê o motivo de a aluna ser cobrada quanto a copiar o cabeçalho todos os dias, apesar de nunca obter sucesso com a tarefa. Ao que a professora respondeu: “porque ela é especial e as crianças especiais precisam de rotina. E copiar o cabeçalho faz parte da rotina de qualquer escola.” (Diário de campo da pesquisadora, 22/08/2019).

Quando perguntados sobre os fatores que podem beneficiar a aprendizagem dos estudantes com DI, as respostas foram: apoio da família, de médicos ou de profissionais da área da saúde, medicalização ou presença de mediador em sala de aula. Observamos que todas as respostas remetem a fatores externos à atuação do professor regente de turma e, em sua maioria, podem ser associadas à perspectiva médico-pedagógica de concepção da deficiência.

A última pergunta da entrevista dizia respeito ao que os professores gostariam de saber sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com DI. As respostas foram: “como eles aprendem”, “que atividades devem ser propostas”, “como incluí-los nas atividades propostas para a turma” e “como adaptar os materiais didáticos”. A partir das respostas apresentadas as oficinas teórica e prática foram elaboradas.

3. A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS DE BAIXO CUSTO

Apesar de vivermos em um mundo cada vez mais tecnológico e com sistemas avançados, estes equipamentos muitas vezes não chegam na escola, e quando chegam, ou não encontram professores e gestores preparados para os inserirem com funcionalidade na rotina escolar ou não possuem muita durabilidade devido à falta de manutenção. Esta foi uma informação fornecida pelos professores participantes da pesquisa. Os quatro docentes entrevistados quando perguntados sobre os recursos disponíveis na Unidade Escolar (UE) informaram que os *tablets* existentes não estavam funcionando e que eles não receberam nenhuma orientação ou formação para o uso.

Diante das dificuldades encontradas devido ao pouco investimento em materiais pedagógicos, os recursos didáticos de baixo custo propiciam a democratização do ensino, a socialização e o apoio que os estudantes com dificuldades intelectuais necessitam para a realização das atividades e para estimular o processo de aprendizagem. Além, de despertar o interesse do educando, fazendo com que a aprendizagem se torne mais interessante, através do lúdico.

Para que os recursos didáticos de baixo custo pudessem favorecer o planejamento de atividades mais acessíveis para os estudantes com DI, após as entrevistas e observações foram propostas duas oficinas aos regentes, uma teórica e uma prática, que aconteceram em momentos distintos, em duas edições cada, em dois

horários, um cada turno, para possibilitar a participação de todos os professores.

A dinâmica da oficina teórica buscou elucidar os conceitos referentes à DI e aos processos de ensino-aprendizagem destes estudantes. Foram abordadas também, questões acerca das adequações curriculares, às tecnologias de baixo custo e à alfabetização, conforme esquematizado na Figura 1.

Figura 1. Atividades da oficina teórica



Fonte: Carvalho, 2020, p. 120.

A oficina teórica ofereceu fundamentação para a confecção dos recursos didáticos na oficina prática. Foram abordados e discutidos alguns conceitos importantes para o planejamento de uma prática de ensino comprometida com o processo de ensino-aprendizagem de toda a turma, considerando as peculiaridades dos estudantes do DI. Para tanto, é necessário realizar adequações curriculares ou diferenciação no ensino, que são todas as estratégias pensadas para ampliar a participação dos alunos com limitações no funcionamento intelectual nas mesmas atividades propostas a todo grupo - os recursos pedagógicos utilizados, a mediação do professor, entre outras são adequações curriculares (MARIN; BRAUN, 2014).

Com este objetivo, e considerando a realidade da UE, apresentamos o conceito de tecnologias de baixo, recursos que auxiliam nas atividades diárias e na escolarização de pessoas com algum tipo de deficiência. Não demandam altos custos, como alguns equipamentos eletrônicos, pois são confeccionados a partir materiais disponíveis no cotidiano (MARIN; BRAUN, 2014).

A proposta de desenvolver recursos voltados para a alfabetização se deu devido a esta ser uma característica em comum entre os alunos com DI matriculados nestas turmas de 3o e 4o ano que, conforme o relato dos professores, eram atrasados e não alfabetizados. A alfabetização é uma forma de pensamento, um processo de construção do saber e meio de conquista político (SOARES, 2010). Através da leitura e da escrita os estudantes com limitações intelectuais poderão ter uma vida mais autônoma, perceber o mundo que o cerca, como também mais segurança e autoestima. De acordo com estudos como os de Inhelder (1969), os estudantes com DI aprendem da mesma forma que os demais, porém seu desenvolvimento se dá de forma mais lenta e com tendência a não atingir os níveis mais abstratos de pensamento. Considerando esta característica de aprendizagem e as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a aprendizagem da leitura e escrita, outros autores (CRUZ, 2013; GOMES, 2014; MOUSSATCHÉ, 2002) têm constatado em suas pesquisas que estes estudantes também são capazes de aprender a ler e a escrever seguindo os mesmos estágios de desenvolvimento que os alunos sem deficiência, porém de forma mais lenta e necessitando de apoios variados, conforme as características de cada um.

Ao final desta oficina, a pesquisadora e os professores elaboraram algumas inferências para orientar a produção dos recursos didáticos de baixo custo:

- Conhecer o aluno: O contexto em que vive, suas características, suas necessidades pedagógicas, suas potencialidades e o tipo de apoio que necessita.
- Valorizar os interesses do aluno: Buscar trazer os interesses do aluno para a sala de aula, associando-os aos conteúdos escolares e as situações de aprendizagem.
- Fruir das potencialidades: Estimular o que o aluno demonstra possibilidade de aprender e aproveitar em diferentes atividades de ensino o que já foi aprendido.
- Utilizar imagens: promover a associação de respostas orais e visuais, objetivando o uso de estratégias cognitivas de decodificação.
- Motivar o aluno: Confeccionar materiais e propor atividades de ensino que o aluno seja capaz de utilizar e realizar respectivamente, vivenciando experiências de sucesso.

- Desenvolver a atenção: É fundamental oferecer comando breves e diretos, auxiliando o aluno a explorar e descrever o material sobre o qual ele deve trabalhar, evitando expor esse aluno a presença de estímulos que não estejam relacionados com a atividade proposta, evitando, assim, elementos de distração da atenção.

Na oficina prática foram confeccionados, pelos professores participantes da pesquisa, vinte recursos didáticos de baixo custo, com o objetivo principal de estimular a leitura e a escrita. Foram utilizados na confecção sucatas e materiais que estão no dia a dia das escolas. O nome de cada um dos recursos foi escolhido ao final da produção por todos os presentes. Após confeccionarem os recursos, os professores foram convidados a listar as habilidades estimuladas a partir do uso daquele material específico, tendo como guia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental (BRASIL, 2017). Tal medida teve por objetivo provocar a reflexão sobre a funcionalidade do recurso, bem como garantir o planejamento de atividades de acordo com o segmento cursado pelo estudante com DI, evitando a adoção daquelas voltadas para a educação infantil, como costuma ocorrer na escolarização deste alunado, conforme já foi dito. A seguir, a título de ilustração, apresentaremos alguns recursos elaborados na oficina s (Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

O recurso Palavra na lata (Figura 2) foi confeccionado com bolinhas de isopor, onde foram escritas sílabas que correspondiam a palavras escritas em tiras de cartolina colorida acondicionadas em potes plásticos transparentes. O objetivo da atividade é usar as bolinhas correlacionadas às sílabas que compunham as palavras.

Figura 2. Palavra na lata



Fonte: Acervo Andrea Silva.

Habilidades estimuladas:

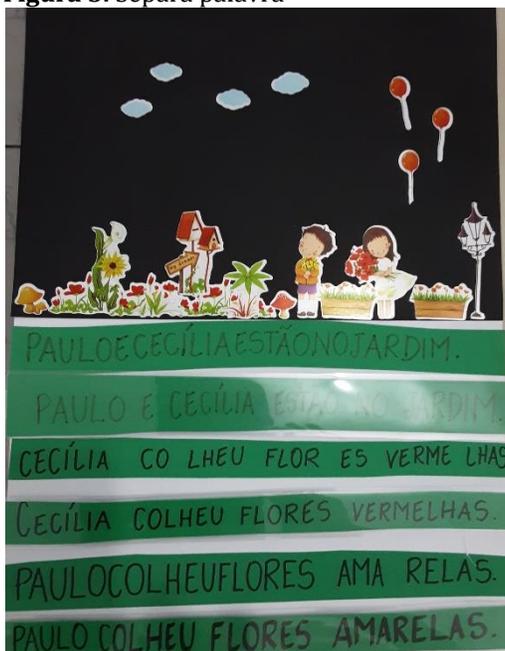
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

O recurso Separa Palavra (Figura 3) foi desenvolvido como uma prancha com imagem na parte superior e espaço suficiente abaixo dela para encaixar frases sobre a imagem (ditas pelos alunos e escrita pelo professor sem separar as palavras) e as mesmas frases escritas corretamente em outra tira. O objetivo é que os alunos façam a correspondência entre as frases com as palavras escritas corretamente e sem os espaços entre as palavras.

Figura 3. Separa palavra



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Habilidades estimuladas:

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.

(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento, escrita das palavras e pontuação.

(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

O Auto ditado sensorial (Figuras 4 e 5) foi inspirado na "Caixa Onírica", criada pelo Professor Doutor Pierre Crapez (UFF – Universidade Federal do Rio de Janeiro). Este recurso foi elaborado com uma caixa de papelão totalmente fechada, tendo apenas uma abertura para se observar um cenário que foi colocado dentro. Como o cenário remetia ao fundo do mar, os estudantes também ouviam uma música (tema do filme Tubarão), com fone de ouvido, enquanto realizavam a observação. O objetivo desta atividade é que observem o cenário e depois escrevam sobre o que viram.

Figuras 4 e 5. Auto ditado sensorial



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Habilidades estimuladas:

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas.

O recurso Qual é a sílaba? (Figuras 6 e 7) foi confeccionado com folhas de papel colorido plastificadas e encadernadas, onde foram escritas palavras sugeridas pela turma, classificadas em categorias, como brinquedos, seres vivos e meios de transporte. As palavras listadas pelos alunos foram escritas em sílabas, em cartões à parte, para serem organizadas pelo estudante ao utilizar o material.

Figura 6 e 7. Qual é a sílaba?



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Habilidades estimuladas:

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.

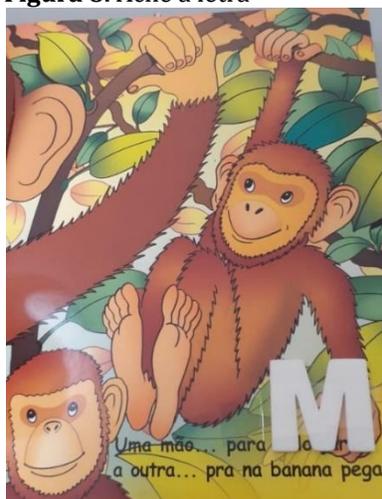
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.

(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.

O recurso Ache a letra (Figura 8) foi confeccionado a partir de um livro paradidático, onde foi colada uma letra de material emborrachado em cada página. O objetivo da atividade é que, após ouvir a história contada pelo professor, os estudantes encontrem, na ilustração de cada página, figuras que tenham a letra que está afixada.

Figura 8. Ache a letra



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Habilidades estimuladas:

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. Decodificação/Fluência de leitura.

(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.

Após a oficina prática os materiais pedagógicos foram utilizados em sala de aula em atividades elaboradas pelos docentes pelo período de trinta e quatro dias. Ao final deste período, os professores foram entrevistados para avaliar a utilização dos materiais confeccionados por eles.

4. AVALIAÇÃO DOS RECURSOS PRODUZIDOS NAS OFICINAS

A pesquisadora observou a utilização em sala de aula dos recursos produzidos nas oficinas e entrevistou os professores para registrar suas percepções sobre o trabalho. Foi possível observar que, além da utilização dos materiais em atividades planejadas somente para este fim, muitas atividades propostas à turma foram possíveis de realização pelos estudantes com DI com o apoio dos materiais didáticos. Verificou-se, também, em alguns casos, uma maior aproximação de professor em relação ao estudante com DI, sendo aquele mais capaz de fazer a mediação e avaliar o nível de desenvolvimento deste, enxergando com mais clareza suas possibilidades de aprendizagem.

Os materiais que fizemos na oficina ajudaram a aluna Princesa a realizar as atividades e alguns recursos ajudaram para que eu pudesse trabalhar a leitura e a escrita. Nesses momentos ela conseguia com a minha mediação e os recursos didáticos identificar as letras e reconhecer os sons, chegando a formar e ler palavras simples. Ela ainda não lê e escreve, mas está em processo (Ipê, em entrevista).

Dos quatro professores participantes, apenas uma professora relatou que a utilização dos recursos deveria ser realizada por um mediador escolar que assistisse somente ao aluno com DI e separadamente realizasse as atividades com ele. Esta participante da pesquisa relatou ainda que conseguiu utilizar os recursos que confeccionou na oficina somente uma vez, pois a turma ficava muito agitada e era difícil controlar. Porém, percebeu que estudante com DI demonstrou contentamento ao manusear o material. Os outros 3 regentes fizeram uso diariamente dos materiais e informaram que os alunos se sentiram motivados e conseguiram realizar as atividades

propostas através dos recursos didáticos. Dois professores informaram que os alunos demonstram uma agitação maior por causa dos materiais, o que dificultou manter a disciplina na sala, pois a turma ficou eufórica querendo manusear os recursos.

Questionamos se a euforia não se deu em função da novidade trazida para a sala de aula. Consideramos também que, em comparação com a realidade anterior, onde o material didático mais utilizado eram folhas de papel fotocopiadas em preto-e-branco, os novos recursos, coloridos e interativos, realmente se constituem em materiais que convidam com maior intensidade, à interação e à exploração.

Quanto à disciplina, apesar de não ser o foco deste trabalho, nos cabe sinalizar que adotar na prática pedagógica os pressupostos interacionistas, segundo os quais é imprescindível a ação do estudante sobre o objeto de conhecimento, muitas vezes resulta em uma aparente falta de controle do professor sobre o comportamento dos alunos. Este fato traz maior incômodo se considerarmos que este professor foi educado de acordo com o paradigma tradicional de ensino, onde somente ao professor cabia a palavra e o bom aluno era aquele que permanecia sentado quieto na cadeira, lendo, escrevendo, calculando, fazendo cópias. Este “bom aluno” é o que chamamos de padrão idealizado, um modelo que exclui não somente os estudantes com deficiência, mas muitos outros, conforme nos mostram as tristes estatísticas sobre a educação em nosso país.

Dar voz ao aluno, criar um ambiente de aprendizagem rico em possibilidades de criação e descobertas envolve, também, o desenvolvimento de uma nova didática, uma prática pedagógica que permita que cada um contribua para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que é de todos. Que somente assim poderá ser de todos, sem exclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou trazer reflexões sobre a prática pedagógica relacionada ao processo de aquisição de leitura e escrita de alunos com DI. Mais especificamente, sobre a necessidade de se formar professores que tenham conhecimentos sobre estes processos de desenvolvimento e aprendizagem e possam, efetivamente, estimular estes estudantes, promovendo sua escolarização ato, não somente de direito.

Foi discutida a utilização de recursos didáticos de baixo custo, em sala de aula, confeccionados pelos docentes com o objetivo de

ampliar a participação destes estudantes em sala de aula e estimular a aprendizagem de todos os alunos da turma. Foi constatado que a utilização destes recursos propicia a democratização do ensino e não beneficia somente os alunos com modicidade no funcionamento intelectual devido ao interesse que a ludicidade desperta nas crianças.

A investigação descrita envolveu a realização de uma oficina teórica e outra prática, em colaboração com os quatro professores participantes da pesquisa, para que houvesse reflexão, debate e a construção de um trabalho pedagógico com a utilização destes recursos didáticos.

Foi possível constatar que, os professores participantes reconheceram um maior interesse dos estudantes pelas atividades, alguns professores ainda demonstraram resistência a aulas mais dinâmicas, fazendo referência aos métodos e às aulas tradicionais, a partir de justificativas como indisciplina dos estudantes ao utilizar os materiais e falta de tempo para elaborar e confeccionar os recursos didáticos que beneficiam também aos alunos que não possuem dificuldades no funcionamento intelectual.

Por outro lado, os professores que se dispuseram a criar estratégias diferenciadas com os recursos didáticos confeccionados, ao acreditarem que seus alunos não são as dificuldades que apresentam, constataram que há caminhos possíveis para compensar a deficiência e a aprendizagem acontecer. Constataram que se derem o lugar de fala às crianças com DI descobrirão que elas têm sonhos para uma vida e o desejo de aprender a ler e a escrever.

Nesse sentido, se torna imprescindível que haja investimento em formações continuadas voltadas para a sensibilização e para a inclusão educacional, pois assim poderemos construir, verdadeiramente, práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos. É necessário garantir que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento humano e tempo para planejar aulas que atendam às diversidades existentes em todas as salas de aula.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **A inclusão e seus sentidos: Entre edifícios e tendas**. 12^o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba,

2004. Disponível em: <https://peadinclusao.pbworks.com/f/palestraclaudio.pdf>. Acesso em: 21/08/2019.

BARROCO, Sonia M. S. **Contextos e Textos de Vygotsky sobre a Defectologia**: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem/ Sonia Mari Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Tânia dos Santos Alvarez da Silva (organizadoras). – Maringá: Eduem, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012.

CARVALHO, Andréa. **Elaboração de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. Dissertação (mestrado profissional). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica. 2020.

CRUZ, Mara L. R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. Tese (doutorado). Universidade do estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2013.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração** / Adriana Leite Limaverde Gomes - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

INHELDER, Barbel (1969). **Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentau**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. (Original publicado em 1943).

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Rio de Janeiro – CAP-UERJ – 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/12-marin_e_braun.pdf. Acesso em: 21/10/2019.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MOUSSATCHÉ, A. H. **Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de síndrome de Down**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

_____. Marcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência mental/ intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos**. Educação em Foco (Juiz de Fora) , v. 1, p. 239-250, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. USA: Harvard University Press, 1978.
VYGOTSKY, L.S. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

**ESCOLA:
ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO DE LEITORES?¹**

Jonê Carla Baião

Docente do PPGEB - UERJ

Lúcia Regina Silva de Oliveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Tania Fantappie

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

1. INTRODUÇÃO

A formação leitora de crianças, adolescentes e jovens continua sendo em 2020 um grande desafio para as escolas de Educação Básica que têm a tarefa de iniciar o processo formal de ensino e aprendizagem da leitura e acompanhar o progresso dos sujeitos ali inseridos, em práticas cada vez mais elaboradas.

É importante ressaltar que, para muitos brasileiros, a escola é a principal via de acesso à leitura, desse modo a mediação na construção das práticas leitoras no espaço escolar é imprescindível para a sua formação.

Este artigo dialogará com a pesquisa sobre leitura no Brasil, “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada desde 2001, sendo que a partir de 2007 pelo Instituto Pró Livro e está em sua 5ª edição em 2019. Apresentamos o incômodo apresentado por Failla na 4ª edição da pesquisa (2016, p. 25). A autora diz que é grande o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém que lhe oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para/com; que fosse presenteado com livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro.

Para leitores habituais essas práticas são rotineiras, no entanto o que queremos como professoras é que um maior número de brasileiros tenha acesso ao livro/leitura cotidianamente.

As reflexões e dados que serão apresentados neste artigo são resultantes de questionamentos semelhantes aos elaborados por Failla (2016). Inquietudes, que resultaram em duas pesquisas de Mestrado no

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558691129171186>

programa de Educação e Ensino da Educação Básica- PPGEB-CAP-UERJ de FANTAPPIE (2017) e OLIVEIRA (2016), realizadas em contextos diferentes, mas atreladas por um ponto de intercessão que as une e possibilita o diálogo entre elas: a leitura na escola.

A proposta é fazer um recorte das duas pesquisas para ressaltar a leitura sob o ponto de vista da formação leitora de professores, alunas e alunos no universo da Educação Básica, confrontando ideias e apresentando limites e possibilidades em cada um dos contextos estudados.

Considerando que são escolas situadas em regiões e realidades sociais distintas, apresentamos aqui neste artigo uma reflexão sobre saberes revelados pelos docentes e suas práticas com relação à leitura, mostrando entrelaçamentos e distanciamentos entre elas. Situações que caracterizam oportunidades para professores, alunas e alunos e tornam, mais uma vez, visíveis as desigualdades próprias do sistema educacional brasileiro.

Uma pesquisa foi realizada no Município de Poconé em Mato Grosso, numa escola dos anos iniciais do ensino fundamental, com crianças de uma turma de 5ª ano e suas professoras, e famílias (OLIVEIRA, 2016) acerca de experiências leitoras. A outra pesquisa foi realizada em uma escola no Município de Nova Friburgo em Rio de Janeiro, numa escola de turmas finais do Ensino fundamental, com entrevista e observação das práticas dos professores de diferentes áreas de ensino acerca do que seja Leitura (FANTAPPIE, 2017).

Interessa-nos, aqui, apresentar aos leitores elementos abstraídos de nosso olhar e análise, enquanto pesquisadoras preocupadas com os processos de leitura nos espaços escolares. A partir desses contextos escolares, apresentaremos reflexões acerca da questão deste artigo: *A escola se constitui em espaço privilegiado de formação de leitores?*

Nosso propósito, ao discutir os privilégios da escola enquanto espaço de formação do leitor é de fato um convite à reflexão. Esperamos que os dados apresentados permitam outras ponderações e quem sabe um encaminhamento para a melhoria da qualidade do ensino da leitura, em tantas outras escolas e realidades.

Desejamos que o debate aqui proposto dialogue com o que foi proposto por Baião (2008:19) para que a escola possa cada vez mais “entre uma ponta e outra, num universo de meninas e meninos que ousaram/ousam vencer obstáculos, dificuldades de frequentarem os

bancos de escolas públicas” e que assim se formem diuturnamente “leitoras-escritoras críticas”.

2. OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO DE CAMPO: UM ENCONTRO DE DUAS PESQUISAS

Essa prática de conviver com a literatura, algo muito mais fundo que um hábito de leitura, representa também o acesso de cada indivíduo a um patrimônio comum que herda de toda a humanidade e que vem sendo construído pelos séculos afora. Um legado estranho, que não diminui ao ser dividido com os outros, mas, pelo contrário, cresce e se fortifica ao ser compartilhado. Mas ninguém tem acesso a ele inteiro de uma vez. Tem de ser aos poucos, por meio da lenta formação de um repertório que habilite a fazer comparações e escolhas. É isso que a escola pode fazer muito bem – se os professores e os formuladores de currículo forem leitores de literatura, de modo a valorizar a liberdade de opção e a necessidade de tempo para essa atividade. (MACHADO, 2012, p. 99)

No diálogo com os sujeitos das duas escolas e suas práticas cotidianas foi possível corroborar o que Machado (2012) destaca, pois é neste universo onde ocorre a gama de possibilidades de se investir continuamente numa formação humana a partir do repertório cultural, no qual todos estão imersos. Incluindo neste cenário, as singularidades inerentes a cada contexto social.

Apontamos o primeiro diferencial que corresponde ao Sistema de Ensino, no qual as escolas estão vinculadas, uma situada no município de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, fazendo parte da rede pública municipal e a outra escola está localizada no Pantanal Mato-grossense, no Município de Poconé, em Mato Grosso, e compõe a rede de escolas do Serviço Social do Comércio – Sesc, compondo o sistema privado local. São escolas com realidades distintas que trazem suas marcas e delineiam os sujeitos que habitam nessas localidades. As escolas por sua vez, também trazem em seu cotidiano práticas pedagógicas com foco na formação leitora, mas que conotam muito dos sujeitos, professores e alunos, que se diferenciam por suas histórias e trajetórias.

O olhar observador e dialógico na construção deste repertório por meio de práticas de leitura, que podem ocorrer ou não na escola, é o que objetivamos trazer para a reflexão coletiva. E, para tal, esta proposição está alicerçada nos estudos já realizados e com autores que continuam nos provocando o debate sobre leitura e leitores, bem como as práticas cotidianas nas escolas. Petit (2008), Silva (2005),

ratificam o quanto a prática leitora precisa estar contemplada no cotidiano das escolas por professores e alunos. Tardif (2014) nos provoca a reflexão sobre as práticas que são vivenciadas nesse universo escolar e as transformações que emergem. Kleiman (1999) destaca o ato de ler e escrever como tarefa de todos na escola. Neste processo formativo OLIVEIRA (2016, p. 30) aponta que:

A constituição de uma prática ou de um hábito tem relações profundas com o meio no qual estamos inseridos, seja a família, a escola ou outros espaços no convívio social, pois é na interação dos sujeitos nesses contextos que ocorrem novos aprendizados. Aprende-se com o diálogo, a troca e, nessa inter-relação, há a apropriação de novos hábitos, de novos fazeres; e, na convivência coletiva, forja-se a constituição de sujeitos de ação, uma inter-ação entre sujeitos. A escola, como um desses contextos, possui a responsabilidade social da formação humana, a partir de um legado histórico, social e cultural, que perpassa as gerações. Nesse espaço, a pesquisa se configura na busca dos atores que formam e são formados em um processo contínuo e gradual que requer um *tempo de ação/interação*.

Ao direcionar o olhar para a escola, deparamos com esses sujeitos, que interagem no seu cotidiano. Nessa convivência, são aprendizes: professores, alunas e alunos, coordenadores pedagógicos e pais/responsáveis. Quem são os leitores? Quem são os formadores desses leitores, os mediadores entre o texto e o leitor? Encontrá-los demanda entrar na escola para conhecer seus espaços, seus sujeitos, suas práticas e seus movimentos cotidianos. O estudo de campo nas escolas pesquisadas contemplou a observação participante, a realização de entrevistas com os sujeitos da ação, a coleta de dados relacionadas às atividades de rotina e de leitura, possibilitando o diálogo com todos.

Muitas vezes, a inserção desse aluno no mundo da leitura acontece em uma perspectiva escolar e com um viés didático intenso, sem que se valorize outro caminho pela leitura, como o da criatividade, o da imaginação, o da autoria, entre outros. Os alunos precisam se reconhecer nos textos que leem; reconhecer sua identidade nesse contexto tão desigual, tão diverso (FREIRE, 2011; SILVA, 2005). Uma das experiências significativas que corrobora tal premissa foi o comportamento dos alunos na biblioteca na Escola de Poconé que se aconchegavam num sofá e ali espontaneamente buscavam os livros/revistas de seu interesse e trocavam entre si, enquanto a professora orientava os demais na escolha dos livros da semana. Um

protagonismo de leitores decorrente de uma prática provocativa da professora dentre outras realizadas no cotidiano escolar.

Numa sociedade com altos índices de desigualdade entre as classes, a escola, enquanto agente social, precisa fazer escolhas, pois será por meio de seus atores que reproduzirá essa realidade opressora ou terá a ousadia necessária, atuando para a formação do aluno que se posicione, argumente e conquiste seu espaço, apesar das diferenças sociais, culturais e econômicas presentes em seu cotidiano.

Petit (2008, p. 26) sinaliza que “não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado”. No entanto, a expectativa é de que o aluno consiga traçar novos panoramas com as leituras de mundo e crítica do contexto e seja sujeito da ação e protagonista no espaço escolar.

Nessa perspectiva, tornar a sala de aula um espaço aprazível *de e para* leitores exige que a escola pense esse espaço de forma cuidadosa com exposição de livros literários e outros materiais de leitura, com momentos para manuseio, leitura e deleite dos títulos escolhidos por cada leitor. Também exige ter o tempo para escolha e para leitura em espaços como a sala de leitura e/ou biblioteca em que os alunos reconheçam o acolhimento, a presença de um profissional que está ali para lhes apresentar um “mundo” de novas possibilidades e novas realidades (PETIT, 2008).

Despertar o aluno para a leitura e cativá-lo, criar hábitos leitores no cotidiano escolar pressupõe uma meta prevista no projeto político-pedagógico da Escola de Poconé oriundo de um desejo coletivo da comunidade escolar. Não há ação sem sujeito, não há sonho sem sonhadores. O professor pode ser um agente responsável por construir e consolidar uma rotina de práticas de leitura, se possível, com a participação das alunas e dos alunos.

A intenção, nesse contexto, é a proposição de leituras que ultrapassem a obrigação de uma tarefa posterior e permitam o encantamento de ler e, por que não, o encontro com o prazer de ler, que é muito singular. Esse encontro será possível para alunas e alunos, na medida em que também possa ter ocorrido com seu professor. O modo como ele se relaciona com a leitura, seja literária ou não, poderá trazer referências para sua ação pedagógica, suas proposições cotidianas.

Como mencionamos, a pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (2016) traz o papel de referência do professor na formação leitora dos sujeitos, com destaque para a sua importância na memória afetiva e

formativa de novos leitores. Podemos afirmar um “influenciador”, utilizando um vocábulo atualizado para as novas gerações.

Os espaços e tempos de leitura observados na Escola de Poconé representam concepções e ideias dos autores/teóricos que embasam a pesquisa e provocam um olhar atento na formação do sujeito leitor. Há o reconhecimento do papel de cada professor, principalmente quando a ênfase está em ações pautadas no projeto educativo e em ações integradas que envolvam a comunidade escolar.

A Escola de Poconé tem desenvolvido várias ações para que se vivencie a leitura de forma prazerosa e divertida e, para tal, são previstas para o ano letivo: feiras literárias; momentos de leitura coletiva e/ou individual, atividades em roda; acervos itinerantes, em malas, baús e outros, permitindo o contato com a diversidade de histórias e práticas leitoras.

No contexto pedagógico da escola de Nova Friburgo também foram identificadas iniciativas que ressaltam a importância do ensino da leitura nas práticas escolares.

Os professores relataram experiências de trabalhos envolvendo toda a escola.

Em um dos projetos, toda a equipe parava, durante meia hora por dia, para ler. Alunos, educadores e funcionários podiam usufruir desse tempo com as leituras que mais lhes agradassem.

Foi possível perceber que os professores são capazes de ousar e trabalhar a leitura em outras perspectivas, além da literária. Nesse sentido, a proposta do trabalho de história, observado numa turma de 6º ano, pode ser um exemplo bastante expressivo.

A proposta era de que os alunos trouxessem para a sala de aula retratos da realidade da sua cidade, através de charges, histórias em quadrinhos, fotografias e analisassem essa realidade relacionando-a com os estudos que estavam desenvolvendo na disciplina.

Nessa aula, foi possível perceber que os alunos passeavam por diversas áreas de conhecimento a partir da leitura que faziam sobre a sua realidade, permitindo que o que foram capazes de ler, em espaços não formais, pudesse dialogar com os conhecimentos sistematizados propostos pela escola.

Outro exemplo está relacionado à interação entre texto e imagens, durante as aulas de artes, essa prática possibilitou identificar a diversidade de leituras que a disciplina permite e como é possível fazer uso desses recursos linguísticos para interagir com outras áreas de conhecimento.

Foi possível perceber durante os encontros para observação e nas entrevistas no processo das pesquisas realizadas que há no professor uma consciência formada com relação ao valor da leitura na formação de pessoas mais autônomas e conscientes de sua realidade. Oliveira (2016, p. 73) afirma que:

A permanência na escola permitiu perceber indícios de uma prática consolidada com os alunos em sua formação leitora que propicia: a ampliação do repertório de leituras literárias; a ampliação do vocabulário; o hábito de ler para si e para o outro; o encontro com o canto de leitura; o acesso ao espaço da biblioteca; a atenção às questões ortográficas dos alunos; a perspectiva de ampliação do acervo e o estímulo provocado pelos pares entre si.

Há uma variedade de práticas, cabendo questionar acerca do que ainda precisa ser modificado para que, efetivamente, as alunas e os alunos concluam os anos iniciais com a leitura consolidada, não apenas numa perspectiva escolar, mas com uma leitura de mundo significativa e cheia de magia.

A formação de sujeitos leitores, críticos, atuantes e protagonistas no seu contexto corrobora o pensamento de Freire (2011, p. 19-20), quando nos diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”, acrescentando que esse mesmo mundo poderá ampliar as palavras, ideias, argumentos, sonhos, desejos e ações do leitor.

Ao refletir sobre as dimensões de leitura enfatizadas por Freire – leitura de mundo e leitura da palavra – torna-se importante questionar se a escola valoriza a leitura de mundo presente nas manifestações diárias de alunos e alunas. Como a escola ensina a ler a palavra? Que palavras a escola ensina a ler?

Durante observações em sala de aula na Escola de Nova Friburgo, foi possível constatar que o livro didático é a principal referência metodológica de leitura utilizada pelos professores. Nesse contexto, está evidenciada a palavra escrita, dita, pronta para ser incorporada à listagem de conteúdos propostos pela escola e que devem ser assimilados pelos alunos e pelas alunas.

Destacamos que essa mesma palavra ao chegar em cada um ganha outros sentidos, incorpora-se ao seu desejo de entendê-las a partir da compreensão que têm da realidade. Demonstrem, a partir delas, buscar entendimento e respostas para situações de seu cotidiano, desejam conversar sobre os fatos, realizando leitura e interpretação de textos e, do texto de suas próprias vidas. Assim, a

compreensão de mundo que a aluna e o aluno trazem em sua bagagem é parte fundamental no processo de construção de novos conhecimentos.

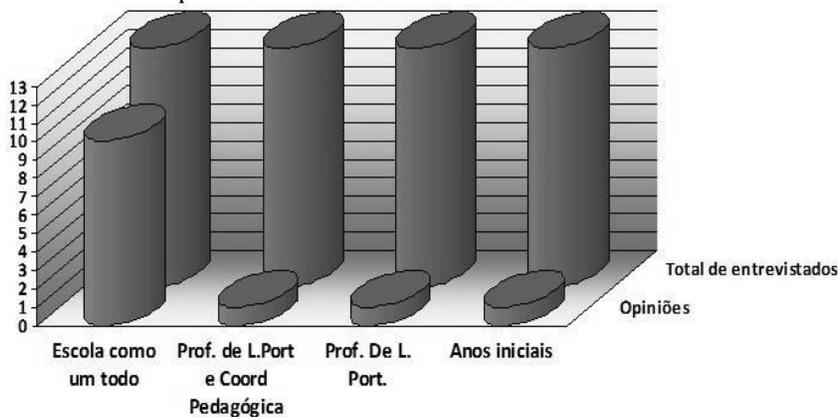
A partir da premissa de uma ação educativa mais contextualizada e equitativa no que concerne ao trabalho escolar com a leitura e a formação de leitores, podemos reconhecer que muitas vezes esta responsabilidade é direcionada aos professores dos Anos Iniciais e nos que atuam com a área de Língua Portuguesa, como se fossem os únicos a terem a responsabilidade de investir na formação do leitor.

Esse fato é citado por alguns professores da Escola de Nova Friburgo, quando destacam a importância do trabalho desenvolvido nas séries iniciais, ressaltando que a leitura no Ensino Fundamental I tem implicações decisivas no desempenho de alunas e alunos nos anos subsequentes, o depoimento de um dos professores entrevistados na pesquisa realizada por Fantappie (2017) é bastante enfático:

A base da educação deles, pra eles aprenderem a ler, pra tudo é do 1º ao 5º ano, pra tudo, parte motora. (...) então, eu acho que a deficiência está lá no primeiro segmento, as aprovações automáticas; até no segundo ano tem que ser automática; aí, no segundo ano, aprende. Se eles não aprenderem a ler lá no primeiro ano, eles vão aprender no 2º. Acaba passando, vai passando, vai passando. (FANTAPPIE, 2017, p. 100)

No entanto, professores das diversas áreas de conhecimento, no segundo segmento do Ensino Fundamental, reconhecem a sua responsabilidade como também professores que ensinam a ler e a escrever, destacando a dimensão interdisciplinar da leitura, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Competência sobre o ensino da leitura



A pergunta que foi feita aos professores, para identificar o que pensam sobre as responsabilidades em torno do ensino da leitura na escola, parece ter, na maioria das respostas, o reconhecimento de que é uma tarefa comum a todos.

A dificuldade apresentada pelos docentes refere-se ao *como fazer*, pois, reconhecem que a sua formação não é suficiente para que possam atuar nas questões que envolvem ensino e aprendizagem da leitura.

Ao pensarmos na interação entre texto e leitor apresentamos a interdisciplinaridade como referência significativa nas práticas leitoras da escola. Kleiman (1999) ilustra essa discussão pressupondo que ler e escrever são tarefas da escola e não apenas do professor de Língua Portuguesa. Fato que também é reconhecido pelos professores. Para uma das professoras entrevistada na escola de Nova Friburgo: *a tarefa da leitura é uma tarefa de todos, de todo o corpo docente, da família, de todo mundo em conjunto, não adianta um remar sozinho e carregar todo mundo, que não vai conseguir* (FANTAPPIE, 2017, p. 102).

Considerar e fazer da escola espaço de leitura em qualquer sala de aula e não exclusivamente das aulas de língua materna, ainda se constitui um desafio docente, sabemos que essa visão é privilégio de alguns.

Ao provocar o encontro dessas pesquisas tão peculiares, propomos um diálogo que possa ampliar-se com outras realidades que também tenham em seu espaço escolar ações fomentadoras de sujeitos leitores.

3.A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: OLHARES QUE SE ENTRECRUZAM EM REALIDADES DISTINTAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Quando a pesquisa provoca um “olhar de novo” ou “um novo olhar” para as práticas cotidianas, podemos observar que os sujeitos envolvidos nesse processo atuam como atores e autores de seu fazer pedagógico. Como isso pode ocorrer em realidades e segmentos tão distintos é o que pretendemos apresentar neste diálogo com professores que atuam e promovem a formação leitora no universo escolar.

Temos uma premissa de que a escola se constitui na sua essência como um espaço privilegiado de formação de leitores, sendo a pesquisa apenas um recorte do que este espaço nos apresenta para a reflexão e busca de novos caminhos, considerando o que observamos em diálogo com os sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

Ao direcionar o olhar para a formação de leitores, podemos encontrar na Escola de Poconé, a promoção de atividades, espaços e tempos representativos para o ato de ler organizados e planejados pela professora em parceria com a coordenação pedagógica. Portanto, a sala de aula propicia o “canto de leitura”, como um espaço convidativo com acervo literário diferenciado, e muitas das vezes, com propostas intencionais do professor.

O que encontramos também é o encantamento que alunas e alunos demonstram ao se apropriarem desse espaço, indo além dos momentos direcionados pelo professor. Há uma busca pelo ato de ler neste espaço construído na rotina da sala de aula. Temos também a biblioteca como uma proposição de atividade, incluída na rotina semanal, e que amplia sua proposta formativa, quando ultrapassa os limites da agenda e as alunas e os alunos a visitam de forma espontânea para que façam suas escolhas.

Nesse momento não há o direcionamento do professor, o que não impede o trabalho orientador de quem atua nesse espaço. Há por parte deles o reconhecimento do espaço e a apropriação do acervo disponível para a sua faixa etária.

Todos os sujeitos envolvidos reconhecem a importância desses espaços e tempos formativos no dia a dia da escola. São professores, alunas e alunos vivenciando práticas de leitura e experienciando, individual ou coletivamente, a ampliação do universo literário em ações planejadas e/ou espontâneas, como resultado das intenções de formar leitores e leitoras com criticidade, criatividade, reflexão e

curiosidade. Sendo possível percebê-las nas atividades observadas no cotidiano escolar.

Embora as alunas e os alunos da Escola de Nova Friburgo tenham sido elementos importantes no processo da pesquisa, pois é, especialmente, para eles e por eles que a escola deve direcionar a sua ação pedagógica, o enfoque se deu em torno das concepções e práticas docentes, relacionadas ao ensino de leitura no espaço escolar.

Da mesma forma como foi constatado na Escola de Poconé, os professores apontam a aprendizagem da leitura e os espaços leitores na escola, como fatores preponderantes em suas práticas docentes e demonstram trazer para si a responsabilidade de atuarem como formadores de leitores. Entretanto enfatizam que são tomados por fatores que interferem na sua motivação pessoal e na motivação de alunas e alunos.

Um dos professores entrevistados, ao tratar da motivação do professor enfatizou:

(...) o professor tem que ser um amante das letras, ele tem que ser um apaixonado, porque, se ele não ler, ele não vai despertar esse interesse no seu aluno. Eu acho que o professor, ele tem que ter essa consciência de que ele precisa lançar essa semente no seu aluno. (...) o modo como você lê um texto também faz toda a diferença. Ontem, eu senti que todos eles ficaram muito atentos a minha leitura. Por quê? Porque você tem que ter entonação adequada e você tem que transmitir amor. (FANTAPPIE, 2017, p. 81)

Outro fator levantado pelos professores que interfere em suas práticas, principalmente para os que não têm formação específica em Língua Portuguesa, é o processo de formação continuada que lhes permita aprendizagens específicas com a leitura e a língua escrita.

A realidade evidencia carências que indicam certo desconforto em professores que apontam lacunas em sua formação e dificuldade para intervirem com mais segurança nos processos de ensino e aprendizagem da leitura, em suas respectivas disciplinas.

Um dos professores entrevistados que atua na área das ciências exatas, afirmou: *“Então, eu acho que essa formação do leitor, eu também não estou preparada. Eu precisaria de ferramentas, de alguém me explicar isso, como eu vou trabalhar isso dentro da minha disciplina”* (Idem. p. 82).

Os professores também apontam como diferencial da escola para a promoção da capacidade leitora, a integração entre o corpo docente, para que os processos sejam contínuos; bem como os processos de avaliação – a aprovação automática, segundo os professores não tem

demonstrado ser eficaz -; os projetos de leitura; as novas tecnologias e o uso diferenciado da biblioteca.

A fala de um dos professores entrevistados nos ajuda a perceber a dimensão que o espaço da biblioteca tem para ele: *“A biblioteca tem que estar aberta, como se fosse uma rua, uma avenida”* (Idem. p. 88).

As realidades de Poconé e Nova Friburgo aproximam-se ao destacarem elementos que favorecem a conquista de resultados mais otimistas com relação à formação do leitor. No entanto, o primeiro universo parece contar com estruturas institucionais mais sólidas que favorecem a concretização das experiências com a leitura.

Na Escola de Nova Friburgo, foi possível constatar que os professores demonstram consciência e têm iniciativas favoráveis a um processo dinâmico de aprendizagem da leitura para a formação de cidadãos mais, sensíveis, conscientes e atuantes, mas carecem de investimentos concretos na estrutura da escola que favoreçam o trabalho do professor.

Um olhar cuidadoso para questões que envolvem os docentes nos saberes que constroem e nas práticas individuais decorrentes desses saberes pode ser favorável à escola como um todo na medida em que forem compartilhados e trabalhados em função de um projeto comum, com participação coletiva, objetivos e estratégias definidas e processos de avaliação permanentes.

Após situar esses universos escolares, nos quais buscamos olhar também sobre as concepções e as práticas de leitura e leitores que estão presentes no fazer pedagógico, é importante destacar o papel significativo dos atores envolvidos na pesquisa: a direção escolar, a equipe de coordenação pedagógica, professores e alunos. Sujeitos que estão em constante relação no dia a dia dos espaços educativos e são os responsáveis imediatos pelas práticas leitoras na escola: na sala de aula, na sala de leitura, no canto de leitura, na biblioteca e em tantos outros espaços onde o ato de ler se faz.

Ao apontarmos as interfaces das pesquisas, dialogamos com esses sujeitos e os espaços formativos de leitores que podem traduzir a intenção de cada escola de resguardar e reforçar os seus espaços “privilegiados” na formação de uma nova geração de leitores a cada ciclo letivo, bem como a sua continuidade em seu percurso na Educação Básica.

4. O DIÁLOGO DAS PESQUISAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR LEITOR E FORMADOR DE LEITORES

As pesquisas em foco trazem o diálogo com professores atuantes nos ciclos iniciais da Educação Básica, Ensino Fundamental 1 e 2. São profissionais que refletem sobre sua prática e buscam promover ações com ênfase na formação leitora de seus alunos e de suas alunas.

Seja em ações individuais ou integradas foi possível observar práticas pedagógicas que fomentam a leitura, a análise textual e a curiosidade por novos textos, contextos e livros. Seja o professor dos anos iniciais ou dos anos finais, observamos o movimento de busca, de reflexão, de questionamentos. Inclusive, foi possível observar que alguns profissionais não se reconhecem nesta responsabilidade, pois a direcionam para o professor da área específica, Língua Portuguesa.

No entanto, todos reconhecem o seu papel no espaço/tempo da escola e o quanto a leitura tem um poder transformador, tão ratificado por Freire (2011). As professoras da Escola de Poconé e da Escola de Nova Friburgo nos confirmam:

A leitura tem esse poder de lhe fazer conhecer alguns lugares, descobrir coisas que você nem imaginava, despertar a curiosidade. Enfim, abrir portas com possibilidades. Possibilidades, esta é a palavra. (OLIVEIRA, 2016, p. 58)

Ler para mim é interpretar o mundo. (...) uma palavra, uma mensagem que te diga algo, que te passe alguma coisa, para mim é leitura. Leitura de mundo. [...] A sociedade em que a gente vive, o convívio social, o conviver dentro da nossa própria casa. Para mim leitura é leitura de tudo. É um olhar. Resumindo, é um olhar. (FANTAPPIE, 2017; p. 74)

Portanto, são possibilidades que se apresentam tanto para as alunas e os alunos quanto para os professores. Em seu percurso formativo cada escola faz a sua proposição para que a formação de novos leitores se concretize e se consolide. Na Escola de Poconé existe um projeto de formação de professores leitores, objetivando dar subsídios à sua formação enquanto leitor e formador de leitores. O estudo realizado corroborou com a importância deste trabalho e foi retomado pela escola no decorrer da pesquisa. E como um dos resultados dela, foi construído em parceria com a coordenação pedagógica e professores o projeto de formação continuada com foco na formação do professor leitor.

Nesse diálogo com os professores, constatamos que na Escola de Nova Friburgo, ao mesmo tempo em que os professores reconhecem que o ensino da leitura é um compromisso da escola incluindo a

diversidade de anos escolares e disciplinas, apontam limitações que, por enquanto, inibem avanços desejados.

Ampliar o trabalho com leitura, de modo que seja um propósito da escola e não de um professor de uma disciplina única, e de um modo vário que não se restrinja apenas a leitura de códigos linguísticos ainda é desafio, como aponta uma professora da Escola de Nova Friburgo:

A leitura, ela não está atrelada somente às palavras, né? (...) você lê um quadro, uma escultura, um monumento arquitetônico, porque existe a linguagem verbal e a não verbal; isso tudo faz parte da linguagem, da interação, da comunicação. (...) o professor não pode trabalhar só com o texto literário, trabalhar com o texto em prosa, ele tem que explorar outros tipos de texto, outros gêneros textuais. Então, por exemplo, um outdoor, pegar uma tira, uma história em quadrinhos, uma receita, sempre mostrando a funcionalidade do texto, porque a importância do texto é promover essa interação. (FANTAPPIE, 2017, p.74)

Entre as limitações apontadas retomamos a formação permanente que é considerada um dos grandes desafios para cada professor individualmente e para a escola como um todo. Dessa inquietação surgiu a proposta de um projeto de formação que oportunizasse aos professores discutir, trocar experiências e rever suas concepções e práticas.

Nesse sentido, tanto uma realidade escolar, quanto a outra, se encontram para anunciar que a formação docente pode ser um diferencial que vai oportunizar a busca de novos sentidos e novas práticas na formação do leitor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sim, a escola é o espaço privilegiado de formação de leitores.

O diálogo que buscamos apresentar teve como premissa o olhar atento e cuidadoso de professores e gestores para uma questão ímpar, que nos acompanha por gerações e que não pode sair da pauta de toda escola com um projeto educativo e social: a formação do leitor.

A escola, este espaço privilegiado, oportuniza aos sujeitos, professores, alunas e alunos, espaço, tempo e práticas formativas. São ações desenvolvidas por profissionais que acreditam e atuam assertivamente na formação desses sujeitos, apesar dos percalços inerentes aos sistemas de ensino, público ou privado. Sujeitos: crianças, adolescentes ou jovens, que têm o direito de ler, e de escolher suas leituras (PENNAC, 1993).

A experiência das pesquisas provocou nos docentes uma reflexão pessoal, na medida em que lhes foi oportunizado apresentar suas práticas e resgatar memórias reveladoras de saberes experienciais que segundo Tardif (2014, p. 48) são caracterizados pelo fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem validados por ela.

Nesse contexto escolar, os professores sempre se encontram com novas gerações e continuam sendo referência de leitores, mesmo que não tenham consciência disso em seu fazer pedagógico: nos atos de ler, escrever e narrar sua própria história. Encontrar esses profissionais em cada escola, *lócus* das pesquisas, permite vislumbrar pesquisas futuras com resultados diferentes do que temos na atualidade. Permite também considerar que a escola é verdadeiramente espaço privilegiado de formação de leitores em contato com as muitas leituras que a realidade escolar pode oferecer.

Há responsabilidades a serem compartilhadas com os docentes, envolvendo o gestor escolar e as políticas públicas que condicionam o trabalho na escola. Tratar tais questões como responsabilidade comum a todos demandam ressignificar o papel social da escola e oportunizar que os sujeitos, que ali circulam, construam sua identidade como cidadãos capazes de interferir nos processos históricos e exercer o direito e o dever de participação e intervenção nas transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BAIÃO, Jonê Carla. **O professor leitor e formador de leitores in ...Eventos literários e formação do leitor.** Ano XVIII - boletim 16 - Setembro de 2008. TV Escola p. 16-23.

FAILLA, Zoara. **Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro.** In: *Retratos da leitura no Brasil*, Instituto Pró-Livro, mar.2016.

FANTAPPIE, Tania. **Saberes Docentes sobre Práticas Interdisciplinares de Leitura no Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B & Silva E. Moraes. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas SP: Mercado das Letras, 1999. Coleção Ideias sobre Linguagem.

MACHADO, Ana Maria. *Sangue nas veias*. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil – 3**. Instituto Pró-Livro. São Paulo: Imprensa Oficial do Governo do Estado de São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Regina Silva de. **A formação do leitor: Escola Sesc Pantanal**. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PARTE 4

ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES NA ESCOLA

**PREVENÇÃO DE DOENÇAS TRANSMITIDAS
PELO MOSQUITO *Aedes Aegypti*:
UMA OFICINA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO TEMA SAÚDE¹**

Mirtes Marques dos Santos Alves
Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Lidiane Aparecida de Almeida
Docente do PPGEB -UERJ

1. INTRODUÇÃO

A relação histórica entre educação e saúde alude aos anos finais do século XIX, introduzindo-se no meio escolar para “promover e vigiar o saneamento do ambiente escolar e a saúde das crianças, criando condições necessárias para aprendizagem” (COLLARES; MOYSÉS 1985 *apud* MONTEIRO; BIZZO, 2015). Desse modo, as instituições escolares se tornaram um espaço singular para o desenvolvimento de um conjunto de ações devido à perspectiva de atingir uma porção significativa da população em idade ideal para o desenvolvimento de práxis relacionadas à saúde (MONTEIRO e BIZZO, 2015).

Em 1971 com a promulgação da lei 5.692/71 os temas relacionados à saúde foram inseridos nos currículos da Educação Básica, incluindo obrigatoriamente as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º grau de ensino (MONTEIRO; BIZZO, 2015).

A partir de 1990, a temática Saúde foi incorporada às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, e passou a ser um dos componentes da Base Comum Nacional (BCN) (BRASIL, 1998a, p.01), com o objetivo de desenvolver nos alunos condições para a vida cidadã. A partir desta diretriz, a educação para a Promoção à Saúde passou a corresponder a um dos temas recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para serem trabalhados de forma transversal, percorrendo por todas as disciplinas, ou seja, o tema Saúde é considerado de abrangência social (BRASIL, 1997).

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558691129189207>

O tema Saúde proposto neste produto educacional denominado *Guia de Oficinas Pedagógicas – Tema Transversal Saúde* vem de encontro com as necessidades atuais de se discutirem as práticas de promoção à saúde na esfera escolar, em um momento em que a sociedade brasileira se vê desprovida do acesso à saúde pública e à informação de qualidade. É sabido que em tempos de crise econômica nacional a população mais carente é fortemente afetada, devido à escassez de recursos para investimento na saúde e em políticas de prevenção. Portanto, o espaço escolar se torna fundamental para as discussões que visem a construção de conhecimento e de socialização que abrange toda comunidade escolar, propiciando a formação de novos valores que vão refletir sobre os modos de agir e de pensar sobre si e sobre o mundo.

No ano de 2015 foram registrados no Brasil 1.649.008 casos de Dengue, sendo a região Sudeste a que teve a maior concentração de contaminados (ARAÚJO, 2017). A Dengue é uma doença viral e infecciosa transmitida pela picada do mosquito *Aedes aegypti*. A sua transmissão é intensificada nos meses mais chuvosos, pois o mosquito precisa de água parada para se proliferar. Além dos elevados números de casos de Dengue, o Brasil teve, em 2015, os primeiros casos do vírus Zika, que entre outros agravantes acarretaria sequelas na gestação, cujas consequências podem ser o nascimento de bebês com microcefalia (BRASIL, 2016). No ano de 2016, o Brasil registrou 857.344 casos de Dengue, sendo que a região Sudeste, novamente, concentrou cerca de 60% do total de casos registrados. Em 2018, a variedade de doenças endêmicas transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti* incluía além da Dengue, Zika, Chikungunya, o retorno da Febre Amarela (BRASIL, 2018).

Portanto, na emergência dessas questões, o *Guia de Oficinas Pedagógicas – Tema Transversal Saúde* tem como foco diversas oficinas pedagógicas pensadas a partir do cotidiano e vivência dos alunos, e a partir de escolas que possuem poucos recursos. Desse modo, o tema Saúde pode ser trabalhado de uma forma investigativa que incentiva o aluno a pensar e a refletir sobre os fatos observados no próprio cotidiano (ALVES ; ALMEIDA, 2019, p. 11). No entanto, a abordagem dada nesse capítulo do e-book está relacionada à prevenção de doenças transmitidas pela picada do mosquito *Aedes aegypti*.

2. OBJETIVOS

O *Guia de Oficinas Pedagógicas – Tema Transversal Saúde* tem como objetivo apresentar alternativas de baixo custo que viabilizem a participação dos alunos de forma ativa nas aulas de Ciências, permitindo assim uma maior integração do tema Saúde à sua realidade de modo contextualizado. Com isso, espera-se desenvolver no indivíduo uma consciência crítica a respeito do conceito Saúde, passando pela questão da prevenção de doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*. Uma vez que esses tipos de doenças, a Dengue, a Zika, a Chikungunya e a Febre Amarela, não dependem somente do poder público, mas também da atuação de cada indivíduo perante o meio em que vive. Não basta apenas uma mudança curricular, mas também encontrar meios para uma mudança efetiva de práticas e um novo significado de saúde, visto que ainda é feito o paralelo de saúde à higiene e ao sanitarismo.

3. JUSTIFICATIVA

O direito à saúde foi reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Até então, a saúde era vista como uma benesse dada aos trabalhadores, dessa forma uma parte da população era excluída.

Os movimentos sobre a saúde no Brasil passaram por uma reforma em 1986, com o lema “Saúde como direito de todos e dever do Estado” e na constituição de 1988 a saúde passou a integrar o Sistema da Seguridade Social, com a previdência e a assistência social (BRESSAN, 2008).

O documento elaborado na Primeira Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, a Carta de Ottawa, inclui a educação como um dos pré-requisitos primordiais para a saúde. A escola passa, então, a ser vista como um espaço para a construção social da saúde, onde os sujeitos estabelecem conhecimentos, habilidades, práticas e atitudes pessoais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1986).

O Ministério da Saúde destaca o período escolar como imprescindível para a promoção para saúde, já que as crianças e jovens que se encontram em fase escolar vivem o ensejo de obter cada vez mais a adequação de hábitos e atitudes que são revisados, dependendo da idade.

Portanto, observa-se que, apesar de não faltarem propostas e programas voltados à educação para Saúde, ainda há, no Brasil, índices alarmantes de doenças e práticas individuais que não conseguem atingir o objetivo da promoção para a saúde.

A motivação para a criação do produto educacional voltado para o tema Saúde se deu a partir de observações no cotidiano escolar e a inquietação em encontrar maneiras de motivar professores e alunos a refletirem sobre questões acerca da saúde no processo educativo, pois as consequências das tomadas de decisões individuais podem afetar também o coletivo.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) apresentou o seguinte conceito de Saúde: “Saúde é o estado de completo bem estar físico, mental e social”. Décadas depois, em 1978, tal conceito foi ampliado na Primeira Conferência Internacional sobre cuidados primários da Saúde e prevenção. Sendo assim, a vida saudável passa a englobar além das funções biológicas humanas, o estilo de vida, o meio ambiente e as organizações do Estado destinadas à assistência à saúde (SCLIAR, 2007; SERRA, MASCARINI SERRA e MADEIRA, 2013; PINTO; SILVA, 2019).

A Carta de Ottawa estabelece que a Saúde é um processo em que o indivíduo e a comunidade são preparados para empreender na melhoria da qualidade de vida e Saúde, exercendo um posicionamento positivo referente à Saúde. Desse modo, a Educação torna-se um dos pré-requisitos essenciais articulados a outros fatores existentes na sociedade (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1986).

Diante das diversas definições acerca do conceito Saúde, o produto educacional seguiu o conceito de Promoção para Saúde definido na Carta de Ottawa (1986): “A Promoção para Saúde implica um processo mais abrangente e contínuo que envolve a prevenção, educação e participação de diferentes setores na elaboração de estratégias que permitam a efetiva educação para a saúde”.

Segundo a OMS, a escola é a responsável por “capacitar as pessoas para aprender durante toda a vida, preparando-as para as diversas fases da existência, o que inclui o enfrentamento de doenças crônicas e causas externas” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1986, p. 3). Portanto, as ações educacionais devem

incorporar práticas e ideias que atendam às necessidades dos sujeitos e de suas comunidades (SOUZA; GUNDY, 2004).

Diante de tudo que já discutido sobre a definição de Saúde, os programas e propostas para a Educação em Saúde, há cada vez mais a necessidade de se entender o currículo escolar e a sua prática para a promoção para a saúde. Desse modo, vale ressaltar a definição de currículo, segundo Oliveira: “criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com Macedo, o currículo sofre variações em função do tempo e do espaço em que é construído, pois em dado momento é selecionado o que deve ou não ser aprendido. Portanto, a autora conclui que: “nesses estudos, qual seja, há de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 29). Sendo assim, ao inserir o tema Saúde no currículo escolar, os seus conteúdos serão construídos e oferecidos em função dos parâmetros sociais da época.

O cotidiano escolar com suas peculiaridades e pluralidades dos indivíduos que ali pertencem, é um espaço fértil para práticas produtivas do tema Saúde. Desse modo, segundo Certeau: “Não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1994, p. 142).

Esses diálogos entre os diferentes sujeitos participantes do meio escolar nos remetem a Paulo Freire no que diz respeito à dialética humana, pois:

O diálogo é um momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 43).

O diálogo contribui com a formação de um sujeito crítico e autônomo, que segundo a Carta de Ottawa:

A busca pelo sujeito autônomo, emancipado é um dos propósitos da carta de Ottawa: "Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver" (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1986).

Os temas transversais ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, como recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), surgem devido ao fato de os conteúdos das disciplinas regulares não darem conta de atender a todos os questionamentos, sendo assim primordial uma transformação na educação escolar. Ao incluir os temas transversais no currículo, busca-se a discussão através da escola de problemas sociais que favorecem a compreensão e participação social de alunos, o que exige o ensino e a aprendizagem de conteúdos pertencentes ao âmbito social mais amplo e à atuação pessoal (BRASIL, 1998, p. 25). Além disso, o tema transversal Saúde permeia todas as disciplinas, com o objetivo de formar cidadãos conscientes, sensíveis e capazes de utilizar ações de promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance (BRASIL, 1997, p. 93).

A adoção de uma única estratégia de ensino, seja ela qual for, certamente compromete o desempenho de uma parcela dos estudantes por não respeitar as suas diferenças individuais, quanto à sua maneira de assimilar os conteúdos propostos e associar ao seu dia a dia. Para evitar esse comprometimento no desempenho dos alunos há diversas propostas pedagógicas que visam romper com o ensino tradicional. Os principais documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam para um ensino de Ciências que leve em consideração o aluno assumindo o papel central no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a escola precisa possibilitar a participação ativa, crítica e reflexiva de seus estudantes (KRASILCHICK, 2000).

Portanto, a procura por estratégias de ensino que possam atuar como facilitadora no fazer pedagógico é constante no planejamento dos professores. Um exemplo de estratégia didática que permite ao estudante assumir o seu papel central no processo de construção do conhecimento a partir de práticas pedagógicas que estimulam uma interação ativa entre os sujeitos e os objetos de conhecimento são as oficinas pedagógicas.

De acordo com Ander-Egg (1991) as oficinas são caracterizadas como um espaço e tempo em que o ensino e a aprendizagem se apresentam a partir de construção coletiva baseada no aprender fazendo. Para Vieira e Volquind (2002) as oficinas pedagógicas operam com uma estratégia de ensino e aprendizagem fundamentada no fazer coletivo, com auxílio da investigação, ação e reflexão, unindo o conhecimento teórico com sua prática. Já para Lespada (1988), as oficinas pedagógicas são “uma forma, um caminho, um guia flexível, enriquecedora para a pessoa e para o grupo, fundamentada no aprender fazendo com prazer e na ativação do pensamento por própria convicção, necessidade e elaboração” (LESPADA, 1988, p. 21). Para Marcondes (2008), as oficinas representam um local de trabalho em que os sujeitos buscam solução para um problema, baseados em conhecimentos teóricos e práticos, e o trabalho acontece em equipe, mediante à ação e reflexão.

De acordo com Vieira e Volquind (2002) e Ander-Egg (1991), as oficinas pedagógicas devem ser sistematizadas baseadas nos seguintes pressupostos: a) o processo pedagógico de intervenção didática que busca aproximar o aluno da prática associada ao seu cotidiano e organizar o conteúdo estudado de acordo com a sua aplicação prática; b) a reflexão teórico-prática que permite concretizar a teoria na prática, partindo da problematização e da investigação do que se pretende estudar; c) a interdisciplinaridade que busca unir os saberes.

Além disso, Vieira e Volquind (2002) e Ander-Egg (1991) orientam que uma oficina pedagógica seja organizada de acordo com as seguintes etapas: 1ª) contextualização que visa discutir o tema, encontrar e analisar os interesses em comum aos objetivos do professor e do aluno; 2ª) planificação em que os alunos investigam a situação-problema com a mediação docente. A investigação pode ser a partir de pesquisas bibliográficas, experimentações, visitas a campo, assistir filmes/documentários, entrevistas etc. Os alunos podem socializar as informações obtidas a partir da investigação por meio de discussões, rodas de conversas, ou até mesmo, por meio das redes sociais com a divulgação das soluções para o problema pesquisado; 3ª) reflexão que objetiva a organização dos conhecimentos produzidos, que pode ser por meio de mapas mentais ou conceituais, produção de histórias em quadrinhos, de textos ou até mesmo vídeos. Tal

organização auxiliará a auto análise do crescimento dos alunos durante a oficina ao relacionar a teoria à prática. Isso possibilita aos alunos a ampliação dos horizontes, a reflexão integral sobre os problemas e as soluções encontradas.

É a partir do conceito de promoção para Saúde que este produto educacional propõe, através de uma visão interdisciplinar, a promover a participação ativa da comunidade escolar em projetos onde os próprios estudantes sejam sujeitos atuantes no seu meio. Para isso, o produto educacional, *Guia de Oficinas Pedagógicas – Tema Transversal Saúde*, apresenta uma oficina pedagógica que tem como foco as Arboviroses que segundo a OMS são “vírus mantidos na natureza através da transmissão biológica entre hospedeiros vertebrados suscetíveis por artrópodos hematófagos, ou por transmissão transovariana e possivelmente venérea em artrópodos”.

As arboviroses são ameaças constantes em regiões tropicais devido às rápidas mudanças climáticas, desmatamentos, migração populacional, ocupação desordenada de áreas urbanas e precariedade das condições sanitárias que favorecem ao aumento da transmissão viral. No Brasil, a partir de 2015, destacam-se entre as arboviroses os vírus da Dengue, da Zika e o da Chikungunya, e em 2018, o retorno do vírus da Febre Amarela, todos transmitidos pelo mosquito *Aedes aegypti* (LOPES, 2014).

Segundo Mohr (2002), as atividades de educação para Saúde geralmente são atribuídas ao professor de Ciências ou Biologia, sendo que pela proposta da transversalidade este produto educacional permite envolver toda a comunidade escolar, para que não se torne um projeto insignificante.

5. DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Os conhecimentos adquiridos pela pesquisadora por meio de sua prática docente foram aprofundados durante o curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAP/UERJ), ressignificados e colocados em prática nas oficinas pedagógicas desenvolvidas no Colégio Barão, na cidade de São João de Meriti, e na Escola Municipal Ruben Berta, na cidade do Rio de Janeiro.

No decorrer do processo de construção do produto educacional, a pesquisadora construiu um projeto de intervenção

pedagógica através de observações do cotidiano das duas comunidades escolares com atividades no entorno das escolas, com exibição de vídeos e com a realização de experimentos simples e de baixo custo, porém muito significativos para a construção do conhecimento. Portanto, a partir da experiência da pesquisadora e das necessidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do tema transversal Saúde foi criado o produto educacional “*Guia de Oficinas Pedagógicas – Tema Transversal Saúde*”, que é voltado para professores de todas as disciplinas, pois seu viés abrange o conceito de interdisciplinaridade. Dessa forma, o guia é dividido nas seguintes seções:

- 1) O que é Saúde?
- 2) O tema transversal Saúde
- 3) Apresentação do produto educacional
- 4) Metodologia
- 5) Roteiros de oficinas pedagógicas:
 - Oficina 1: Prevenção do mosquito *Aedes aegypti*;
 - Oficina 2: Saúde integral;
 - Oficina 3: A escola como lugar de prevenção ao uso de drogas;
 - Oficina 4: Qual a origem dos alimentos?
 - Oficina 5: Salada;
 - Oficina 6: Atividades esportivas e motoras de ginástica;
 - Oficina 7: Sadaku e os *Tsurus*;
 - Oficina 8: Como está sua vacinação.
- 6) Textos complementares de apoio:
 - Texto 1: Saúde;
 - Texto 2: Fábula da convivência;
 - Texto 3: Alguns motivos para não ter relação sexual e alguns motivos para ter relação sexual;
 - Texto 4: Questionário para entrevista sobre o uso indevido de drogas.
- 7) Lista de filmes e documentários para oficinas:
 - Sai fora, Dengue;
 - O Aedes e sua História;
 - Biologia do Aedes;
 - Bicho de Sete Cabeças;
 - Criança, a alma do negócio;
 - *Coach Carter*;

- Paraísos Artificiais;
- Aos treze;
- Réquiem para um sonho;
- Meu nome não é Johnny;
- Querô;
- Hell;
- Diário de um adolescente;
- Somos tão jovens.

O objetivo deste guia é disponibilizar aos docentes da Educação Básica diferentes propostas de aulas, no formato de oficinas pedagógicas, a fim de desenvolver estratégias de aulas diferenciadas para os alunos.

As atividades propostas visam romper com o ensino tradicional à medida que as oficinas permitem ao aluno participar ativa e criticamente, conduzindo-o ao entendimento de situações e fenômenos de seu cotidiano.

As oficinas contidas neste guia estão organizadas nas seguintes etapas, conforme Almeida e colaboradores (2016):

1. Apresentação;
2. Objetivos;
3. Carga horária;
4. Recursos;
5. Metodologia;
6. Referências.

Durante o processo metodológico as oficinas passam pelos seguintes estágios, de acordo com Vieira e Volquind (2002) e Ander-Egg (1991):

- Atividade integradora
- Problematização
- Fundamentação teórica
- Aplicação do tema
- Socialização da aprendizagem
- Avaliação

É importante ressaltar que este guia é composto por uma coletânea de oficinas pedagógicas que tem como proposta a interdisciplinaridade dentro do tema Saúde e são adaptadas à realidade da comunidade escolar, podendo variar os conteúdos e os objetivos a serem alcançados. No entanto, nesse E-book, será dada ênfase à oficina pedagógica relacionada à prevenção de

doenças transmitidas pela picada do mosquito *Aedes aegypti* – *Oficina 1: Prevenção do mosquito Aedes aegypti*. A seguir serão apresentadas as etapas para essa oficina pedagógica, conforme Almeida e colaboradores (2016).

1) Apresentação:

O que é Saúde?

Roda de conversa para detectar quais os conhecimentos prévios dos alunos.

Nível de ensino: Fundamental e Médio.

2) Objetivo:

Despertar no aluno o interesse nas formas de prevenção contra as doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*.

3) Carga horária: 2 aulas de 50 minutos cada;

4) Recursos:

Projektor de vídeo;

Mudas de citronela;

Cascas de ovos;

Prendedor de roupas;

Pavio ou barbante;

Giz de cera;

Espátula;

Panela;

Parafina.

5) Metodologia:

- 1º momento: Exibição do vídeo “Sai fora Dengue”:

https://youtu.be/WA7zf_Ip66w

Ao final da apresentação abrir uma roda de conversas para discutir as formas de prevenção.

- 2º momento: Apresentação da planta citronela, sua utilidade e propriedades (Figura 1).

Figura 1. Citronela: (A) mudas plantadas e (B) folhas cortadas



Fonte: ALVES; ALMEIDA, 2019, p. 17.

- 3º momento: Plantio das mudas de citronela – convidar os alunos para, em grupos, plantar as mudas.

A citronela pode ser cultivada no quintal ou em pátios escolares, o que proporciona uma ação repelente ao mosquito *Aedes aegypti* neste ambiente. Dessa forma, é importante que a citronela seja plantada de maneira que fique na corrente do vento para que seu aroma seja disperso (DEFANI, 2009).

Durante o aprofundamento teórico sobre a citronela sugere-se realizar uma aproximação dos alunos com a planta, com explicações sobre seu desenvolvimento e a melhores condições de plantio. Com isso, os alunos poderão escolher o espaço mais apropriado para cultivar as mudas de citronela fornecidas pelo professor. Para que as plantas apresentem um desenvolvimento adequado, estas devem ser cortadas com uma tesoura antes de serem inseridas nas covas preparadas pelos alunos (DEFANI, 2009).

- 4º momento: Produção da tintura de citronela – as folhas descartadas das mudas de citronela podem ser usadas na produção da tintura da citronela de acordo com o roteiro a seguir. A mistura de folhas e solvente deve ficar um tempo de descanso, sem contato direto com a luz (DEFANI, 2009). A tintura será usada para a produção das velas repelentes.

Materiais:

200 g de folhas de citronela picadas (2 punhados grandes);

1 L de etanol (70%);

1 liquidificador;

1 filtro de papel;

1 funil;

Vidros na cor âmbar;

Procedimento:

Coloque as folhas e o álcool em um liquidificador e triture bem. Acondicione a mistura em um vidro âmbar durante 15 dias. Coe e está pronta para ser usada.

• 5º momento: Produção das velas repelentes de citronela.

Materiais:

Cascas de ovos pela metade

Parafina

Giz de cera ou corante

Pavio

Caixa de ovos

Prendedores de roupa

Procedimento:

Na caixa de ovos, organize as cascas de ovos (limpas e secas) com a abertura para cima.

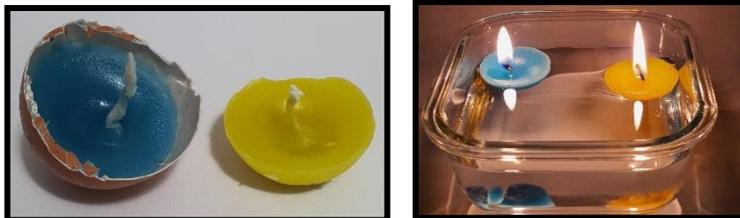
Adicione nas cascas parafina e giz de cera (triturados) ou corante e a tintura de citronela obtida anteriormente e coloque-os em banho-maria.

Preencha as cascas de ovo com a parafina líquida até 2/3 da capacidade total.

Posicione o pavio bem no centro das velas, se necessário, utilize um prendedor de roupa.

Após o resfriamento da parafina, retire a casca de ovo e coloque as velinhas dentro de uma bacia de vidro com água (Figura 2).

Figura 2. Velas repelentes de citronela



Fonte: As autoras, 2020.

6) Avaliação:

Em uma roda de conversas estimular os alunos a dividirem os conhecimentos adquiridos e comparar com os discursos anteriores à oficina.

7) Referências:

DEFANI, M. A.; VALÉRIO, E. A. Citronela uma planta eficaz no combate à dengue - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Paraná, 2009.

6. ANÁLISE E AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA

A aplicação do produto *Guia de Oficinas Pedagógicas – Tema Transversal Saúde* aconteceu nas duas escolas participantes da pesquisa (Colégio Barão, na cidade de São João de Meriti, e na Escola Municipal Ruben Berta, na cidade do Rio de Janeiro). Nessas escolas foram realizadas a oficina *Prevenção do mosquito Aedes aegypti*.

Uma aula é um encontro entre dois mundos distintos que se contrapõem e se complementam. Portanto, uma oficina por si só é um trabalho diferenciado que promove o diálogo, a socialização, a investigação e a reflexão. As oficinas propostas aos alunos das duas escolas procuraram estimular o envolvimento do grupo em torno do tema Saúde, dentro de um contexto em que eles se sentiriam inseridos, permitindo uma relação escola, comunidade e atualidade que transpassasse a qualquer disciplina.

Os alunos em sua maioria não participam de uma oficina sem saber nada, os conhecimentos prévios procedentes das vivências com os pais, professores, comunidade são sistematizados e ampliados no ambiente escolar. Dessa forma, algumas perguntas problematizadoras foram apresentadas aos alunos. O objetivo dessa etapa foi obter uma maior percepção das ideias pré-concebidas dos alunos em relação ao tema Saúde, à dengue e às formas de prevenção da doença. As respostas dos alunos, de ambas as escolas, para as questões apresentadas refletem que os alunos reproduzem o senso comum, ou seja, para eles a saúde está associada ao fato de não ter doença. Em relação às concepções iniciais dos alunos sobre o mosquito *Aedes aegypti*, a maioria dos alunos apresentaram conhecimento limitado sobre o mosquito e o mesmo aconteceu para as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti* e as formas de prevenção.

Após a exibição dos vídeos nas duas escolas notou-se que os alunos relacionaram aquilo que viram às necessidades pessoais e coletivas, além de terem dialogado sobre os possíveis criadouros de larvas de mosquito em suas comunidades e os casos de pessoas próximas que tiveram doenças transmitidas pelo mosquito.

Durante a execução da oficina os alunos se apropriaram do conhecimento ao utilizar a ação, a reflexão e o trabalho em grupo. Quando os alunos tiveram contato com a citronela, naturalmente, foram motivados ao diálogo pela curiosidade e principalmente pelos conhecimentos prévios e saberes populares. Enquanto os alunos plantavam as mudas nos locais escolhidos o diálogo permeou a atividade, pois os alunos associaram o cheiro da planta ao dos desinfetantes domésticos e ao cheiro de inseticida.

A confecção das velas com a tintura de citronela foi a etapa mais aguardada pelos alunos e professores de outras disciplinas que participaram dessa fase da oficina (Figura 3). Dessa forma, os docentes puderam contribuir com seus conhecimentos de acordo com cada área. Além dos docentes e alunos, a pesquisadora contou com a ajuda voluntária do diretor adjunto e da agente de leitura da Escola Ruben Berta. A relação interdisciplinar que se formou na equipe de trabalho promoveu contribuições importantes, pois cada um contribuiu com seus conhecimentos a respeito das doenças transmitidas pelo mosquito

Figura 3: Produção das velas repelentes.



Fonte: ALVES; ALMEIDA, 2019, p. 19.

Após a confecção das velas repelentes os alunos puderam compartilhar e socializar os conhecimentos adquiridos em uma roda de conversa, discutindo as formas de prevenção da Dengue, Zika, Chikungunya e Febre Amarela.

A partir das atividades realizadas nas escolas pode-se observar mudanças nas concepções dos alunos sobre o tema Saúde, sobre as formas de prevenção das doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*. Nas etapas finais da oficina pode-se notar que as dificuldades iniciais em

associar o mosquito, a doença e a prevenção foram superadas, visto que os diálogos e as considerações sobre o tema tornaram mais elaboradas, articuladas e aprofundadas entre os alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Guia de Oficinas Pedagógicas – Tema Transversal Saúde* destinado aos professores da Educação Básica tem um caráter atual, pois permite que o docente possa reproduzir as oficinas em qualquer espaço da escola, com o uso de materiais de fácil acesso e de baixo custo. Além disso, o produto educacional permite uma adaptação de acordo com a realidade da comunidade escolar, podendo variar os conteúdos e os objetivos a serem alcançados.

O planejamento de oficinas que favorecem uma participação ativa dos alunos permite uma maior interação e envolvimento entre os alunos e o professor por meio de diálogos, visto que dessa forma a figura docente deixa de ser a portadora da verdade e passa a ser a mediadora na construção do conhecimento.

Em relação à oficina *Prevenção do mosquito Aedes aegypti* nota-se que há um impacto nas concepções dos alunos quanto ao tema Saúde, às doenças transmitidas pelo mosquito e às formas de prevenção de tais doenças. As mudanças nas concepções ocorrem a partir do diálogo e do aprender fazendo. Portanto, a importância dessa oficina se torna ainda maior devido à possibilidade dos alunos tornarem-se disseminadores do conhecimento produzido durante as atividades, transmitindo à comunidade em que estão inseridos. Dessa forma, esses sujeitos ativos, críticos e reflexivos passam a não depender apenas do poder público na prevenção das doenças provocadas pelo mosquito *Aedes aegypti*, mas também da sua atuação como indivíduo perante o meio em que vive.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 5-20, 1997.

ALVES, M. M. S.; ALMEIDA, L. A. **Guia de oficinas pedagógicas – Tema transversal Saúde**. Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2019. 58p.

Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/5647>
28. Acesso em: 16 de setembro 2020.

ANDER-EGG, E. **Metodologia y practica de la animación sociocultural**. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas, 1991.

ARAUJO, V. E. M. Aumento da carga de dengue no Brasil e unidades federadas, 2000 e 2015: análise do Global Burden of Disease Study 2015. **Rev. bras. epidemiol**, São Paulo, v. 20, supl. 1, p. 205-216, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico – Monitoramento dos casos de dengue, febre de Chikungunya e febre pelo vírus Zika até a Semana Epidemiológica 37**. Brasília: MS/SVS, 2016. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/imagens/pdf/2016/outubro/18/2016-029-Denguepublicacao-n-34.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 49, 2018. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/agosto/07/2018->>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRESSAN, A. **Boletim de Saúde e Educação**. XVIII boletim Ano 12, 2008. Disponível em: <<http://www.cedaps.org.br/wp-content/uploads/2013/07/>> Acesso em: 02 ago. 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**: Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.

DEFANI, M. A.; VALÉRIO, E. A. **Citronela uma planta eficaz no combate à dengue** - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) Paraná: UEM, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2102-8.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade – o caso do ensino das Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000, p. 85-93.

LESPADA, J. C. **Aprender haciendo: los talleres en la escuela**. Buenos Aires: Humanitas, 1988.

LOPES, N. Características gerais e epidemiologia dos arbovírus emergentes no Brasil. **Rev. Pan-Amaz Saúde**, v. 5, n. 3, p. 55-64, 2014. Disponível em <<http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php>> Acesso em: ago. 2018.

MACEDO, E. F.; LOPES, A. C. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de Química: Oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. Uberlândia: **Em Extensão**, v. 7, n.1, p. 67-77, 2008.

MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. 409f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

MONTEIRO, N; BIZZO P. H. **A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade**

dos programas de saúde, 1971-2011. História, Ciências, Saúde – Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do Cotidiano, Pesquisa em Educação, Vida cotidiana. O Desafio da Coerência. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, v.9, 2008. p. 162-184.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Carta de Ottawa para a promoção da saúde.** Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, Ontário, Canadá, 1986. Disponível em: <http://www.iasaude.pt/attachments/article/152/Carta_de_Otawa_Nov_1986.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

PINTO, M. B.; SILVA, K. L. Promoção da saúde no território: potências e desafios dos projetos locais. **Esc Anna Nery**, v. 23, n. 1, p. 1-8, 2019.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SERRA, H.; SERRA, L. M. M.; LIMA, R. L.; MADEIRA, N. G.; SILVA, L. H. A.; MAUAD, J. R. C. **Ensino de Ciências e Educação para a Saúde: uma proposta de abordagem.** Dourados: UFGD, 2013. 151p. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/ensino-de-ciencias-e-educacao-para-a-saude-uma-proposta-de-abordagem-hiraldo-serra-org.pdf>. Acesso em: 16 de setembro 2020.

SOUZA, E. M.; GRUNDY, E. Promoção da saúde, epidemiologia social e capital social: inter-relações e perspectivas para a saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, v. 20, n. 5, p. 1354-1360, 2004.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?.** ed. 4. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

COMO SE FORMA UM EDUCADOR MATEMÁTICO CRÍTICO: UM MINICURSO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL E MATEMÁTICA¹

Bruno de Carvalho Pereira²

Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Ensino em
Educação Básica

Gabriela Félix Brião³

Docente do PPGEB –UERJ

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre a minha prática docente foi a minha motivação inicial para ingressar no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), orientado pela coautora deste texto. Como eu não compreendia a diferença entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional, escrever um pré-projeto argumentando sobre a criação de um Produto Educacional era mais que desafiador, era a descoberta de novos caminhos para a profissão docente.

A Educação Matemática tem o potencial de ampliar leituras de mundo e produzir mudanças. Conscientizar os educandos dos problemas sociais enfrentados em nossa sociedade também é papel do professor de Matemática. Este texto tem a intenção de apresentar um produto educacional em desenvolvimento – um minicurso sobre justiça social e Matemática - construído juntamente com a pesquisa de mestrado do primeiro autor.

A pesquisa em andamento tem como foco inicial identificar indícios de (trans)formações nas narrativas autobiográficas de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quando estimulados a refletir sobre situações de injustiça social envolvendo o ensino de Matemática. A partir de provocações que envolvam preocupações da Educação Matemática Crítica queremos contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O produto educacional terá um papel importante nas elaborações das narrativas, como veremos a seguir.

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558691129209227>

² O uso da primeira pessoa do singular significa que o projeto a ser narrado refere-se à prática docente do primeiro autor, narrado a partir do olhar dos dois autores.

³ A segunda autora do trabalho é orientadora do primeiro autor no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica.

Para a produção de dados da pesquisa será apresentado o minicurso como gatilho para estimular os licenciandos a pensarem sobre o papel da Matemática na compreensão do mundo que os cerca. Após cada encontro do minicurso, que ocorrerá em quatro seções, os alunos serão convidados a escrever uma narrativa autobiográfica trazendo suas impressões sobre aquele momento e relacionando o que experienciou com a sua formação humana.

Este texto está organizado em cinco seções, junto a esta introdução. Na continuidade, apresentamos a problematização e os objetivos da pesquisa cujo fruto é o Produto Educacional. Depois, prosseguimos debatendo o referencial teórico do trabalho, que utiliza a Educação Matemática Crítica, a Insubordinação Criativa e a Educação Menor. Na quarta seção, o Produto Educacional é apresentado. Após estas seções, finalizamos a construção do texto com uma conclusão parcial, visto que a pesquisa, bem como a elaboração do Produto Educacional ainda estão em andamento.

2. PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Antes de tudo, é preciso ressaltar a dificuldade de “refletir e escrever” sobre a própria prática profissional, pois consideramos tais ações relevantes para a formação de professores. Em geral, o processo refletir-escrever não é observado na formação inicial do professor de Matemática. Apesar do interesse em identificar as (trans)formações que ocorrem na vida dos colegas futuros docentes, foi preciso bastante autocrítica e conscientização para perceber o quão contraditórias eram as minhas atitudes docentes nos primeiros anos em sala de aula. Professor autoritário? Professor tradicional? Sim, eram características sempre presentes nos monólogos que os alunos chamavam de aula. O professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno, sem luz, tem a única obrigação de ficar calado e somente ouvindo o que o professor tem para “transmitir”. Essa era a visão educacional que eu tinha após o início de minha trajetória como professor.

Foi um longo período de desconstrução e transformação até o ingresso no Curso de Mestrado. Durante a realização das disciplinas do programa e após idas à congressos de estudantes de Educação Matemática verificou-se uma quantidade relevante de pesquisas biográficas como metodologia qualitativa. Conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370):

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais.

As narrativas já contidas na dissertação, em andamento, falam da infância, do período escolar, ingresso na universidade, inserção no meio acadêmico (ingresso no mestrado) e colocação no mercado de trabalho. A escrita tem um grande potencial transformador, por isso a importância da narrativa. As *angustias* dos professores são muito parecidas. Pesquisar as (trans)formações político-sociais dos licenciandos é muito mais que preocupação com educação, é um ato de empatia para com os docentes e a sociedade.

Por que ser “mais do mesmo” nas pesquisas e falar *do* docente? Não, optamos por falar com os docentes; aqui chamados de colegas de profissão. O minicurso (produto educacional) será oferecido aos estudantes do terceiro período do curso de Licenciatura em Matemática da UERJ, na disciplina de Práticas Pedagógicas em Matemática I, com trinta alunos inscritos. Turma regida via remota pela minha orientadora. O minicurso terá a duração de quatro encontros, denominados intervenções pedagógicas, com uma abordagem dialógica com os estudantes de graduação.

Sendo assim, o objetivo principal da criação do produto educacional é responder ao problema de pesquisa. Analisar se é possível identificar, ainda no processo de formação de professores, características de formação do Educador Matemático Crítico que se preocupa com as questões de justiça social desde o momento inicial da graduação.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar na desigualdade social existente no Brasil transforma nossas *angustias* em dor. A imagem vendida do Rio de Janeiro para o mundo é extremamente diferente da realidade da baixada fluminense, local em que resido e trabalho. Gostaria que esse breve relato traga elementos para os leitores refletirem sobre o abismo social no qual se encontra nosso país em meio a tantos problemas urgentes. Por que será que o brasileiro não se preocupa com a

desigualdade social do país? Por que as pessoas acham “normal” ter crianças morando na rua? Faz parte do papel do professor de Matemática estimular esse debate nas salas de aula?

Tais questionamentos precisam de embasamento teórico para serem debatidos e compreendidos. Sendo assim, faz-se necessário voltar ao movimento da Educação Matemática Crítica atrelada às questões de justiça social, à Insubordinação Criativa na docência e à ideia de educador militante em torno de uma Educação Menor. Além disso, o produto educacional aqui relatado terá seu desenvolvimento no curso de formação de professores de Matemática e o motivo precisa ser justificado.

Quantos dos nossos alunos da Educação Básica são oprimidos nas aulas de Matemática? Existe uma cobrança, feita por todo o sistema educacional, pela Matemática considerada “perfeita”: masculina, branca, europeia e elitista. Podemos associar essa Matemática “perfeita” à ausência de erros, uma ideia problemática do ensino de Matemática. Em uma sociedade em que a Matemática é utilizada como filtro social, ou seja, se você entende Matemática você é melhor que os outros, é comum encarar a questão do erro no processo de aprendizagem como uma afronta ao professor e ao aluno. Deveríamos aceitar que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

O movimento da Educação Matemática Crítica teve seus principais escritos ainda na década de 80. Um de seus autores, o dinamarquês Ole Skovsmose, reafirma um movimento de cunho metodológico e filosófico da Educação Matemática baseado na construção de conhecimento através da criticidade. Ou seja, espera-se uma Educação Matemática que colabore para o estudante pensar de maneira crítica e esteja aberto a ampliar sua leitura de mundo, utilizando a Matemática como ferramenta para perceber e combater as injustiças sociais.

Mas como poderíamos pensar na ampliação da leitura de mundo de estudantes em situações de extrema pobreza? Para Alrø e Skovsmose (2004), o termo *foreground* refere-se às expectativas de futuro percebidas pelo indivíduo. Expectativas que são direcionadas através da realidade econômica, social e cultural, individual ou coletiva. Para o desenvolvimento da nossa pesquisa percebemos que analisar dados estatísticos sobre questões de desigualdades de oportunidades, somente, não era suficiente. Na perspectiva de Skovsmose (2004, p. 34-35), “indicativos socioeconômicos não são os únicos fatores que

influenciam a formação de *foregrounds*: o modo como as pessoas interpretam suas possibilidades de futuro também é importante”.

Pensaremos o ampliação do *foreground* de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática como fator relevante de desenvolvimento e (trans)formação social. As instituições de Ensino Superior (IES) estão preparadas e preocupadas com a Formação de Educadores? Como enfrentar situações de *foregrounds* arruinados? A expectativa de futuro se constitui nas relações escolares, sociais e familiares. A Constituição da República Federativa do Brasil, no seu artigo 5º, afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. A constituição não poderia ser mais abrangente e falar de igualdade de oportunidades? Onde, além da sala de aula, discutiremos medidas de equidade? Quantos de nós já ouvimos alguns dos nossos colegas docentes reclamarem que “os alunos não querem nada”? Um dos desafios contemporâneos do educador está diretamente ligado a “motivação para aprender” por parte dos estudantes.

A “motivação para aprender”, neste sentido, não está relacionada ao ensino transmissivo, mas com *foregrounds* bem desenvolvidos. Para o principal autor do movimento da Educação Matemática Crítica,

o *foreground* pode ser desolador. Quando uma pessoa só experimenta limitações, chamo a isso de *foreground* fragilizado. Dizer que um *foreground* foi fragilizado não significa dizer que não exista *foreground*, apenas que ele parece destituído de possibilidades motivadoras. Um *foreground* fragilizado não favorece o desenvolvimento de aspirações, pelo contrário, as chances maiores são de desenvolver frustrações. (SKOVSMOSE, 2014, p. 36).

Compreendemos que professores e formadores que escrevem sobre Educação Matemática Crítica, compromisso com a justiça social, reflexão sobre a prática docente, questões de equidade e formação do sujeito crítico tomam ações de Insubordinação Criativa. Os primeiros estudos sobre Insubordinação Criativa aconteceram na década de 80 e as áreas de Ensino e Educação não foram primogênicas em seus estudos.

O conceito foi desenvolvido, pela primeira vez, na área da administração escolar, em um estudo realizado com 16 diretores de escolas de Chicago. A discussão se voltava à ideia de “quebrar pequenas regras” visando melhorar o ambiente escolar e proteger os professores. Diante de tantas ordens impostas, se fazia necessário desobedecer algumas delas, porém, de maneira responsável. O conceito foi também utilizado e adaptado por pesquisadores e profissionais da área da Enfermagem. O segundo registro do conceito,

agora denominado subversão responsável, aconteceu ao final da década de 80. Subversão responsável é nome atribuído às desobediências dos profissionais em prol do cuidado do paciente.

A Educação Matemática Crítica e a Insubordinação Criativa, neste produto educacional, caminham juntas, sem distinção. Diante das situações políticas e educacionais adversas presentes no contexto brasileiro, faz-se necessário que o educador se insubordine criticamente para que proporcione uma Educação Matemática que forme estudantes democráticos, críticos, éticos e preocupados com as questões de justiça social.

Nesse sentido, esperamos que o professor que lança mão da Insubordinação Criativa observe que:

Um profissional da Educação que busque formar estudantes éticos e solidários não deve conceber o ensino como transmissão de conceitos já elaborados e construídos, não deve limitar sua prática docente apenas aos objetivos previamente determinados, sem considerar o contexto no qual seu aluno está inserido. Dessa forma, a atuação docente dependerá de sua sensibilidade para perceber e respeitar o processo de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 4).

Pensar o produto educacional com objetivo principal de denunciar a perspectiva “bancária” (FREIRE, 1998) de educação, onde o professor é o ser capaz de doar conhecimento, e romper com as gaiolas epistemológicas (D'AMBROSIO, 2016), concedendo liberdade para a reflexão da prática docente, são atos insubordinados criativos na luta pela formação de Educadores Matemáticos Críticos que promovam uma educação libertadora. Na perspectiva de Paulo Freire (1998, p. 59), a

[...] visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Ainda sobre o curso de formação de professores de Matemática, a relação opressor-oprimido se torna tão presente quanto na Educação Básica. Pensamos que as opressões sofridas pelos estudantes nas aulas de Matemática são consequências (também) das ações opressoras recebidas pelos professores, em seu período de formação docente. Os autores Silva e Powell (2016, p. 44) “[...] consideram microagressões formas sutis de insultos verbais, não verbais e visuais, direcionadas a indivíduos com base em questões raciais, gênero, etnias ou classe social”.

Sejam essas agressões feitas de forma consciente ou não, impactam de forma negativa a vida do agredido.

Entretanto, os autores se voltam para outro tipo de microagressão, não muito presente na literatura, mas que para o nosso trabalho, com estudantes do curso de Matemática, será de extrema importância recorrer a essa análise. Estamos caracterizando as microagressões diretamente ligadas aos conhecimentos matemáticos dos estudantes no contexto acadêmico, graduação ou pós-graduação. Percebe-se que

[...] certas posturas de alguns professores das disciplinas de Matemática muitas vezes revelam uma atitude de superioridade, manifestada por meio de microagressões. Diversos estudantes destacaram situações em que o aparente não domínio de determinado conteúdo matemático, considerado “básico” na visão da Matemática universitária, muitas vezes os colocou em situações de desconforto e intimidação (SILVA; POWELL, 2016, p. 66).

As situações que experienciei no período em que estive no curso de Licenciatura foram de extrema importância para que houvesse uma reflexão sobre a minha prática docente. Não podemos dizer que experienciar tais microagressões tenha sido algo positivo, mas a partir daí surge o problema de pesquisa que fundamenta a construção de um minicurso, produto educacional, a ser realizado na formação de professores: Como se dá o processo de (trans)formação do professor de Matemática em educador matemático crítico? É possível identificar, através das narrativas escritas, características de educador militante voltado para uma Educação Menor?

Por fim, e não menos importante, se mostrou necessário fundamentar este trabalho no conceito de Educação que nos permite ser militantes e revolucionários; é o que o autor Silvio Gallo (2002) apresentou em seu texto “Em torno de uma educação menor”. Provocações sobre a possibilidade de uma Educação Menor combinada às características do professor militante, ideias que vão de encontro aos conceitos de educação maior e de professor profeta. De acordo com Gallo (2002, p. 170-171):

[...] No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta. Como alguém que vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo [...] Por outro lado, podemos pensar no professor

militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for [...].

Sendo assim, infere-se que os referenciais teóricos apresentados anteriormente não poderiam caminhar sozinhos nesta pesquisa. Nós, enquanto educadores, buscamos uma educação baseada no coletivo. O professor profeta ainda possui características individuais, excludentes, baseadas na ideia de o professor ser o único detentor do conhecimento. Mas porque lutar por uma Educação Menor? A educação maior, conforme Gallo (2002), é aquela produzida na macropolítica, quando pensamos na Matemática, o resultado é ainda mais significativo. Primeiramente, precisamos entender que uma parcela dos matemáticos tem um comportamento complicado quando questionados sobre outras diversas maneiras de pensar matematicamente. Por que não dar espaço para a Etnomatemática no contexto universitário? As microagressões continuam a acontecer quando abrimos espaço para a educação maior, por não olharem o indivíduo em seu contexto.

O matematizar está ligado ao quantificar, comparar, classificar, medir, inferir, etc, está ligado a diversas situações do cotidiano. Não existe um jeito mais certo. Nós fomos colonizados a acreditar que a Matemática europeia, branca, de olhos claros, é a única possível e correta.

Ainda há uma característica marcante da educação maior que é a não valorização do erro quando falamos em Educação Matemática. Valorizar o caminho e considerar o erro como parte do processo de ensino e aprendizagem e, a partir dele, perceber como o aluno chegou àquela resposta, sinaliza os pontos que o discente ainda precisa compreender. Ser tolerante e afetivo com o caminho que o aluno é capaz de percorrer naquele momento é papel do educador. Do ponto de vista político, a educação maior é muito importante para os governantes. Para eles, a educação está dando certo, pois a crise educacional, que é uma crise produzida, não está perto de ser resolvida. Por isso, percebe-se que micropolítica não é a melhor escolha para a educação pública.

Seria possível construir (trans)formações no processo de formação dos professores que caracterize a busca por uma Educação Menor? Está aí a necessidade de identificação como professor militante. Militar por uma

Educação Menor é um ato de revolução e descolonização do pensamento. O autor Silvio Gallo (2002, p. 173) afirma que:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...] Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Por fim, escolher a formação de professores para trabalhar um minicurso que envolva processos de (trans)formação dos colegas educadores matemáticos não seria possível sem a tríade que fundamenta o referencial teórico desse trabalho. Escolher a formação de professores como objeto de pesquisa e desenvolvimento de um produto educacional significa contribuir para produzir práticas minimizadoras das opressões sofridas pelos alunos da Educação Básica. Espera-se que, ao final dos encontros, os licenciandos visualizem novas possibilidades de ensino que possibilitam o rompimento com o tradicional já apontado anteriormente. Por isso, a Educação Matemática Crítica, a Insubordinação Criativa e a Educação Menor; neste trabalho, se aglutinarão de modo a embasar os questionamentos que serão apontados.

4. O PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) se caracteriza por ser um curso de mestrado profissional da Área de Ensino da CAPES. A modalidade Profissional (Brasil, 2019a) se difere da modalidade Acadêmica, pois os discentes precisam desenvolver, além da dissertação, um Produto Educacional que deve ser aplicado em condições reais de sala de aula. Para Rizatti et al. (2020, p. 4):

[...] considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo [...].

Ainda segundo Rizatti et al. (2020), existem categorias que contemplam as tipologias previstas em documentos da Área de

Ensino, e que foram reorganizadas de acordo com o relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (BRASIL, 2019b). Entre as possibilidades de produto educacional está o Curso de formação profissional, isto inclui o minicurso que será desenvolvido com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática. O minicurso terá duração de quatro encontros, sendo realizadas intervenções quinzenais. As atividades referem-se à questões de justiça social que visam fomentar um processo de (trans)formação dos professores e dividem-se da seguinte forma:

Primeira intervenção: O poder da análise de gráficos e tabelas no prognóstico do crescimento da desigualdade social no Brasil;

Segunda intervenção: O Ensino de Potenciação: Calculando o tamanho da crise do sistema penitenciário brasileiro;

Terceira intervenção: O Racismo estrutural da sociedade brasileira: Um convite à Educação Matemática Antirracista;

Quarta intervenção: Microagressões e opressões: Como estimular estudantes que tiverem seus *foregrounds* arruinados?

4.1. Desigualdade Social

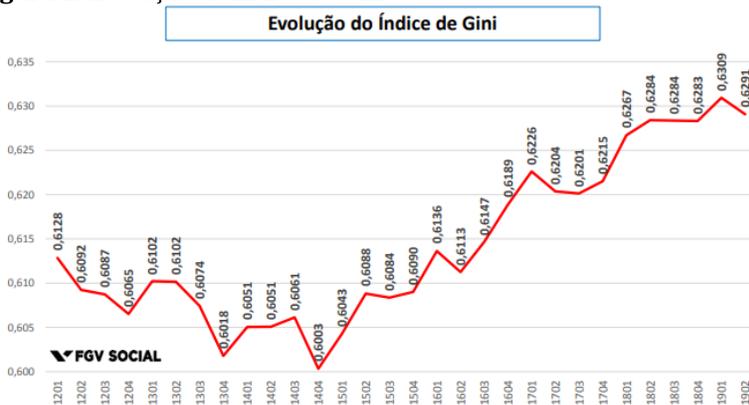
A desigualdade social no Brasil é produzida e bem estruturada. Diante da riqueza produzida em nosso país, torna-se cada vez mais assustador nos aprofundar no assunto e vislumbrar tanta desigualdade social. Esse fato é apontado pela pesquisa denominada “A escalada da desigualdade”, realizada pelo Professor Marcelo Neri, Diretor do FGV Social/CPS e professor da FGV EPGE (NERI, 2019).

A pesquisa utilizou o índice de Gini para analisar os dados sobre as questões de desigualdades no Brasil. O índice ou coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade utilizada para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. O coeficiente de Gini varia de zero a um, onde o valor zero corresponde a completa igualdade (significa situação de igualdade, todos possuem a mesma renda) e o valor um corresponde à completa desigualdade, ou seja, a riqueza está concentrada nas mãos de uma só pessoa. Esse índice também costuma ser expresso em pontos percentuais.

De acordo com o gráfico na Figura 1, no último trimestre de 2014, o índice de Gini apresentava o nível mais baixo da série analisada pelo pesquisador. Em contrapartida, após este período, o índice teve tendência a subir até o segundo semestre de 2019. O pesquisador compara o rápido crescimento ao maior pico de desigualdade de

renda brasileiro, que aconteceu no ano de 1989. Nem mesmo no período pós Guerra Fria houve um movimento acelerado de concentração de renda por tantos períodos consecutivos.

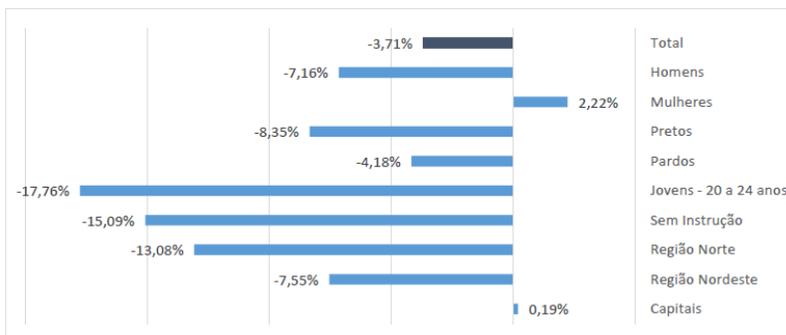
Figura 1. Evolução do índice de Gini



Fonte: FGV SOCIAL/CPS- PNADC/IBGE, 2019.

Ao analisar a questão da desigualdade (Fig. 1), o pesquisador ressalta que o aumento do coeficiente de Gini de 0,0287 pontos, no período analisado, segue o mesmo ritmo de aumento anual que foi observado no período histórico de maior queda da desigualdade no Brasil, entre os anos de 2001 e 2014. Outros dados relevantes que apontam para questões de desigualdades estão na Figura 2, que mostra a evolução horizontal da renda entre diferentes grupos sociais, tradicionalmente excluídos.

Figura 2. Taxa de Crescimento da Renda Individual por Grupos Tradicionalmente Excluídos de 2014 a 2019



Fonte: FGV SOCIAL/CPS- PNADC/IBGE, 2019.

Reconhecemos que o conhecimento matemático é necessário para os estudantes da Educação Básica. Para além disso, a utilização crítica do conhecimento matemático na sociedade potencializa a formação de indivíduos éticos, políticos e democráticos. Entre as áreas de conhecimento exigidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está a Estatística e Probabilidade, que no Ensino Fundamental garante que os alunos saibam fazer relações e observações dos conceitos abordados com o mundo real. Sobre Estatística e Probabilidade, a BNCC afirma que:

[...] a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos. (BRASIL, 2017, p. 274).

Observando o contexto educacional brasileiro, percebe-se o ensino tradicional de Matemática na maioria das salas de aulas do país. Para contextualizar o ensino tradicional de matemática nos fundamentamos em Hiratsuka, que em seu estudo afirma que:

[...] o ensino tradicional de Matemática foi entendido como o praticado nos moldes do ensino católico pelos iluminados e pela Revolução Francesa e por escolas novistas. Foi, também, entendido como o ensino voltado para a formação de elites, no qual se apresentavam e se repetiam exercícios padrão, com ênfase em cálculos volumosos e que não desenvolvia, por exemplo, a capacidade de abstração, considerada importante para os matemáticos modernos. É, também, entendido, pelos construtivistas, como a apresentação de um conteúdo pronto, e, portanto a-histórico, em que a significação de conceitos é transmitida pelo professor, sem a participação ativa do aluno no processo de aprendizado. Ainda, é visto por outros autores como exercendo um papel de reprodução das relações do trabalho. (HIRATSUKA, 2003, p. 68).

Sendo assim, vale a reflexão sobre este modelo educacional: Ele está preocupado em proporcionar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, de modo que os alunos possam ter opinião própria e saibam argumentar utilizando as ferramentas matemáticas? Faz sentido trabalhar os conceitos de gráficos e tabelas apenas com enormes listas de exercícios a serem reproduzidas, sem desenvolvimento do pensamento crítico? O primeiro encontro com os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática será um convite ao estudo de gráficos e tabelas com referências à vida real.

4.2. Crise no sistema penitenciário brasileiro

Percebe-se que o inchaço da população carcerária do Brasil é mais um entre os diversos problemas presentes na sociedade brasileira. Não é difícil identificar o caos do sistema penitenciário quando se trata de encarceramento em massa. A população de pessoas privadas de liberdade quase dobrou nos últimos 10 anos, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen). Analisando atentamente os dados da pesquisa realizada pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen) percebe-se algo ainda mais assustador, o quantitativo da população carcerária brasileira mais que triplicou, nos últimos 20 anos.

O problema de segurança pública não é apenas um problema de gestão. Um dos grandes nortes para se debater e construir um novo projeto de segurança pública para o Brasil passa pelo enfrentamento ao racismo. Não é uma coincidência ter uma população negra sobre representada no contingente carcerário. Não é coincidência perceber que a população negra tem condenações mais pesadas que pessoas brancas mesmo quando cometeram o mesmo crime. O enfrentamento ao racismo é essencial quando se fala em segurança pública. O racismo estrutural, que será abordado mais adiante, é nossa herança escravocrata desse judiciário elitizado e branco que temos.

A liberdade, depois da vida, é o grande direito que o cidadão tem. Em contrapartida, é o grande direito que o Estado acaba suprimindo de alguns grupos específicos da sociedade. Quem está fora da comunidade não consegue entender a realidade do favelado. O comércio varejista de drogas, na maioria das vezes, é um mecanismo de subsistência. É a forma que a população, sobretudo preta, mas também pobre e favelada, encontra para subsistir. Quem não tem a leitura de mundo da comunidade não consegue entender que essas pessoas estão excluídas do mercado, do capital e das relações formais de trabalho. Nossa intenção não é relativizar pequenos ou grandes delitos, mas sim ampliar o debate sobre o encarceramento em massa no Brasil.

Dizer que vai “entupir a cadeia de bandidos” é um argumento superficial. Os problemas de segurança pública devem ser encarados e debatidos com seriedade. Utilizar esse argumento soa como mais uma tentativa de ganhar a opinião pública, como aconteceu na última eleição presidencial. Por que falar de Lei de Drogas hoje? Não seria mais interessante falar do nascimento do projeto proibicionista no Brasil? Como o projeto proibicionista de drogas no Brasil dialoga com

o controle de corpos pretos pós-abolição? Existe a manutenção de uma relação racial de supremacia branca já pré-estabelecida. Analisar toda essa questão relacionada às drogas e como ela serve para controle da população preta pode e deve ser debatida nas escolas. E por que não nas aulas de Matemática?

Outro fator relevante que vai de encontro ao encarceramento em massa é a falsa sensação de segurança. Prender mais pessoas reduz a quantidade de crimes cometidos? Basta pensar que temos a terceira maior população carcerária do mundo e estamos longe de ter o melhor “índice de segurança”. Prender pessoas não aumenta a segurança no cenário coletivo, pelo contrário.

Neste segundo encontro do minicurso, trabalharemos os conceitos, definições e propriedades de Potenciação. Uma das preocupações iniciais dessa seção é romper com direcionamentos tradicionais da Matemática pura. Exercícios com enunciados baseados no paradigma do exercício (ALRO; SKOVSMOSE, 2002), que será aprofundado mais adiante, serão pouco utilizados durante a atividade.

Por que ensinar potenciação com exercícios que direcionem a comandos como: “resolva”, “calcule” ou “transforme”? Os estudantes não podem ser provocados relacionando o conteúdo matemático com situações da vida real? No texto denominado “Cenários para investigação” o autor Ole Skovsmose (2014) sugere a utilização de Cenários para Investigação que vai de encontro ao Paradigma do Exercício. O autor chama de Cenário para Investigação um ambiente que pode dar suporte a um trabalho de investigação. Neste ambiente são trabalhadas situações referentes à Matemática pura, a uma semirrealidade e à vida real. Enquanto que a Educação Matemática Tradicional se enquadra no paradigma do exercícios, isto significa que identificar uma, e somente uma, resposta correta para os exercícios que constituem as aulas de Matemática dadas desta forma.

Considerando o panorama apresentado, os participantes do minicurso podem ser questionados da seguinte forma: será que a potenciação poderia ser utilizada para realizar uma projeção da população carcerária brasileira nos próximos 50 anos? A quem interessa o grande aumento da população carcerária? Alguém lucra com isso?

4.3. Racismo estrutural

Por uma Matemática antirracista. Quando questionamos a crise da segurança pública do Brasil pensamos no enfrentamento ao

Racismo Estrutural como passo fundamental de entendimento da crise. Militar por uma Matemática Antirracista não deveria, mas é, considerada uma prática Insubordinada Criativa. Nosso país se encontra em uma constante crise política, econômica, educacional e, principalmente, crise da saúde pública; que surge como consequência do não enfrentamento da pandemia (que começou em 2019) com seriedade e responsabilidade por parte dos nossos governantes. Mas por que debater o Racismo Estrutural nas aulas de Matemática? Analisar, através de números e porcentagens, a estrutura da sociedade nos fará entender que o racismo é um problema bem mais profundo do que a sociedade imagina.

Porque nós, educadores, ainda enxergamos o Racismo como algo alheio a Educação? Nós acreditamos que a educação é capaz de transformar as pessoas. A educação deve ser encarada como um processo de formação e construção de sujeitos que terão participação importante na vida social.

O ano de 2020 foi bastante agitado para brasileiros e estadunidenses. Os diversos casos de violência policial exercida, principalmente, contra pessoas pretas viralizaram e causaram comoção em grande parte da população. O assassinato do norte americano negro George Floyd popularizou a pauta antirracista em diversos países. O movimento *Black lives matter* ganhou força e deu início a uma onda de protestos contra a violência policial e o genocídio negro.

Compreendemos que talvez não estejamos falando de violência policial, apenas, mas de violência institucional e de violência social? Não são somente autoridades estatais e governamentais mas há uma violência sistêmica contra a população negra. O Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão, em 1888. Mas mesmo livres, aproximadamente 1,5 milhão de pessoas negras foram colocadas na sociedade brasileira sem suporte algum. Portanto, a partir dessa herança histórica de mais de 300 anos de escravidão, nasce o que chamamos de Racismo Estrutural.

A visão eurocêntrica dos colonizadores enxergava os povos negros e indígenas como inferiores e menos inteligentes. Estes instituíram o estigma da sociedade que afirma que preto não gosta de trabalhar. Devemos considerar que após a “abolição” os negros não tinham para onde ir. A sociedade, os lugares e as oportunidades ainda preservavam o pensamento escravocrata. E o que a sociedade brasileira fez para reduzir o abismo social causado por séculos de escravidão? Os responsáveis pela criação das leis e políticas públicas

preservaram seu pensamento eurocêntrico que privilegia o homem, branco, cristão e hétero.

Atualmente, 56% dos brasileiros se declaram negros, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Mesmo sendo maioria da população brasileira, pretos são minoria no Poder Legislativo, órgão responsável pela construção de projetos e debates sobre desigualdades no Brasil. Negros são apenas 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018. A mesma pesquisa ainda verificou que a chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco.

Apresentados os dados iniciais sobre a questão racial no Brasil, utilizaremos as quatro operações Matemáticas e o conceito de porcentagem para quantificar, comparar e analisar esses dados. Neste encontro, enquanto pesquisadores, não faremos provocações relacionando Matemática e a questões de injustiça social. As investigações e questionamentos, esperamos, serão feitas pelos próprios estudantes.

4.4. *Foregrounds* arruinados

Quais são as expectativas de futuro das pessoas que estão em situação de vulnerabilidade? Como os estudantes do terceiro período do Curso de Licenciatura em Matemática se imaginam daqui a 10 anos? Quais são suas expectativas pessoais e profissionais? Quantos dos estudantes que participarão da pesquisa sofreram microagressões no meio acadêmico? E quantos tiveram seus *foregrounds* arruinados durante esse longo percurso? Todas as perguntas são resultantes das angústias que professores e futuros professores possuem. Skovsmose (2014, p. 36) afirma que os “*Foregrounds* contêm experiências, interpretações, esperanças e frustrações, que se forjam no exercício contínuo da convivência humana, em cada interação, em cada ato comunicativo”.

Para nós, o desenvolvimento do *foreground* dos futuros docentes está diretamente ligado ao processo de (trans)formação do Educador Matemático Crítico. Portanto, uma possibilidade de gerar reflexão, estudar relações já experienciadas e analisar criticamente o processo de (trans)formação dos futuros docentes são as escritas de si. Nesta perspectiva,

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. (PASSEGGI, 2010, p. 370).

Portanto, a proposta da realização de narrativas acontecerá com o intuito de estabelecer o diálogo entre pesquisador-pesquisado com intuito de identificar características que apontem para o desenvolvimento dos *foregrounds* docentes baseado no processo de (trans)formação do Educador Matemático Crítico.

5. CONCLUSÃO

As intervenções junto aos futuros professores de Matemática foram pensadas em nível de provocações fundamentadas nas preocupações da Educação Matemática Crítica, tais como os Cenários para Investigação, *Foregrounds* e a Justiça Social.

Como os encontros ainda acontecerão, o que apresentamos aqui é um protótipo de um produto educacional que ainda está em construção. Este é um produto que surge das angústias de um professor que observa e reflete em seu dia a dia as injustiças sociais em nosso país. A partir daí, pensa, com esse minicurso (PE), conscientizar outros professores, assim como este se conscientizou, de que a Matemática tem um importante papel na transformação de nossa sociedade. Esta pode ajudar na compreensão do mundo, sendo uma importante aliada nas questões de justiça social.

O minicurso traz quatro tópicos fundamentais, mas que não se esgotam em si. Muitas são as injustiças que são praticadas cotidianamente. Mas compreendemos que o minicurso é uma importante ferramenta de leitura e escrita de um mundo melhor, o que é possível.

Será que haverá (trans)formações no contato com o minicurso? Se sim, quais? Teremos futuros professores construindo uma identidade de educador matemático crítico? Estas são as perguntas que pretendemos responder a partir da aplicação do minicurso e que estará documentada enquanto pesquisa na dissertação de mestrado que tem este produto educacional como pano de fundo.

REFERÊNCIAS

ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b.

D'AMBROSIO, U. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, p. 222-234, 2016.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29. n. 51, p. 1-17, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALLO, S. Por uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.

HIRATSUKA, P. I. **A vivência da experiência da mudança de prática de ensino de matemática**. 2003. 483 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

NERI, M. **A Escalada da Desigualdade: qual foi o Impacto da Crise sobre Distribuição de Renda e Pobreza?**. Rio de Janeiro: FGV Social/CPS, 2019.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SILVA, G. H. G.; POWELL, A. B. Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de EtnoMatemática**, 9(3), p. 44-76, 2016.

SKOSVMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. 4. ed. Campinas. Papirus, 2008.

SKOSVMOSE, O. **Um convite à Educação Matemática Crítica**. 4. ed. Campinas. Papirus, 2014.

HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES A PARTIR DOS OLHARES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Vitor Nunes Caetano

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Estado
do Rio de Janeiro

Lincoln Tavares Silva

Docente do PPGEB-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Em 2016, apresentamos ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – PPGEB CAP-UERJ, a dissertação intitulada *“Humanização e desumanização na escola: o que dizem os gostos e desgostos na tecitura complexa dos sentidos produzidos sobre as práticas escolares”*. Em complemento, constituímos também um produto educacional no formato rádio, embasado nas discussões e nos resultados apurados nessa pesquisa, com o intuito de promover a divulgação e oferecer a necessária devolutiva desses conteúdos ao campo.

A escolha por produzir um programa de rádio, partiu de uma afinidade especial já existente com este tipo de mídia, que foi constituída a partir de experiências desenvolvidas com a dinamização de projetos de rádio escola, destacando aqui a Rádio Recreio, proposta realizada com estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro, iniciada em 1999, como proposta de oficina pedagógica dirigida a estudantes do quinto ao nono ano de escolaridade.

Esta opção pela mídia rádio contemplou também o desejo de ofertar ao PPGEB CAP-UERJ e seus futuros mestrados, mais uma alternativa que possa ser levada em conta, em relação ao elenco de propostas, capazes de estruturar artefatos de difusão de resultados e promoção de ações formativas, que tomem o corpo de uma série de produtos educacionais baseados nesta vertente, em atenção ao que é exigido pelos diversos mestrados profissionais.

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558691129229251>

2. HUMANIZAÇÃO: UMA QUESTÃO COMPLEXA

Nesta pesquisa nos propusemos a trazer ao palco de discussões, da presente cena educacional, a temática humanização / desumanização fazendo dialogar esses conceitos com as perspectivas apresentadas por Paulo Freire (1997, 2004) no campo da educação e Suely Deslandes (2004, 2011) no campo da saúde. O diálogo entre os dois campos foi necessário e estratégico, pois no interesse do desenvolvimento dessa discussão, a temática humanização não é ainda elemento de interesse de pesquisas no campo da educação. Contudo, na área da saúde essa temática move o interesse de pesquisadores faz mais de 40 anos, com farta produção acadêmica inclusive aqui no Brasil. E a despeito disso, encontramos em Paulo Freire elementos primários dessa discussão.

Paulo Freire (1997, 2004), no campo da educação, toma a humanização como uma vocação ontológica, que nos impulsionaria a uma busca por Sermos Mais. Isso movidos pela descoberta de que somos seres inconclusos e conscientes dessa inconclusão. O tornar-se humano compreenderia então mover-se nessa procura por elementos de completude, para preenchimento do vazio que há em nós. Uma busca que é pessoal, mas que se faz no mundo, com o mundo e com as pessoas. Um humanismo que não comporta a padronização de modos de ser e de viver, que respeita a existência de diferentes humanismos, mas que necessita do diálogo respeitoso, as escolhas de cada um, que resulte, como afirma Barros Filho, na melhor convivência possível (CORTELLA; BARROS FILHO, 2015).

Para melhor compreender como se dá essa inserção do binômio humanização/ desumanização no campo da saúde, recorreremos a Suely Deslandes (2004, 2011). A humanização nesse contexto está voltada para as práticas de cuidado, significando em linhas gerais respeitar a subjetividade de cada paciente, não transformá-los em recipientes de cuidados padronizados, não torná-los Menos. Em ambas as perspectivas, da educação e da saúde, a compreensão do conceito humanização se faz em rebatimento ao seu contraposto, estabelecendo aqui uma trama complexa, o que nos levou a dialogar também com Edgar Morin (2011, 2013, 2014) e o seu conceito complexidade.

Partimos inicialmente de certo estranhamento que notamos quanto à ausência de qualquer menção ao objeto humanização às discussões que comumente são amplamente destacadas no campo da educacional. Quando posta em referência àqueles temas que

normalmente são relacionados como os mais importantes, e que estão a impulsionar os atuais debates e pesquisas que ocorrem nesta área, observamos que, sistematicamente, a humanização é ainda ponto sumariamente suprimido, mesmo evidenciando ser um potencial elemento agregador dessas discussões.

Esse estranho ofuscamento é algo que se estende inclusive ao cotidiano escolar, onde notamos que a palavra humanização em muitas das rodas de conversa das quais participamos, seja em situações formais, como em reuniões pedagógicas, ou mesmo naquelas conversas informais na sala dos professores, também não se coloca entre aquelas que são efetivamente as mais evocadas. Quando nossos colegas se colocam a comentar sobre as frustrações e desafios, que constantemente emergem de suas salas de aula, palavras como alfabetização, avaliação, bullying, desempenho, qualidade, racismo, entre outras, parecem mobilizar bem mais os interesses desses colegas (CAETANO; SILVA, 2017). No entanto, ao introduzirmos a palavra humanização nesses diálogos, é surpreendente notar a vigorosa manifestação do poder agregador que o termo incita, vindo rapidamente a ocupar lugar de destaque como objeto auxiliar e complementar ao que é veiculado em boa parte dessas discussões.

Partindo dessa inusitada constatação surgiu o desejo de introduzirmos esse tema ao cenário de debates promovidos pelo campo educacional. E isto ganhou no corpo desta pesquisa maior viabilidade, ao nos voltarmos para algo que já vem ocorrendo no campo da saúde. Segundo Suely Deslandes (2004, 2006), desde os anos 1970, a humanização vem sendo tratada como um objeto central de captação da atenção de profissionais médicos e pesquisadores, orientando debates e investigações, produzindo inclusive dentro do cenário internacional, novos paradigmas que resultaram em mudanças estruturais na condução das práticas clínicas, tendo como mote a humanização dos cuidados em saúde. E aqui no Brasil, para exemplificar, tal debate suscitou nos anos 2000 a criação de uma política pública adotada pelo Ministério da Saúde, desdobrando-se em um programa denominado “Humaniza SUS”, com o intuito de promover uma nova cultura de atendimento à saúde (DESLANDES, 2004).

Ao examinarmos os fundamentos que na área de saúde corporificaram essas proposições, verificamos que nos pontos centrais, que estariam a imprimir motivação aos debates sobre humanização, encontravam-se também elementos que nos permitiram fazer importantes correlações com certos eventos, que

presentemente vivenciamos no campo educacional, isto guardadas as devidas particularidades entre os dois campos – saúde e educação.

Na oferta de tratamentos médicos, Deslandes (2006) faz menção a estudos da área que estabeleceram um conjunto de tipologias de práticas que poderiam ser caracterizadas como humanizadoras, em contraste àquelas que seriam consideradas como desumanizantes. A partir dessa proposição, tomamos como base as justificativas colhidas dos estudantes do 5º e 9º anos, quanto ao que gostavam ou desgostavam de fazer na escola, e seguimos também por construir uma tipologia de práticas educacionais, caracterizando-as como humanizantes ou desumanizantes. Como parâmetro, avaliamos tais práticas em rebatimento com essas justificativas, verificando se elas possibilitariam ou não, para esses estudantes, a expressão da busca do Ser Mais, por meio das atividades escolares. E ainda, fazer correlações entre essas tipologias.

As pesquisas em saúde apontaram que ao se submeterem ou serem submetidos a cuidados clínicos, por vezes se nega aos pacientes a condição de sujeitos, quando estes são tratados como pessoas sem escolhas, meros recipientes de cuidados padronizados, tendo sua subjetividade reduzida a sua doença. Tal situação também se aplica aos estudantes, quando notamos:

[...]a primazia das atividades escolares estandardizadas fechadas em si mesmas, que não possibilitam seguir para além de suas prescrições; a percepção dos estudantes como recipientes de cuidados padronizados; a submissão dos estudantes a processos educacionais, sem poder exercer poder de escolha e interferência; situações de isolamento a que são submetidos àqueles que não se adaptam e não se adéquam aos processos padronizados. (CAETANO, 2016, p. 242-243)

A redução da condição de sujeito dos pacientes fragilizados pela doença à sua condição clínica; e a redução da condição de sujeito dos estudantes em situações de fragilização de aprendizagem, ao que é atestado pelas avaliações de desempenho, e que por vezes atribuem e centralizam nesses estudantes a causa pelo fracasso escolar é um bom exemplo dessa possível correlação entre tipologias.

Nesse contexto, a discussão sobre humanização / desumanização se coloca de forma imperiosa a nos lembrar que mesmo na condição de doentes, os sujeitos são sempre Mais do que pessoas doentes, independente de sua situação socioeconômica, do seu gênero, da sua orientação sexual e do seu tom de pele. Em

correlação, os estudantes na condição de aprendentes são sempre Mais do que sujeitos com dificuldades de aprendizagem – que apresentam modificações dos padrões de aquisição, assimilação e transformação no ato de aprender, que podem ser externas ou internas aos indivíduos, ou dificuldades escolares - de ordem e origens pedagógicas (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007). Reduzi-los a sua condição sócio, histórico e econômica se constitui em movimento de desumanização.

Por isso defendemos que tanto as discussões em torno da humanização em cuidados em saúde, resultantes das situações experienciadas em ambientes clínicos – por profissionais da medicina, da enfermagem e seus pacientes, quanto aquelas vivenciadas em diferentes ambientes escolares – por profissionais de educação e estudantes, possam ser inspiradoras e com condições de lograr êxito na proposição de novas perspectivas aos debates que se encontram já tradicionalmente estabelecidos. Em nosso entendimento poderiam trazer como mote principal a promoção de discussões em torno da humanização dos cuidados e das práticas escolares.

Para não se constituir em uma mera transposição de temáticas de uma área a outra, nesta pesquisa empreendemos esforços para também encontrar referenciais em educação, que pudessem dialogar com essa proposição. E não foi com surpresa, que neste trabalho de busca por fontes, constatamos que as bases dessa discussão já tinham sido lançadas há um bom tempo. E foi admirável encontrarmos em Paulo Freire a pedra fundante dessa discussão. Principalmente nesses últimos tempos...

O conceito humanização é apresentado por Freire (1969, 1997), pela primeira vez, durante o mês de maio de 1967, quando realiza um conjunto de palestras patrocinadas a época pela Organização dos Estados Americanos (OEA), o Governo Chileno e a Universidade do Chile. O resumo desses colóquios foram posteriormente organizados em um artigo, sob o título: Papel da Educação na Humanização². Depois o conceito passa a compor os primeiros parágrafos da Pedagogia do Oprimido (2004), cuja primeira edição é de 1970. O conceito de humanização é então citado por Freire, já nos primeiros parágrafos do capítulo inicial:

²Em relação ao artigo existem duas publicações: a primeira é de 1969 pela revista Paz e Terra e a segunda publicação feita pela revista da FAEBA em 1997.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2014 c, p.39).

E se a humanização e a desumanização se colocam possibilidades, Freire afirma que

[...] só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2014 c, p. 40-41).

Na justificativa para uma Pedagogia do Oprimido a humanização é ali colocada como um elemento de base para a estruturação desse conteúdo, mas também se torna um conceito que segue para além disso, ao se constituir como um forte alicerce sobre o qual Freire vai estruturar todo o seu pensar, inclusive nas demais obras.

Como curiosidade, coincidentemente no mesmo período em que Freire se colocava a dialogar com a temática humanização, também tomava maior vulto a mesma discussão na área de saúde, isto pelos idos de 1970. Deslandes (2006) inclusive faz referência a realização

de um importante simpósio de sociologia médica ocorrido nos Estados Unidos, que em 1972 promoveu a consolidação das discussões baseadas em estudos e reflexões de décadas anteriores (CAETANO, 2016). É interessante saber que essas discussões ocorreram em paralelo, numa mesma época, mas infelizmente não se inter cruzaram naquele momento.

Na Pedagogia do Oprimido a humanização é apresentada como um problema que deveria receber de todos nós máxima atenção, pois ao mesmo tempo que trata da constatação do pouco saber de si, e que nos insere em um eterno movimento de buscar saber quem somos, nos faz caminhar sobre terreno pantanoso, sujeito a armadilhas. E a mais desastrosa delas é quando optamos por seguir obstaculizando a busca do outro. O que se coloca então como preocupação iniludível é o que se revela nas marcas perversas da condição de silenciamento, exploração, discriminação, preconceito, racismo estrutural e desigualdade que se impõem especificamente a certos grupos de sujeitos. São esses os "esfarrapados do mundo" (FREIRE, 2014), a quem Freire dedica essa pedagogia.

Nesse contexto, ainda assim, a humanização é tomada como uma poderosa força, uma vocação ontológica, existente em todos os seres humanos, voltada para a eterna busca de Sermos Mais. Força essa pautada na descoberta de que somos seres inconclusos conscientes dessa inconclusão. Freire (2014), então nos alerta para a necessidade imperiosa de que a compreensão do que seja humanização venha a ser tratada dentro de um contexto histórico, reconhecendo também a desumanização como possibilidade na história. Reconhece portanto, que tal vocação mesmo sendo negada a uma grande massa de sujeitos, também é vocação que se afirma na própria negação. Ao denunciarmos e nos contrapormos ao que é desumano, porque nos inferioriza, nos diminui, nos faz menos, nos impede de Sermos Mais, afirmamos a humanização como a nossa verdadeira vocação. Afirmção que também denuncia posturas e condutas inaceitáveis praticadas por sujeitos que na ânsia de buscar para si concretude, obstaculizam o outro.

Desse modo Freire traz a esse diálogo uma importante reflexão: a vocação para a humanização que há em nós é algo impossível de se concretizar para si, quando nesta caminhada, ao fazermos escolhas, constituímos formas de nos tornarmos Mais, fazendo uso de práticas sociais que se voltam para a subjugação, a exploração, a imposição de dor e sofrimento a outros. Não será possível fazer-se Mais, tornando

o outro Menos. Aquele que no caminho de humanizar-se, desumaniza o outro, desumaniza-se também. Aquele que pratica o racismo, implementando artimanhas para tornar o outro menos, por considerar-se um ser humano melhor, desumaniza não só o seu desafeto, desumaniza muito mais a si mesmo.

Seguindo o que propõe Freire (2014), torna-se absolutamente necessário nesse diálogo rebater a humanização ao seu contraposto, a desumanização, isto para que a humanização se imponha como verdadeira vocação humana, o que significa entendê-la não só pelo que é, mas também pelo que ela não é. E dentro do contexto escolar, se imaginarmos ser este um espaço privilegiado de formação, voltado para afirmação da vocação do Ser Mais de cada um dos seus atores, se constitui em distorção do seu papel, a livre circulação de práticas humanizantes e desumanizantes em seu cotidiano. Para estes atores apuramos que

[...]estudar se apresenta como possibilidade de aprender coisas, definidora do futuro, garantia de uma vida boa. Mas também se faz reduzido a um sentido utilitário, quando o estudo é tomado como meio para passar de ano. [...] indica que a afirmação desta vocação, não se fará por meio de qualquer aula ou por qualquer forma de estudar. Neste contexto, os estudantes parecem ressaltar alguns aspectos capazes de conferir êxito as aulas: que sejam interessantes e essenciais, que proporcionem momentos de brincadeiras e divertimento com os amigos. Também evidenciam aspectos presentes nas práticas escolares que são geradoras de rejeição, colocando o estudante em uma condição de sujeito sem escolha: sem estudar não passo de ano, estudar é chato, mas é preciso, mesmo não tendo muitas coisas que me interessem. (CAETANO, 2016, p. 241)

A prática do estudo que humaniza é aquela que oferece sentido e completude aos estudantes. No entanto, não é raro que as práticas escolares destoem desses objetivos e visem um fim utilitarista, em que a nota e o passar de ano se sobreponham ao desejo de saber e Ser Mais. E nesse ínterim há uma questão a ser resolvida, pois de um lado há os saberes escolares, habilidades, competências e valores nos quais acreditamos serem relevantes para a formação dos estudantes, mas cuja natureza formal tende a uma padronização; de outro, temos um conjunto de temas, assuntos, interesses, curiosidades, preocupações, indagações e preocupações que povoam as mentes dos estudantes, mas que dificilmente são levadas em conta e atendidas pelos currículos escolares. Na prática, se há um grande vazio dentro deles, o que normalmente fazemos é misturar na mesma betoneira escolar o concreto de saberes curriculares, e cobrir cada buraco

existencial com alguns baldes dessa argamassa. Imaginando humanizar esses sujeitos, com a melhor das intenções acabamos por desumanizá-los.

Em relação à pesquisa, apuramos ainda:

[...] queixas centradas sobre atividades que causam incômodos físicos e mentais, em que preponderam tarefas de cunho teórico sobre as práticas, por vezes confusas, e de difícil entendimento: Não gosto porque é difícil, muito confuso, não consigo entender. Fico com dor de cabeça. Estudar cansa a mão. Tem que copiar muito texto. Os professores passam muito trabalho e minha mão cansa. Você fica muito tempo escrevendo. Eu odeio fazer e armar contas, porque eu sou ruim e não consigo fazer. Por fim, a conduta arrogante, ignorante, de não escuta dos estudantes exercida por alguns professores é também apontada como fator que contribui para sobre a aula e o ato de estudar, uma forte rejeição: Não gosto de assistir porque a professora é uma velha ignorante, abusada, arrogante e não escuta os alunos. É estranha e meio escrota com as pessoas. A professora é bipolar. A professora é chata e irritante, não tem senso. Não suporto ela, mas tenho que aturar. O professor é chato. É muito chatão, pega no nosso pé e isso é um saco. (CAETANO, 2016, p. 241)

O processo de humanização implica em não desumanizar o outro, em exercer a autoridade de professor sem ser autoritário, sem ser licencioso. Em construir disciplina por meio do diálogo, estabelecendo regras em combinação com validade para estudantes e para o professor. E para haver diálogo é necessária conversa, que não se constitui em mera falação. Conversa que exige sobretudo saber escutar, que carece de respeito pela fala do outro, que demanda a construção de um ambiente em que se sintam à vontade em falar, sem se preocupar se aquilo que será dito é certo ou errado, pois não correrão o risco do constrangimento.

Humanizar significa então aprender a se comunicar, vencendo tanto o impulso de ser falante, movido pelo ímpeto de falar a todo instante, mas impedindo que outros se comuniquem, dizendo coisas que magoam, constrangem e humilham outras pessoas; quanto ao quadro de timidez, em que o sujeito constrangido não consegue usar a sua fala para se impor diante dos outros e fazer uso da tão necessária palavra não. Ser comunicativo implica em saber usar a sua fala com inteligência, saber quando calar, ouvir e assim contribuir com palavras que possam ser agregadoras, formar consensos, fazer refletir. No trabalho que desenvolvo com rádio escola esses são aspectos muito caros, pois não se objetiva a formação de locutores, e sim o desenvolvimento do potencial comunicativo de cada estudante participante das atividades. Na nossa rádio todos são locutores, e não

somente os que possuem uma “boa voz”. Todos falam porque todos precisam saber se comunicar, a ler, interpretar o que leem, escrever, contar e narrar fatos e fenômenos, a expressar ideias, sentimentos, curiosidades, indagações e indignações. Todos precisam aprender a trabalhar de forma cooperativa e colaborativa, exercer liderança, ser solidário, protagonizar.

Humanização é uma questão complexa. É nesse sentido que a abordagem adotada por Freire em apresentar a questão humanização / desumanização como um par conceitual também dialoga com a ideia de complexidade desenvolvida por Edgar Morin (2011, 2013, 2014). Para Morin, o contexto em que se busca compreender um determinado conceito em sua totalidade, deve conter tanto a perspectiva daquilo que imaginamos que tal coisa seja, tanto a ótica daquilo que ela possa não ser. O todo não é só a soma de todas as partes, o todo é também menor que a soma de todas as partes, e também algo que excede essa soma. Do todo fazem parte as contradições, os absurdos, o vazio.

A humanização é por isso uma questão complexa, que não se confunde com o sentido de humanismo. Principalmente pela tendência em considerarmos algumas práticas como humanas e outras não, principalmente àquelas valoradas como perversas, abomináveis. Nesta linha de pensamento o que nos ocorre considerar é que o "monstro", definido pela crueldade do seu ato não é menos humano do que qualquer um de nós, mas sim alguém que abraça uma forma de humanismo, pautada em valores que não compartilhamos.

Ao identificarmos a existência de muitas variantes que instituem modos de ser e de viver humanas, podemos reconhecer a presença de um humanismo que se fez hegemônico entre nós, que tem como base o eurocentrismo que se coloca a padronizar modos de ser e de viver; subjugando e silenciando vários outros humanismos, impedindo de diferentes modos que a expressão da vocação ontológica de Sermos Mais ganhe concretude. Seres humanos são, portanto, complexos.

3. HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO NA ESCOLA: BASES PARA UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Com o intento em demonstrar a pertinência e a premência em discutirmos essa temática, delineamos um caminho de pesquisa que se propôs a captar os sentidos que os atores escolares atribuem às práticas, que se submetem ou são submetidos nas relações de

convivência, que ocorrem no cotidiano dos ambientes educacionais. Partimos então da premissa idealizada, que se coloca para o ambiente escolar em particular, de ser este o lugar primordial para o desenvolvimento do potencial humano de crianças, jovens e adultos, onde não se supõem a ocorrência de práticas desumanizantes. Levamos em conta também o fato da palavra humanização ser para esses sujeitos um objeto estranho, o que gerava para esta tarefa a dificuldade em abordá-la de forma direta, o que nos conduziria a uma rua sem saída. Perguntar a esses atores sobre quais coisas os humanizavam ou desumanizavam na convivência, mostrou-se inviável pela falta de familiaridade que demonstravam ter com essas palavras.

A opção que fizemos seguiu então por perguntar aos estudantes sobre quais coisas gostavam e não gostavam de fazer na escola, sem que isso se constituísse uma pesquisa de opinião. E a partir das justificativas dadas pelos estudantes, em relação as práticas escolares que gostavam e desgostavam realizamos inferências que buscavam rebatê-las ao maior ou menor nível de aproximação, do sentido de concretude da vocação ontológica de *Sermos Mais*. Contamos para isso com o aporte metodológico da Teoria das Representações Sociais – TRS, formulada por Serge Moscovici (2013), e que se ocupa em empregar esforços para compreender como determinadas ideias são produzidas dentro do universo consensual, sendo compartilhadas pelos sujeitos e utilizadas por eles para explicar, justificar e orientar condutas; classificar sujeitos e forjar o sentido identitário de grupos.

A pesquisa realizada em 2015, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, situada no Bairro de Oswaldo Cruz, Zona Norte da cidade, incidiu sobre um universo inicial de 109 estudantes do ensino fundamental, que pertenciam a duas turmas do 5º ano – com 54 alunos e alunas, e duas turmas do 9º ano – com 55 alunos e alunas. Quanto ao gênero, 48 deles eram do sexo masculino e 61 delas do sexo feminino. As turmas em questão, 5ª e 9ª anos, foram escolhidas por fazerem parte dos grupamentos de saída de segmento.

Apoiado pela técnica de associação livre de palavras – TALP, pedimos aos estudantes que escrevessem 3 coisas que mais gostavam de fazer na escola, e ainda, 3 coisas que mais desgostavam de fazer na escola, solicitando também que apresentassem uma justificativa, para aquela evocação considerada por eles como a mais importante, tanto no tocante ao que mais gostavam, como também ao que mais desgostavam de praticar. Essas duas perguntas foram incorporadas

ao corpo do questionário que utilizamos para apurar outras informações relevantes para a complementação dessa pesquisa.

A análise das evocações e justificativas teve como perspectiva orientadora a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric, tal como apresentadas por Nascimento (2015), buscando revelar para aqueles estudantes, quais palavras seriam as formadoras do núcleo central e quais se situariam na região periférica, de uma possível representação daquilo que carregaria o sentido do gostar ou desgostar de praticar na escola, para que pudéssemos posteriormente reconhecer como humanizantes ou desumanizantes.

Em relação ao que esses estudantes mais gostavam de fazer, 87 deles do 5º e 9º anos, produziram um conjunto de 236 palavras, que foram posteriormente tabuladas e reunidas em 23 sinonímias: agradecer, ajudar, aprender, aula legal, brigar, brincar, cantar, comer, conversar, colegas-legais, crescer, dormir, estudar, ficar no celular, ir embora, jogar, nada, namorar, ouvir música, passar de ano, pensar, recreio, sair de sala, zoar.

Em referência ao que não gostavam de fazer, 90 estudantes do 5º e 9º anos produziram um conjunto de 240 palavras, cuja tabulação produziu um total de 19 sinonímias: agir mal, ambiente, aula chata, aturar colegas chatos, aula estressante, bagunça, brigar, chorar, conversar, dormir, estudar, fazer nada, ir ao banheiro, mascar chiclete, merendar, pagar mico, tirar nota baixa, tomar esporro e xingar.

De posse dessas sinonímias lançamos mão do instrumental de construção do sistema de quadrantes, com o apoio do software Evoc, no qual as palavras apuradas foram processadas e distribuídas em 4 casas, em ordem de frequência e ordem média de evocações. No primeiro quadrante, que fica situado no canto superior a esquerda, encontramos as palavras correspondentes ao núcleo central da representação. A seguir apresentamos os dois quadros relativos as questões pesquisadas:

Figura 1. Distribuição das evocações dos estudantes do 5º e 9º anos, segundo a ordem média das evocações e frequência, em relação a questão: coisas que gostam de fazer na escola

		N. Respondentes: 87 / N. Evocações: 236 / N. Palavras diferentes: 23			
		Ordem média das evocações			
		< 2,1		>= 2,1	
Frequência intermediária > = 17	estudar	44	1,773	comer	21 2,143
	aula-legal	40	1,975		
	conversar	31	1,742		
	brincar	17	2,059		
	jogar	17	1,765		
Frequência mínima < = 2	aprender	11	1,909	ajudar	4 2,250
	colegas-legais	11	2,000	namorar	2 3,000
	ir-embora	7	1,714	recreio	2 3,000
	nada	5	1,600		
	zoar	5	1,800		
	dormir	3	1,333		
	ficar-no-celular	2	2,000		
	ouvir-musica	2	2,000		

Fonte: Os autores, 2020.

Figura 2. Distribuição das evocações dos estudantes do 5º e 9º anos, segundo a ordem média das evocações e frequência, em relação a questão: coisas que não gostam de fazer na escola

		N. Respondentes: 90 / N. Evocações: 240 / N. Palavras diferentes: 19			
		Ordem média das evocações			
		< 2,1		>= 2,1	
Frequência intermediária > = 11	aula-chata	76	1,934	fazer-nada	11 2,273
	estudar	69	1,638		
	brigar	21	2,000		
	aturar-colegas-chatos	16	1,813		
Frequência mínima < = 2	agir-mal	9	1,889	tomar-esporro	6 2,500
	bagunça	9	1,333	conversar	3 3,000
	usar-banheiro	3	1,333	ambiente	2 3,000
	xingar	3	1,667	aula-estressante	2 2,500
	dormir	2	2,000	chorar	2 3,000
				merendar	2 2,500
				pagar-mico	2 3,000

Fonte: Os autores, 2020.

No quadro relacionado a questão "Coisas que gostam de fazer", as palavras conversar, estudar, jogar, aprender e aula-legal posicionaram-se no 1º quadrante. Juntas totalizaram em frequência um quantitativo de 149 ocorrências, o que correspondeu a 63,14% do total de 236 evocações. Tais termos se colocaram como formadores do núcleo central dessa representação, sendo Estudar e Aula Legal, por conta da frequência, aquelas com maior destaque, intermediadas

em primeira instância por Conversar, e em seguida por Jogar e Brincar. No tocante a essas duas últimas, apuramos que embora ambas carregassem o sentido de diversão, a palavra Brincar foi utilizada, na sua maioria, por alunos e alunas do 5º ano, enquanto a palavra Jogar foi aquela com a qual os estudantes do 9º ano mais se identificaram. Aqui, neste universo consensual brincar se afirmou como sendo coisa de criança.

No quadro relativo a questão "Coisas que não gostam de fazer", as palavras que se apresentaram como candidatas ao núcleo central desta representação foram: aula chata, estudar, brigar e aturar colegas chatos, que juntas perfizeram 182 ocorrências, o que correspondeu a 75,83% do total de evocações. Aula Chata e Estudar se colocaram por conta da frequência, como aquelas de maior destaque, intermediadas por Brigar e Aturar Colegas Chatos.

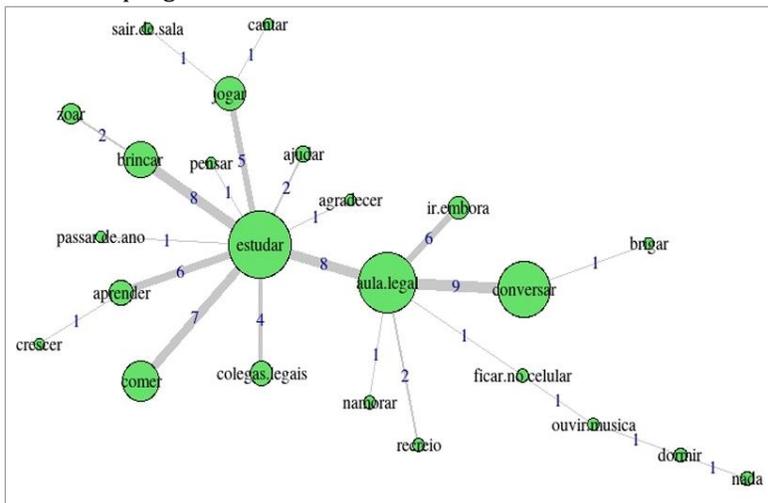
A partir do que foi exposto pelas análises dos quadrantes, para as representações sobre gostos e desgostos, destacamos o seguinte: em Conversar, Estudar, Jogar, Aprender e Aula Legal apuramos sentidos que consideramos como humanizantes, posto que essas expressões revelavam para esses sujeitos possibilidades de concretude, por meio do acesso a aprendizagens, conhecimentos, interações sociais que resultariam em laços de amorosidade, solidariedade, cooperação, camaradagem, e melhor convívio, com promoção da possibilidade da expressão dessa vocação de Ser Mais, da qual nos fala Freire. Em contraposição, em Aula Chata, Estudar, Brigar e Aturar Colegas Chatos, encontramos elementos que embaraçam a humanização desses estudantes, tornando-os menos.

Também nos chama a atenção a situação que se coloca para duas dessas evocações em particular: Estudar e Aula. Posto que no contexto apurado foi possível inferir que a partir desses termos os estudantes evidenciam sentidos humanizantes e desumanizantes, para um mesmo objeto, estando isso diretamente associado a práticas escolares, bem específicas, que ora convergem para a promoção do Ser Mais desses sujeitos, e ora obstaculizam a manifestação dessa expressão.

A análise dos resultados apurados com os quadrantes foi ainda complementada pela construção da análise de similitude, o que nos permitiu confirmar o papel central das evocações levantadas nessas representações. A árvore de similitude nos apresenta em um esquema visual, a possibilidade de verificarmos a partilha dessa centralidade e a correlação existente entre os termos centrais e aqueles que são periféricos. Apresentamos a seguir as árvores de similitude

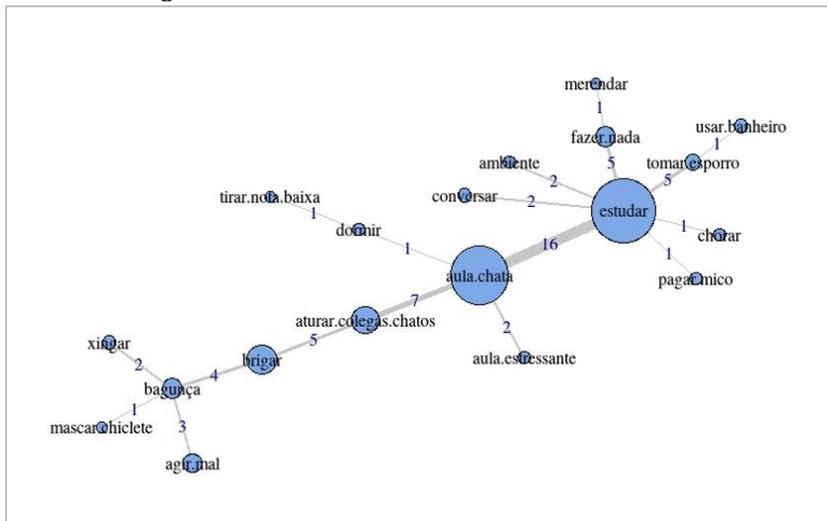
produzidas a partir do software Iramuteq, relativas as questões apresentadas:

Figura 3. Análise de similitude referente à expressão indutora: “coisas que gostam de fazer na escola”



Fonte: Os autores, 2020.

Figura 4. Análise de similitude referente à expressão indutora: “coisas que não gostam de fazer na escola”



Fonte: Os autores, 2020.

Em ambas as árvores, os elementos Aula e Estudar apresentaram forte conexão tanto para evidenciar sentidos humanizantes, quanto desumanizantes. Havendo ainda um outro aspecto peculiar que é revelado pelos elementos periféricos que se conectam a eles, sendo a Aula, campo de atuação do professor, e o Estudar, campo de atuação do estudante. A Aula Legal se beneficia fortemente da conversa. O Estudar é favorecido pelo brincar, no caso das crianças, e pelo jogar, no caso dos adolescentes. O Estudar fortalece-se quando o estudante percebe que aprende e cresce, e quando encontra apoio em colegas legais. Em relação a comer, essa evocação parece aqui se colocar como uma situação de descontração, mas que também pode ser compreendida como uma reação de controle da ansiedade, gerada pelo estresse que as atividades escolares produzem.

A Aula Chata é aquela em há colegas chatos, brigas, bagunças, que xingam e agem mal. São as aulas estressantes, aulas que não favorecem o Estudar, porque os estudantes sentem que não fazem nada porque não aprendem, não percebem crescimento, tomam esporro, choram e pagam mico.

Além de utilizar as estruturas de quadrantes e árvore de similitude, lançamos mão da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, aplicado as justificativas dadas pelos estudantes para aquelas questões apontadas por eles como mais importantes, com destaque para as evocações situadas no núcleo central das representações que produziam sentidos humanizantes e desumanizantes. Isto resultou na formulação de um discurso único, elaborado na terceira pessoa do singular. Apresentamos a seguir os discursos que se constituíram em relação ao termo estudar:

Gosto de estudar porque eu quero aprender as coisas, dando crescimento para mim. Gosto de estudar quando tem gincana. Quando é para fazer uma história eu gosto, é legal. Estudar me faz passar de ano. Estudar é o que vai definir e ajudar no meu futuro. Porque o meu futuro fica garantido e eu quero que meus pais se orgulhem de mim. Estudar faz a gente ter uma vida boa e ser alguém na vida. (ESTF5A11,32,41,46; ESTM5A12,34,35,38, ESTF9A63; ESTM9A62,108) (CAETANO, 2016, p. 213)

Não gosto de estudar porque é muito chato, e tem algumas matérias que detesto. Fico com dor de cabeça. Ler é horrível. Estudar cansa a mão. Tem que copiar muito texto. Os professores passam muito trabalho e minha mão cansa. Você fica muito tempo escrevendo. Escrever é cansativo. Não gosto de fazer testes surpresa porque você nunca sabe quando vai ser. Não gosto de jogar xadrez porque é chato. De fazer questionário, porque não vale nada e é perda de tempo. Prova de matemática, pois odeio essa matéria. Eu odeio fazer e armar

contas, porque eu sou ruim e não consigo fazer. E eu assim não passo de ano. Não gosto de estudar, porque não tem muitas coisas que me interessem. Estudar é chato, mas é preciso (ESTM5A1, 4, 10, 15, 34, 52, 54; ESTF5A2, 6, 7, 21, 32; ESTF9A56, 77, 82, 89, 90, 96, 101; ESTM9A61,65, 67, 74, 83, 95, 105, 108) (CAETANO, 2016, p. 229).

Se uma nova aprendizagem humaniza, é porque ela traz ao estudante sensação de completude, o faz Ser Mais. Se o processo de aprendizagem se transforma em transtorno, exposição ao constrangimento, cria-se no sujeito um sentimento de incapacidade e inferioridade, fazendo com que se sinta Menos, identificamos a existência de um processo desumanizante em curso. É com pesar que informamos que a escola é também um lugar em que se desumaniza sujeitos. Precisamos regatar então a sua verdadeira vocação, a humanização.

4. HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO: UMA CONVERSA NAS ONDAS DO RÁDIO

Relativamente ao que apuramos com esta pesquisa, desenvolvemos um conjunto de tipologias de práticas, que caracterizadas como humanizantes e desumanizantes, aproximaram-se em muito ao conjunto de práticas descritas para o mesmo contexto, no campo da saúde por Deslandes (2011). Em síntese, caracterizamos como práticas humanizantes: maior efetividade na comunicação com os estudantes, informando-os em todas as etapas do processo educativo, sobre os benefícios e riscos que são inerentes as etapas formativas das quais participa e participará; garantir condições plenas para que todos os estudantes aprendam componentes curriculares básicos mas sem que seja negado, para nenhum deles, os ciclos de aprendizagens ainda não alcançadas, mas já vencidas por outros, inclusive com a oferta de percursos diferenciados; estudantes devem ser ouvidos, ter o direito de também avaliar seus professores, suas práticas, por meio de conversas francas, honestas, respeitosas, que possibilitem a construção coletiva de uma educação que possa se dar em comunhão; a adoção de práticas educacionais divertidas, que pressupomos gerar grande satisfação, não devem afastar os estudantes e seus professores do providencial contato com as temáticas que afetam a realidade social, na qual todos estão inseridos, tais como desigualdade, preconceito, discriminação, racismo, saúde e ambiente, entre outras; os estudantes precisam ter garantidos espaços de discussão para também fazer proposições sobre outros temas, que desejariam aprender, fora das proposições curriculares

básicas, dando vazão as situações que alimentam suas curiosidades e preocupações.

Consideramos como desumanizantes: a primazia das atividades escolares padronizadas fechadas em si mesmas, que não possibilitam seguir para além de suas prescrições; a percepção dos estudantes como recipientes de cuidados padronizados, fadados a aprender um mesmo conteúdo, em um mesmo tempo; a submissão dos estudantes a processos educacionais, sem que possam exercer poder de escolha e interferência; a imposição de situações de isolamento a que são submetidos àqueles que não se adaptam e não se adéquam aos processos padronizados.

Tomando como ponto de partida este conjunto de tipologias de práticas nos detivemos a organizar o produto final deste trabalho, encaminhando essa proposição para a elaboração de um programa radiofônico. Tendo como objetivo fundamental a divulgação do conteúdo da dissertação, discorrendo sobre a temática abordada, o objetivo da pesquisa, as justificativas e os referenciais teóricos que fundamentaram o trabalho, com enfoque nos resultados apurados, servindo de base para a constituição do roteiro do programa. Isto utilizando elementos próprios da linguagem desse meio, destacando a apresentação do conteúdo dividido em blocos, o uso de vinhetas, spots, sonorização, entre outros.

Tendo em mãos o roteiro, seguimos para o processo efetivo de gravação do programa, e para isso convidei três ex. integrantes da Rádio Recreio para mais uma vez reviverem essa experiência do fazer Rádio, e ancorarem a condução do mesmo. O programa foi gravado em minha casa, em uma tarde de domingo.

Utilizamos como equipamentos básicos uma mesa de som marca Behringer modelo "Xenyx 1204 Usb" de 8 Canais; acoplada a um Notebook Dell I3 com 4 gigas de memória RAM, rodando sistema operacional Debian GNU/Linux, sobre o qual utilizamos o software Audacity, para gravar as locuções e realizar a edição final do programa, com a inserção de outros elementos, tais como vinhetas e spots.

As justificativas dadas pelos estudantes investigados, em relação ao que gostavam e não gostavam de fazer na escola, e que foram reunidas sob a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, serviram de base para a criação de spots. Os spots são concebidos como pequenas peças radiofônicas com o objetivo de promover uma ideia ou produto, e por isso muito utilizadas no meio publicitário. Em nosso caso, a mensagem de destaque ao final fazia conexão com alguns dos

elementos que foram identificados como tipologia de práticas humanizantes e desumanizantes nos ambientes escolares. Na produção desses spots pude contar também com a participação de um grupo de alunos e alunas da oficina que dinamizo e que continuam o legado da Nova Rádio Recreio.

O programa também contou com a inserção de algumas vinhetas, tendo a gentil colaboração de alguns colegas. Em esclarecimento, as vinhetas se constituem como frases curtas que identificam a rádio e o programa. Após ser finalizado com 12 minutos e 48 segundos, utilizamos como forma de divulgação do material produzido o recurso de podcast disponível na internet. O podcast é um site no qual você pode postar conteúdos no formato de áudio, que geralmente são organizados como peças radiofônicas, e são publicados seguindo estrutura idêntica ao que vemos nos blogs. O termo podcast também vem sendo utilizado para nomear conteúdos de áudio, que são veiculados em diversos sites e mesmo compartilhados pelas redes sociais.

Em nosso caso, o programa produto da dissertação foi postado no podcast da Rádio Recreio, criado em 2006 para abrigar parte do acervo dos programas produzidos pela oficina de Rádio que desenvolve, gravados desde 2002, inicialmente no Polo de Educação Pelo Trabalho José Emygdio de Oliveira.

Figura 5. Imagem do Podcast da Nova Rádio Recreio, que hospeda o programa de rádio produto da dissertação



Fonte: Acervo pessoal.

O programa completo pode ser acessado diretamente pelo site, no sítio da Podomatic, no seguinte endereço: www.radiorecreio.podomatic.

O site também oferece a opção de download do conteúdo para computadores, celulares, tablets e Smarts TV, e assim pode ser ouvido a qualquer tempo, em qualquer lugar.

5. EM CONCLUSÃO

A defesa da dissertação, por natureza, constitui-se em um momento decisivo, por ser esta uma praxe da concretização de um trabalho pesquisa. Mas é no processo de devolutiva do conteúdo daquilo que apuramos, aos sujeitos que se tornaram objeto de nossa investigação, é que de fato conseguimos dar o necessário desfecho a essa jornada. A devolutiva é sobretudo a manifestação de respeito e agradecimento aos companheiros e companheiras, que gentilmente cederam seu tempo e atenção, nos permitindo fazer observações e descortinar processos, demonstrando haver outras perspectivas para o entendimento sobre o que se passa no cotidiano escolar.

Em nosso caso, como forma de demonstrar o alcance dos resultados da pesquisa para a escola que foi objeto dessa investigação, apresentamos uma síntese do diálogo que estabelecemos com dois dos seus atores chave: a diretora da escola e a coordenadora pedagógica. Ambas patrocinaram algumas oportunidades de apresentação dos resultados dessa pesquisa, em processos formativos destinados aos professores da escola.

Para a coordenadora, a pesquisa trouxe importantes contribuições ao trabalho pedagógico que realiza na unidade, transformando-se em um instrumento auxiliar para um encaminhamento mais adequado, ao que diz respeito a oferta de práticas escolares que tivessem um cunho humanizante aos estudantes, direcionando-as no sentido de promoção de um ambiente mais atrativo e rico em aprendizagens significativas para crianças e adolescentes. Como consequência, relata que se intensificaram a promoção de projetos de trabalho, focados nos interesses manifestados por alunos e alunas, tais como o Clube da Horta, a Orquestra e a Oficina de Mídia, ou mesmo na mudança na forma de como atualmente se dá a observação das condutas e das práticas que circulam e são compartilhadas no ambiente das salas de aula, nas diversas disciplinas e segmentos atendidos.

Para a diretora da escola, a pesquisa foi de suma importância para uma melhor compreensão das tensões que se apresentam no cotidiano, pois passou a reconhecer nas práticas escolares sentidos

humanizantes e desumanizantes, impactando sobremaneira a aula e o estudar. E por meio dessa compreensão foi possível então estabelecer novas diretrizes e estratégias de ensino, a fim de motivar e resgatar nos estudantes o gosto de estudar, elaborando atividades que despertassem um maior interesse motivacional.

A diretora e a coordenadora pedagógica ressaltam ainda que essa mudança de perspectiva trouxe resultados expressivos e muito animadores: melhoras sensíveis e significativas no desempenho acadêmico dos estudantes, repercutindo positivamente sobre os níveis de aprovação entre os anos de escolaridade. Relatam ainda que a partir do replanejamento das atividades, já sob esse novo olhar, resultados satisfatórios foram alcançados também nas avaliações externas as quais a escola é submetida.

Em 2017, a taxa de reprovação escolar na unidade era de 17,9%, caindo em 2018 para 9,8%, e em 2019 para 4,5%. E isso se refletiu também sobre o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apurado para essa escola, tanto para os Anos Iniciais (2015 – 5,8; 2017 – 5,2; 2019 – 5,9), quanto para os Anos Finais (2015 – 4,6; 2017 – 4,0; 2019 – 5,6). Em ambos os segmentos, nota-se que escola parte de um movimento de declínio entre 2015 e 2017, para efetivar uma melhora bastante sensível em 2019, com índices que a posicionaram como o segundo melhor IDEB da 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Tal fato ajuda a corroborar o que vem ocorrendo nos últimos cinco anos, com a situação de destaque crescente alcançado pela escola, dentre as unidades da região, pelo protagonismo dos projetos propostos no âmbito da escola e aqueles encaminhados pelo Nível Central.

Como consequência, direção e coordenação pedagógica vem acompanhando também um aumento substancial no interesse da comunidade pelas vagas ofertadas pela Escola. Em 2020 registrou cerca de novecentos alunos matriculados, perto da sua capacidade máxima de lotação, fazendo com que essa unidade seja hoje uma das mais requisitadas de todo o entorno.

Em conclusão, escola que humaniza é aquela que não cria impedimentos para que todos os atores escolares. Sejam Mais... Humanos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, F. B. de; CRENITTE, P A. P.; CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486200700300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 set. 2020.

CORTELLA, M. S.; BARROS FILHO, C. **Ética e vergonha na cara**. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2015.

DESLANDES, S. F. **Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 Setembro 2020.

_____. **Humanização: revisitando o conceito a partir das contribuições da sociologia médica**. In: DESLANDES, S. F., organizadora. Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2011. p. 33-47.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127>. Acesso em 07 Setembro 2020.

_____. **Papel da Educação na Humanização**. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/6.html>. Acesso em 07 Setembro 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

_____. **EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE: Os sete saberes e outros ensaios.** ALMEIDA, M. C. e CARVALHO, E. A. (Orgs.) - 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina - 21ª. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** (10ª ed.) Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, I. P. **Um diálogo com o campo das Representações Sociais**, p. 45-68. In. ORNELLAS, M. L. S. et. al. Representações Sociais e educação: letras imagéticas III. Salvador: EDUFBA, 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aedes aegypti 16, 189, 190, 191, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 204
alfabetização 10, 16, 78, 149, 150, 158, 159, 231
alteridade 135, 137, 140, 141, 147
anos iniciais do ensino fundamental 45, 62, 63, 65, 67, 100, 125, 149, 172
animação 22, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 38, 56
aprender 21, 23, 26, 27, 34, 36, 37, 42, 43, 45, 46, 51, 52, 56, 57, 62, 117, 131, 132, 143, 144, 151, 152, 159, 167, 178, 192, 195, 204, 213, 233, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 246
aprendizagem significativa 23, 103
Artes Visuais 61, 65, 66, 73
atividades lúdicas 63, 94, 100, 101, 102, 103, 110
audiovisual 21, 32, 35, 36, 37, 39, 132, 138, 144
autoavaliação 56
aula chata 240, 241, 242, 244
aula legal 240, 241, 244

B

Bergala 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140
bingo das equações 101, 103, 104, 111
BNCC 117, 121, 127, 160, 220
brincar 62, 63, 64, 65, 73, 101, 102, 108, 111, 240, 242, 244
brinquedo 63, 64, 65, 72, 73, 111

C

Chikungunya 190, 191, 196, 203
Ciências 181, 191, 194, 196, 220
cinema 10, 16, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147
citronela 199, 200, 201, 203
classe comum 150
complexidade 45, 137, 230, 238
contextualização 69, 71, 195
conversar 5, 177, 240, 241, 242
currículo 5, 6, 7, 9, 24, 25, 116, 117, 120, 139, 152, 154, 155, 173, 193, 194

D

deficiência intelectual 10, 16, 149, 151
desenvolvimento motor 77, 78, 94
Dengue 190, 191, 196, 197, 199, 202, 203
desigualdade social 211, 212, 218
desumanização 17, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 245
diferença 63, 118, 120, 123, 125, 140, 146, 154, 181, 209
dificuldades de aprendizagem 77, 233
diversidade 8, 117, 120, 121, 123, 139, 142, 143, 153, 154, 164, 176, 183

E

Educação de Jovens e Adultos 10, 99, 100, 101, 110
Educação física escolar 77, 79, 80, 83, 95
Educação Matemática Crítica 209, 210, 212, 213, 214, 217, 225
educação menor 210, 212, 215, 216, 217
ensino de Artes 61, 65, 66
ensino e aprendizagem 24, 37, 38, 39, 41, 46, 47, 64, 171, 179, 181, 195, 216
ensino fundamental 10, 11, 22, 43, 45, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 77, 81, 100, 115, 116, 121, 125, 149, 160, 172, 178, 183, 189, 220, 239
escola municipal 22, 196, 202
estratégia didática 15, 99, 101, 194
estudar 99, 195, 225, 240, 241, 242, 244, 249
experiência 7, 32, 33, 36, 37, 41, 43, 65, 73, 116, 125, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 184, 197, 246

F

Febre Amarela 190, 191, 196, 203
ferramenta didática 81
filmes 126, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 195, 197
foregrounds 213, 218, 224, 225
formação do leitor 172, 178, 181, 182, 184
formação de professores 9, 10, 115, 125, 183, 210, 211, 212, 214, 215, 217
formação docente 8, 15, 41, 46, 54, 57, 116, 120, 125, 127, 184, 214
formação docente inicial 41
fotografia 22, 27, 28, 36, 38

G

Gênero 5, 32, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 138, 211, 214, 225, 232, 239

H

heróis do tabuleiro 81

humanismo 230, 238

humanização 17, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 245

humaniza SUS 231

I

imagens 28, 39, 48, 67, 69, 72, 101, 131, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 159, 176

inclusão 38, 65, 149, 152, 154, 167

inclusão educacional 149, 167

Insubordinação Criativa 210, 212, 213, 214, 217

interdisciplinaridade 179, 195, 197, 198

J

Jogo 5, 48, 52, 53, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111

L

lateralidade 10, 77, 78, 79, 80, 94

leitor 82, 85, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184

linguagem de programação 49, 51, 56, 57

literatura infantil 123, 126

lúdico 15, 63, 83, 99, 100, 101, 103, 110, 111, 157

M

masculinidade 116, 117, 119, 120, 123, 125, 126, 127

mediação 24, 29, 35, 36, 38, 154, 155, 158, 165, 171, 195

microagressões 214, 215, 216, 218, 225

N

narrativas 22, 38, 119, 120, 121, 124, 144, 209, 211, 215, 225

O

oficinas pedagógicas 10, 16, 42, 115, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 204
orientação espacial 10, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 92, 94

P

painel de azulejos 10, 61, 67
Paulo Freire 8, 149, 193, 214, 230, 233
Percepções 119, 120, 138, 165
podcast 247
práticas pedagógicas 11, 24, 54, 120, 126, 154, 173, 183, 194, 211
prazer 102, 108, 109, 110, 111, 175, 195
prevenção 189, 190, 191, 192, 197, 198, 199, 202, 203, 204
produto educacional 10, 11, 21, 22, 27, 61, 67, 69, 73, 78, 81, 84, 100, 103, 115, 116, 121, 127, 131, 137, 138, 190, 192, 196, 197, 204, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 225, 226, 224
professor militante 215, 216
projetos 21, 24, 35, 37, 38, 43, 44, 46, 49, 50, 53, 55, 56, 73, 95, 119, 126, 127, 134, 139, 146, 147, 176, 181, 196, 224, 229, 248, 249
protagonismo 123, 126, 175, 249

Q

quebra-cabeça 9, 10, 15, 48, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

R

racismo estrutural 218, 221, 223, 224, 235
rádio 11, 229, 237, 245, 246, 247
recursos de baixo custo 150
recursos didáticos 10, 149, 155, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167
reflexão da prática docente 214
representações sociais 239

S

saberes docentes 41
Scratch 10, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
sequência didática 28, 29, 30, 31, 84
ser mais 66, 135, 213, 232, 234, 236, 242, 245
sexualidade 116, 117, 119, 120, 121, 125, 126

software educacional 42

software MUAN 10, 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34

T

Tecnologias da Informação e da Comunicação 22, 27, 41

tecnologias digitais 9, 10, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 33, 34, 35, 37, 38

tema transversal 11, 29, 190, 191, 194, 196, 197, 202, 204

trabalho colaborativo 44, 47, 53, 54

V

vamos tirar as drogas de cena 101

vídeos 22, 27, 33, 34, 38, 54, 56, 101, 106, 121, 195, 197, 202

X

Xadrez 10, 15, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Z

Zika 190, 191, 196, 203

SOBRE OS AUTORES

Andréa Carvalho da Silva

Possui graduação em Pedagogia - Administração Escolar pela Universidade Gama Filho (2001). Atualmente é Professor II - Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e Professor II - Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Mestranda de Ensino em Educação Básica (PPGEB - CAp-UERJ). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UniverCidade - Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC).

E-mail: csandreapsico@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5933-3190>

Andrea da Paixão Fernandes

Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), com atuação na Educação Básica e na pós-graduação - Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica. Doutora em Educação (UNICAMP). Atualmente, realiza seu pós-doutoramento no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, do Centro de Educação e Humanidades da UERJ. Possui artigos publicados em livros, periódicos com destaque para a área de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: andrea@uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3279-8056>

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Doutora em Linguística e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Mestre em Educação pela UERJ. Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde atua como professora de língua inglesa na Educação Básica, nas disciplinas da Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, sendo também vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação: Ensino e Ciência (LEDEN).

E-mail: andrea.silva.ribeiro@uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3443-3739>

Bruno de Carvalho Pereira

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Foi bolsista do programa de monitoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na disciplina Cálculo I do Instituto de Matemática e Estatística (2011). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) no Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). É Professor da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Educação Matemática Crítica.

E-mail: brcarvalho@ymail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2537-5258>

Claudia Cristina dos Santos Andrade

Graduada em Letras (UERJ), Especialista em Alfabetização (UFRJ), Mestre em Educação (UFF), Doutora em Educação (USP). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), atuando desde 1996 na Educação Básica, nas licenciaturas e desde 2014, no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAp-UERJ). Coordena o Grupo de Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI) e é membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas (UFF).

E-mail: claudiandrade1466@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6253-9373>

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB/CAp-UERJ com o Projeto de Pesquisa “Arte e currículo – percursos dialógicos” que estuda os programas curriculares de Artes Visuais e História da Arte para a educação básica nas redes públicas e privadas de ensino do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em diferentes temáticas que desenvolvem, em especial, processos metodológicos autorais em Artes; cultura visual; identidade; cotidiano escolar; dentre outros. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas, na Linha Currículo, Culturas e Docência na educação básica coordenado por Maria Cristina Ferreira dos Santos.

E-mail: arcuriarte@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6554-3282>

Gabriela Félix Brião

Doutora (2017) em Educação Matemática, pela UNESP/Rio Claro, com doutorado sanduíche de um ano na Miami University, em Oxford, OH, nos Estados Unidos. Possui Mestrado (2005) em Matemática Pura pelo IMPA e Graduação (2005) em Licenciatura Plena em Matemática (UERJ). Há mais de quinze anos atua em diversas universidades e escolas. Atualmente é professora adjunto, em regime de Dedicção Exclusiva, da UERJ, onde trabalha desde a Educação Básica, até graduação e mestrado. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB), mestrado profissional. É líder do grupo de pesquisa GEMat-UERJ. Já foi coordenadora de graduação. Tem interesse em Educação Matemática Crítica, Insubordinação Criativa, Pesquisas Narrativas e (auto)biográficas.

E-mail: gabriela.briao@uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6633-2273>

Jonê Carla Baião

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998). Graduada em Letras Português e Literatura - Faculdade de Humanidades Pedro II (1989). Atualmente é Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). É membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas (GPFORMADI). Tem interesse de estudo na área de Linguística, com ênfase em Ensino de Língua Materna, especialmente em Alfabetização, bem como nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, formação de professor, interseccionalidades raça, gênero e classe, currículo e letramentos.

E-mail: jonebaia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2885-5628>

José Antonio Vianna

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992), Mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1997) e Doutorado em Educação Física e

Cultura pela mesma instituição (2007). Professor Adjunto na UERJ, ministra a disciplina Didática aplicada à Educação Física no IEFD. Coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Lutas - LLUTAS. Coordenador do Curso de Especialização em Lutas (Lato Sensu) na UERJ. Líder no Grupo de Pesquisa em Percepções do Cotidiano Escolar. Professor no Mestrado em Ensino na Educação Básica - PPGEB - CAP UERJ.

E-mail: javianna@hotmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3630-3321>

Jomilto Praxedes

Doutor em Ciências pela UNESP/FEG, Mestre em Ciências pela UNESP/FEG, Pós-

Graduado em Biomecânica UFRJ e possui graduação em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Adjunto da UERJ, regente das disciplinas Desenvolvimento Motor, Educação Física Escolar Infantil, Tópicos Especiais e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I e II, e Coordenador e Pesquisador do Laboratório de Ciência do Movimento e Comportamento Humano.

E-mail: jomiltopraxedes@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0266-5148>

Lidiane Aparecida de Almeida

Licenciada em Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestre e Doutora em Ciências, Ciência e Tecnologia de Polímeros pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Química do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com atuação no ensino de Química na Educação Básica e formação docente. Além disso, é Professora do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB - CAP/UERJ e membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática na Educação Básica.

E-mails: lidiane.aparecida.almeida@uerj.br/lidialmeida0909@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0279-791X>

Lincoln Tavares Silva

Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, de onde é professor de Geografia e docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica. Atualmente é Pró-reitor de Graduação da UERJ. Doutor em Educação (USP). Mestre em Educação (UCP). Possui Pós-Graduação Lato-Sensu em Políticas Territoriais do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Geografia (UFRJ). Possui artigos publicados nas áreas de: Ensino de Geografia, Gestão Escolar, Educação Ambiental e Representações Sociais.

E-mail: lincolntsilva@hotmail.com .

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0526-5481>

Lúcia Regina Silva de Oliveira

Mestre em Ensino de Educação Básica - Ensino Fundamental 1 - do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - Mestrado Profissional - PPGEB - no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP UERJ. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Graduada em Pedagogia, Administração Escolar e Magistério, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF - UERJ.

E-mail: lrsoliva@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4707-7163>

Mara Monteiro da Cruz

Mestre e doutora em Educação Especial (UERJ). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ e fonoaudióloga clínica. É autora de diversos artigos e livros, entre eles "Autismo e educação Inclusiva", com Izabel Neves Ferreira e outras autoras (2017). Possui ampla experiência em docência na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como em Educação a distância, tendo desenvolvido trabalhos na Fundação Oswaldo Cruz, Consórcio de Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO / UAB) e empresas privadas.

E-mail: mara.mcz@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7273-3735>

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

Doutora em Física, Ciências, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Física, Ciências, também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, onde atua na Educação Básica, como professora de Física, nas disciplinas da Licenciatura do curso de Física e como professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, PPGEB-UERJ. É líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática na Educação Básica.

E-mail: beatrizrj@mail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9059-1953>

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e da Faculdade de Formação de Professores na UERJ. Licenciada em Ciências Biológicas (UERJ), Mestre em Ciências Biológicas (UFRJ) e Doutora em Educação (UFF), leciona na Educação Básica, Graduação e Pós-graduação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade na Faculdade de Formação de Professores na UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas (GENFOCC/UERJ) e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/UERJ).

E-mail: mariacristinauerj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4522-1109>

Matheus Ramos da Cruz

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PPGEB/CAp-UERJ, e Licenciado em Educação Física pela mesma instituição. Analista de Desempenho das categorias de base de futebol do Club de Regatas Vasco da Gama. Professor de Educação Física do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental do Colégio Batista Esperança.

E-mail: matheusramoss013@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5802-8757>

Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado

Professora I Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação/SME, Rio de Janeiro. Mestranda do Programa Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica/PPGEB, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (turma 2020). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas, na Linha Currículo, Culturas e Docência na educação básica da Líder Professora Dr^a Maria Cristina Ferreira dos Santos.

E-mail: meldigo@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1148-523X>

Mirtes Marques dos Santos Alves

Historiadora formada no Centro Universitário Augusto Mota, Especialista em História do Brasil Pós-30 pela Universidade Federal Fluminense e em Diversidade Étnica e Educação Brasileira pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Mestre em Ensino de Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro com atuação na Educação Básica há 15 anos e desenvolve pesquisas voltadas para o Ensino do Tema Transversal Saúde, História da Saúde e Oficinas Pedagógicas.

E-mail: mirteszen@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5905-9360>

Patrícia de Jesus Bastos

Formada em Filosofia e Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui mestrado profissional em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Educação Básica - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- CAP-UERJ. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e professora associada ao projeto Cinema na Educação Básica: Experiência e Formação no CAP-UERJ. Integrante do grupo de pesquisa GEPEJI (Grupo de Estudo em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias). Pesquisa as relações entre o cinema e a educação.

E-mail: patijbastos@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9618-3862>

Priscilla da Silva Frazão

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - 2013). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - 2015). Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro do Programa de Pós Graduação em Educação Básica - PPGEB (UERJ - 2018). Atualmente trabalha como Professora de Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e na Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu. Possui artigos publicados em livros destaque para a área de Educação Especial e Inclusiva e Lúdico na Educação de Jovens e Adultos.

Email: priscilla_frazao@yahoo.com.br.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5928-3792>

Rodrigo de Brito dos Santos

Mestre pelo Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do CAP-UERJ. Especialista em Gestão Educacional, Educação Especial, Educação Inclusiva e Diversidade e Arte Educação. Licenciado em Pedagogia e Educação Artística/habilitação Artes Visuais. Com experiência como Professor na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, no Curso de Formação de Professores (Curso Normal) e nas funções de Coordenador Pedagógico. Atua como Orientador Educacional e Professor Docente I- Artes na rede municipal. Integra o Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas na UERJ.

Email: rodribri18@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-4886>

Tania Fantappie

Possui Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PPGEB, CAP-UERJ, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia (1986) - Especialização em Educação Infantil. Cursos de Extensão em Psicopedagogia Institucional (FFSD); Currículos e Práticas Educativas (PUC/ RJ); Gestão Educacional (UCB). Tem experiência profissional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, como Professora e Coordenadora Pedagógica.

E-mail: fantappie@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8807-8456>

Vera Nácia Duarte Franco

Graduada em Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) e em Ciências Biológicas pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Possui Especialização e Planejamento e Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ensino de Educação Básica pelo CAP- UERJ, com experiência em Projetos de Educação Ambiental e utilização de Tecnologias Digitais voltadas para a Educação. Professora de Ciências da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e parecerista da Revista Ciências e Ideias do IFRJ e do Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea (SESC – CAP-UERJ).

E-mail: veranacia@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5898-8053>

Vitor Nunes Caetano

Professor I da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), de onde é professor de Técnicas Agrícolas, atuando como Regente de Sala de Leitura da EM 05.15.021 Mozart Lago. Atuando também como professor articulador do Projeto Hortas Escolares, da Coordenadoria de Projetos de Extensão Escolar (CPEC), acompanhando as escolas participantes no âmbito da 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Mestre em Ensino em Educação Básica (UERJ). Possui Pós-Graduação Lato-Sensu em Mídias na Educação (NUTES/UFRJ). Pós-Graduação Lato-Sensu em Informática Aplicada a Educação (FTESM). Graduado em Licenciatura em Ciências Agrícolas (UFRRJ). Possui artigos publicados nas áreas de: Ensino em Educação Básica, Mídias na Educação e Representações Sociais.

E-mail: vitorcaetano@rioeduca.net.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4237-0531>

Viviane da Costa Bastos

Doutoranda em Linguística pela UERJ e Mestra em Ensino em Educação Básica pelo CAP-UERJ. Atualmente é professora do ensino fundamental pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, onde atua como professora de língua inglesa nas séries iniciais da Educação Básica, participa do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação: Ensino e Ciência (LEDEN) e do Grupo de Pesquisa Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital na formação de professores de línguas (CEALD).

E-mail: professoravivianecb8@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5474-0675>

PARECERISTAS E REVISORES CIENTÍFICOS

- Adriana Lima Verde** – Universidade Federal do Ceará
Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel - Colégio Pedro II
Aira Suzana Ribeiro Martins – Colégio Pedro II
Ana Carolina Rigoni Carmo - Colégio Pedro II
Ana Carolina Faustino – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Claudio Maia Porto – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Cresus da Fonseca Lima Godinho - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos – Colégio Pedro II
Luciana Peil – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Marcos Antonio Gonçalves Junior – Universidade Federal de Goiás
Maria Vitoria Campos Mamede Maia - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Marta Lima de Souza - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Maria Clara Santiago Camões - Colégio Pedro II
Priscila Andrade M. Rodrigues – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ricardo Ruffoni - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Rita Peixoto Migliora – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rogério Mendes de Lima - Colégio Pedro II

A iniciativa do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) que resulta no livro Cotidiano e Currículo na Educação Básica: Produtos Educacionais e Processos Formativos pode ser visto como uma das flores que rompe com a aridez e a dureza dos solos e muros que são colocados no caminho da educação, na falta de estrutura, nos baixos salários, na carga horária excessiva, entre tantos outros problemas criados para dificultar os processos de transformação possíveis pela ação educadora de homens e mulheres que militam na educação básica.

Mas isso não é uma surpresa para aqueles que como eu conhecem profundamente o CAp-UERJ. Nos seus mais de sessenta anos, a instituição tem cumprido um papel fundamental na educação do Rio de Janeiro, e se tornou uma instituição de referência na formação de estudantes e docentes há várias décadas. Espaço de construção democrática e de resistência, o CAp também é um lugar de orientação de pesquisas sobre a educação e a escola.

[...]

Uma das mais importantes contribuições de Paulo Freire, que inspirou muitas das pesquisas que resultaram nos artigos apresentados no livro, é que a educação que transforma e liberta é um ato de amor ao educando e à humanidade. A produção apresentada pelos 26 autores é, sem dúvida, exemplo de amor, visto que resultam de esforços no sentido de compreender, refletir e agir para que a escola possa superar seus diversos problemas e humanizar-se e humanizar todas e todos que por ela passarem.

Rogério Mendes de Lima

Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica -
Colégio Pedro II

