



ESTUDOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EXITOSAS
APLICADAS À APRENDIZAGEM:
NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

ANTÔNIO JUSCELINO BARBOSA DOS SANTOS
FÁBIA JANAÍNA MARCIEL DA SILVA
MARIA VANESSA CAMPOS DE SOUZA

ORGANIZAÇÃO

ARCO
EDITORES ● ● ●



ESTUDOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EXITOSAS
APLICADAS À APRENDIZAGEM:
NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

ANTÔNIO JUSCELINO BARBOSA DOS SANTOS
FÁBIA JANAÍNA MARCIEL DA SILVA
MARIA VANESSA CAMPOS DE SOUZA
ORGANIZAÇÃO

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Estudos e práticas pedagógicas exitosas aplicadas
à aprendizagem [livro eletrônico] : novos
caminhos e possibilidades didáticas /
organização Antônio Juscelino Barbosa dos
Santos, Fábيا Janaína Marciel da Silva, Maria
Vanessa Campos de Souza. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-119-9

1. Educação - Estudo e ensino 2. Ensino e
aprendizagem 3. Gestão escolar 4. Livros e leitura
5. Práticas educacionais I. Santos, Antônio Juscelino
Barbosa dos. II. Silva, Fábيا Janaína Marciel da.
III. Souza, Maria Vanessa Campos de.

23-160967

CDD-371.102

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino e aprendizagem : Educação 371.102

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

 **10.48209/978-65-5417-119-9**



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Apresentação

Antonio Juscelino Barbosa dos Santos

Fábia Janaina Marciel da Silva

Maria Vanessa Campos de souza

Caros colegas!

É com imensa satisfação que apresentamos o presente trabalho, cujo título é **“ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS APLICADAS À APRENDIZAGEM: NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS”**. Trata-se de um compêndio que reúne ideias inovadoras, práticas metodológicas, relatos de experiências didáticas e estratégias eficazes e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios significativos. À medida que nos adaptamos a uma era digital em constante evolução, precisamos encontrar novos caminhos e explorar possibilidades didáticas para garantir que nossos estudantes sejam preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Neste material, reunimos estudos e experiências de docentes e pesquisadores, das diversas áreas do conhecimento que se destacaram em suas práticas pedagógicas bem-sucedidas. Cada capítulo apresenta uma abordagem única e inovadora, enriquecendo assim o repertório de educadores, pais e todos aqueles interessados em aprimorar a qualidade da educação. No decorrer desta leitura, você terá acesso a diversos tópicos que abordam desde a importância do engajamento dos alunos até estratégias para promover a aprendizagem ativa e colaborativa. Também exploramos como a tecnologia pode ser utilizada como

uma aliada poderosa na educação, ampliando as possibilidades de interação e construção do conhecimento.

Além disso, esse compilado também traz estudos de caso reais, nos quais educadores compartilham suas experiências práticas e os resultados alcançados em sala de aula. Essas histórias inspiradoras servem como fonte de motivação e exemplos reais de como é possível transformar a educação por meio de abordagens pedagógicas eficazes.

Estamos confiantes de que será uma ferramenta valiosa para educadores em todos os níveis de ensino. Seja você um professor iniciante, em busca de orientações práticas ou, um educador experiente em busca de novas ideias, este material irá fornecer compreensões úteis e estimular a reflexão sobre o processo educacional.

Fazemos uma breve apresentação de cada capítulo:

O TEATRO DE RUA COMO METODOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA de autoria de Antônio Juscelino Barbosa dos Santos, Fábiana Janaína Marciel da Silva e Maria Vanessa Campos de Souza, apresenta as potencialidades e contribuições do Teatro de Rua para o Ensino de História, a partir das possibilidades metodológicas de aplicação deste em sala de aula. O artigo propõe o uso do teatro de rua como metodologia para facilitar a aprendizagem histórica e como forma de abordagem didática embasada no conceito de metodologia ativa, em que o discente é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado.

A CONSTRUÇÃO DE JORNAIS IMPRESSOS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE FILOSOFIA, dos autores: Cleirton Moreira Felix, Maria Idelvania Moreira Matos, Maria Vanessa Campos de Souza, Antônio Lopes de Oliveira Júnior e Paulo Henrique Alves Paulino, tem como

proposta a construção da aprendizagem em Filosofia por meio da produção de jornais, assim como a recuperação de conceitos presentes no ensino de filosofia e a utilização metodologia ativa no processo de **construção da aprendizagem, procurando** sanar as dificuldades dos estudantes e gerando engajamento destes no processo de ensino-aprendizagem.

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: DA LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) AOS DIAS ATUAIS, de autoria de Antônio Lopes de Oliveira Júnior e Cleirton Moreira Felix. O artigo tem como propositadar uma contribuição aos gestores escolares, professores, graduandos em licenciaturas, estudantes de pós-graduação e os demais profissionais da educação, no entendimento das políticas educacionais, e como as mesmas vão influenciar a formação da escola pública atual e o trabalho do gestor escolar. Assim comodialogar acerca desaídas que busquem melhorar a atuação dos gestores escolares, tendo como foco a formação de uma escola democrática, e o ensino público de qualidade.

GAMIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA: CAÇAAO TESOURO, de autoria de Paulo Henrique Alves Paulino, Maria Vanessa Campos de Souza, Cleirton Moreira Felix e Antônio Lopes de Oliveira Júnior, tem como foco central permitir ao educando associar os conteúdos programáticos de maneira divertida e prazerosa. O artigo, voltado para o ensino da Matemática tem como proposta o uso de **várias formas de metodologias e estratégias que situem o foco do estudante na aprendizagem**. E principalmente na sua recomposição, visando o aparecimento de novos métodos educacionais, que fristem na liberdade do professor modificar a linha de raciocínio e de lecionar de maneiras mais acessíveis, baseadas em novas teorias que proporcionem efeitos positivos.

GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIA DE LEITURA COM A OBRA VIDAS SECAS, da autora: Débora Pereira dos Santos trata do desenvolvimento de **ações de leitura visando contribuir com a formação de alunos/leitores críticos reflexivos por meio da leitura literária**, utilizando a obra de Graciliano Ramos como pano de fundo. Também propõe a discussão e de conhecimentos das especificidades do gênero romance, aplicar estratégias de leitura por meio de sequência didática, incentivando a interpretação para uma aprendizagem significativa. Além disso, busca fazer uma análise da importância das ações de leitura no processo de formação de leitores e, por fim, incentiva a produção do livro imagético sobre o gênero estudado como fonte de construção do conhecimento.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LUGAR VIVENCIADO PELOS ESTUDANTES, dos autores: Antônio Lopes de Oliveira Júnior, Cleirton Moreira Felix, Maria Vanessa Campos de Souza, Maria Idelvania Moreira Matos e Paulo Henrique Alves Paulino, procura promover uma proposta de ensino de Geografia relacionado à educação ambiental com estudantes do ensino fundamental, partindo do estudo do lugar vivenciado por eles, que neste caso é a Lagoa da Parangaba. A partir da educação ambiental é possível realizar um método participativo, na busca de soluções, sendo o aluno preparado como elemento modificador, através do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, de uma conduta ética, condizente com o exercício da cidadania.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA, de autoria de Francieli Weber Bork, traz uma reflexão acerca da relação do trabalho do psicopedagogo com as dificuldades apresentadas pelos indivíduos na assimilação de novos conhecimentos, a análise do contexto histórico e a eficácia do profissional da psicopedagogia, bem como da pesquisa de conteúdos técnicos que concluem

que a psicopedagogia é de suma importância para o desenvolvimento de alunos e também para profissionais da educação.

O USO DO INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA, dos autores: Fernanda Suelen Freitas da Silva, Kezia da Silva Calixto, Maria da Guia Taveiro Silva e Gilberto Freire de Santana, tem como propósito discutir acerca do ensino-aprendizagem da norma-padrão, tendo como subsídio a utilização do *Instagram* no âmbito escolar. O intuito de utilizar este meio está na possibilidade de promover uma aprendizagem interativa e descomplicada dos conteúdos referentes à língua materna, facilitando assim a compreensão dos alunos.

ZAPARTE: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM MEIO DIGITAL, dos autores Rafael Rodrigues de Oliveira e Auriane Stremel, é um relato de experiência dos autores durante o estágio como estudantes do curso Licenciatura em Artes Visuais em meio a situação incontornável posta pela pandemia por COVID-19. No ambiente digital, abriu-se um leque de possibilidades, tais como: a mediação cultural como processo de ensino-aprendizagem, a curadoria pedagógica nas grandes exposições de arte e a perspectiva decolonial, o tempo de absorção de atenção em ambiente virtual, a avalanche conteudista no ciberespaço, ressonâncias entre o processo de criação artística e o processo de elaboração de aula, as mídias e redes sociais em abordagens de mediação, e como fica o corpo com tudo isso?

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE VALENÇA/BAHIA, da autora Débora Pereira dos Santos tem o intuito de analisar de forma reflexiva as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da zona rural

do município de Valença/ Bahia. A elaboração do artigo é resultado de uma discussão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, do curso Pós-Graduação *latu sensu* em Produção e Leitura Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/IF Baiano-Valença.

A LEITURA DE CONTOS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE DESENVOLVENTE E HUMANIZADORA, da autoria de Vânia Aparecida Carrion Cabral, Thayse Palmela Nogueira e Mayara Farias Cabral, nos mostra como a leitura de contos pode desenvolver a imaginação e os processos criativos das crianças, colaborando para o desenvolvimento da criatividade e intelectualidade infantil, de forma suave e bem fundamentada.

Assim, à medida que avançamos rumo a um futuro incerto, é imperativo que adaptemos nossas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades de nossos estudantes. Este trabalho é um convite para explorar novos caminhos e possibilidades didáticas, compartilhando experiências e conhecimentos que têm o potencial de transformar a forma como ensinamos e aprendemos.

Nossa imensa gratidão aos autores (as) dessa obra!

E em nome da equipe responsável por este projeto, convidamos vocês a embarcar nesta jornada de descobertas e inspiração. Que estas experiências sejam uma fonte de insights valiosos e que motive todos nós a continuarmos buscando a excelência na educação.

Obrigado e boa leitura!

Sumário

CAPÍTULO 1

O TEATRO DE RUA COMO METODOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA.....16

Antônio Juscelino Barbosa dos Santos

Fábia Janaína Marciel da Silva

Maria Vanessa Campos de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-119-0

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE JORNAIS IMPRESSOS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE FILOSOFIA.....35

Cleirton Moreira Felix

Maria Idelvania Moreira Matos

Maria Vanessa Campos de Souza

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

Paulo Henrique Alves Paulino

doi: 10.48209/978-65-5417-119-1

CAPÍTULO 3

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: DA LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) AOS DIAS ATUAIS.....47

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

Cleirton Moreira Felix

doi: 10.48209/978-65-5417-119-2

CAPÍTULO 4

GAMIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA: CAÇA AO TESOURO.....65

Paulo Henrique Alves Paulino

Maria Vanessa Campos de Souza

Cleirton Moreira Felix

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-119-3

CAPÍTULO 5

GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIA DE LEITURA COM A OBRA VIDAS SECAS.....79

Débora Pereira dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-119-4

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LUGAR VIVENCIADO PELOS ESTUDANTES....96

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

Cleirton Moreira Felix

Maria Vanessa Campos de Souza

Maria Idelvania Moreira Matos

Paulo Henrique Alves Paulino

doi: 10.48209/978-65-5417-119-5

CAPÍTULO 7

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA.....115

Francieli Weber Bork

doi: 10.48209/978-65-5417-119-6

CAPÍTULO 8

O USO DO INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....126

Fernanda Suelen Freitas da Silva

Kezia da Silva Calixto

Maria Da Guia Taveiro Silva

Gilberto Freire de Santana

doi: 10.48209/978-65-5417-119-7

CAPÍTULO 9

ZAPZARTE: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM MEIO DIGITAL.....140

Rafael Rodrigues de Oliveira

Auriane Stremel

doi: 10.48209/978-65-5417-119-8

CAPÍTULO 10

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE VALENÇA/BAHIA.....152

Débora Pereira dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-119-A

CAPÍTULO 11

A LEITURA DE CONTOS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE DESENVOLVENTE E HUMANIZADORA.....171

Vânia Aparecida Carrion Cabral

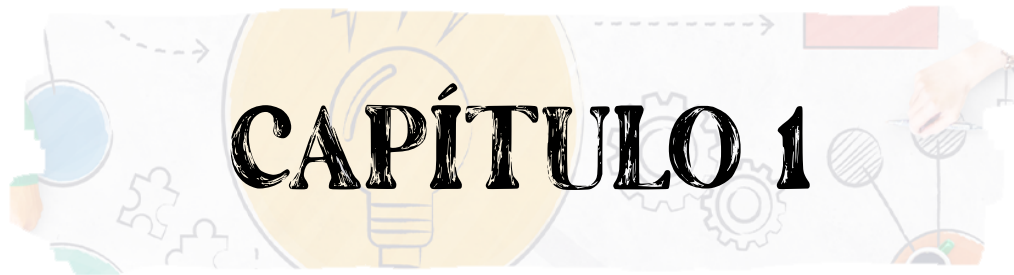
Thayse Palmela Nogueira

Mayara Farias Cabral

doi: 10.48209/978-65-5417-119-B

SOBRE OS ORGANIZADORES.....192

SOBRE OS AUTORES.....195



O TEATRO DE RUA COMO METODOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Antônio Juscelino Barbosa dos Santos

Fábia Janaina Marciel da Silva

Maria Vanessa Campos de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-0

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as potencialidades e contribuições do Teatro de Rua para o Ensino de História, a partir das possibilidades metodológicas de aplicação deste em sala de aula. Sendo professores de história, defendemos o valor que a disciplina de historia agrega. Num momento não muito distante, era muito comum que as escolas e instituições educacionais adotassem metodologias e didáticas em que o/a aluno/a acompanha, de forma passiva, a matéria lecionada pelo/a professor/a por meio de aulas expositivas, com aplicação de avaliações e trabalhos, sendo o docente o protagonista da aprendizagem. Em oposição a isso, acreditava-se que a forma de abordagem didática mais adequada seria a metodologia ativa, em que o discente é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado.

Este modelo de ensino-aprendizagem é baseado em uma troca de saberes, para que tanto os discentes quanto os docentes desenvolvam a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. De acordo com Paiva *et al.* (2016, p. 146):

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, não se pode afirmar que são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos; assim, identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais.

Nessa percepção, a prática educativa deve estar intimamente ligada à formação humana, visto que sua essência é formadora, e como tal, de natureza ética, por ser uma prática especificamente humana (FREIRE, 2015). Assim, “o saber docente, de natureza eminentemente ética, constitui-se numa prática cujo eixo constitutivo é a humanidade dos atores num dinâmico e complexo processo de interação” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 278).

O fato é que o ensino de história se transformou de forma significativa nos séculos XX e XXI, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento histórico. Houve a reorganização do currículo com foco na história crítica, democratizando os saberes e valorizando aspectos que antes eram completamente negligenciados pela história tradicional. Nesse ponto, é importante frisar que as atividades humanas passam a ser compreendidas como construções culturais e, ao passo que compreendemos desse modo, é necessário um estudo histórico para entender as antigas diferenças e fazer uma desconstrução.

Assim, partindo da compreensão de que o ser humano nasce e se desenvolve no tecido cultural, que atravessa processos singulares de subjetivação, bem como disponibiliza campos estruturados de ação, estes constroem a cultura. Da mesma forma, é necessário trabalhar com a desconstrução e reconstrução

cultural, isto é, a cultura precisa aprender a adaptar-se e transformar-se conforme as exigências do ambiente.

Essas mudanças impactaram as práticas do cotidiano escolar, fazendo com que muitos professores/as avaliassem suas metodologias e didáticas e se adequassem às exigências das habilidades e competências para a disciplina. Se por um lado houve avanços importantes, por outro, houve também permanências e, porque não dizer, retrocessos. Como bem se sabe, não é interessante para quem tem o poder nas mãos educar a população, torná-la mais consciente, crítica e participativa, tampouco investir na formação de uma identidade que reforce os sentimentos de democracia, igualdade de direitos e liberdade não condiz muito com atuações políticas. A partir dessa nova visão metodológica do ensino de História é que se puderam tentar diferentes abordagens historiográficas, diversificando o conceito de fonte histórica e abrindo espaço para a História Regional e Local. Foi sendo criadas possibilidades de estudar aspectos históricos, que até então nem sequer eram pesquisados ou citados na literatura ou meio acadêmico.

É necessário buscar alternativas criativas que possam contribuir para que a disciplina cumpra seu objetivo no desenvolvimento de saberes e tradições, de vivências sociais de professores/as e alunos, seja pelas representações do que e como estudar as produções escolares de docentes e discentes, o conhecimento, fruto das pesquisas dos historiadores, as formas e conteúdos provenientes dos mais diferentes materiais utilizados, as informações organizadas nos manuais e aquelas difundidas pelos meios de comunicação e pela internet (BRASIL, 2000). Tudo isso, no intuito de favorecer a aquisição do conhecimento histórico dos educandos. É preciso construir ferramentas que minimizem a abordagem limitada à História de grandes guerras, dos vencedores, datas e fatos importantes em organização cronológica, sem articulação com as histórias das pessoas,

do bairro, da cidade, enfim, do mundo. De certo modo, a História enquanto disciplina curricular necessita mudar, a partir das demandas moldadas nas concepções de História, Escola e Ensino.

Nessa perspectiva, é cada vez mais necessário questionarmos a importância de como ensinar e o que ensinar. Podemos apontar, de acordo com Fonseca (2010), algumas propostas metodológicas e estratégias de ensino da disciplina de História que vêm se consolidando e que evidentemente poderiam ser consideradas experiências exitosas na aprendizagem dos estudantes da disciplina. Dentre essas metodologias e estratégias, podemos citar: o alargamento do campo da história; a pluralidade de leituras acessíveis às crianças e aos jovens; o uso de práticas interdisciplinares; a produção de saberes históricos na sala de aula por meio de projetos; o trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História; o estudo da educação patrimonial, aliado ao estudo da história regional e local; e a incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem (FONSECA, 2010).

O Teatro de Rua como Possibilidade Metodológica no Ensino de História

A proposta de trabalho com o teatro de rua em sala de aula deve ir além de criar espectadores de teatro. Esta deve ser mais ousada, se desejar realmente promover mudanças significativas na aprendizagem do educando. O/A professor/a terá que sugerir que os estudantes façam a representação de peças. Nesse processo, podemos observar alguns benefícios que essa interação poderá causar, como: capacidade de improvisação, desenvolvimento da oralidade, expressão corporal, imitação de voz, sociabilidade, desenvolvimento do vocabulário, trabalhar as emoções, bem como desenvolver outras habilidades e competências ligadas às artes cênicas.

De fato, a pesquisa de novas metodologias e a utilização de diferentes linguagens artísticas têm se mostrado cada vez mais propícias no estudo da grande área das Ciências Humanas, em particular a História. Essas experimentações são indispensáveis às propostas de saídas para as infinitas demandas do pensamento historiográfico, transformadas em alternativas curriculares para o ensino de história e suas tecnologias. Deve-se combater um pensamento quase unânime, que ainda coloca as disciplinas de História e Geografia no campo de disciplinas ditas “decorativas”, relegando-as a um status de subdisciplinas, numa tentativa de desmerecer a importância destas enquanto ciências. Aventurar-se nesse caminho não é fácil, dar trabalho e demanda tempo, dedicação e muito esforço.

No entanto, para aqueles que desejam deixar marcas positivas em seus alunos, nenhum trabalho é demasiado cansativo ou enfadonho. O docente sabe que não deve ficar passivo, reclamando dos conteúdos, das didáticas ultrapassadas ou do livro didático que não trazem questões do cotidiano dos alunos.

O filósofo Hans-Georg Gadamer, no desenvolvimento de sua conferência *Problemas Epistemológicos das Ciências Humanas*, afirma que “entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião” (GADAMER, 1998, p. 17). E, como o teatro pode ser agregador pra o Ensino de História? Cláudia Pereira Vasconcelos (2011), em *O Teatro como Linguagem e Fonte no Ensino de História* acredita que o trabalho com o teatro em sala de aula tem o poder de ampliar o olhar sobre as fontes históricas, incorporando diferentes linguagens no processo educativo, transformando o espaço escolar em um ambiente alegre e produtivo. Este poderá nos oferecer interessantes pistas e estímulos para continuarmos a busca pela construção de um conhecimento escolar que contribua para a sensibilização dos alunos e da sociedade.

Encontramos no teatro um dos caminhos mais adequados e prazerosos para o estudo e a pesquisa histórica, pois o trabalho com as representações sociais a partir da construção de cena ou do texto dramático possibilita uma aprendizagem significativa, exige do estudante um aprofundamento do conteúdo e da contextualização do que se está montando/encenando, além do trabalho com técnicas teatrais que envolvem a turma e ao mesmo tempo desenvolve a oralidade, a integração de grupo, aguça a criatividade, desperta o gosto pelas artes, promove o acesso a produções artísticas de dentro e de fora do Brasil, bem como de diferentes épocas. Desta forma, o saber pode ser partilhado e absorvido com sabor na prática do dia a dia. Afinal a História é feita de cores, de paixões e de odores, sensações que sem dúvida não podem ser captadas unicamente pelas faculdades mentais (VASCONCELOS, 2011, p. 10).

Além da sensibilização dos sujeitos que participam do processo, Vasconcelos afirma categoricamente que a utilização do teatro em sala de aula é um método prazeroso para iniciar os alunos na pesquisa histórica, proporcionando uma aprendizagem significativa e exigindo um aprofundamento do conteúdo e a contextualização do que será montado. Além de outros benefícios, tais como: desenvolver a oralidade, a integração em grupo, aguça a criatividade, desperta o gosto pelas artes e o acesso às produções artísticas, dentro e fora do país.

No entanto, para Cleyton Machado, em sua dissertação intitulada *Práticas Teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire*, algumas questões devem ser abordadas e colocadas em xeque nessa discussão, como o papel do/a professor/a no processo educacional. Seguindo esse pensamento, chama atenção para a importância do teatro para o enriquecimento do ensino de história:

Acreditamos que através deste trabalho, o ensino de História pode estabelecer ancoragens significativas no processo cognitivo e emocional dos indivíduos, a fim de produzir efeitos expressivos na formação do conhecimento histórico dos estudantes. Por isso, identificar o que o estudante pensa, sobre história e sobre os eventos estudados e trabalhar essas noções a partir do seu conhecimento tácito, proporcionou conexões entre o passado e presente a partir de suas reflexões objetivas e percepções subjetivas (MACHADO *et al*, 2017, p. 97).

É importante destacar no trabalho de Machado, as contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire, que embasaram o estudo, bem como as abordagens acerca do conceito de empatia histórica e suas ligações com as práticas teatrais. Para Alcides Freire Ramos e Rosangela Patriota, em ensaio intitulado *Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de história: caminhos de investigação*:

Esta proposta de trabalho, em nosso entendimento, poderá contribuir para um alargamento temático e metodológico do ensino de História, porque, além de ampliar os recursos didáticos e pedagógicos, permitirá que o campo relativo aos estudos históricos seja repensado, contribuindo, mesmo que em pequena escala, para a transformação dos parâmetros utilizados por nossa sociedade para definir o que pertence à História (RAMOS; PATRIOTA, 2007, p. 18).

Ainda de acordo com os autores, é preocupante perceber que o Ensino de História, ao longo do processo histórico, teve o papel de legitimar mecanismos que transformam os alunos em mera mão de obra qualificada para o mercado de trabalho:

Por fim, este drama vivenciado em relação ao “aumento contínuo da documentação” requer que discutamos com urgência medidas efetivas que repensem os parâmetros nos quais a formação educacional está ocorrendo, bem como devemos refletir sobre a contribuição que o ensino de História tem dado para que a Educação não seja apenas a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, mas, principalmente, constitua-se em um dos mecanismos que contribuem para que se viabilize uma educação para a cidadania (RAMOS; PATRIOTA, 2007, p. 19).

Os autores entendem que o trabalho com o teatro no Ensino de História tem importantes contribuições, principalmente no que se refere ao alargamento de temas, linguagens e métodos, ampliando os recursos didáticos e pedagógicos, repensando, conseqüentemente, o currículo e a transformação dos parâmetros do que pertence à história. Igualmente, é importante na reflexão acerca das contribuições que o próprio ensino de história tem dado para a Educação, para

que não seja somente instrumento de formação mão de obra qualificada, mas sim de cidadãos mais sensíveis e críticos.

Geyso Dongley Germinari e Dhyandra Montani Schactai, em: *Uso do Teatro no ensino de história: uma prática construtiva de conhecimento através da arte*, afirmam que ensinar o conteúdo de História simplesmente com fatos e datas, sem desenvolver a criticidade dos alunos, faz o ensino ter uma função apenas reprodutiva e irreflexiva. Assim o/a professor/a precisa ressignificar a sua prática, construindo, através da educação de História, a reflexão e consciência histórica. Nesse sentido, destacam que:

Os métodos didáticos utilizados priorizaram desconstruções, principalmente da noção de História de grandes heróis masculinos e de um conteúdo extremamente maçante que afugenta muitos alunos. Foram métodos fundamentais nesse sentido, pois o uso do lúdico despertou o interesse em se aprender História, de forma que o incorporar dos personagens (no teatro) mesmo que de forma elementar, gerou espaço para o posicionamento dos estudantes diante de situações que a atuação e o aprendizado proporcionaram (GERMINARI; SCHACTAI, 2018, p. 6).

Há uma necessidade de se fazer, dentro do Ensino de História, desconstruções de grandes heróis, em sua maioria, masculinos, brancos, cisgêneros e de classe social abastarda. É fundamentalmente importante utilizar a ludicidade e a interpretação dos personagens para conduzir os alunos a pensarem o seu lugar e olharem de forma crítica para o mundo que os cerca. Assim, quando o/a professor/a faz uso do teatro como ação de aprendizagem, abre aos estudantes novas possibilidades de desvendar a História, construindo novos conhecimentos e transformando suas práticas.

Por fim, Maria Helena Gondim Almeida, em sua dissertação intitulada *História, Teatro e Ensino de História: possibilidades metodológicas*, conclui que o Ensino de História deve ser ressignificado pelos/as professores/as de diversas maneiras, contanto que estas possam atender às diversas realidades de professores e alunos.

Pode-se apresentar, assim, uma síntese de como a metodologia do teatro nas aulas de História é capaz de fazer a diferença no ensino e na aprendizagem: o uso de diferentes metodologias valoriza o universo dos alunos; busca caminhos mais adequados e prazerosos para o estudo e a pesquisa histórica; estimula espaços criativos para desenvolver a oralidade, a integração do grupo, o respeito pelas diferenças; seleciona e faz recortes no conteúdo a ser trabalhado; explica claramente os objetivos almejados, para que os alunos sejam partícipes de todo o processo de aprendizagem.

Dentre as diferentes metodologias para se ensinar História, o teatro é um meio para compreender as questões da atualidade, dialogando com o passado, enfatizando o aprender fazendo; mostra que podemos ter diversas explicações e diversas respostas para uma mesma realidade; amplia o pensamento histórico, articulando com outros professores, visando à interdisciplinaridade e contrapondo a forma tradicional como os conteúdos são divididos em séries.

Nesse sentido, as obras e os autores/as apresentados defendem o teatro como metodologia de ensino, já que permite uma articulação entre o presente e o passado, debatendo conceitos, como consciência histórica, memória e o próprio teatro como metodologia de ensino. De certo que é possível, na escola, realizar um trabalho interdisciplinar entre duas ou mais disciplinas, o que implica em uma intervenção direta na dinâmica e espaço escolar para que tal proposta se torne concreta. O teatro de rua tem a função de humanizar, de estabelecer o caráter público dos espaços urbanos, muitas vezes marcados pela violência, pelo descaso social e pela marginalidade. Para Turle e Trindade (2016, p. 18):

Para o teatro de rua, esse fenômeno traz consigo novas exigências, que vão além das questões da cidade como espaço cênico. Se até recentemente trabalhar nas ruas parecia garantir aos fazedores teatrais certa legitimidade histórica e originária, agora é preciso desnaturalizar a rua – enquanto espaço “original” do teatro de rua – e problematizar o espaço urbano, levando em conta o diálogo, nem sempre tão coloquial ou amistoso, entre as diversas dimensões do público e do privado em relação às artes de rua.

Para Carreira (2007, p. 29), o espaço urbano tem sua importância, sendo assim, “para estudar o desenvolvimento da linguagem do teatro de rua como fenômeno marginal e transgressor, é necessário compreender o processo de transformação da rua como espaço cênico e as implicações socioculturais próprias deste espaço”.

Na escola, o teatro de rua tem potencial enquanto proposta curricular para construção de uma linguagem alternativa para os alunos, que possa enriquecer metodologicamente a forma como os alunos adquirem conhecimento. Segundo Carreira (2007), há um claro esforço acadêmico para definição e conceituação da expressão “teatro de rua”. A mesma, historicamente vem sendo utilizada, de forma ampla, para designar espetáculos apresentados em espaços não convencionais, ou ao ar livre. Nessa tentativa, a “delimitação do conceito de teatro de rua tem como objetivo possibilitar a abordagem e análise do fenômeno de rua como modalidade teatral particular, uma forma de teatralidade” (CARREIRA, 2007, p. 43).

Para o autor, é preferível definir o teatro de rua enquanto modalidade teatral, e não enquanto gênero, já que as características próprias deste fazer estão mais ligadas à utilização do espaço cênico do que às regras de elaboração do texto dramático. No entanto, essas definições, conceitos e características são muito mais complexos do que se pensa. O espaço público foi, aos poucos, se tornando objeto de disputa em diferentes campos. De acordo com Turle e Trindade (2016, p. 19):

Enquanto a rua nada valia, havia apenas um teatro de rua, aquele a qual era atribuído pouco ou nenhum valor estético: o teatro popular do Mamulengo, do cordel, das brincadeiras do Cavalo-marinho, do Bumba-meu-boi, do Reisado. Um teatro fortemente vinculado à cultura rural e agrária, num país desejoso de esquecer suas origens rurais e agrárias; como consequência, um teatro que foi sistematicamente esquecido, ou negligenciado, pela historiografia oficial do teatro brasileiro.

Carreira (2007, p. 108), afirma que “o teatro de rua como uma modalidade particular de teatro se define no Brasil nos anos de 1960 e se estabeleceu neste momento com caráter explicitamente político militante”. Assim, como resistência à ditadura militar instaurada em 1964, emerge um teatro de rua urbano, de militância e engajado, oriundo da década de 1960. Este teatro tinha características peculiares, moldado para o enfretamento do regime ditatorial que teimava em calar a arte. É interessante notar que, mesmo no período de maior endurecimento do regime, os grupos que se manifestavam nas ruas não sofriam repressão, pelos menos inicialmente. Esta, bem como a violência policial, se concentrava nos espetáculos de sala, que eram constantemente vigiados pela presença de um sensor e, se considerados subversivos, eram severamente castigados. Era um movimento claramente político, fazendo críticas severas ao governo da época e levantando uma bandeira em defesa dos direitos sociais.

Com o passar do tempo, e somente nas últimas décadas do século XX, o teatro de rua transforma-se, desconstruindo seu conceito inicial, que o prendia a um teatro estritamente popular, ou seja, destinado à população menos favorecida da sociedade brasileira (TURLE; TRINDADE, 2016). Carreira (2007, p. 109) afirma que “a falta de modelos reconhecidos de teatro de rua possibilitou que os poucos registros do teatro político dos anos 1960 fossem a principal referência de espetáculos de rua”. Nesse sentido, afirma ainda que “até meados de 1970 as condições de repressão impediam a realização de espetáculos de rua”. Segundo Turle e Trindade (2016, p. 20):

Os anos de 1970-1980 virão uma eclosão de grupos teatrais no país, dos quais uma parte significativa optou pelos espaços de rua, pautando-se em distintas orientações ético-estéticas. Destes, alguns adotaram os princípios do teatro épico, explorando recursos do distanciamento brechtiano, tal como a Tribo de Atuadores ÓiNóis Aqui Traveiz, de Porto Alegre; outros criaram suas próprias estéticas, carnavalizantes, como o Grupo Tá na Rua, do Rio de Janeiro; outros, ainda, mantiveram-se fieis aos elementos da cultura popular, como o Grupo Imbuça, de Aracaju. Nos primeiros anos do século XXI, diversificara-se não apenas grupos “de rua”, mas propostas

cênicas contemporâneas em que a cidade torna-se o elemento definidor da própria teatralidade: a cidade como “cenário” da representação, lócus de intervenção urbana ou ainda, como “dramaturgia”.

É cada vez mais desafiador ser professor/a na contemporaneidade. Há uma busca incessante, de professores/as preocupados em melhorar a sua didática, por novas metodologias que façam com que os alunos recobrem o estímulo em aprender (SILVA *et al.*, 2007). Embora essas tentativas tenham se mostrado bastante proveitosas, há uma série de empecilhos que dificultam o trabalho do/a professor/a que quer ousar e se aventurar por esse caminho (GUIMARÃES; SILVA, 2016). Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no ensino do teatro no início de sua implantação, podemos identificar avanços significativos nesse processo.

Resultados e Discussão

São inúmeras as reflexões e discussões de docentes preocupados com a sua práxis em sala de aula, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam alcançar o aluno na contemporaneidade. Em tempos em que o/a professor/a necessita, cada vez mais, se apropriar de novas ferramentas e buscar ser, não somente ser um bom mediador de conhecimento, mas um profissional que faça a diferença: ativo, criativo, participativo e, acima de tudo, sensível (SILVEIRA; REIS, 2018). De fato, o teatro pode ser um forte aliado, enquanto ferramenta e proposta pedagógica para auxiliar o educador na busca de uma melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois deve ser encarado como uma atividade que tem excelente potencial para utilização no universo escolar (COELHO, 2014).

O teatro brasileiro só apresentará um nível profissional elevado na medida em que houver um público culturalmente maduro para assisti-lo e sustentá-lo. E este só poderá formar-se numa experiência educacional integradora que inclua a aprendizagem da relação arte/vida. De nada adianta a

instalação de cursos superiores de arte dramática se essa dimensão não se fizer presente em todos os níveis do processo educativo (CHAVES *apud* REVERBEL, 1979, p. 9).

O teatro de rua é uma modalidade teatral em que os atores utilizam seu corpo e sua voz a serviço da construção estética no espaço aberto, sobretudo nas cidades. Sua definição pode ser assim feita: “Teatro que se produz em locais exteriores às construções tradicionais: rua, praça, mercado, metrô, universidade, etc.” (PAVIS, 1999, p. 385). Esse tipo de teatro possui suas origens na antiguidade. Tradicionalmente, o teatro nasceu no espaço aberto e, desde a Grécia Antiga colocou na cena os problemas da *polis* e dos cidadãos. O teatro e os espaços urbanos tiveram uma relação muito estreita. Muitas vezes amigável, em outras, nem tanto.

Das trupes mambembes, que se deslocavam de uma cidade para outra, para se apresentarem em praças nos centros das cidades medievais, o teatro mudou. Ao se profissionalizar, tornando-se elitizado e consumido pela alta burguesia da época, o teatro passa a ficar restrito aos espaços fechados. Denominou-se, então, de Teatro o edifício onde aconteciam os espetáculos, como forma de elitizá-lo. No entanto, há uma parcela de artistas que preferem o teatro a céu aberto, ou seja, o teatro de rua. Os motivos pelo qual esses artistas optam pelo teatro de rua são diversos, desde uma tentativa de levar o teatro às pessoas que não tem acesso ao fazer teatral convencional, até uma forma de teatro político (LEÃO, 2009).

Diante dessa prática, podemos elencar algumas contribuições importantes do teatro de rua no ensino. A utilização dessa linguagem na escola é uma prática crescente e importante para a formação integral de crianças e adolescentes, pois tem o poder de transcender as disciplinas, indo muito além das práticas corriqueiras utilizadas cotidianamente para a sua abordagem. Ele possibilita o

desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais dos alunos. Aqui, poderemos elencar pelo menos alguns benefícios que o teatro de rua praticado na escola pode proporcionar para crianças e adolescentes que se aventurarem nessa metodologia:

*Estimulo ao autoconhecimento e à comunicação - fornece a possibilidade das crianças se conhecerem e se expressarem melhor, tanto verbal quanto corporalmente falando. De modo que, interpretando uma peça de teatro, os alunos poderão desenvolver habilidades de comunicação verbal e corporal. Essas habilidades são imprescindíveis para lidar com os outros e para possibilitar um bom trabalho em equipe (FERREIRA, 2005). Além disso, ao interpretar outros personagens no teatro, os alunos também podem se conhecer melhor e descobrir suas potencialidades e fragilidades. Esse conjunto de informações sugere que as crianças possam aprender a expressar seus desejos e medos, o que é importante para o desenvolvimento emocional (VASCONCELLOS, 2013).

*Aumenta a autoestima - O teatro de rua e a prática do teatro na escola, contribui no aumento da autoestima dos participantes, principalmente quando são reconhecidos pelo esforço em realizar algo que para a maioria seria considerado difícil de ser feito. Assim, quando o indivíduo se conhece e sabe se expressar como é, o aumento da autoestima é uma consequência direta, pois passa a apreciar seus pontos fortes e tem consciência dos aspectos que precisa melhorar (VERAS, 2019). Da mesma forma, ao se colocar como ator em uma peça de teatro na escola, a criança também trabalha o protagonismo e sua capacidade de realizar algo. Todas essas são competências socioemocionais importantes para o desenvolvimento saudável da vida pessoal e profissional das pessoas (CEBULSKI, 2014).

*Possibilidade de interação- O teatro de rua é resultado de um trabalho coletivo, geralmente há um esforço em grupo para que o espetáculo seja apre-

sentado. Esta contribuição está ligada ao fato de que o resultado do trabalho cênico é uma vitória coletiva. Pois, além dos atores em cena, existem os roteiristas, os figurinistas, os cenógrafos, maquiadores, músicos, dentre muitos outros profissionais (CORREIA, 2020). Tudo isso, atravessado pelos conteúdos que são inerentes ao conhecimento que deve ser adquirido durante o processo ensino aprendizagem. Na escola, isso não poderia ser diferente. Nas aulas de teatro, os alunos podem interagir entre si e formar novos laços de amizade. Além de essas ações serem importantes para o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo, também ajudam na redução de problemas como o bullying (OLIVEIRA, 2015).

*Eleva o interesse pela leitura e estimula a criatividade - Nessa arte, conhecer, contar e vivenciar histórias é um processo fundamental. Quanto mais os/as alunos/as mergulham no mundo do teatro e seus encantos, mais querem desvendar seus mistérios. Assim, estes passam a ter mais vontade de descobrir novas narrativas (SILVA, 2018). Além de aumentar o repertório cultural, os/as alunos/as que se tornam leitoras assíduas também têm a oportunidade de ampliar seu vocabulário. As aulas de teatro de rua podem ainda ser muito eficientes no incentivo da imaginação e da criatividade (TSUNODA, 2010).

*Aumenta o senso de responsabilidade e comprometimento - As aulas de teatro de rua demandam, dentre outras coisas, disciplina e comprometimento de seus praticantes. É necessário cumprir horários, participar dos ensaios e trabalhar em equipe na preparação e nas apresentações. Essas características ajudam os alunos a desenvolverem responsabilidade, já que compreendem a necessidade de cumprir com suas obrigações para o bom desempenho seu e dos colegas. Uma das contribuições desta prática é estimular nos indivíduos um maior compromisso com o fazer teatral e a responsabilidade de cumprir com a tarefa que lhe foi incumbida, já que o resultado do trabalho de todos resultará no sucesso de todos ou o fracasso do grupo (CAMARGO; DAROS, 2018).

*Promoção da consciência corporal - Nas aulas de teatro de rua, os/as alunos/as podem formar e ampliar sua consciência corporal e dissolver bloqueios existentes. Além disso, as aulas também possibilitam aperfeiçoar a dicção e a projeção da fala, principalmente voltadas para as apresentações em espaços não convencionais e a céu aberto. Essas habilidades são muito importantes no desenvolvimento do ritmo e precisão para transmitir mensagens, o que é fundamental para a comunicação interpessoal (RÜGER, 2007).

Conclusão

Novas correntes historiográficas, especialmente do campo da Nova História Cultural, reavaliações curriculares, reflexões sobre práticas didático-pedagógicas têm contribuído para que os/as professores/as repensem conceitualmente a sua prática educativa. Essas novas metodologias, propostas para o ensino de história, exigem uma constante análise da sua ação enquanto método, bem como investigações e incorporações de diferentes fontes para que estas cumpram com seu papel, que abrangem repensar os currículos vividos, as culturas escolares, os saberes, as concepções, as narrativas de professores/as, crianças e jovens, os livros e materiais didáticos e paradidáticos, as práticas construídas e reconstruídas na escola e fora dela.

O trabalho com a metodologia do teatro é uma forma de incorporar diferentes linguagens no processo educativo, que pode contribuir na busca pela construção do conhecimento dos alunos e professores, mesmo porque ambos estão sempre aprendendo juntos, na sensibilização de todos para pensar uma sociedade com mais justiça.

Acreditamos que no trabalho História-Teatro e ensino de história podem ser desenvolvidas as emoções, as vivências, a coletividade, a resiliência e a alteridade, sensibilizando os envolvidos em uma aprendizagem significativa.

Assim, o teatro de rua se torna uma forma de descentralizar o teatro, oportunizando que o mesmo atinja lugares e pessoas distintas, que o teatro convencional não atingiria. Portanto, em minha trajetória, percorri um caminho que chegaria até o teatro de rua de diferentes maneiras.

O contato do aluno com o teatro lhes abrirá portas que farão a diferença na sua formação enquanto estudantes. Portanto, o teatro, enquanto recurso metodológico ensina os alunos a viver e a ampliar seus horizontes culturais, bem como faz perder a timidez e cria empatia, tornando-se, com isso, um artefato eficaz para o desenvolvimento da capacidade cognitiva. Esse recurso desperta nos alunos o interesse por temas, textos e autores variados. O uso do teatro, como prática metodológica, ajuda a desenvolver no aluno a noção de trabalho em grupo, e a capacidade de resolver problemas que exigem situações de improviso, enfatizando, assim, as inúmeras habilidades desenvolvidas com essa prática. E coma aprendizagem histórica.

Referências

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

CARREIRA, André. **O teatro de rua: Brasil e Argentina nos anos 1980 - uma paixão no asfalto**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

CEBULSKI, Marcia Cristina. **Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano**. 2014. 460 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na Escola: uma possibilidade de educação efetiva. **POLÊM!CA**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1208-1224, 2014.

CORREIA, Thiago Carvalho de Sousa. **Gestão de sedes de grupos de teatro:** espaços dedicados à subjetividade, à memória, à percepção e ao conhecimento. 2020. 35 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Política e Gestão Cultural) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Amaro, 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERREIRA, Taís. **Teatro infantil, crianças espectadoras, escola:** um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. 2005. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** Campinas: Papyrus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** Organizador: Pierre Fruchon; Tradução: Paulo César Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GERMINARI, Geysa Dongley; SCHACTAI, Dhyandra Montani. Uso do Teatro no ensino de história: uma prática construtiva de conhecimento através da arte. **Revista de Educação Histórica**, Curitiba, n. 16, 2018.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI:** em busca do tempo entendido. São Paulo: Papyrus, 2016.

LEÃO, Raimundo Matos de. **Transas na cena em transe: teatro e contracultura na Bahia.** Edufba, 2009.

MACHADO, Cleyton. **Práticas teatrais no ensino de história:** contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, 2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. Perspectiva, 1999.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosangela. Linguagens artísticas (Cinema e Teatro) e o ensino de História: caminhos de investigação. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 4, p. 03-04, 2007.

REVERBEL, Olga. **O Teatro na Sala de Aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

RÜGER, Alexandre Cintra Leite. **A Percussão Corporal como Proposta de Sensibilização Musical para Atores e Estudantes de Teatro**. 124 f. Dissertação. (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

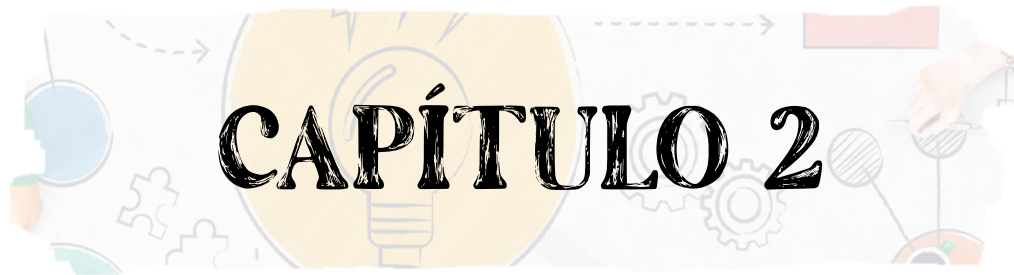
SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

TSUNODA, Danielli. **Projeto de formação de leitores: Análise de uma experiência em uma escola particular de Fortaleza**. 2010. 52 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Estudos Especializados, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. **Teatro(s) de rua no Brasil: a luta pelo espaço público**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. História de vida e genealogia: categoria narrativa específica em busca do tempo perdido. **Linha d'Água**, São Paulo, n. 24 v. 2, p. 313-328, 2011.

VERAS, Daniela de Sousa Oliveira Melo. **A atuação do orientador educacional na perspectiva do desenvolvimento da autoestima do educando**. 2019. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.



A CONSTRUÇÃO DE JORNAIS IMPRESSOS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Cleirton Moreira Felix

Maria Idelvania Moreira Matos

Maria Vanessa Campos de Souza

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

Paulo Henrique Alves Paulino

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-1

Introdução

Com o advento da pandemia da covid-19, a educação básica enfrentou e enfrenta diversos problemas, sobretudo, na construção da aprendizagem. Além disso, quando se trata do ensino de Filosofia é preciso destacar que são raros os casos em que os estudantes têm acesso a este componente no ensino fundamental.

Durante o início do ano letivo, no ensino médio, na Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira, foi observado que muitos estudantes estavam com dificuldades no referido componente. Sendo então, necessário adotar uma estratégia para saná-las ou ao menos diminuí-las.

Logo, pensou-se em utilizar a construção de jornais pelos estudantes com a temática proposta para o estudo no bimestre.

Destaque-se que as dificuldades observadas estavam concentradas nas quatro turmas de primeiro ano da Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira e os próprios discentes diziam que a dificuldade persistia devido ao contexto pandêmico e, no caso da Filosofia, pela sua ausência no ensino fundamental. Dessa forma, observou-se que as aulas por mais que utilizassem poemas, imagens, questões, leituras, músicas... não estavam atingindo os objetivos estabelecidos no bimestre.

Dessa forma, foram estabelecidos como objetivos: Construir a aprendizagem em Filosofia por meio da produção de jornais; recuperar conceitos presentes no ensino de filosofia; utilizar metodologia ativa no processo de construção da aprendizagem; sanar as dificuldades dos estudantes e gerar engajamento destes no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

As quatro turmas de ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira, situada em Pedra Branca, no sertão-central cearense, tiveram aulas sobre o surgimento da filosofia e temas a ela recorrente. Feito isso, cada turma foi dividida em cinco equipes, bem como, orientadas a construir um jornal filosófico com os seguintes temas: O surgimento da filosofia; cosmologia e cosmogonia; senso comum e pensamento filosófico; mitologia grega e; a Importância da filosofia no currículo do ensino médio. Posteriormente, as equipes foram acompanhadas com o intuito de produziros jornais.

Na ocasião, foi explicado aos estudantes os critérios que seriam avaliados (linguagem, organização, coerência, senso crítico, criatividade) e os objetivos

esperados: Compreender o surgimento da Filosofia; diferenciar cosmologia de cosmogonia; analisar o conceito de mito; compreender o senso crítico e o senso comum, bem como, perceber a relevância da Filosofia.

Outrossim, durante o processo de construção dos jornais, o Professor Cleirton Moreira Felix fez as devidas sugestões para que os estudantes ajustassem as produções aos objetivos estipulados pelo docente. Após a entrega, o Professor do componente curricular em questão analisou as produções e fez a devolutiva aos estudantes. Essa prática envolveu cerca de cento e oitenta e um estudantes. Para a execução dessa prática foi necessário o uso da sala de aula, de um laboratório de informática da instituição, folhas sem pautas A4, computadores, internet, notebook, grupos em redes sociais, impressora, quadro branco, pincel e apagador.

Destarte, é preciso destacar as contribuições de Morán (2015, p. 15) que afirmou: “(...) os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.” E é isso que devemos, enquanto professores, fazer: organizar o currículo, mas não só isso. É preciso repensar a prática docente e pensar como devemos agir ao estarmos diante de um conflito que vai de encontro aos nossos objetivos. Nesse sentido, alertou Bittencourt (2004, p. 226) “(...) professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas (...)” nesse contexto pós-pandemia e com a ausência do ensino de filosofia no ensino fundamental, foi preciso buscar metodologias ativas para que se alcance os objetivos definidos evitando aulas exclusivamente expositivas.

Ressalte-se aqui, que o uso de metodologias ativas não deve ser restrito a situações como essas, mas também, como prática recorrente no cotidiano docente. Precisa-se envolver mais os discentes no protagonismo de sua aprendizagem. É nesse aspecto que afirma Morán (2015, p. 17). “(...) as

metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos.” E isso foi feito com o emprego da metodologia em análise.

Outra leitura importante que marcou o desenvolvimento dessa prática foi o artigo na revista *Docentes* feito pela Professora Maria Vanessa Campos de Souza e Paulo Antônio Nogueira Júnior que destaca o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e fortalece a ideia de assertividade entre metodologia ativa e o contexto em sala de aula.

A Prática Docente

A prática docente está imersa em desafios, destaca Felix (2021, p. 12): “É necessária, então, a preparação do professor para o ingresso em sala de aula. Uma aula didática e possibilitadora da aprendizagem significativa está repleta de: questionamentos, debates, interrupções.” Aqui, fica evidente a necessidade de construir práticas metodológicas que envolva os estudantes e torne possível a construção do conhecimento. Neste Viés, é preciso considerar a prática docente, assim destaca Seffner:

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a ‘sobrevivência’ do professor no ambiente escolar(...). (SEFFNER, 2011, p. 2-3).

Assim, é notável que os saberes da docência são imprescindíveis para a consolidação da aprendizagem e é preciso considerar as ponderações de Cerri sobre o uso de metodologias:

Um outro problema sério é a utilização de novos recursos e metodologias (às vezes não por convicção, mas pelo fascínio e pressão que a palavra ‘novo’ exerce) sem a devida fundamentação teórica do professor, e de forma isolada, como planta exótica no pântano de uma estrutura tradicional de ensino. Por vezes, essa má condução de novos métodos apenas cria mais confusão e ojeriza nos alunos, na medida em que não conseguem se

adaptar às novas posturas e habilidades exigidas, dissonantes da sua prática escolar anterior. Ressalve-se, entretanto, o sucesso de muitas experiências (CERRI,1999, p.144).

Aqui, o autor fez um destaque importante sobre o uso de metodologias. Afinal, é preciso considerar a realidade da escola, dos discentes, dos docentes, etc. Então, o professor deve selecionar a estratégia adequada a realidade em que os agentes estão inseridos para superar os desafios cotidianos.

Para além disso, faz-se necessária a compreensão do papel social do professor. Destaca, Miguel:

Ensinar os alunos a compreender a realidade através dos conhecimentos que ele aprende na escola e formar sua consciência crítica e sua cidadania é hoje a função social do professor. Mas, para isso ele precisa necessariamente, estar atualizado nos conhecimentos da sua área de ensino e, em permanente contato com os fatos que o cercam. Precisa também atuar junto com seus pares, na organização da sua categoria, procurando dessa forma, garantir as condições que assegurem a realização da sua função na sociedade: a de formar cidadãos. A escola não realizará sua função social sozinha; necessitará da interação com outras instituições assim como de uma legislação orgânica que a ampare. (MIGUEL, 2000, p.6)

Podemos dizer que na E.E.E.P Antônio Rodrigues de Oliveira, foi possibilitado aos estudantes a oportunidade de compreender sua realidade por meio do ensino. Ao entender os conceitos básicos do componente em questão, eles conseguiram perceber que por meios diversos é possível construir a aprendizagem e isso pode ser aplicado a diversas áreas de suas vidas. Ademais, pode-se dizer que houve uma aprendizagem significativa constituída pelos estudantes. A aprendizagem significativa deve ser pensada em todos os componentes curriculares. Como defende Moreira:

(...) a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade (...) (MOREIRA, 2006, p. 49).

Resultados e Discussão sobre a Avaliação da Prática em Âmbito Escolar

O uso da metodologia de construir jornais precisou ser avaliado para saber se de fato os objetivos desejados foram alcançados. Porém, como avaliar? Essa pergunta está para além de um contexto em que considere apenas números como processo de avaliação. Assim, vale destacar as contribuições de Luckesi sobre as formas de avaliação:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1999, p. 34).

Dialogando com o autor, percebe-se a preocupação com a classificação dos estudantes. No contexto em análise da Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira, a dificuldade do corpo discente foi identificada ao decorrer das aulas e não como objeto de uma classificação em um cenário de “prova.” Logo, a ideia aqui é a de perceber se a aprendizagem está sendo satisfatória, ou seja, se os objetivos foram alcançados. Diante disso, é válido destacar a percepção de Luckesi:

podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

Dessa forma é preciso considerar que a produção de jornais foi uma forma vista como estratégia de contribuir com a aprendizagem, bem como, colaborar

com a inclusão, haja vista a participação de todos. Assim, foi possível perceber os seguintes aspectos na produção dos jornais: Os estudantes demonstraram em suas produções o domínio da linguagem seguindo a norma culta, junto a isso foi identificado que eles conseguiram adequar a linguagem a época em análise, ou seja, além de compreender o contexto filosófico, foi possível inseri-los em um contexto histórico. Para além disso, a organização foi outro ponto bastante observado e que tornou viável essa prática.

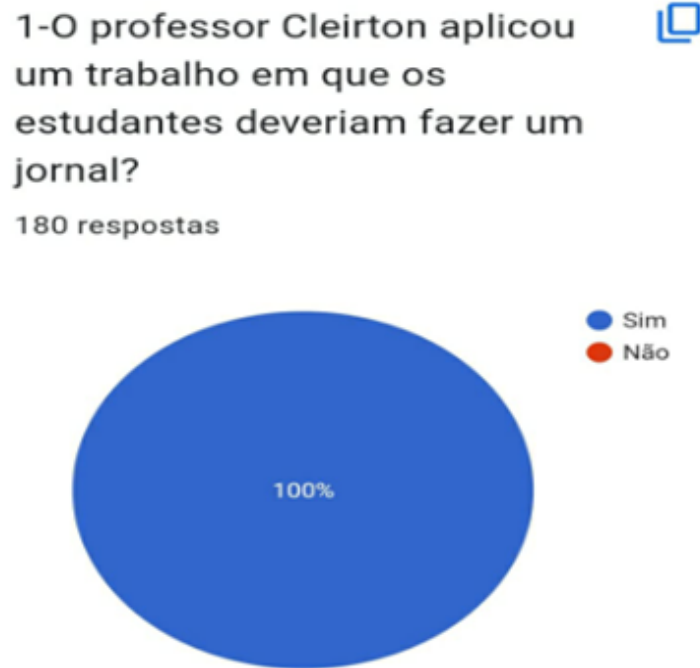
Outrossim, a criatividade se destacou com os layouts utilizados pelos estudantes e a análise crítica estava perceptível. Além de, no geral, estarem bastante coerentes. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que a aprendizagem foi fortalecida e os conhecimentos construídos.

Embora o conceito de avaliação defendido por Luckesi seja um ponto de reflexão, é preciso considerar também a ideia de notas, que são presentes no contexto educacional no qual o professor está inserido, não podendo desconsiderar essas exigências que pairam sobre a prática docente. Assim, as turmas de primeiros anos submetidas a metodologia em questão obtiveram um percentual de aprovação satisfatória. No cenário de quatro turmas com cerca de cento e oitenta e um estudantes, apenas cinco ficaram abaixo da média 6,0 (seis), -estipulada pela escola- e isso foi indubitavelmente possível devido a esta prática ser utilizada como uma forma de avaliação da aprendizagem.

Destarte, é preciso pensar como os estudantes se enxergaram dentro desse processo. Pensando nisso, foi realizada uma pesquisa pelo Google Forms e obteve-se as seguintes informações:

A primeira pergunta foi apenas para comprovar a aplicação da metodologia e cem por cento dos participantes responderam “sim” como pode ser observado:

Figura 1 – Gráfico



Fonte: Autores.

Já a segunda pergunta buscou identificar se os estudantes gostaram desse tipo de trabalho e 96,7% (noventa e seis vírgula sete por cento) responderam “sim”, conforme mostra o gráfico abaixo:

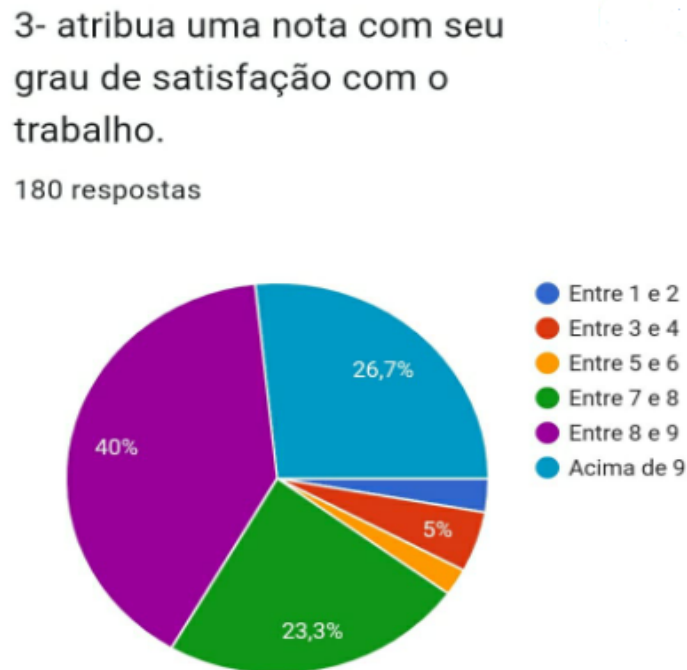
Figura 2 – Gráfico



Fonte: Autores.

A terceira pergunta solicitou aos discentes que atribuíssem uma nota com o grau de satisfação sobre o trabalho:

Figura 3 – Gráficos

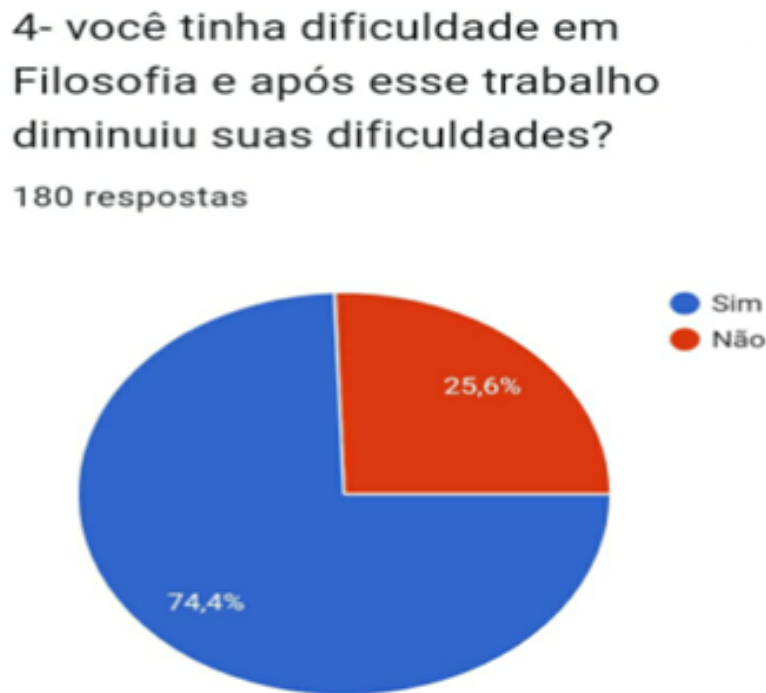


Fonte: Autores.

As respostas dessa questão demonstraram um grau de satisfação bastante elevado, sendo que 26,7% (vinte e seis virgula sete por cento) atribuiu uma nota acima de nove; 40% (quarenta por cento) atribuiu nota entre oito e nove; cerca de 23,3% (vinte e três virgula três por cento) atribuiu nota entre sete e oito e apenas 5% (cinco por cento) atribuiu nota entre três e quatro. Assim, se somarmos os percentuais com o grau de satisfação a partir de sete até aqueles que atribuíram acima de nove, temos um total de 90% (noventa por cento) dos estudantes.

Por fim, a quarta pergunta trouxe os seguintes dados:

Figura 4 - Gráficos



Fonte: Autores.

Com base no gráfico, observa-se que setenta e quatro virgula quatro por cento dos estudantes, tinham alguma dificuldade em filosofia e diminuíram após a realização do trabalho proposto (produção dos jornais). Esta pesquisa foi realizada utilizando o Google Forms que tornou possível um olhar diferenciado sobre as turmas e, ainda, do processo avaliativo.

Considerações Finais

Após o uso da produção de jornais como forma de construir a aprendizagem, percebemos uma melhora significativa da aprendizagem: os estudantes interagem mais durante as aulas e conseguem associar os conteúdos ministrados aos conceitos presentes nas temáticas dos jornais. Mas também, ressaltamos essa prática metodológica como importante estratégia de incentivo a pesquisa e protagonismo juvenil, haja vista, o empenho dos discentes no

desenvolvimento da prática. Defendemos o incentivo a pesquisa também para a educação básica e que a pesquisa não deve ficar restrita a Universidade.

Ademais, durante a orientação aos discentes ficou evidente a curiosidades deles para a produção. Alguns mostravam o que já haviam produzido e “se estava bom.” Todavia, chamamos a atenção sobre o poder da curiosidade na aprendizagem e isso torna o ambiente escolar mais interativo.

Portanto, esse trabalho realizado com os estudantes demonstrou a necessidade de estarmos atentos a nossa prática, bem como, desenvolver um olhar sensível para avaliarmos nosso trabalho.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez 9. Editora, 2004.

CERRI, Luís Fernando. **Os objetivos do ensino de história**. Hist. Ensino, v.5, p.137-146, out.1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FELIX, Cleirton Moreira. **O processo de povoamento do bairro Santa Maria em Pedra Branca/CE (1980-1999)**. 2021. 50 f. Universidade Estadual do Ceará, Pedra Branca, 2021. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=99907>> Acesso em: 11 de maio de 2023

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A função social do professor: aspectos históricos. III Congresso Luso-brasileiro- Coimbra – 23 a 26 de fevereiro de 2000. **Revista Diálogo Educacional**, v.1, n.1, p.1-15, jan/jun.2000.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, pp. 15-33, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica (Meaningful learning: from the classical to the critical view)**. In: Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Madrid, Espanha, set., 2006.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 25., 2011, São Paulo. Anais [...] São Paulo, 2011.

SILVA, Regineide Alves Da. **Política e mulheres em Pedra Branca-Ceará: considerações sobre a trajetória de Maria Ruth Cavalcante Barreto e de Maria Eneida Vieira Cavalcante (1964 - 1978)**. 2021. 37 f. Universidade Estadual do Ceará, Pedra Branca, 2021. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=99989>> Acesso em: 13 de maio de 2023

SOUZA, Maria Vanessa Campos de. JÚNIOR, Paulo Antônio Nogueira. **História oral, memória e identidade uma proposta de aprendizagem a partir da utilização de metodologias ativas**. In: **Revista DoCentes** v. 6 n. 15 (2021): **FORMAÇÃO CONTINUADA – ITINERÁRIOS FORMATIVOS**.



CAPÍTULO 3

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: DA LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) AOS DIAS ATUAIS

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

Cleirton Moreira Felix

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-2

Introdução

Observa-se atualmente que as políticas educacionais cada vez mais necessitam estarem voltadas ao objetivo de que todos tenham direito a educação. Nesse sentido, a educação de qualidade envolve todos os que estão inseridos no ambiente escolar. Com isso, o papel dos gestores escolares é de fundamental importância para a formação de uma escola democrática, a qual valoriza a todos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

A escola democrática se fundamenta com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996), onde o trabalho de gestão educacional passa a ser pautado na cidadania, na qual todos que compõem a instituição de ensino participam das decisões, que levam, por exemplo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, o qual norteia todas as decisões tomadas em uma instituição de ensino.

Por outro lado, pode-se analisar que a gestão democrática além de envolver toda a comunidade escolar, possui uma função social como produtora de conhecimento, na formação de cidadãos críticos-reflexivos, os quais buscam agir e reagir diante da sociedade, tudo isto de forma participativa.

Vale ressaltar, que com a nova LDB, as instituições de ensino públicas passam a ter sua própria autonomia, desde a área financeira à pedagógica, tornando o trabalho do gestor escolar cada vez mais dinâmico, exigindo que este profissional da educação esteja em constante formação, e que o mesmo entenda as constantes atualizações das políticas educacionais, assim como das teorias educacionais para o pleno desenvolvimento da escola. Em virtude disso, o gestor escolar deve atuar em sua função como um líder, que está apto a ajudar toda a comunidade escolar e a ter o apoio desta na tomada de decisões, as quais vão influenciar no futuro da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, esse estudo tem como objetivo ajudar aos gestores escolares, professores, graduandos em licenciaturas, estudantes de pós-graduação e os demais profissionais da educação, no entendimento das políticas educacionais, e como as mesmas vão influenciar a formação da escola pública atual e o trabalho do gestor escolar. Além disso, debater formas que busquem melhorar a atuação dos gestores escolares, tendo como virtude a formação de uma escola democrática, e o ensino público de qualidade.

Logo, a presente pesquisa procura entender como as políticas educacionais vão impactar na atuação dos gestores escolares, levando-os a analisar e avaliar sua perspectiva em relação a essas políticas, além de realizar um levantamento das políticas educacionais da LDB a atualidade e compreender influência dessas políticas para a formação da escola democrática.

Referencial Teórico

A partir da década de 1980 com a retomada da democracia no Brasil, e a elaboração da Constituição Federal cidadã de 1988, discursos de participação popular ganham força. Com isso, a função de diretor passa a ter um novo paradigma.

Mas, em nome dos ideais de democracia e de descentralização o vocábulo “diretor” (não necessariamente as práticas) é substituído não só na legislação, mas também na produção acadêmica que se sucede no período, por “gestor”, aquele que administra as tensões, que se envolve em todas as áreas da escola, que aproxima as questões burocrático-administrativas das pedagógicas e de pessoas, que delega poderes e tarefas, enfim, aquele que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é (ou deveria ser) “democrático” (PRADO, 2012, p. 25)

Pode-se analisar que a função de gestor vai além a de diretor, que muitas vezes exercia sua função de forma totalitária, ou seja, todas as decisões eram tomadas por este profissional, desde as burocráticas as pedagógicas. Com a constituição de 1988, passa a ser discutida também uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo como virtude princípios democráticos.

Nessa perspectiva, a escola pública brasileira, tende a se torna um ambiente democrático, onde as decisões são tomadas por todos aos quais compõem a instituição de ensino, como ressalta a LDB que foi promulgada no ano de 1996, em seu artigo 14.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 6)

Observa-se na referida lei que as próprias instituições de ensino definiram as normas democráticas da escola pública, nesse sentido a função de gestor escolar, vai além de realizar funções administrativas e fiscalizatória, o gestor escolar exercendo sua função deve ser um líder, a qual tem como objetivo uma educação de qualidade, onde todos possam participar das decisões tomadas na escola, através de: conselhos escolares, agremiações dentre outros.

Logo, as decisões coletivas as quais vão nortear as escolas públicas estão ressaltadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), assim tudo o que ocorra na instituição de ensino deve estar pautado neste documento. Analisando a Proposta Pedagógica, fica evidente que este é um projeto, pois reúne vários planos de ação para determinado período de tempo em uma instituição escolar, citando também como será essa execução. O PPP é político, devido considerar a escola em um espaço para formação de cidadãos críticos-reflexivos, que atuaram de forma individual e coletiva na sociedade, buscando mudanças positivas para toda uma coletividade, seja ela local, ou de todo o país. Por fim, é pedagógico, pelo motivo de determinar e organizar as atividades pedagógicas, tendo como meta desenvolver a educação de qualidade.

Por isso, é de suma importância que os gestores, possuam entendimento deste documento, assim, o PPP não deve ser mais um documento burocrático, a qual é realizado em certo período de tempo apenas por coordenadores e diretores, sem qualquer participação da comunidade escolar. Como consequência disto, o PPP fica muitas vezes sem ser utilizado no dia-dia da escola. Conforme Vasconcellos, podemos observar a importância da proposta pedagógica.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (2014, p.169)

Nessa visão, as mudanças as quais as escolas públicas necessitam partem de um PPP bem elaborado, onde cada ente que compõem a escola participem da elaboração desse projeto, definindo as perspectivas que almejam para um processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, a qual leva em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, além da definição de metas para o equilíbrio financeiro da instituição de ensino. Isto evidencia a descentralização das decisões, levando a escola exercer sua autonomia, que é: financeira, pedagógica e administrativa.

Já em meados de 2001, é promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2001 a 2010, este buscar discutir, almejar metas e objetivos relacionadas a gestão democrática da educação pública brasileira (BRASIL, 2001). Na primeira parte, o plano ressalta a gestão de recursos, que envolva eficiência, transparência e a modernidade nos meios. Em uma segunda seção é defendido o federalismo na gestão da educação, dividindo as responsabilidades de cada ente federativo, tendo como objetivo eficiência na gestão. Por fim, o plano aborda a gestão democrática, recomendando-se a existência de conselhos de educação, aos quais tenham representatividade e competência técnica, além de conselhos escolares que têm por função elaboração da proposta pedagógica de forma democrática para provimento do cargo de direção escolar (CURY, 2002).

O PNE apresenta 25 objetivos e metas relacionadas a gestão escolar, a meta 22, coloca os sistemas de ensino, como formadores das normas que envol-

vem a gestão democrática do ensino público, com o envolvimento nesse processo da comunidade. Já a meta 23 ressalta a desburocratização e flexibilidade nas escolas. A meta 34 diz respeito, a melhoria do desempenho no exercício do cargo de diretor escolar (gestor escolar). Cabe ressaltar, por último a meta 35, que estabelece o período de 5 anos para que 50% dos diretores, no mínimo, tenham formação específica em nível superior, e que no prazo de 10 anos esse percentual seja de 100% dos diretores (CURY, 2002).

Com relação ao novo Plano Nacional de Educação, instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 19 menciona diretamente a gestão democrática:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p.318).

Os legisladores, nesse plano salientam que a gestão democrática deve prevalecer na educação pública brasileira, e que a mesma deve ocorrer com a participação da comunidade, através de conselhos escolares, conselhos municipais de educação que tem como meta a participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, visando o funcionamento autônomo das instituições de ensino (BRASIL, 2014).

Por outro lado, em relação a autonomia da escola, na mesma meta 19 o plano cita: “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014, p.316). Além disso, o PNE menciona a questão da formação dos gestores, a qual tem exigido nos últimos anos cada vez mais qualificação. Nesse sentido, os legisladores ressaltam: “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a

definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014, p.204).

Em virtude disto, observar se os gestores estão sendo escolhidos conforme a legislação é de fundamental importância, pois como uma instituição de ensino pode ser democrática se o seu principal funcionário, o gestor escolar, não for selecionado por meios democráticos. Além disso, diagnosticar se os gestores possuem qualificação para o cargo com prova nacional, ajudará no desenvolvimento educacional da escola pública brasileira.

Por outro lado, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi criado no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por emenda constitucional em meados de 2006. É o principal financiador da educação básica brasileira. O Fundeb atualmente é o responsável em 86% dos municípios por metade dos gastos por alunos (SEMIS, 2019).

Anterior ao Fundeb, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) no ano de 1996, este tinha por meta financiar apenas o Ensino Fundamental. Em meados de 2006, durante o governo Lula, é aprovado o Fundeb, em substituição ao Fundef. O fundo passa a contemplar também a Educação Infantil e o Ensino Médio, abarcando todo ensino básico brasileiro (COUTINHO, 2019).

O Fundo, consiste, em um mecanismo financiador da educação básica “formado por recursos provenientes dos impostos, transferências dos estados e por uma parcela complementar de recursos federais, o Fundeb é aplicado exclusivamente na Educação Básica e a distribuição de recursos é feita de acordo com o número de alunos matriculados nas redes (SEMIS, 2019, p.1).”

Por isso, a importância do diretor escolar, assim como de toda a comunidade da instituição de ensino, ter como meta diminuir a evasão escolar, em virtude do valor do Fundeb está inteiramente relacionado a quantidade de alunos que determinada rede de ensino possui. Quando há perda de matrícula o valor recebido por aluno diminui, conseqüentemente, poderá decair a quantidade dos funcionários, como também recursos que podem ser destinados para realizar melhorias nas escolas.

Os municípios brasileiros com menor arrecadação são aqueles que mais necessitam do fundo para principalmente pagamentos de seus funcionários. No Fundeb, 60% dos recursos são destinados para pagamentos de salários, essa é a regra mencionada no fundo. Porém observa-se que muitos municípios tem extrapolado, destinando os recursos do fundo exclusivamente para pagamentos de salários (COUTINHO, 2019).

Conseqüentemente, o objetivo de desenvolver a educação, tem ficado em segundo plano, logo o aumento da participação da união ,que é o ente federativo a qual possui a maior arrecadação, foi aprovado pelo congresso nacional, através de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), com isso, até 2026 ocorrerá um aumento dos repasses da União, passando dos atuais 10%, para 23% em 2026, vale ressaltar, que o Fundeb se torna permanente, pois o mesmo se encerra no final de 2020 (GARCIA E RESENDE, 2020). Com o aumento da participação da União espera-se que ocorra um maior desenvolvimento do ensino básico brasileiro tendo como principal objetivo a educação de qualidade, e que haja uma valorização dos profissionais da educação.

Por fim, é importante citar, que o Fundeb tem sua importância para o planejamento tanto da gestão pública quanto a escolar, com ele os gestores possuem uma média de seus recursos anuais, para utilizarem em prol do desenvolvimento da educação de seus municípios e conseqüentemente de suas instituições de ensino.

Metodologia

A presente pesquisa partiu de uma análise crítica do objeto de estudo, buscando compreender as razões de sua efetuação, assim como se trabalhou com a intenção de propor novas perspectivas para os gestores escolares. Para o estabelecimento de tal meta utilizou-se como procedimento científico o método dialético, que tem como ponto de partida, a análise crítica do objeto de estudo, mostrando suas causas e as formas de transformação de determinada realidade existente (WACHOWICZ, 2001).

Logo, em primeiro momento ocorreu o levantamento bibliográfico, dos autores que possuem essa linha de trabalho científico, foram analisados livros e artigos científicos, além disso, foram feitas análises de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação, (BRASIL, 2001), (BRASIL, 2014), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Tendo como meta o embasamento teórico desta pesquisa e entender o contexto político educacional brasileiro, o que vai influenciar diretamente na atuação dos gestores escolares e dos futuros gestores.

A pesquisa científica foi aplicada na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Benício Vieira Cavalcante, localizada na zona urbana do município de Pedra Branca-CE, na Avenida Sabino Vieira Cavalcante, número 176. A instituição de ensino atende a estudantes do 1º ao 3º ano do fundamental I de todo o município. A escola Benício Vieira Cavalcante, foi inaugurada no ano de 2002, passando a ser de tempo integral no ano de 2015. A equipe gestora da escola é composta de uma diretora e duas coordenadoras, possuindo duas turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano do fundamental.

No presente trabalho, analisou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a sua forma de confecção. Em seguida, foi elaborado um questionário, que segundo Marconi e Lakatos, “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador” (2017, p.100).

O questionário foi destinado ao núcleo gestor da escola, e teve como objetivo relacionar a teoria e políticas educacionais com a prática de gestão educacional. A fim de compreender como estão sendo aplicadas as políticas educacionais na referida escola, e se as mesmas influenciam no dia a dia dos gestores, e se estes estão sendo capacitados de maneira satisfatória para exercerem suas funções.

Resultados e Discussão

Elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)

A elaboração do PPP da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Benício Vieira Cavalcante, foi desenvolvido de forma democrática, ou seja, com a participação de todos que convivem com a instituição de ensino. Nesse sentido, houve conselhos envolvendo a participação de pais, professores e comunidade adjacente para confecção desse documento.

O PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social. Também deve ter definido seus caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimento da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se um compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico administrativo, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto fruto de reflexão e investigação (VEIGA, 2008, p. 9).

Isto, evidencia que a gestão escolar a qual vem sendo implementada na instituição de ensino é democrática, onde todos possuem voz nas decisões tomadas. Logo, isso é de suma importância para que a escola exerça sua autonomia. É através das diferenças que ocorrem debates de ideias entre as pessoas que compõem o ambiente de ensino, e assim, se chega a um consenso das decisões as quais devem ser tomadas para alcançar os objetivos almejados no PPP.

A identidade da proposta pedagógica está relacionada ao projeto Escola de Leitores, a qual está sendo executado na escola, conforme o PPP da instituição de ensino, foi um anseio da comunidade, visto que se observou a necessidade de desenvolver cada vez mais o hábito da leitura em seus estudantes, ainda segundo esse documento, evidenciou-se em relatos dos pais dos alunos durante reuniões, que a maioria dos estudantes possui contato com a leitura apenas quando estão na escola.

Nessa perspectiva, o projeto Escola de Leitores visa conscientizar os pais para importância da leitura também em casa, pois os alunos utilizam seu tempo na maioria das vezes assistindo televisão ou navegando na internet.

Por isso, hoje a escola vem se destacando não só no município de Pedra Branca, mas no Estado do Ceará, obtendo bons resultados nas avaliações externas, como por exemplo, no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), onde a instituição de ensino já conquistou vários prêmios Escola Nota 10.

Políticas Educacionais e Gestão Educacional, Análise do Questionário

Nessa etapa da presente pesquisa, foi elaborado um questionário contendo nove questões referentes a temática abordada neste trabalho, destinado ao núcleo gestor da escola composto de uma diretora e duas coordenadoras peda-

gógicas. Na primeira questão, os gestores foram perguntados sobre se possuíam formação na área de gestão e coordenação escolar, as respostas nos mostram que somente a diretora possui formação específica.

É importante destacar, que um profissional a qual está exercendo cargo de coordenação pedagógica necessita de formação continuada e investir na sua formação, pelo motivo de ele ter por meta realizar a integração e articulação do trabalho pedagógico na escola. É o profissional da educação que está diretamente em contato com os professores, alunos e pais, ainda tem por função refletir sobre as práticas de ensino, auxiliar na construção de conhecimentos, dar suporte pedagógico aos docentes (LIBÂNEO, 2013).

A segunda questão, está relacionada ao tempo de serviço como diretor ou coordenador pedagógico, onde se obteve as seguintes respostas: quatro anos e respectivamente um ano de experiência. Mesmo com pouco tempo de serviço pelo núcleo gestor, a escola tem se destacado satisfatoriamente no ensino e aprendizagem.

Na terceira questão ressaltou-se aspectos sobre, como as políticas educacionais vão influenciar o trabalho como diretor ou coordenador pedagógico, as respostas mostram a importância das políticas públicas em garantir o direito a educação pública, enquanto um direito inalterado. Além disso, mencionou-se a questão do currículo escolar, principalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ser pautada nas políticas educacionais, o que vai influenciar diretamente o trabalho dos professores, gestores e demais funcionários da educação, devido ser a BNCC, o documento oficial, a qual vai definir os conteúdos a serem lecionados no ano letivo.

Como pode-se observar a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais

que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Nesse sentido, fica evidente que as políticas educacionais estão inseridas diretamente no cotidiano escolar, e está presente no dia a dia letivo de cada profissional da educação desta escola.

Ademais, nesse mesmo questionamento foi mencionado a importância do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) como um exemplo de política pública que vai impactar diretamente no cotidiano dos profissionais da educação, pois este é quem vai financiar a educação e está relacionado com a quantidade de alunos que determinada rede de ensino possui. Em virtude disto, quanto menos alunos fora da escola menos recursos para educação do município, buscar esses alunos, aos quais estão em evasão escolar é dever de todo núcleo gestor de determinada escola.

Na quarta questão, a pergunta cita se os governos tem elaborado provas para os gestores, fica claro que os governos necessitam desenvolver avaliações para os gestores escolares, isto é uma das metas ressaltadas no Plano Nacional de Educação (PNE). Já em relação ao quinto questionamento, observa-se que os gestores tem recebido capacitação para exercerem sua função. Isso, tem surtido resultados no município de Pedra Branca, que é destaque em educação no Estado do Ceará.

A sexta questão está relacionada o entendimento dos gestores sobre gestão democrática, o núcleo gestor da escola mencionou aspectos sobre: atitudes e ações voltadas, a propor a participação social. Em outra resposta foi citado a participação de pais, alunos, direção e equipe pedagógica, além dos demais funcionários. Além disso, foi ressaltado que todos devem ser sujeitos ativos em todo processo de gestão democrática, ou seja, as decisões devem abarcar aqueles que vivenciam a escola. Conforme Libâneo (2003, p. 328) “A participação

proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.”

O entendimento do núcleo gestor evidencia, existir nesta instituição de ensino a disseminação e aplicação da gestão democrática, isso proporciona que a escola tenha uma educação de qualidade, pois existe essa aproximação entre todos que compõem a escola. Nessa perspectiva, a maior interação entre pais de alunos e professores, é de grande importância para a aprendizagem das crianças, pais inativos na escola tende a fazer com que seus filhos se esforcem menos nos estudos

Na questão de número sete perguntou-se sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), se este documento tem sido utilizado no dia a dia da escola. Logo, ficou evidente que o documento é seguido fielmente pelo núcleo gestor, este tem orientado toda prática pedagógica, além de propor planos de ações para determinado ano letivo. Conforme, Oliveira; Moraes; Dourado (2012) é a utilização do PPP que vai proporcionar no interior da escola a criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos e demais profissionais, possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, a função da escola e formar cidadãos críticos, criativos e participativos.

Na questão de número oito, o questionamento foi relativo a se os gestores têm estudado as políticas educacionais, os três profissionais ressaltaram que procuram estudar as leis educacionais, e citaram aspectos nos quais o entendimento das leis educacionais ajuda aos gestores a executarem a sua função de forma correta, quando surge um problema, o conhecimento das leis proporcionam a melhor resolução dos problemas educacionais. Mencionou-se também, que com o conhecimento da legislação educacional o gestor fica ciente de seus

direitos e obrigações na instituição de ensino, além dos direitos dos: alunos, pais, professores e demais funcionários.

Por último, foi perguntado a importância do FUNDEB para educação, nesse sentido as respostas citaram: tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação, o FUNDEB é a garantia a que se tem para alavancar a educação e prioriza-la e por fim, garantir o acesso de milhares de crianças e jovens a uma educação de excelência.

Nesta questão, observa-se que os gestores tem consciência que o Fundeb é quem vai desenvolver a educação, logo este é o principal financiador da educação Brasileira, assim é possível investir na formação e capacitação de professores e gestores, como também em investimento na infraestrutura das escolas.

Conclusão

A presente pesquisa, permitiu compreender como as políticas públicas tem influenciado a atuação dos gestores pedagógicos, partindo de uma abordagem dos principais documentos públicos como Lei de diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Estas leis que normatizam o ensino público brasileiro, as quais devem ser estudadas assiduamente pelos atuais gestores escolares, como também por todo profissional da educação.

Evidenciou-se, durante o trabalho realizado na Escola de Ensino fundamental em Tempo Integral Benício Vieira Cavalcante, que a instituição de ensino tem aplicado aquilo a qual a LDB ressalta em relação a gestão democrática da escola, tendo sua proposta pedagógica elaborada de forma participativa, fazendo com que todos que vivenciam a escola participem das decisões neste ambiente educativo. Isso, é de grande importância para se desenvolver uma

educação de qualidade. Logo, fica expresso com os excelentes resultados obtidos nas avaliações externas por esta unidade de ensino.

Nessa perspectiva, a escola Benício Vieira, é uma instituição a qual vem se tornando um modelo a ser seguido, visto que o núcleo gestor tem se comprometido em oferecer uma gestão participativa, onde não prevalece mais a antiga ideia de que o diretor é quem dita as ordens na escola. Com isso, a diretora da escola tem executado satisfatoriamente a sua função de gestora, na qual a mesma tem atuado como líder no ambiente público de ensino.

Na análise dos questionários constatou-se que o núcleo gestor da escola, tem recebido a capacitação necessária para execução de suas funções, todavia, ainda há necessidade do governo brasileiro em investir em avaliações para seus gestores escolares, e que aspectos ressaltados no PNE, sejam aplicados, como por exemplo, a ocorrência da seleção dos gestores de forma eletiva. Por outro lado, é importante citar que os gestores da escola, na qual a pesquisa foi aplicada, buscam estudar as leis educacionais, além disso, colocam-as em prática, nesse sentido o cotidiano escolar tem sido regido pelos documentos oficiais.

A pesquisa foi de grande contribuição para formação em especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, levando ao pesquisador compreender como tem ocorrido a atuação dos gestores escolares, em relação as políticas públicas educacionais e de como elas vão impactar no cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 12 set. 2020.

_____. **Lein°9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 25 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão).** Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 23 nov. 2020

COUTINHO, Dimíttria. Tudo o que o gestor escolar precisa saber sobre o Fundeb. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2270/tudo-o-que-o-gestor-escolar-precisa-saber-sobre-o-fundeb>>. Acesso em: 15 set 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

GARCIA, Gustavo; RESENDE, Sara. Senado aprova PEC que torna Fundeb permanente e eleva verbas da União no fundo. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/25/senado-aprova-em-1o-turno-pec-que-torna-fundeb-permanente-e-eleva-verbas-da-uniao-no-fundo.ghtml>>. Acesso em: 15 set 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 119-133.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Disponível em: <www.lettraviva.net/arquivos/2012/anexo-1-gestao-escolar-democratica-dfinicoes-principios--e-mecanismos-de-implimentacao.pdf> Acesso em 15 de nov de 2020.

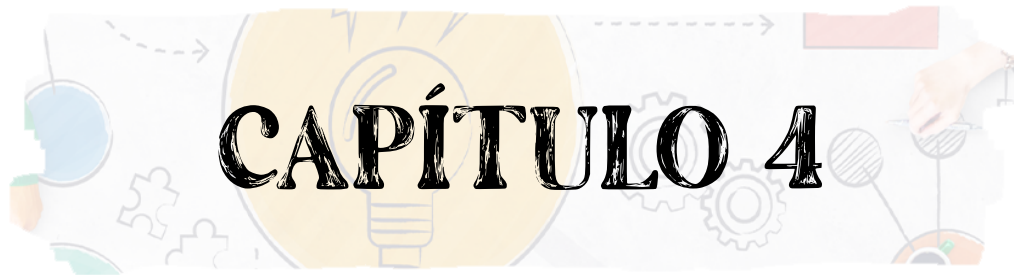
PRADO, Edna. **Estágio na Licenciatura em Pedagogia: gestão educacional.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes: Maceió, AL: Edufal, 2012.

SEMIS, Laís. Fundeb: O que é, o que paga e como andam as discussões de renovação do fundo. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17449/fundeb-o-que-e-o-que-paga-e-como-andam-as-discussoes-de-renovacao-do-fundo>>. Acesso em: 15 set 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola.** 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.



CAPÍTULO 4

GAMIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA: CAÇA AO TESOURO

*Paulo Henrique Alves Paulino
Maria Vanessa Campos de Souza
Cleirton Moreira Felix
Antônio Lopes de Oliveira Júnior
Doi: 10.48209/978-65-5417-119-3*

Introdução

Os problemas que surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizado da Matemática são os mesmos, desde muito tempo atrás, esta dificuldade em aprender a estudar Matemática, é algo frequente que passa de gerações. O desconforto não se centraliza apenas na figura do discente, mas também do professor, pois são diversas as dificuldades pertinentes e abstrusas.

O novo educador do ensino da Matemática deve usar várias formas de metodologias e estratégias que situem o foco do estudante na aprendizagem

e principalmente na recomposição desta, visando o aparecimento de novos métodos educacionais, que frisem na liberdade do professor modificar a linha de raciocínio e de lecionar de maneiras mais acessíveis, baseadas em novas teorias que proporcionem efeitos positivos.

É comum identificar as dificuldades com a Matemática pelos discentes em algum momento da sua trajetória estudantil, de forma bem aparente, afetando o aprendizado e autoestima. Dentre os estudantes que apresentam dificuldades, em especial, aqueles com discalculia, que sofrem de um distúrbio de aprendizagem e a escola, por sua vez, tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual e cognitivo nestes e em outros casos. Além disso, é no ambiente escolar, com o apoio do professor e das atividades lúdicas que esses discentes conseguem superar os desafios e sentem-se confiantes a aprender. Desse modo, é possível elaborar algumas estratégias e incorporar atividades ao planejamento que facilitam a aprendizagem e trazem inclusão para o ambiente da sala de aula.

Nesse sentido, a gamificação da metodologia de ensino se tornou um recurso indispensável para a construção e desenvolvimento desse processo, tendo como objetivo permitir ao educando associar os conteúdos programáticos de maneira divertida e prazerosa. É imprescindível causar um primeiro impacto com a divulgação da dinâmica, podendo ser usado como estratégia para prender a atenção destes, fazendo com que haja a interação entre eles a respeito do que se trata a atividade. Quando o professor introduz a aula de forma diferente, divertida e fácil, o estímulo da curiosidade se desperta ainda mais a fim de descobrir a conclusão do momento diferenciado em sala de aula, despertando sempre o desejo e a necessidade de aprender e conhecer o novo.

Impactos Causados na Educação pela Pandemia do Covid-19

A compreensão acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem tem passado por diversas fases dentro da história. Com a evolução da medicina, filosofia, psicologia e psicopedagogia a percepção a respeito dos transtornos mentais sofreram transformações relevantes em busca de pacificar estes défices.

Dentro da escola não é diferente, o corpo docente tem buscado novas metodologias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico e atrativo, dando um olhar diferenciado principalmente para os casos mais críticos de estudantes que por algum motivo não conseguem aprender os conteúdos ministrados.

Além desses fatores, sequelas deixadas pela pandemia do *covid-19* impactaram e impactam diretamente os estudantes brasileiros. A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), instituição vinculada ao Ministério da Saúde, pautada na ascensão a saúde, desenvolvimento social, gerar e difundir conhecimento científico e tecnológico, relata que a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, produziu repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias:

A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros. (FIOCRUZ, 2022).

Além disso, a necessidade de atos para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena, também a praticidade e urgência de testagem de medicamentos e vacinas evidenciam alusões éticas e de direitos humanos que merecem análise crítica e prudência. Na educação não foi diferente. A pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil (2020)*, que contempla toda a educação básica, aponta que 9 em cada 10 escolas - 90,1% - (noventa virgula um por cento) não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 (dois mil e vinte).

Referência nacional sobre acesso à tecnologia e comportamentos online de educadores e estudantes, a pesquisa TIC Educação 2021 (dois mil e vinte e um), comprova alguns fatores agravantes durante as aulas remotas no momento pandêmico:

Comprova-se que as dificuldades encontradas no segundo ano da pandemia se mantiveram as mesmas do primeiro ano de distanciamento social. Entre elas, a ausência de dispositivos e internet na casa dos alunos, o aumento da carga horária de trabalho dos docentes e a falta de estrutura para que os pais pudessem apoiar seus filhos nas atividades escolares. (D'MASCHIO, 2021).

Dessa maneira, a busca por metodologias ativas é a alternativa mais viável para realizar a recomposição das aprendizagens e garantir a inclusão social. Para a empresa de impacto social Alicerce Educação, que atua, desde o ano de 2018, na formação de base educacional, contribuindo para evitar uma lacuna ainda maior de aprendizagem, essa volta às aulas em 2022 (dois mil e vinte e dois) deve ser feita com ainda mais cuidado. “O retorno não pode ser feito da mesma maneira para todos. A abordagem precisa ser personalizada”, afirma Mônica Weinstein, VP de Pesquisa, Desenvolvimento e Impacto do Alicerce Educação.

Metodologia

Foi no ano letivo de 2022, no Ensino Médio, da Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira, na cidade de Pedra Branca, Ceará, que observadas as dificuldades dos estudantes, devido a deficiência da educação a distância, no período pandêmico, ainda no ensino fundamental, o desinteresse e baixa atração para o estudo, que pensamos a necessidade de aplicação de uma metodologia ativa, que além de garantir o aprendizado do estudante fizesse com que esse demonstrasse interesse em aprender e construir seu legado.

A experiência aqui compartilhada vem sendo desenvolvida desde o início do ano letivo de 2022, em quatro turmas do 2º ano (segundo ano) na Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira, localizada no município de Pedra Branca, região Sertão Central do Estado do Ceará.

Utilizamos como gancho para atrair a atenção, permitir a recomposição das aprendizagens, garantir a inclusão dos mais atingidos pelos impactos causados pela pandemia do Covid-19 e o gosto do educando pela disciplina de Matemática, a gamificação da metodologia do ensino, através da fantasia de uma caça ao tesouro, para garantir maior envolvimento e engajamento do estudante durante todo o processo de ensino-aprendizado.

Destaque-se que ainda não há uma definição universal para o termo gamificação, mas existem várias definições e propostas de autores da área. A jornalista Olívia Baldissera (2021), relata em seu blog que para Yu-kai Chou, gamificação é o ato de tornar alguma coisa semelhante a um jogo, para o taiwanês, pesquisador e palestrante internacional sobre Gamificação e

Behavioral Design e fundador da The OctalysisGroup, “Gamificação é a arte de extrair toda a diversão e os elementos engajantes dos jogos e aplicá-los em atividades produtivas do mundo real.”

Os autores Vanessa Campos de Souza e Paulo Antônio Nogueira Júnior, (2021), destacam que, romper com a visão puramente tradicionalista pautada em um único modelo de ensino, é de grande relevância, pois, ao mostrar ao aluno que ele pode ser protagonista de sua própria história agindo sobre ela, fazendo parte do processo, ao mesmo tempo é necessário não é algo tão simples de ser realizado, é deveras desafiador.

Destarte, Marckewski (2013) diz que gamificação é utilizar as metáforas dos games em tarefas da vida real, para gerar engajamento e motivação. Assim, entende-se que a gamificação é um jogo que não foi criado apenas com fins de entretenimento, ele tem todos os elementos de um jogo real, tanto o visual quanto o jogar em si, e um processo definido, com objetivos, resultados ou mensagens que os criadores almejam alcançar com seu usuário.

Por meio de uma fantasia de uma caça ao tesouro em uma ilha, os discentes foram previamente divididos em equipes conforme planejamento e assim submetidos a solucionar 8 (oito) enigmas. Cada enigma foi composto por uma situação problema do componente curricular, contendo conteúdos de recomposição de aprendizagem e conteúdos previstos na ementa do componente curricular. A solução deste, lhes encaminhara para posteriores enigmas, que estavam previamente espalhados pela ilha em forma de QRCode.

Figura 01 – Foto.



Fonte: Autores

Figura 02– foto.



Fonte: Autores

Ao desvendar o último enigma proposto, o grupo de estudantes foi encaminhado para um mapa (Folha A0 - 841x1189mm) que contemplava o local situado no momento do encontro e o caminho para o tesouro.

Figura 03 – foto.



Fonte: Autores

Coube ao professor orientador, incentivar a interação dos estudantes, companheirismo, agregando principalmente o aprendizado, entretenimento, diversão e cooperatividade, desenvolvimento pessoal e cognitivo estimulando também a amizade e a inclusão social.

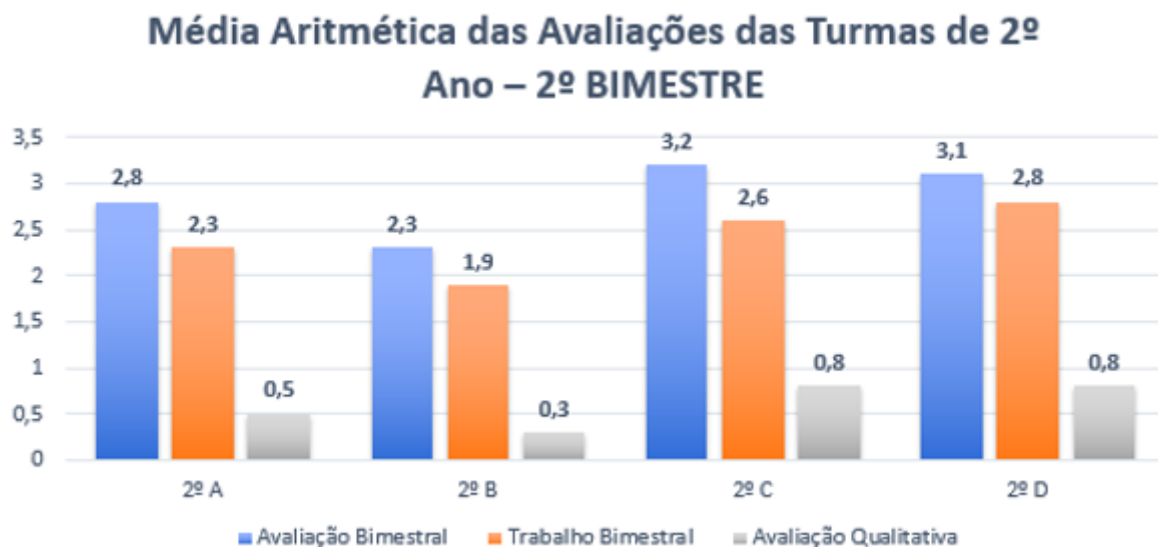
Resultados e Discussão

Uma problemática que se tem mobilizado a opinião de muitos docentes está relacionado à recomposição das aprendizagens devido a defasagem na educação causadas pela pandemia do Covid-19 e o tipo de metodologia adequado para alcançar o maior número de resultados positivos e, acima de tudo, garantir a inclusão dos discentes com mais deficiência. Nesse contexto, encontramos na gamificação do ensino uma das metodologias ativas que mais contribui para a diminuição destes impactos e garantir ainda, a inclusão social.

Ao fazer um comparativo com as notas dos discentes do segundo período com as notas do terceiro, notou-se a eficácia da gamificação da metodologia do ensino. Embora aqui caiba uma contribuição de Luckesi acerca da avaliação, não podemos fugir das exigências sistêmicas:

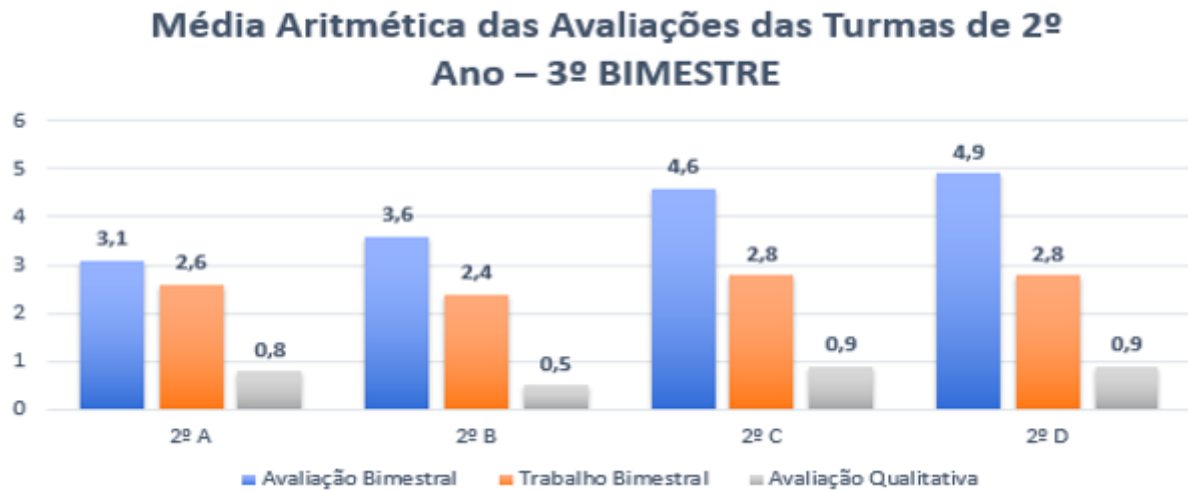
podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

Figura 06– gráfico.



Fonte:Autores

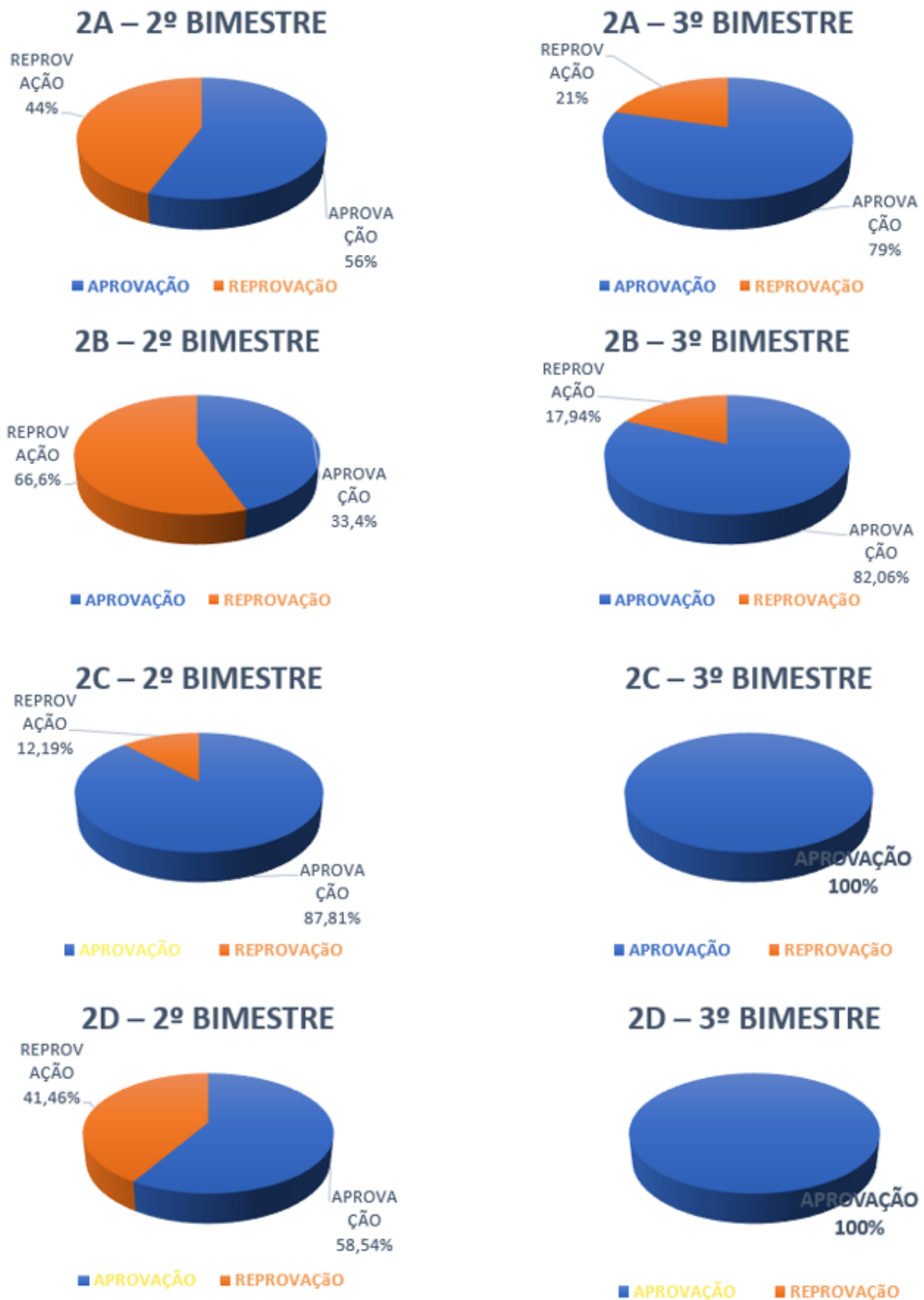
Figura 07 – gráfico.



Fonte: Autores

Realizamos ainda um estudo de caso mais detalhado, comparando os índices de aprovação e reprovação dos estudantes nesses períodos. Destaque para a turma de 2ºB (segundo B) em especial, que saiu de 66,6% (sessenta e seis virgula seis por cento) de reprovação, passando para 17,94% (dezessete virgula noventa e quatro por cento).

Figura 08– gráfico.



Fonte: Autores

Considerações Finais

A utilização do caça ao tesouro como gamificação da metodologia de ensino atende as particularidades do estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem em Matemática, o que demanda planejamento e orientação para o modo como são utilizados as TIC's (tecnologias da informação e comunicação) no ambiente escolar. Assim, os déficits e desinteresse apresentados pelos estudantes no ensino da Matemática a partir dos resultados obtidos no segundo período do ano letivo mostram a necessidade de maiores investimentos nessas metodologias ativas, em especial a gamificação, com o objetivo de intervir para a aderência de metodologias que tornem o educando ativo e produtor do próprio conhecimento.

Percebe-se que, com a implementação da gamificação no ensino da matemática obtivemos um grau de satisfação máximo pelos discentes no que diz respeito ao protagonismo estudantil, os pontos que contribuíram para esse resultado foram o respaldo causado em outras instituições de ensino da região. Após traçar objetivos e cumpri-los, percebemos o sucesso da gamificação no ensino, porém, esse tipo de atividade deve ser lançado periodicamente para que esses discentes não percam o interesse e sempre apliquem inovações para melhor efetividade possível.

Referências

BALDISSERA, Olívia. Quem é Yu-Kai Chou, o pioneiro da gamificação. **POSPUCPRDIGITAL**. Paraná, 2021. Disponível em: < <https://posdigital.pucpr.br/blog/yu-kai-chou>> Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Agência Senado. **Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>>. Acesso em: 10 set. 2022.

EXAME 55 ANOS. Após pandemia, brasileiros apresentam até 4 anos de defasagem educacional. Disponível em: <Após pandemia, brasileiros apresentam até 4 anos de defasagem educacional | Exame>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PAIVA, Thiago Yamashita. **Aprendizagem Ativa e Colaborativa: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática** - orientador Mauro Luiz Rabelo. -- Brasília, 2016. 55 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21707/1/2016_ThiagoYamashitaPaiva.pdf>. Acesso em: 18 ago. de 2022.

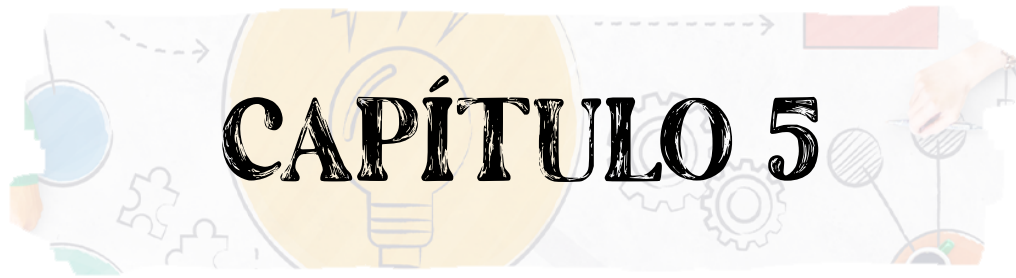
POR VIR – Inovações em Educação. **Para 93% dos professores, defasagem na aprendizagem é principal problema deixado pela pandemia.** Disponível em: <<https://porvir.org/para-93-dos-professores-defasagem-na-aprendizagem-e-principal-problema-deixado-pela-pandemia/?amp=1>>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARCZEWSKI, Andrzej. **Gamification: a simple introduction.** Print Book, English, 2013.

Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. Fiocruz – Observatório Covid-19 – 2022. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>> Acesso em: 20 de set de 2022.

SOUZA, Maria Vanessa Campos; JÚNIOR, Paulo Antônio Nogueira. v. 6 n. 15 (2021): **FORMAÇÃO CONTINUADA – ITINERÁRIOS FORMATIVOS. História Oral, Memória e Identidade: Uma proposta de aprendizagem a partir da utilização de metodologias ativas.** **Revista DoCentes**, CE. p.10, 2021.



CAPÍTULO 5

GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIA DE LEITURA COM A OBRA VIDAS SECAS

Débora Pereira dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-4

Introdução

Sabe-se que a leitura é fonte de prazer e acesso à informação, portanto, é um bem indispensável para o bom desempenho do aluno nas diversas áreas do conhecimento e em suas vivências cotidianas. Um dos principais problemas da educação na atualidade é a dificuldade que os educandos têm de ler, interpretar, criar e produzir textos, sendo eles escritos ou orais.

Paulo Freire (2003) aponta que a leitura é bem mais do que decodificar as palavras, é ler o mundo. Diante do âmbito da leitura, realizada na escola ou não, este texto busca incentivá-la a partir do gênero textual romance, da obra: *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. A escola tem um papel importante na socialização do saber e no contexto em que cada gênero é empregado socialmente.

Desse modo, os gêneros textuais estão presentes na sala de aula cada vez mais de forma intensa.

Este artigo apresenta discussões e resultados de uma pesquisa que foi aplicada em uma escola pública municipal militarizada, em três turmas de 9º ano, do Ensino Fundamental Anos Finais, totalizando 105 (cento e cinco) alunos. A escolha destes se deu neste espaço, no qual exerço a minha docência. Neste contexto, esta investigação questiona de que forma a organização de ações de leitura podem contribuir com a formação de alunos/leitores críticos e reflexivos, promovendo-lhes uma aprendizagem significativa por meio da Leitura Literária. Diante da temática em questão, realizamos estudos baseados na discussão de caráter crítico-constructiva, à luz da pesquisa do ensino-aprendizagem a partir do gênero textual, de forma a auxiliar no processo de construção da aprendizagem cognitiva e social.

O objetivo deste artigo foi desenvolver ações de leitura visando contribuir com a formação de alunos/leitores críticos reflexivos por meio da leitura literária. Também propôs discutir e conhecer as especificidades do gênero romance, aplicar estratégias de leitura por meio de sequência didática, incentivando a interpretação para uma aprendizagem significativa. Além disso, busca analisar a importância das ações de leitura no processo de formação de leitores e, por fim, traz a proposta de produção do livro imagético sobre o gênero estudado como fonte de construção do conhecimento.

Os principais teóricos que serviram como base para o desenvolvimento do trabalho foram Isabel Solé (1998), Marcuschi (2002), Paulo Freire (2003) e Penteado (2010). A partir desses aportes teóricos, a metodologia foi desenvolvida tendo como técnica a pesquisa-ação proposta por Penteado (2010), a qual possibilita a aproximação do pesquisador com o campo de pesquisa e as implicações nele existente.

Desta maneira, o texto está organizado em quatro seções, a fim de apresentar todas as etapas e aprendizados. Após esta introdução apresenta-se a fundamentação teórica. Na terceira seção, descrevem-se o procedimento metodológico para o desenvolvimento da sequência didático-pedagógica do gênero em estudo. A quarta discute a análise dos dados, e as considerações finais constam na última seção. Esperamos que essas reflexões possam contribuir para o fortalecimento e a formação do aluno leitor de forma autônoma, para que eles possam ser motivados a compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura de forma inteligente de diversos textos e, sobretudo, do gênero textual em estudo.

Fundamentação Teórica

A leitura está presente em toda a parte do meio social com as suas diferentes funções. É essencial que o leitor seja capaz de fazer suas escolhas e que se aproprie de habilidades próprias ao adentrar no universo da leitura. A leitura não se caracteriza apenas como ato de decodificar ou levantamento de suposições/sentidos. Ler vai muito além, é uma prática social de suma importância, visto que contribui para que o leitor melhor compreenda o mundo que está a sua volta.

A escola colabora para tornar o aluno um leitor reflexivo, agregando novas informações para que assim a construção do conhecimento aconteça, tornando-o mais autônomo diante das questões sociais. Por isso, a leitura tem um papel fundamental na vida do ser humano e sobretudo do aluno, pois é no espaço escolar que o sujeito tem acesso ao conhecimento formal, aprendendo a articular o conhecimento teórico e prático. Portanto, a leitura é uma prática social que deve transcender as práticas escolarizadas, pois seu exercício vai além da escola (BRASIL, PCNs, 1998, p. 269). Como Solé (1998) aponta, o ato de ler é um processo complexo de interação entre texto e leitor.

Na escola, a compreensão entre gênero e tipologia textual é complexa, tanto para os professores como para os alunos. Sendo assim, é importante que o professor estabeleça a diferença entre o gênero textual e a tipologia textual, para melhor direcionar o trabalho com a leitura e a produção escrita na sala de aula. Segundo Marcuschi (2002, p. 22), a tipologia textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Já os tipos textuais abrangem as categorias de narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

Os gêneros textuais estão presentes no cotidiano e apresentam características sócio comunicativas vinculadas à vida cultural e social. Trabalhar o gênero textual na sala de aula é de grande relevância para motivar os alunos à produção e compreensão textual. Marcuschi (2002) destaca que “em todos os gêneros textuais também se está realizando os tipos de textos podendo ocorrer que no mesmo gênero realize dois os mais tipos, sendo que um texto é em geral tipologicamente variado heterogêneo” (MARCUSCHI, 2002, p. 25). Assim, o autor enfatiza que um tipo de gênero pode ser encontrado em qualquer gênero textual, assim como o contrário também pode ocorrer, ou seja, um gênero pode estar presente em mais de um tipo de texto. Encontra-se facilmente diversos tipos de gêneros como notícia, reportagem, infográfico, carta ao leitor e dentro de várias outras tipologias textuais.

Existe uma diversidade de gêneros textuais, que são materializados pelos diversos sujeitos que fazem parte da sociedade e da comunicação. Assim, a comunicação social acontece por meio dos mais diversos gêneros textuais, nos quais destacamos vários tipos, como: carta, conversa telefônica, bilhetes, e-mails, mensagens de voz, WhatsApp, memes, receitas, notícias, dentre outros. Contudo, os gêneros textuais são infinitos e a partir das práticas sociais/ne-

cessidades surgem novos gêneros textuais, que segundo Marcuschi (2002, pp. 22-23) deram origem para “referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária” [...]. Observamos que para o pensamento marcuschiano, a estrutura e a forma composicional do gênero têm as funções de dar sustentação e/ou conta à comunicação. Logo, sua estrutura composicional nos faz compreender não somente de qual gênero se trata, mas sobretudo, as condições e as finalidades na perspectiva da atividade humana.

Quando Bakhtin (2003) se apropria dos conhecimentos da Filosofia e começa a trabalhar dentro da linguagem, o autor discute sobre os gêneros textuais e questiona se sem suas existências seria impossível a comunicação. Portanto, a atividade discursiva é uma da prática social, cognitiva e histórica. É importante ressaltar que cada gênero textual tem um propósito e/ou finalidade numa esfera da comunicação. Assim, todos os gêneros têm uma forma composicional/planificação e uma função, um estilo, um conteúdo, mas sua determinação está na função e da forma/planificação.

Segundo Bakhtin (1997) existe uma semelhança entre os diferentes textos, porque se configuram segundo as características dos gêneros textuais que estão presentes no meio social. Estes são instrumentos culturais que estão presentes nas interações sociais em diferentes discursos. Ressaltamos que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual que se materializa em texto. Trabalhar os gêneros textuais na sala de aula permite uma ênfase nos aspectos sócio culturais das leituras, que estão vinculados à sociedade, aos aspectos linguísticos e à compreensão do que o texto informa ou comunica.

É importante ressaltar que os gêneros textuais não podem tratar o gênero do discurso independente da sua realidade social e de sua relação com a atividade humana. Como sabemos, o gênero discursivo se constitui de rotinas comunicativas e instauradoras da relação de poder. Portanto, os estudos sobre

os gêneros textuais têm muita relevância social e na sua funcionalidade são e devem ser de fato um importante recurso/ferramenta nos fazeres pedagógicos, bem como estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, percebemos que a inserção dos diversos gêneros textuais se constitui de grande relevância, pois levam os sujeitos a compreender o funcionamento dinâmico da língua materna e consolidam as habilidades sócio comunicativas nos mais variados contextos orais ou escritos.

A Pesquisa-Ação na Didática da Sala de Aula

No intuito de colaborar no processo formativo dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, esta pesquisa-ação foi construída tendo como base uma realidade concreta vivida em sala de aula. As reflexões foram geradas a partir das diferentes leituras que tratam sobre gênero textual, de modo especial sobre o romance *Vidas Secas* para o desenvolvimento da estratégia pedagógica por meio da sequência didática.

Assim, este trabalho comungou das ideias de Penteado (2010) que apresenta reflexões sobre a pesquisa e docência apresentando algumas inquietações e fronteiras do campo escolar, mais notadamente no campo da Cultura Educacional, bem como a Cultura Científica. A autora argumenta que o pesquisador tem sua finalidade de produzir conhecimento sobre o objeto em estudo, já o professor tem como propósito colocar o educando com o conhecimento já produzido.

Desse modo, depois da observação em sala de aula, o procedimento da pesquisa-ação é muito usado no campo da educação. As atividades desenvolvidas pelos docentes levam-nos a refletirem e modificarem a sua prática, buscando unir a pesquisa teórica às ações práticas, com o intuito melhorar a compreensão no processo de aprendizagem. Corroborando com o trabalho no espaço escolar,

Penteado (2010) defende a pesquisa-ensino como uma possibilidade ao educador no seu espaço de trabalho ser também um pesquisador.

A proposta de sequência foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, em turmas do 9º Ano Escolar, no turno Matutino e Vespertino da Escola Municipal Antônio Carlos Souto. As turmas são compostas aproximadamente entre 35 a 46 alunos com uma faixa etária de idade escolar bem diversificada, bem como a diversidade local por receber alunos da zona rural e urbana. As atividades foram planejadas, organizadas e desenvolvidas por meio de oficinas didático pedagógicas de forma interdisciplinar, significativa e produtiva para que os alunos possam aprender as práticas de linguagens (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) de uma forma bem contextualizada a partir das vivências e experiências do contexto da turma. As oficinas foram organizadas com as propostas das estratégias de leitura proposta por Solé (1998).

Nesse contexto, as estratégias de ensino de leitura desenvolvidas por Solé (1998) buscam orientar o desenvolvimento das atividades de leitura em sala de aula organizando em três etapas as estratégias de leituras, que são: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Na primeira etapa, o professor deverá ativar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de questionamentos, poderá também definir objetivos, levantar hipóteses com base no título, ilustrações da capa, entre outros, quando for pertinente ao gênero. A segunda etapa da estratégia é o momento da leitura, a qual o professor poderá realizá-la de forma compartilhada com os alunos. Neste momento, os mesmos foram convidados a ler o romance.

Já em relação à última estratégia, o momento depois da leitura é que os alunos irão responder as perguntas que foram elaboradas pelo professor. Essa etapa tem o intuito de levar o aluno/leitor a pensar exigindo um confronto de

elementos presentes no texto com informações dos seus conhecimentos prévios e inferências. Para responder aos questionamentos elaborados pelo professor é “preciso ter elaborado uma interpretação de conteúdo do texto, pois sem ela dificilmente poderiam estabelecer as inferências necessárias” (SOLÉ, 1998, p. 159). Assim, é importante que incentive os alunos à leitura procurando realizar a interpretação textual, para que possam compreender, dominar a leitura e abrir possibilidade para aquisição do conhecimento.

Ao considerar a aplicação das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), vale lembrar que as estratégias não são receitas prontas para serem aplicadas e sim procedimentos que tem o objetivo de provocar, instigar, propor ações para o desenvolvimento do processo de leitura na sala de aula. Em seguida apresentaremos as discussões sobre análise de dados.

Análise e Discussão da Sequência Didática Aplicada

Neste capítulo, apresentarei os resultados e discussões da análise dos dados a partir das estratégias de leitura proposta por Solé (1998) que são: antes da leitura, durante e depois, a partir do gênero textual já mencionado anteriormente. A estratégia antes da leitura permite situar o leitor, instigando-o a assumir papel ativo no processo de construção do conhecimento. Desta forma, o professor realiza questionamentos sobre o título do texto, ilustrações com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos antes de conhecer o texto, levantando hipótese que pode ser ou não confirmada durante a leitura.

As atividades planejadas foram iniciadas com a apresentação da proposta de leitura do Livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Com o objetivo de ressaltar a importância da leitura no processo de aprendizagem do aluno, como também despertar o prazer e o gosto pela leitura. A primeira atividade sugerida

aos alunos após apresentação do livro foi a seguinte: o que diz sobre a imagem da capa do livro? Defina romance e suas características. O romance tem sempre sua história de amor?

Após o diálogo com os alunos sobre as questões apresentadas, expliquei que nem todos os romances tem história de amor, assim, o que iremos estudar é um romance que apresenta uma história regional. Os alunos não concordaram, pois no entendimento dos mesmos, romance sempre tem que ter uma história de amor. Mesmo assim, ficaram curiosos para saber o que discorrerá no texto que será lido, como também saber porque o romance não apresenta uma história de amor de forma específica.

A Leitura Continua

A estratégia desenvolvida nesta etapa permite traçar vários objetivos para que o leitor precisa saber a finalidade que o levaram a ler determinado texto. Dentre eles destacamos alguns, de acordo com Solé (2008) é preciso ler para: obter uma informação precisa, seguir instruções, obter uma informação de um conteúdo geral, para revisar um escrito próprio, por prazer, verificar o que compreendeu dentre outros.

Desta forma, durante a leitura as atividades desenvolvidas são para a construção de sentidos, compreensão, interpretação do texto e verificação das hipóteses. No momento da leitura do romance os alunos foram convidados a iniciar a leitura do capítulo “mudança”. Nesta atividade os alunos sentiram dificuldades por conta das palavras complexas. Assim, foi disponibilizado o dicionário para ajudar na compreensão das palavras e posteriormente do texto. No final da leitura, ao questionar sobre o que eles compreenderem, alguns alunos não se manifestaram por vergonha e outros escreverem pequenos resumos sobre os capítulos iniciais, dentro os quais destaco:

Figura 1 – Texto da aluna do 9º ano A

Formam uma família pobre formada por dois filhos, um papagaio, uma cachorra e um casal (Sinhá Zilória e Fabiano). Ambos pelos jeitos do sertão a procura de alimentos e um lugar para viver, a fome os acompanhavam até que Sinhá Zilória, por falta de espaço, mata o papagaio para alimentar sua família e mantê-los vivos. Depois de muito andar, próximo as margens do rio, encontraram uma fazenda abandonada. A fome continuava e "Baleia" a cachorrinha, cagou uma feia e deu para seus dentes trazendo alegria. Baleia enquanto esperava a sua caça aboar para desfrutar dos gostos admirava o céu que parecia cheiro, e as crianças alegres iguais a seus pais, por ter um lugar para viver.

HNSS, aluna 9A

Fonte: A autora em trabalho de campo/2019

A aluna destacou a caminhada da família de Fabiano em busca de um lugar para sobreviver de forma bem objetiva, a mesma deixa claro toda a trajetória que o autor narra no primeiro capítulo do romance.

Após os estudos sobre os quatro primeiros capítulos, realizei uma atividade oral na sala de aula com perguntas sobre os textos lidos. Assim, os alunos teriam que levantar uma placa com o símbolo V para verdadeiro ou F para falso. Esta atividade foi muito interessante, os alunos envolveram-se bastante. Sentiram-se motivados a responder as questões apresentadas. Na atividade seguinte os alunos foram orientados a realizar a leitura dos seguintes capítulos (O menino mais novo, O menino mais velho, Inverno e Festa), finalizando com a apresentação do que compreendeu na leitura, percebi dificuldades dos alunos em explicar na oralidade seu entendimento.

A proposta seguinte foi assistir ao filme baseado no Romance *Vidas Secas*. A exibição do mesmo foi importante, momento que ajudou a turma a melhor compreender a leitura do texto e continuar o desejo de ler. O momento que os alunos apontaram como emocionante e marcante foi o capítulo *Baleia*, no qual a mesma estava doente e Fabiano teve que sacrificá-la, para proteger as crianças, como afirma a aluna: “Fabiano resolveu matá-la. Ele atirou, mas ela fugiu baleada foi para um lugar chamado Juazeiro e lá ficou...não esperava a morte de Baleia”. (Aluna, NA, 9º A 01/08/2019). Realmente foi um momento marcante porque o animal era muito querido pela família, principalmente as crianças que brincavam com ele, como matava a fome dos retirantes na procura de alimentos.

Outro momento mais comentado do filme foi a morte de Baleia, alguns alunos comentaram que não teria necessidade de matar a cachorra, foi cruel e desnecessário. Outros concordaram para diminuir o sofrimento do animal. É importante ressaltar que tiveram alunos que durante a passagem da morte da cachorra se emocionaram e as lágrimas caíram.

Os alunos relataram que no capítulo *Contas*, em que Fabiano era engando por não saber fazer as contas na fazenda do patrão e desta forma era roubado pelo próprio patrão, conforme afirma a aluna: “Fabiano praticamente era roubado pelo patrão e quando reclamava ele ameaçava demitir e como não tinha para onde ir, ele aceitava todas ameaças”. (Aluna, BCS, 9º A, 01/08/19). E por fim, para finalizar a leitura dos capítulos (*baleia, festa, contas, soldado amarelo, o mundo coberto de penas e fuga*), sugeri aos alunos que se organizassem em grupo para apresentar um seminário, cada grupo ficou com um capítulo, a divisão foi realizada por sorteio.

Na apresentação dos seminários, os alunos em sua maioria participaram de forma criativa, apresentando as principais informações sobre o texto e fa-

zendo relação com a compreensão dos mesmos. No capítulo *Baleia*, os alunos relataram a importância e a necessidade de se ter um cachorro em casa com o objetivo de proteção e segurança da família, pois a violência vem crescendo cada dia mais. Outro fato que foi relatado era que os filhos não tinham nome, mas a cachorra sim.

Outro tópico interessante que foi contado em uma das falas dos alunos durante a apresentação do seminário é que Sinhá Vitória sabia fazer conta e Fabiano não, ela era inteligente e seu esposo ficava admirado. Olha o papel da mulher na sociedade. Também relataram que Fabiano teve a oportunidade de se vingar do soldado amarelo quando o encontrou na mata, mas ele fez diferente: ensinou como encontrar o caminho de volta, pois o mesmo estava perdido. Já nos dois capítulos finais os alunos informaram a semelhança com o primeiro, em que a família continuava a busca do lugar para viver com dignidade só que desta vez sem a cachorra e o papagaio.

Portanto, os alunos afirmaram que na região onde eles residem não conhece famílias que passaram por situações do texto em estudo. Mas por outro lado, muitas famílias deixam sua casa na zona rural e vão em busca de melhores condições de vida na cidade. Algumas conseguem se desenvolver e viver com dignidade, outras terminam voltando para seus lugares de origem.

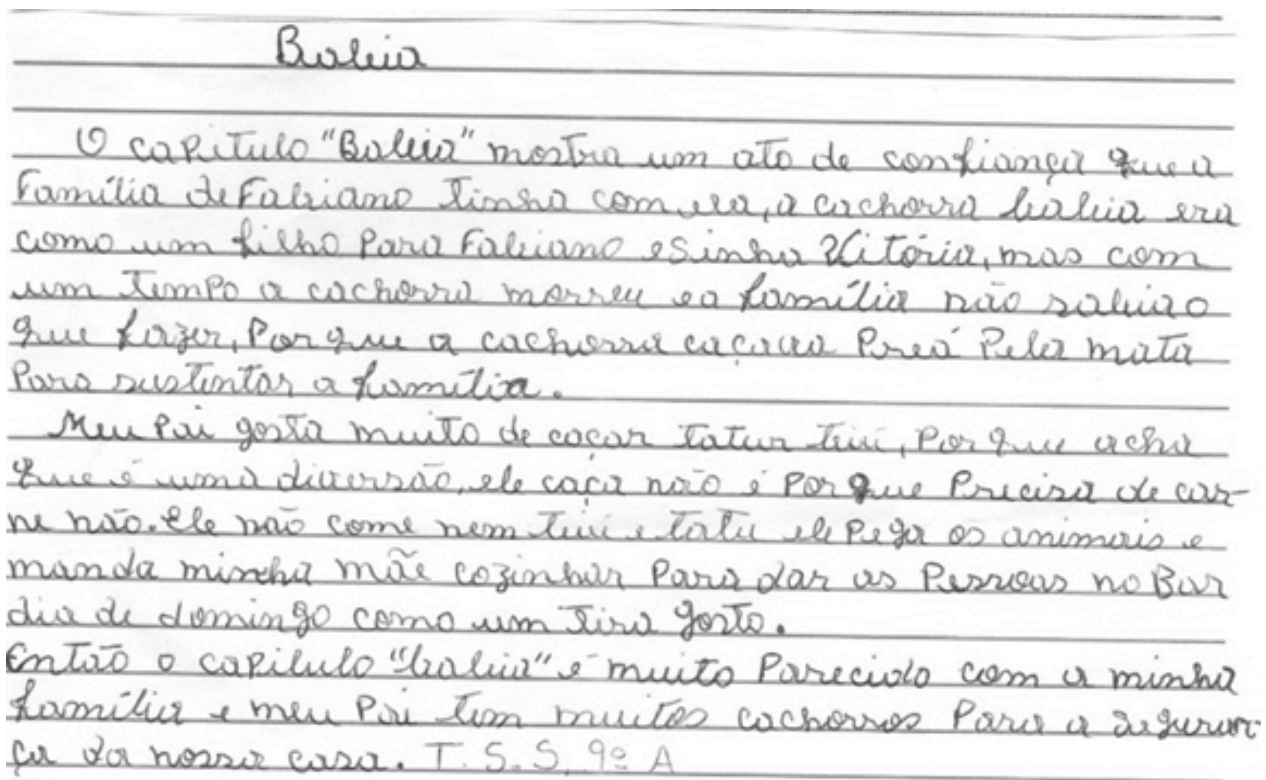
Resultados e Discussão

Nesta etapa é importante retomar e sintetizar a discussão apreciando criticamente o texto, buscando realizar registro de atividades. Conforme Solé (1998) argumenta, as estratégias utilizadas depois da leitura têm por objetivo refletir sobre as relações estabelecidas entre o leitor e o texto. Visando auxiliar o estudante a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, como: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito no enredo, considerar as intenções, pontos

de vista do autor da obra e aplicar as informações novas adquiridas com a leitura.

Após as leituras realizada ficou algo no entendimento do aluno, assim, solicitei dos alunos que escolhessem um capítulo que mais gostassem e justificassem o porquê da escolha. De todos escritos, optei por destacar este que segue:

Figura 2 – Texto do aluno do 9º ano A



Baleia

O capítulo "Baleia" mostra um ato de confiança que a família de Fabiano tinha com ela, a cachorra baleia era como um filho para Fabiano e Simba Vitória, mas com um tempo a cachorra morreu e a família não sabia que fazer, porque a cachorra caçava porá pela mata para sustentar a família.

Meu pai gosta muito de caçar tatu-tui, porque acha que é uma diversão, ele caça não é porque precisa de carne não. Ele não come nem tui e tatu ele pega os animais e manda minha mãe cozinhar para dar as churras no Bar dia de domingo como um tipo goste.

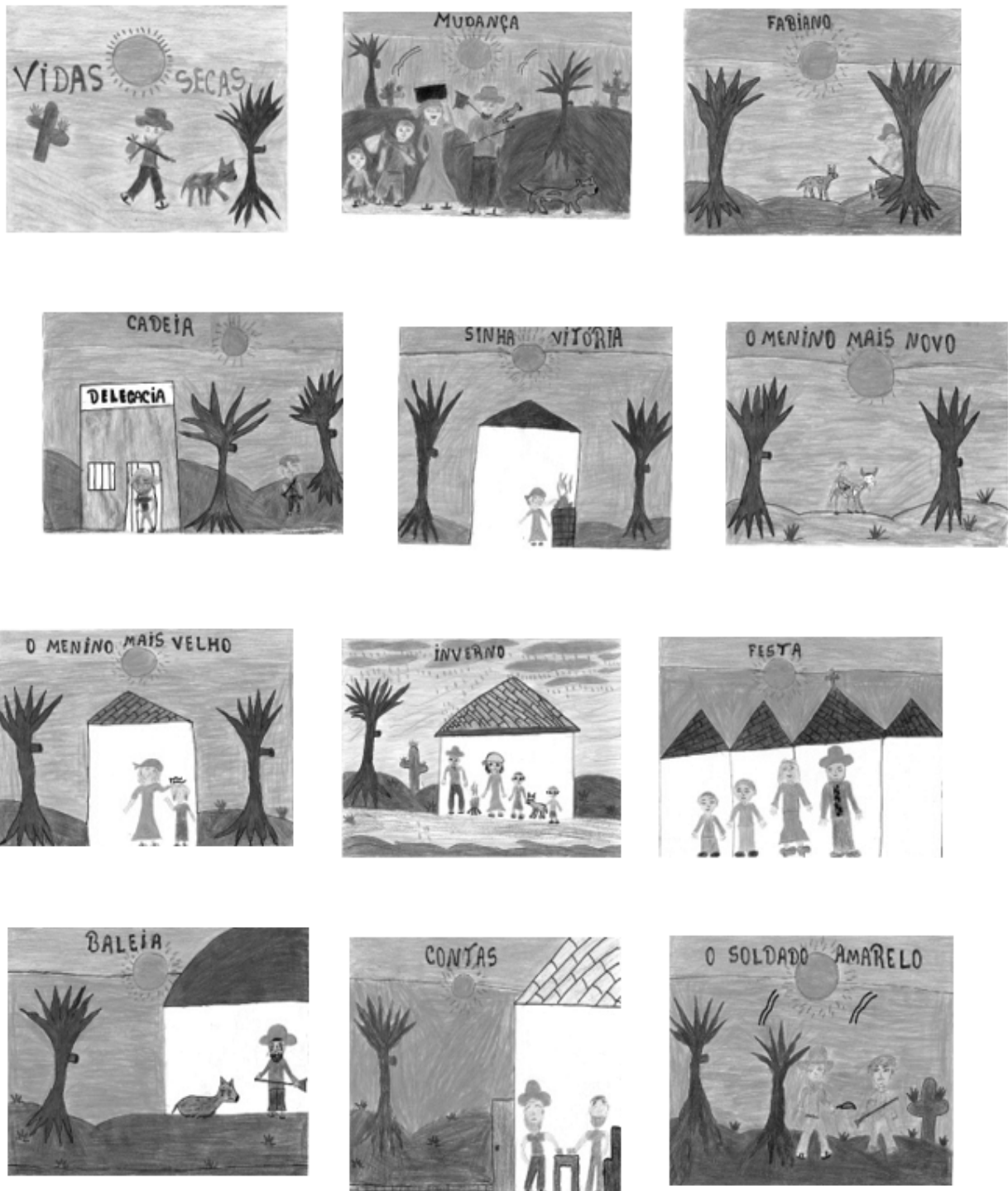
Então o capítulo "Baleia" é muito parecido com a minha família e meu pai tem muitos cachorros para a segurança da nossa casa. T. S. S. 9º A

Fonte: A autora em trabalho de campo/2019

Percebe-se que o aluno consegue realizar inferência no texto relacionando suas vivências e experiências a partir do capítulo que ele mais gostou. O mesmo se envolveu no texto com sua compreensão no entendimento, apresentou um nível de letramento satisfatório para análise do texto, buscando relacionar os acontecimentos da vida dele com o capítulo escolhido. Vale ressaltar que o aluno realizou também a reinterpretação da obra, porém destacou o que considerou mais pertinente com a sua realidade.

Na última atividade realizada (figura 3), após a leitura do romance e todo trabalho realizado por meio de oficinas didático pedagógica nas etapas anteriores, foi proposto aos alunos a construção do livro imagético do romance *Vidas Secas* com o objetivo de sistematizar o entendimento do livro, como mostra a figura seguinte:

Figura 3 – Livro imagético das alunas do 9º ano A





Fonte: A autora em trabalho de campo/2019

Nessa atividade de produção do livro imagético, a turma foi organizada em dupla para a construção do trabalho. Percebi que os alunos não apresentaram dificuldades para realizar os desenhos, pois os mesmos tinham uma compreensão sobre o livro e assim o fizeram com facilidade e muito prazer na sala de aula sob orientação da docente. Ao receber e analisar cada livro construído, pude avaliar de forma clara e os detalhes de cada cena que condiz cada capítulo do romance como mostra na figura 3. No momento de apresentação e socialização dos trabalhos construídos foi perceptível os alunos contarem todo o enredo do texto estudado de forma clara e eficaz, bem como sua compreensão da obra estudada por meio da sua arte, o desenho.

Conclusão

O presente trabalho mostrou que quando os alunos são motivados a realizar estudos com ênfase na leitura, facilita a construção do conhecimento de forma significativa, principalmente no que concerne à formação crítica e reflexiva do aluno/leitor. Sendo assim, o docente tem um papel relevante para o desenvolvimento das atividades para o sujeito leitor. É uma tarefa árdua e exige do professor todo um planejamento para sua aula, bem como uma proposta de leitura para que alcance seus objetivos. Portanto, é imprescindível que o professor realize o acompanhamento dos alunos na sala de aula no processo de leitura.

Para que os objetivos fossem alcançados, foi desenvolvido as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998), que foi relevante para os alunos compreenderem o texto estudado, visto que o mesmo tem uma linguagem rebuscada para o nível de conhecimento dos alunos em sua maioria, e até mesmo porque os mesmos não têm o hábito da leitura no dia a dia. À medida que os alunos foram lendo, participando das oficinas, houve uma compreensão, um entendimento sobre cada capítulo do livro. Em vários momentos, eles faziam reflexões de temas do romance com as questões atuais presentes na sua comunidade e na sociedade.

Diante do que expomos, acreditamos que o desenvolvimento das estratégias de leitura que Solé (1998) propõe se mostra de suma relevância para motivar/incentivar os alunos a lerem e compreenderem o gênero textual em estudo. Para tanto, a leitura consiste em aquisição do conhecimento que possibilita contribuir de maneira significativa para a formação do aluno/leitor crítico e reflexivo para atuar na sociedade.

Assim, trabalhar com as estratégias de leitura que propõe Solé (1998) oferece uma perspectiva de incentivar os alunos a lerem e entender o que leram, bem como estimular a reflexão crítica e contribuir para aprendizagem significativa para a formação social e até mesmo humana dos alunos envolvidos. Vale ressaltar que o mais importante de todo trabalho realizado foi perceber que os alunos conseguiram fazer reflexões da obra em termos de suas realidades local, regional e global.

Referências

BRASIL, **Parâmetro Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa/Ministro da Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1998.

BAKHTIM, Michael. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003. 87p.

SCHNCUMLY, Bernad; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNCUWLY, Bernad; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas – SP: Mercado de Letras 2004.

MARCUSHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidades. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

_____, Luís Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2^a ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2006. 23-36

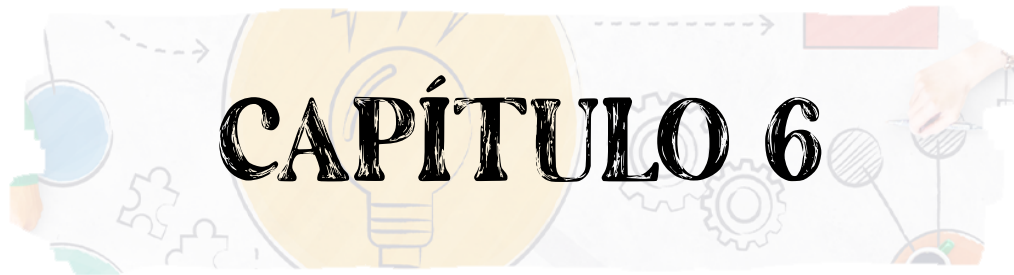
_____, Luís Antônio. **Da fala a escrita: Atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 106. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



CAPÍTULO 6

O ENSINO DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LUGAR VIVENCIADO PELOS ESTUDANTES

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

Cleirton Moreira Felix

Maria Vanessa Campos de Souza

Maria Idelvania Moreira Matos

Paulo Henrique Alves Paulino

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-5

Introdução

A presente pesquisa procura promover uma proposta de ensino de Geografia relacionado à educação ambiental com estudantes do ensino fundamental, partindo do estudo do lugar vivenciado por eles, que neste caso é a Lagoa da Parangaba. Como defende Felix, compreendendo “(...) esse lugar de inserção, será possível planejar aulas mais atrativas e participativas(...)” (2021, p.12).

Logo, o estudo do lugar é um fator de grande relevância para que os discentes compreendam o espaço global.

Dessa forma, a partir da educação ambiental é possível realizar um método participativo, no qual o estudante tem função central enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem, participando ativamente na identificação dos problemas do meio ambiente e busca de soluções, sendo preparado como elemento modificador, através do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, de uma conduta ética, condizente com o exercício da cidadania. Depreende-se, portanto, que o lugar social do estudante deve ser também um ponto de alerta para o Professor, pois “É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam ...” (CERTEAU,1982, p.56).

No entanto, observa-se que a educação básica no Brasil ainda é marcada por uma pedagogia pautada na memorização de conteúdos trabalhados sem nexos com a realidade dos educandos.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção. (FREIRE, 1996, p. 28)

O processo educacional, dessa maneira, se torna demasiadamente abstrato e desestimulante. Para a superação de tal característica muitos teóricos vêm formulando diferentes propostas educacionais, se destacando a defesa da necessidade de se trabalhar com o cotidiano do educando e de suas experiências no processo educacional.

Metodologia

A metodologia foi realizada com observações do ambiente escolar, aplicação de questionários e desenvolvimento de uma oficina sobre a temática proposta na turma de ensino fundamental do 7º ano D, turno tarde. A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio Joaquim Alves, localizada no bairro Demócrito Rocha, sendo esta uma instituição pública estadual, localizada nas proximidades da Lagoa da Parangaba na cidade de Fortaleza Ceará. Logo, o ambiente da Lagoa da Parangaba, faz parte do local de vivência dos discentes. Além disso, muitos estudantes frequentam a feira da Parangaba que ocorre às margens da lagoa durante os domingos.

Aplicou-se na turma de 7º ano da referida instituição, 23 perguntas contendo 7 (sete) questões subjetivas e 5 (cinco) objetivas. As perguntas versavam sobre o conhecimento dos estudantes sobre meio ambiente, Lagoa da Parangaba, ensino de Geografia e outros fatores, baseados na oficina aplicada anteriormente.

Fundamentação Teórica

Com a crescente industrialização verificada após a segunda guerra mundial, observa-se um aumento na degradação do planeta. A preocupação com as questões ambientais se acentua a partir da década de 70 (setenta), após a eclosão de vários movimentos sociais contra a sociedade do consumo durante a década de 60 (sessenta). Com isso, no ano de 1972 (mil novecentos e setenta e dois) ocorreu a Primeira Conferência Mundial do Desenvolvimento e Meio Ambiente que tinha o papel segundo Mendonça (1994) de realizar o equacionamento dos problemas ambientais.

É nesta mesma década que a educação ambiental ganha força, pois fica claro que através da educação ambiental é possível modificar o quadro de

destruição do planeta terra. Por outro lado, para que ocorra a ação transformadora do meio ambiente somente a conscientização ambiental não transformará as relações entre sociedade e natureza como ressalta (Philippi; Pelicioni; p.5,6):

No entanto, sabe-se que a consciência ecológica não garante uma ação transformadora. Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados, e que principalmente atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social, pois essas são atitudes que predisõem a ação.

Com relação ao ensino de Geografia e o Meio Ambiente é de fundamental importância realizar uma educação que busque entender a complexidade dos fatores entre as ações humanas e o ambiente. Para Mendonça (1994) a análise sobre o meio ambiente deve adotar uma relação dialética, por isso, torna-se importante entender as especificidades sem destacar o contexto global, para a posteriori entender a dinâmica entre as partes e a sua totalidade.

Nesse enfoque um entendimento da paisagem através da relação entre fatores sociais e naturais possibilita a compreensão crítica dos fatores que levam a degradação do Meio Ambiente. Assim, partindo de uma análise da paisagem local pode-se concluir conforme Bertrand (1972, p.141):

A paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução. A dialética tipo-indivíduo é próprio fundamento do método de pesquisa.

Com isso, busca-se que os estudantes entendam as transformações decorrentes das ações humanas na paisagem do lugar vivenciado pelos estudantes, afim de que, consigam relacionar os fatores atuantes neste ambiente local com os impactos aos quais estão ocorrendo no mundo. Logo, a pesquisa busca uma abordagem sintética que conforme Straforini (2008, p.88). “Caracteriza-se por apresentar o estudo da localidade como ponto de partida, aumentando gradativamente das dimensões a serem estudadas”.

Resultados e Discussão

O trabalho científico foi realizado em uma turma de 7ºano (sétimo ano) do ensino fundamental na Escola supracitada que conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o ensino fundamental (PCN's) tendo os seguintes objetivos (BRASIL, 1998, p. 07):

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Como a pesquisa teve por intuito, evidenciar a realidade entre sociedade e meio ambiente de um lugar relacionado com o cotidiano dos discentes (Lagoa da Parangaba), o trabalho científico se relaciona diretamente aos objetivos dos (PCN's) ressaltados acima, pois para o desenvolvimento de um meio ambiente saudável é necessário à compreensão pelos estudantes do que seja cidadania.

Para a pesquisa em sala de aula foi realizada uma oficina, com a temática “Parangaba: História, Geografia e Meio Ambiente”, em que se propunha, primeiramente, a exposição da construção histórica e geográfica do espaço que hoje é o bairro da Parangaba evidenciando os fatores, desde a colonização e a policentralidade deste, que deu origem a um intenso processo de urbanização que influencia diretamente no meio ambiente da Lagoa da Parangaba.

A oficina foi aplicada na turma do 7º ano D, no período da tarde, na instituição mencionada anteriormente, onde durante a realização da atividade foi possível observar que os estudantes despertaram muito interesse, pois muitos

deles participavam de forma ativa, fazendo várias perguntas durante a apresentação da oficina. Isso evidencia que o ensino partindo do lugar de vivência dos estudantes desperta a curiosidade e a vontade de aprender determinado assunto. Nessa abordagem, os conceitos trabalhados em sala de aula estão sendo reproduzidos na realidade, tornando-os dotados de significado para os estudantes, não sendo assim, conceitos puramente abstratos.

Além das oficinas, foram realizados questionários a respeito do conhecimento dos discentes sobre meio ambiente, Lagoa da Parangaba, ensino de Geografia e outros fatores. Nos questionários foram elaboradas 12 (doze) questões. A elaboração do questionário foi sistematizada entre perguntas objetivas, com caráter quantitativo, e perguntas subjetivas, referentes aos estudos de casos qualitativos.

Na turma supracitada, dos 23 estudantes 39,1% (trinta e nove virgula um por cento) dos estudantes são do sexo feminino, enquanto 60,9% (sessenta virgula nove por cento) são do sexo masculino. A faixa etária desses estudantes está distribuída em:

Tabela 01

FAIXA ETÁRIA	
Entre 14 e 15 anos	39,1%
Entre 12 e 13 anos	60,9%

Fonte: Autores.

Cabe ressaltar ainda que havia um discente com 11 (onze) anos de idade, e que com 15 (quinze) anos completos os estudantes podem ser transferidos para o turno da noite, destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, é interessante observar a discrepância na idade dos estudantes desta tur-

ma, isso evidencia uma alta taxa de repetência ou a não entrada dos estudantes na idade certa no ambiente escolar. Nesse contexto de uma turma de 7º ano, a faixa etária considerada normal é de 12 (doze) anos, já que com 15 (quinze) anos esses jovens deveriam estar cursando o 1º ano do ensino médio.

Com relação ao bairro onde os discentes residem, constatou-se que a maioria deles moram no conjunto Planalto Pici, e outra grande parcela no bairro Panamericano. Como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 02

BAIRROS DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS	
Conjunto Planalto Pici	65,2%
Panamericano	21,7%
Outros Bairros	13,1%

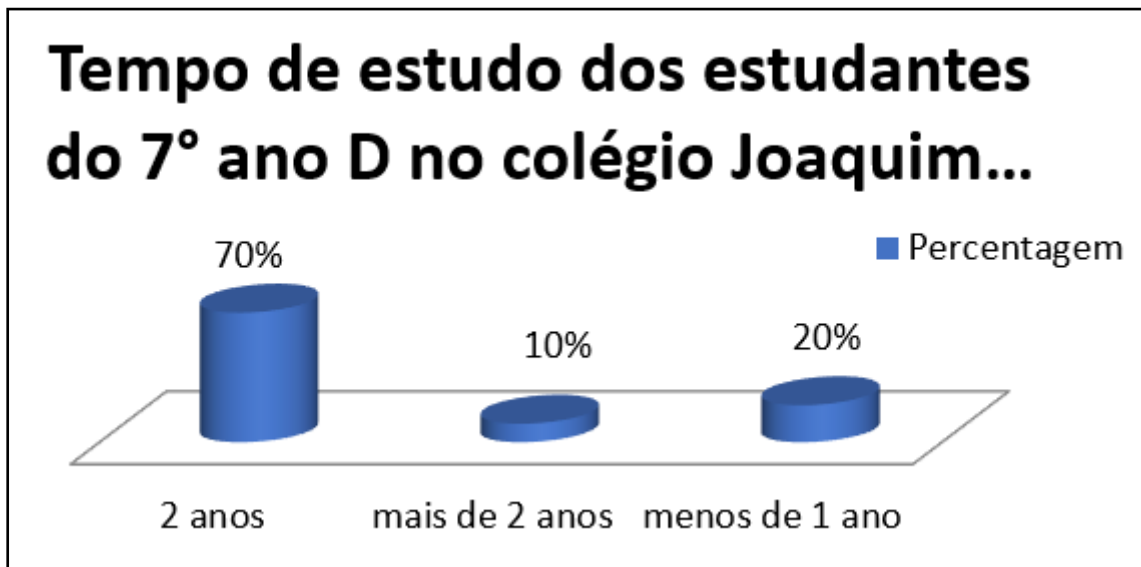
Fonte: Autores.

Os dois bairros aos quais a maioria dos educandos residem, dependem da centralidade dos serviços e transportes da Parangaba, devido a isto estes bairros possuem carência em relação a serviços e comércio, levando ao deslocamento de grande parcela da população para o bairro da Parangaba. Por causa da proximidade pode-se realizar esse deslocamento até mesmo a pé. Contudo, existem rotas de ônibus para os terminais localizados na Parangaba, fazendo também com que a Parangaba seja uma área de grande fluxo de pessoas.

Com isso, conforme os fatores citados acima, grande parcela destes estudantes passa pela Lagoa da Parangaba e pelo bairro, fazendo deste um espaço presente no cotidiano.

Outro questionamento realizado na turma foi sobre o tempo em que os estudantes estavam estudando no colégio Joaquim Alves.

Gráfico 01



Fonte: Autores

A predominância neste gráfico de 70% (setenta por cento) dos estudantes com dois anos que estudam na escola evidencia que a maioria dos estudantes está desde o 6º ano na escola. Por outro lado, a prevalência de 20% (vinte por cento) dos discentes que estão com menos de um ano no colégio, está diretamente relacionada à transferência de estudantes de outras escolas durante o ano letivo, e alguns dos motivos dessa mudança é o comportamento tido como inadequado e o baixo rendimento escolar, conforme relatos do Diretor do colégio.

Na primeira questão discursiva buscava entender qual a compreensão que os estudantes possuem sobre meio ambiente, perguntando “o que é meio ambiente?” Sendo que a definição sobre meio ambiente envolve sociedade e a sua relação com o meio. Além disso, conforme os PCN’s de Geografia o principal fundamento da disciplina de Geografia é “[...] explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela” (BRASIL, 2001, p. 109).

Nesse enfoque, a Geografia trabalha com o estudo do meio ambiente desde sua essência, entretanto o conceito de meio ambiente exige a interdiscipli-

naridade entre as Ciências, por abarcar os fatores naturais e antrópicos, a abordagem interdisciplinar objetiva a superação da fragmentação do conhecimento, fazendo com que haja uma compreensão mais globalizante do meio ambiente (GUIMARÃES, 1995).

Com relação às respostas dos educandos, sobre a referida questão, identifica-se que uma parcela deles compreendem que o meio ambiente abrange a relação homem versus natureza. Como se pode perceber nas repostas de alguns estudantes. “É a natureza que todos nós precisamos para sobreviver se acabar nós morremos.” (M. J. N. idade: 14 anos). “Meio Ambiente é a natureza aonde agente vive.” (L. O. C. idade: 13 anos). “O Meio Ambiente é o meio pelo qual você demonstrar o cuidado de sua saúde, por que se você prejudica o meio ambiente, você prejudica a si mesmo”. (A. D. S. F. idade: 13 anos). “É um lugar que deve ser preservado e respeitado com a natureza” (D. C. idade: 13 anos).

Nas respostas dos estudantes, é possível perceber que os mesmos realizaram uma análise sobre o meio ambiente de uma maneira em que se pode observar o desenvolvimento de um raciocínio crítico nos estudantes. E esse é um dos fatores fundamentais para o discernimento da educação ambiental.

No segundo questionamento perguntou-se aos estudantes o que eles entendiam sobre problemas ambientais, nesta abordagem eles ressaltaram os problemas relacionados à poluição através do lixo, falando sobre os resíduos presentes nas ruas, rios e lagoas. Como se pode identificar nas respostas dos educandos. O (a) estudante M. R. G. (Idade: 13 anos) afirma: “lixo nas ruas em lagoas e rios.”. Outra descrição interessante é do discente J. L. B. S. (idade: 12 anos) que ressalta a seguinte resposta: “Problemas na nossa cidade sem um governo adequado, com super problemas de lixo nas ruas e até falta de moradia e tendo de viver perto de lugares poluentes.” Esses impactos ambientais, referentes à produção do lixo estão presentes no cotidiano dos alunos tanto na

lagoa da Parangaba como nos rios de Fortaleza, além do lixo que é jogado por parcela da população nas ruas.

A terceira e a quarta questão perguntavam sobre quem eram os responsáveis pelo surgimento dos problemas ambientais e pelas soluções. Para os estudantes, o aparecimento dos problemas ambientais relaciona-se com a própria sociedade que produz lixo e devasta a natureza, como observa-se nas descrições dos discentes. “As próprias pessoas e principalmente o nosso governo que pode melhorar isso mais não melhora” (J. L. B. S. idade: 12 anos). “São os homens que todos os dias derrubam uma árvore e matam animais” (G. N. idade: 12 anos). “Os seres humanos por jogar lixo, pelo desmatamento do meio ambiente” (D. C. idade: 12 anos).

Com relação à pergunta referente aos responsáveis pelas soluções dos problemas ambientais, os estudantes ressaltaram argumentos associados, a que as soluções devem partir da própria sociedade, pois é ela quem produz os principais impactos na natureza. Outros estudantes também destacaram o papel do estado como solucionador dos referidos problemas. Isso fica evidente em algumas das respostas dos discentes. Conforme resalta O (a) estudante M. M (idade 13 anos) “Somos nós mesmos porque jogamos os lixos nas ruas.” Já o aluno (a) F. B. S (idade 14 anos) dá ênfase “a prefeitura e o estado”.

Nesse enfoque, cabe aos educadores realizarem um trabalho docente sobre educação ambiental, que tenha como meta desenvolver intensamente a integração entre ser humano e ambiente, e se conscientize de que o ser humano é natureza, e não apenas parte dela (GUIMARÃES, 1995). Assim, a noção histórica de dominação da sociedade sobre a natureza perde sua justificativa, já que existe uma relação de integração, pois o homem não sobrevive sem a natureza.

De maneira análoga, cabe ao governo investir em políticas públicas que busquem a melhoria da qualidade de vida da população, melhor formação para educadores em relação à educação ambiental, e leis que sejam efetivadas em busca da conservação do meio ambiente. No que se refere à questão 5 (cinco), inquiriu-se: *No seu entender, qual a relação existente entre pobreza, riqueza e problemas ambientais?* Os estudantes escreveram argumentos ligados com a questão da moradia, onde a população pobre reside em áreas de risco, que são geralmente lugares de preservação ambiental, e as pessoas com melhores condições financeiras vão possuir as suas residências em locais adequados.

Ademais, eles mencionaram a industrialização e os impactos na natureza. Como analisa-se a seguir: “O pobre não tem terreno para morar, por isso ocupa áreas de risco e prejudica o meio ambiente o rico tem dinheiro e vai para áreas melhores” estudante M. S. M (idade 12 anos.) e também o (a) discente M. J. N. (idade 14 anos) “Riqueza porque eles inventam cada vez mais indústria e prejudica no meio ambiente.”

Assim, é possível identificar nas respostas dos discentes que o ensino a qual vem sendo realizado na turma evidencia as questões ambientais referentes às diferentes apropriações do espaço pela sociedade, e isto os estudantes podem analisar na própria paisagem da Lagoa da Parangaba e da cidade de Fortaleza, que os melhores terrenos são destinados aos ricos, onde se encontram todos os serviços necessários para uma vida confortável. Enquanto, a maioria da população de baixa renda vive em locais, nos quais não há ao menos saneamento básico, um dos fatores que tem levado a baixa qualidade de vida da população pobre.

Seguindo, sobre a concepção dos educandos em relação ao meio ambiente, na questão 06 (seis), foi proposto um questionamento sobre o que os educandos têm feito para conservar o meio ambiente. Analisando o gráfico é

interessante destacar que 43% (quarenta e três por cento) dos estudantes ressaltaram que procuram jogar lixo em local adequado,

este é um dos aspectos mais debatidos no ambiente escolar e pela mídia, isso pode justificar o porquê da maioria dos estudantes terem escolhido essa alternativa. Na alternativa “outras atitudes” os educandos escreviam quais as atitudes eles realizavam para conservar o meio ambiente, como menciona os (a) alunos M. J. N. (anos 14) “plantar arvores e plantas” A. D. S. F (anos 13) “aproveitar frutas para fazer adubo.”

O estudo do lugar é de fundamental importância para o ensino de Geografia, pois é nesta escala de análise que as relações sociais se concretizam no espaço geográfico. Além disso, o espaço local sofre influência do global, assim, como este possui interdependência com o espaço do cotidiano.

Partindo da análise do lugar vivenciado pelos estudantes, foi indagada na questão 07 (sete) o seguinte: *os professores de geografia e ciências, em suas aulas, ao tratarem sobre o tema meio ambiente procuram trazer exemplos de questões ambientais de Fortaleza e dos bairros próximos à escola?* Nas respostas 91,3% (noventa e um virgula três por cento) dos estudantes disseram que sim os professores abordam esta temática.

Cabe ressaltar, que as opções referentes a se os professores falam sobre meio ambiente sem usar de exemplo, e se os mesmos não falam sobre meio ambiente na sala de aula, não foram destacadas pelos educandos. Isso mostra que a temática ambiental é trabalhada pelos docentes buscando trazer questões relacionadas com o meio ambiente de Fortaleza e o contexto próximo da escola. Esse é um fator fundamental, pois partindo do estudo do lugar em uma escala próxima dos estudantes há uma valorização do conhecimento prévio do estudante fruto de sua própria vivência, o que facilita a aprendizagem a

posterioridas questões globais, as quais também estão presentes em um contexto local.

O questionamento de número 08 (oito) foi dividido em duas etapas: uma perguntava se os estudantes frequentavam a Lagoa da Parangaba em dias de feira, que é realizada durante os domingos nas margens da lagoa. A outra interrogava os estudantes sobre os impactos ambientais presentes na lagoa.

Na primeira pergunta, constatou-se que 44% (quarenta e quatro por cento) deles frequentam a feira da Parangaba. Isso evidencia que o ambiente da lagoa faz parte da vida cotidiana, pois na segunda parte da questão os educandos ressaltaram vários impactos, como pode-se perceber nas descrições dos estudantes. “Lixo fora e dentro da lagoa, a água suja contaminada” (A. D. S. F anos: 13) “Peixe morrendo e a lagoa está diminuindo o seu tamanho por causa do lixo” (F. B. S anos: 14) “As pessoas jogam lixo e restos de comidas na lagoa” (G. N. anos: 12) “lixo na lagoa, até a cor da água da lagoa mudou” (J. L. B. S. anos: 12)

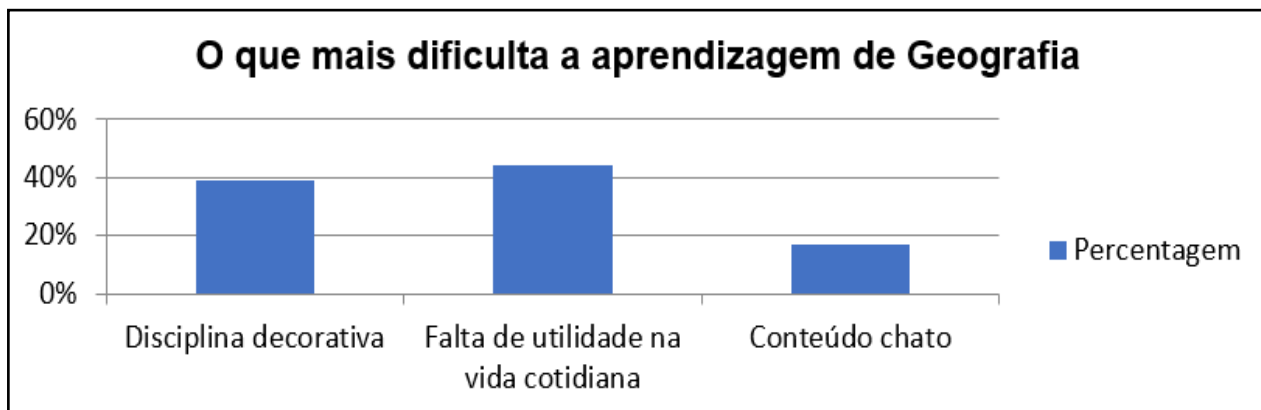
Além disso, a parcela dos estudantes que responderam não em relação a se frequentam a feira da Parangaba, na segunda questão evidenciaram que conhecem a lagoa da Parangaba, pois todos eles descreveram impactos presentes no ambiente lacustre. Logo, isso demonstra que os educandos possuem um conhecimento referente aquele ambiente, fruto da observação da paisagem daquele lugar. Cabe ao docente valorizar este conhecimento dos estudantes para torná-lo um saber cada vez mais científico.

Como ressalta Callai (2007), a certo consenso em relação ao entendimento de que a prática pedagógica na disciplina escolar de Geografia tem por compromisso iniciar pelo estudo do lugar de vivência do aluno, explorando todo o potencial de seu conhecimento prévio e, com base nele, iniciar os conceitos

científicos dominados pelo docente, pois é no conhecimento local que estão às fontes que ajudarão como parâmetros para o estudante atingir o conhecimento espacial de outras localidades.

As questões de 9 a 12 (nove a doze) estão ligadas ao ensino de Geografia, onde na questão de número 9 (nove), se realizou a seguinte pergunta: *na sua opinião, o que mais dificulta aprendizagem da Geografia?* Foram colocadas algumas opções como pode-se ver no gráfico abaixo.

Gráfico 02



Fonte: Autores

Outro fator, é que os estudantes tinham que justificar o porquê da escolha da alternativa. Eles citaram fatores ligados à questão de que há muita dificuldade em decorar a matéria, que às vezes só é abordado em sala de aula o conteúdo que está no livro. Com relação ao conteúdo chato, a justificativa dos estudantes que assinalaram essa opção, apenas dizia que era devido a não gostar de Geografia, e porque não entendiam os conteúdos ensinados pelo professor.

Analisando os dados expostos nesta questão, fica claro que a Geografia na escola ainda é vivenciada e olhada como uma Ciência de síntese, ou uma ciência decorativa. Muitas vezes, é tratada como uma disciplina que merece pouca atenção, já que muitos dos atores que compõem a escola trata como uma disciplina fácil.

Destarte, a Geografia no livro didático está sendo abordada de uma maneira fragmentada, não havendo uma sequência para o desenvolvimento do conteúdo. Os livros didáticos do Projeto Araribá para ensino fundamental utilizados na escola abordam os conteúdos geográficos sem uma sequência em que o docente possa lecionar de uma maneira lógica e significativa para o discente. Primeiro, que essa coleção ressalta a Geografia com uma dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. Já deixando subentendido uma divisão da Geografia, não vendo seu estudo como um todo, o espaço sendo construído natural e socialmente e não separado.

Outro questionamento voltado para os estudantes foi sobre o que eles pensavam sobre estudar geografia. Esta questão foi similar a anterior, em que foi proposto que os estudantes assinalassem uma alternativa e justificasse. Analisando os dados desta questão observa-se que a maioria dos estudantes consideraram o estudo de Geografia necessário, conforme a tabela:

Tabela 04

TABELA 04 – ESTUDAR GEOGRAFIA PARA VOCÊ É:	
Importante	48%
Necessário	52%
Dispensável	0

Fonte: Autores

Com relação às justificativas, os discentes aos quais descreveram que a Geografia é importante, em suas justificativas ressaltaram argumentos relacionados com: o entendimento do espaço geográfico e seus problemas e a questão sociedade e o meio ambiente. Conforme se observa nas descrições a seguir: O estudante (a)s F. B. S. (anos: 14) cita “Para estudar o bairro e saber sobre a nossa cidade e a cidade dos outros e sobre nosso país e os países dos outros” e N. M.

S. (anos: 14) “Por que a geografia ensina a cuidar do meio ambiente.”

Na segunda opção assinalada pelos educandos, eles justificaram ressaltando que a Geografia é necessária “por que eu fico sabendo os problemas que o meio ambiente está sofrendo” D. C. (idade 12), “É necessário porque a gente aprende mais quando a gente crescer fazer uma faculdade muito boa” L. N (idade 11).

Nessa perspectiva, fica claro que as descrições possuem relação com o conceito chave da Geografia escolar que é o de cidadania, tendo como meta tornar o discente um cidadão crítico, reflexivo e participativo, com capacidade de transformar a realidade e este conceito tem intensa relação com a educação ambiental. Conforme os Parâmetros Curriculares de Geografia para o ensino Fundamental, o ensino de geografia tem por meta identificar e avaliar as atuações dos seres humanos em sociedade e suas consequências, em diferentes espaço e tempos, com o objetivo de construir referenciais que façam com que haja uma participação propositiva e reativa do educando nas questões sociais e ambientais locais (BRASIL, 1998).

A questão 11 (onze), perguntava aos estudantes sobre o que eles achavam das aulas de Geografia durante a sua vida escolar e o que eles modificariam nas aulas. As respostas de alguns estudantes foram às seguintes: “Mudaria mais aulas sobre meio ambiente faria passeios para mostrar os problemas e conscientizar a preservação do meio ambiente” L. E. A. (idade: 15). “Eu não mudaria por que eu gosto muito da matéria e ainda o professor é muito legal, aí a matéria fica mais interessante” F. M. (idade: 12). “Não a aula é legal o professor é bom” T. R. C. (idade: 12). “Não, por que acho que na aula de geografia o professor ensina tudo que precisamos aprender” M. R. G (idade: 13). “Sim eu tornaria mais divertida de vez enquanto passaria filmes que os alunos querem ver assim eles podiam estudar mais para assistir filmes de novo” L. N. (idade: 11).

Nas descrições dos discentes, em sua maioria, é possível notar que eles estão satisfeitos com as aulas do professor de Geografia, pois é possível constatar que o docente busca relacionar os conteúdos da disciplina de Geografia com exemplos próximos da realidade dos estudantes, isso ficou constatado em algumas questões e na observação da turma durante a realização da aula do professor.

Com relação a outras respostas dos estudantes sobre a utilização de filmes nas aulas e a realização de “passeios” como descreveu o estudante, são meios didáticos aos quais podem ser utilizados pelo professor de Geografia, mas um dos problemas para a realização de atividades fora do ambiente escolar, é a burocracia implementada pelo estado, o que leva o professor a desistir da atividade. Além disso, o pouco tempo que o docente possui, pois geralmente um professor tem que lecionar aulas até mesmo em três escolas para complementar seu salário, o que dificulta a preparação de atividades com filmes.

A última questão trouxe um questionamento referente à oficina aplicada com os estudantes em tela, tendo como objetivo compreender a opinião deles sobre este trabalho.

Tabela 5

TABELA 5 - NA OFICINA SOBRE MEIO AMBIENTE, AO SE TRABALHAR COM ASPECTOS DO COTIDIANO, VOCÊ ACHA QUE:	
A aula fica mais interessante	61%
A aprendizagem é facilitada	39%
Dificulta o aprendizado	0
As aulas ficam chatas	0

Fonte: Autores

Conforme os dados da tabela é possível concluir que o ensino de Geografia partindo do estudo do lugar deve estar presente nas aulas de geografia. É através de uma mudança de valores e atitudes no ambiente local que se pode formar uma conscientização ambiental transformadora, tendo como meta a construção de uma sociedade mais igualitária onde todos possam ter direito a vida e a cidadania.

Considerações Finais

Portanto, a oficina possibilitou aos estudantes o desenvolvimento da consciência sobre a degradação que vem enfrentando a Lagoa da Parangaba, ressaltando também que isso é decorrente do processo de urbanização, que torna o meio ambiente artificializado, e do processo de industrialização a qual leva à poluição da natureza e do consumo em larga escala. Assim, com a oficina foi possível constatar nas falas dos estudantes e nos questionários, que houve êxito para o desenvolvimento de um raciocínio crítico-reflexivo dos discentes em busca do desenvolvimento sustentável.

Por fim, a participação dos estudantes nas aulas deixou claro que eles desenvolveram a criticidade e perceberam a relevância do seu local de vivência. Sendo assim, destacamos que as oficinas com os discentes possibilitam o desenvolvimento do protagonismo juvenil, já que tal prática promove a interação entre eles, bem como, permite o diálogo e a aprendizagem significativa.

Referências

BERTRAND, G. **Paisagem e Geografia Física Global: esboço metodológico.** Caderno de Ciências da Terra. São Paulo, n.13, 27 p. 1972.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 3 ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino da Geografia: práticas e contextualização no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

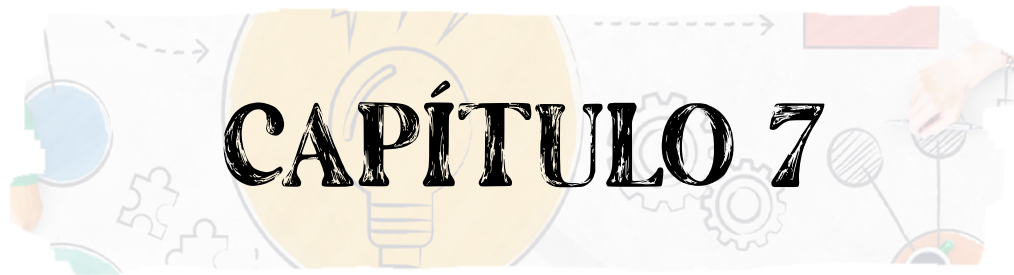
FELIX, Cleirton Moreira. **O processo de povoamento do bairro Santa Maria em Pedra Branca/CE (1980-1999)**. 2021. 50 f. Universidade Estadual do Ceará, Pedra Branca, 2021. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=99907>> Acesso em: 20 de maio de 2023

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MENDONÇA, Francisco de Assis. **Geografia e Meio Ambiente**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PHILIPPI, Arlindo Júnior; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Bases Políticas, Conceituais, Filosofias e Ideológicas da Educação Ambiental. In: PHILIPPI, Arlindo Júnior; PELICIONI, Maria Cecília Focesi, editores. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. 1º ed. Barueri, SP: Manole, p.3-11, 2005.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. Ed. São Paulo: ANNABLUME, 2006. P.47-73.



O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

Francieli Weber Bork

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-6

Introdução

É de conhecimento geral que a educação precisa de mudanças, principalmente no contexto escolar nos anos iniciais, os alunos precisam ser assistidos mesmo nas suas dificuldades. Sabemos que as pessoas têm níveis diferentes de aprendizagem, e de conhecimento, e que o processo de aprendizagem é mais complexo para uns e menos dificultosos para outros. Dessa forma é evidente a necessidade de pessoas capacitadas profissionalmente a exemplo um psicopedagogo para auxiliar esses alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Esse profissional é representado pelo psicopedagogo, um profissional que está sempre em interação com a psicologia trazendo todos os embasamentos que se assemelham a um psicólogo no ponto de vista educacional. O profissional da área da psicopedagogia pode atuar de maneira preventiva quanto de maneira terapêutica.

Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características, evitando assim, cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. Terapeuticamente a psicopedagogia deve identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento.

Nessa perspectiva, serão apresentadas as formas que o psicopedagogo pode e deve fazer suas intervenções técnicas e metodológicas sem violar conceitos legais. Também será apresentado o conceito histórico da categoria dentro do contexto escolar, e principalmente a sua importância no ambiente escolar.

Nota-se que a educação nos últimos anos vem apresentando inúmeras situações em que o aluno não consegue desenvolver sua aprendizagem de forma satisfatória, estabelecendo um processo de estagnação do conhecimento pelo fato de não existir um profissional dessa capacidade em uma escola seja ela de iniciativa privada ou de iniciativa pública, sempre se deve contar com um profissional que compreenda os caminhos da aprendizagem de maneira técnica, prevalecendo a eficácia dos resultados dos alunos assistidos pelos profissionais da área da psicopedagogia.

A elaboração dessa pesquisa vem de encontro dos seguintes objetivos: relacionar o trabalho do psicopedagogo com as dificuldades apresentadas pelos indivíduos na assimilação de novos conhecimentos; analisar o contexto histórico e a eficácia do profissional da psicopedagogia; pesquisar conteúdos técnicos que a psicopedagogia é de suma importância para o desenvolvimento de alunos e também para profissionais da educação.

Nessa pesquisa a metodologia gira em torno de leitura de artigos que foram publicados ao longo dos anos, em que se prega a importância do psico-

pedagogo no ambiente escolar, tornando possível elucidar as informações que dentro do curso seja mais sanável.

Essa produção textual é de importância para todos os profissionais da educação, quanto a pessoas que estejam diretamente ligados com a educação como pais, alunos. Nota-se que muitas crianças não conseguem aprender de forma satisfatória. Dentro dessa pesquisa será discutido que, nem sempre será um problema clínico e sim, psicológico, daí se torna imprescindível a presença do psicopedagogo, que deve interagir com a família e psicólogos, para resolver as situações de baixa aprendizagem.

A realização dessa pesquisa é de suma importância, para que seja exposta, de maneira benéfica a prática de um profissional essencial no processo de aprendizagem. Nunca se deve dizer que uma criança ou um adulto é incapaz de aprender, tem várias maneiras de desencadear a aprendizagem, nada mais prudente procurar um profissional da área da psicopedagogia, para desenvolver métodos e técnicas que tornem possíveis e, conseqüentemente, mais fácil a aprendizagem.

A Importância da Psicopedagogia no Contexto Escolar

O psicopedagogo é uma figura de suma importância no contexto educacional, um exemplo de um profissional que contribui muito para desenvolvimento de alguns indivíduos em especial, os que necessitam desse profissional para difundir o seu conhecimento no campo educacional.

Os aumentos da desigualdade social, ajudada pelo o avanço do capitalismo precisavam de uma justificativa com teorias, as quais afirmavam que os indivíduos ocupavam posições sociais diferentes devido às características hereditárias e culturais.

Ainda de acordo com o contexto histórico, no campo escolar, os estudos buscavam explicações para a diferença no rendimento dos alunos e o acesso diferenciado aos diversos graus de escolarização. Desde então, e com todos os estudos feitos na área médica, as dificuldades de aprendizagem têm sido atribuídas a problemas orgânicos. Como resultado, as crianças são tratadas como “anormais”.

O psicopedagogo pode atuar também fora da educação, em áreas alternativas, sem atendimento a pessoas que precisa de apoio no processo de desenvolvimento na área de conhecimento, o profissional está sujeito a atendimento em caráter residencial, pelo fato de que em muitas vezes o beneficiário aos serviços dos profissionais da psicopedagogia, estarem limitados de sair de sua residência padrão.

Com essa perspectiva de docência pode haver diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir.

Este profissional pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Cabe também a ele detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem: participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos.

Este profissional deve estar presente dentro da escola em todos os processos de aprendizagem, principalmente na área cognitiva. As pessoas precisam se orientar para desenvolver técnicas de ensino que possibilitem a todos uma aprendizagem linear, a educação a partir do momento que objetiva somente um

grupo de pessoas ou de alunos, passa a ser torna um ponto fora da curva, pelo fato que o educador deve sempre trabalhar de maneira mediadora e democrática para que todos possam ser privilegiados pelo legado que a educação deixa na vida de cada indivíduo.

Ele deve estar ligado diretamente nessa situação, sempre objetivando facilitar o conhecimento para aqueles que apresentam mais dificuldades. A demanda de trabalho do psicopedagogo tende aumentar com o passar dos anos pelo fato de cada vez mais as crianças não conseguirem acompanhar o processo de ensino/aprendizagem.

Fagali (2009) afirmou que na ação institucional o foco do trabalho psicopedagógico é a construção do conhecimento desenvolvido no nível preventivo. Este trabalho pode ser feito em várias instituições para evitar possíveis problemas de aprendizagem ou outras situações que possam comprometer a educação para a vida social. Dentre as possibilidades de atuação institucional dos psicopedagogos, atuam em hospitais, empresas, residências, escolas e outros locais.

Tem que se destacar que há necessidade de uma interação com a via clínica da psicologia, a psicopedagogia deve-se interagir com outras áreas de conhecimento, não necessariamente a psicologia, mais também em outras áreas como filosofia, sociologia, Língua portuguesa entre outra área que pode contribuir para que essa área de conhecimento se desenvolva e se torna cada vez mais eficaz.

Segundo Lima (1990: 19), observa-se a importância de um: “diálogo confronto especialmente entre a psicologia e a pedagogia de forma que se faça algo mais efetivo em função do sujeito cognoscente”. Essa afirmação do estudioso não está ligada em substituição de uma área de conhecimento, está vinculado

com a tentativa de melhorias de na educação em geral, o psicopedagogo vem para área educacional para desencadear alunos que estão presos a certos “clichês” que são feitos até mesmo por educadores que estão nessa situação, esses clichês em muitas das vezes é dizer que o aluno não consegue aprender, esse aluno não aprende, esse aluno é “ruim de serviço”.

A psicopedagogia está evoluindo cada vez mais, justamente para, não deixar que esses clichês sejam ditos, pois todos são capazes de aprender alguma coisa que pode o beneficiar no futuro.

Dentro desse aspecto está uma das áreas de atuação da psicopedagogia umadelas é a psicopedagogia clínica na essa tendência apresenta um caráter terapêutico,inferindo a ideia de cura, de resgate da saúde do aprender. Neste sentido, ela atende aos portadores de dificuldades de aprendizagens, que já se encontram instalados. Nada impede, porém que ao se diagnosticar e proceder à intervenção, visando eliminar ou minimizar os problemas, também se atue de forma a prevenir outras, possíveis dificuldades.

Neste sentido, o trabalho psicopedagógico na clínica, pode também ser considerado um trabalho preventivo. Com isto, o psicopedagogo atua inicialmente realizando o diagnóstico da situação problema para, em seguida buscar as formas mais adequadas para a intervenção. O diagnóstico visa principalmente investigar os quês? E por quês? De determinadas situações. A fase de intervenção visa à busca das melhores opções de procedimentos para se efetivar a ação.

As intervenções pedagógicas constituídas pelo psicopedagogo deverão ser de maneira cautelosa para que não haja mal entendido com os responsáveis pela criança, nunca se deve adotar procedimento clínico antes de consultar pessoas que esteja responsável, os profissionais devem se atentar a possíveis

problemas que pode acontecer de maneira equivocada. Realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

O estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso, deve analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Vale ressaltar de que o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

Resultados e Discussão sobre o Campo de Atuação da Psicopedagogia

Apesar deste campo de conhecimento ter início na Europa como já foi apresentado em outros momentos nesse artigo, teve sua estreia no Brasil por influência dos nossos vizinhos Argentinos, surgiu a partir de pesquisadores perceber que o fracasso da escola era cada vez mais eminente e estava com problemas graves na aprendizagem. Porém essa área é uma novidade no Brasil, os primeiros psicopedagogos no Brasil formaram em 1980 em São Paulo. Em 1985 transformou-se em Associação Brasileira e ao mesmo tempo em que descentralizou seus trabalhos, a psicopedagogia deixou de ser apenas clínica para entrar nas escolas e se institucionalizar.

Apesar de esta profissão ser muito importante e da realização de vários manifestos, congressos e cursos pela ABP (Associação Brasileira de Psicopedagogia), até 2009 ela não era reconhecida, foi apenas depois do Projeto de Lei da Câmara de Nº 31, de 2010 que o exercício da atividade de Psicopedagogia é reconhecida e em seu artigo 1º estabelece que “é livre, em todo o território na-

cional, o exercício da atividade de Psicopedagogia, observadas as disposições desta Lei” o que permite aos psicopedagogos exercer esta atividade em todo país.

A psicopedagogia tem uma área de atuação pouco divulgada mais muita eficaz no processo de aprendizagem. Esse profissional pode atuar no campo da saúde também na educação, que é o seu carro chefe, principalmente na educação precisa da influência da família, escola e da sociedade, tem como base teórica o desenvolvimento do aprendizado humano. Essa área de conhecimento tem a presença forte da interdisciplinaridade, justamente por utilizar diversas fontes teóricas para a formação de um conceito psicológico, por exemplo, a etimologia genética, a linguística, a psicanálise, psicologia, fonoaudiologia e como base de tudo a pedagogia, tem como objetivo a melhoria no processo de aprendizagem. Essa profissão tem como representante Associação Brasileira de Psicologia, e está em um dos seus artigos.

Art. 1º A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

Dessa forma, a psicopedagogia busca conhecimento em várias fontes teóricas. Apesar de bem desenvolvido o campo de atuação desse profissional, ainda se torna pouco divulgado a existência desse profissional, muito pelo fato de estamos ainda caminhando no processo educacional. Sendo assim, como a Psicopedagogia busca conhecimentos em outros campos muitas são as formas de trabalho do profissional desta área que se estruturam de acordo com os modelos e referenciais teóricos aos quais se apoiam. Esta área de atuação busca conhecimentos de várias áreas para criar seu próprio recurso para resolução das problemáticas.

Conclusão

Em virtude do que foi mencionado nesse artigo concluo que em decorrência com o sistema de ensino que temos hoje aqui em nosso país, e de suma importância um profissional como o psicopedagogo. Sabemos que os indivíduos têm formas diferentes de aprender, não pode padronizar uma maneira de ensino pelo fato de as pessoas serem diferentes, não é todos iguais, então o campo do conhecimento também não é diferente. Daí que se torna imprescindível a presença de um psicopedagogo dentro do contexto escola, para utilizar técnicas que serão eficazes para assistir um aluno ou qualquer que seja a pessoa para que tenha dificuldade de aprender.

Nesse trabalho foi apresentada a importância do psicopedagogo dentro do contexto escolar, e também foi discutido o contexto histórico desse profissional na educação, dentre outros aspectos. Contudo foram muitos os aprendizados retirados desse projeto pelo fato de ser de importante o conhecimento em outras áreas, transformando a educação mais dinâmica. O psicopedagogo tem muito mais um papel de educador do que um papel clínico na forma da psicologia, e essa perspectiva é de bom tom, pelo fato de que o professor ser muito mais sensíveis ao meio social dos alunos que os psicólogos, muitas vezes o professor também reside na comunidade onde a escola está situada, o que beneficia a interação com os familiares dos indivíduos.

Foi discutido aqui como os fatores de desenvolvimento da interdisciplinaridade que faz com que essa área de conhecimento se torna tão importante nos últimos anos, conseqüentemente necessita de apoio dos governos responsáveis para que cada vez mais se estabeleça essa interação entre família, sociedade e educadores como uma visão do mundo estão construídos sobre os esquemas de categorização que as pessoas usam na vida diária.

Em outras palavras, os estudos da psicopedagogia são as estruturas essenciais para o aprendizado e do desenvolvimento humano estão mútua e casualmente interligadas com alterações no ambiente escola. O ambiente escolar deveria ser visto como um complexo intrincado de variáveis em níveis diferenciados, com pensamentos de diferentes vertentes, mais que isso se torna possível é necessário que todos estejam em condição de acompanhar o aprendizado e conectadas umas ideias as outras e dependentes.

Dessa forma, se torna imprescindível a presença de um psicopedagogo dentro da escola, onde os educadores ainda não são providos de conhecimento para assistir pessoas que necessita de atendimento diferenciado.

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção; AQUINO, Julio Groppa (Org). **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99 sobre Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 2208/97. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: MEC. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96. - **Diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: MEC. 1996.

DEISI DEFFUNE, Deise, DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. São Paulo: SENAC, 2000.

FAGALI, E; VALE, Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964.1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

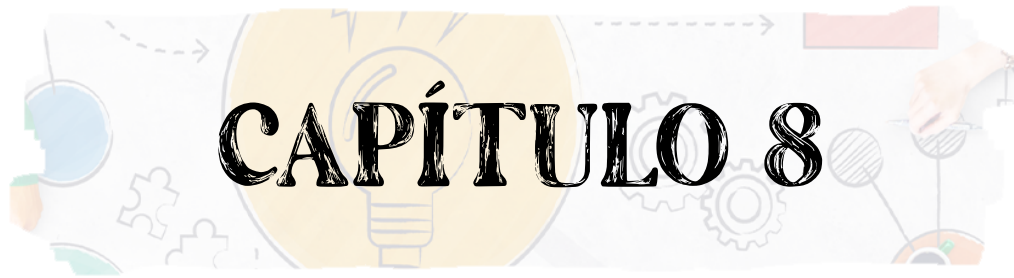
PIMENTA, Tatiana, **Déficit de Atenção: distúrbio ou apenas distração?** Vittude. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/deficit-de-atencao/>

PRYJMA, M.F.; CASTELLAIN, M.C. **Estratégias interdisciplinares na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. In: EYNG, A.M. Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica: parte II. Curitiba: Champagnat, 2003.

REVISTA **Nova Escola**, São Paulo: abril, v.20, n.182, p.24-26, maio. 2005.

REVISTA Pátio Educação Infantil, **A diversidade como desafio**, nº 9, novembro 2005/ Fevereiro2006, Editora Artmed.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.



O USO DO INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Suelen Freitas da Silva

Kezia da Silva Calixto

Maria Da Guia Taveiro Silva

Gilberto Freire de Santana

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-7

Introdução

O século XXI trouxe uma nova perspectiva tecnológica com o uso da Internet, que propiciou a sociabilidade, organização, informação, conhecimento e educação. As novas tecnologias vêm sendo utilizadas na área educacional como um meio pedagógico de grande valia para o ensino, pois possibilita inúmeras formas de aprendizagem e promoção de mudanças significativas na vida em sociedade, por meio, por exemplo, do acesso às redes sociais.

Desse modo, considerando a intensa disseminação de informações, torna-se imprescindível promover uma reflexão acerca das tecnologias de informação

e comunicação no que se refere ao meio educacional; especialmente, ao uso das novas tecnologias digitais, que visam desmistificar a cosmovisão de que elas atrapalham o ensino-aprendizagem, e assim, alcançar a valorização das metodologias ativas no ensino. Assim, são dados os seguintes questionamentos a respeito do ensino de língua portuguesa: de que forma o *Instagram* poderá contribuir para o ensino-aprendizagem significativo de língua portuguesa? Como é o ensino tradicional de língua materna? Quais os desafios e possibilidades do letramento digital em sala de aula?

Nesse contexto, objetiva-se com essa pesquisa discutir acerca do ensino-aprendizagem da norma-padrão, tendo como subsídio a utilização do *Instagram* no âmbito escolar. O intuito de utilizar este meio está na possibilidade de promover uma aprendizagem interativa e descomplicada dos conteúdos referentes à língua materna, facilitando assim a compreensão dos alunos. Sabe-se que a escolha por um recurso didático a ser utilizado em sala de aula pelos docentes é uma etapa muito importante do processo de ensino-aprendizagem, pois se os docentes utilizarem os instrumentos de forma significativa para a formação desse ensino, eles acabam facilitando o conhecimento e estimulam o cotidiano, não só de docentes, como também dos discentes.

Os métodos de ensino tradicionais não agradam alguns estudantes, e para conseguir despertar o interesse e a atenção, é preciso estar atento aos seus cotidianos e, mais, integrado com as mudanças tecnológicas (ANTUNES, 2010). Neste sentido, buscar conhecer novas estratégias metodológicas torna-se essencial para os professores. Desse modo, a pesquisa torna-se relevante, pois evidencia a possibilidade de unir o campo educacional e os meios midiáticos, a fim de proporcionar um ensino mais lúdico, eficaz e significativo, visto que alguns alunos da nova geração estão diretamente conectados com o mundo virtual, além de oportunizar que os professores reflitam acerca da sua prática pedagógica.

A pesquisa procura demonstrar como o ensino tradicional da gramática pode, com as mídias sociais, ser um recurso pedagógico significativo e dinâmico para o ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, terá a desmistificação de que as mídias sociais atrapalham o aluno em relação à aprendizagem, e sair em busca da contribuição e valorização das novas tecnologias no ensino.

É válido dizer que as tecnologias da informação e comunicação são elementos de grande relevância como apoio pedagógico, por proporcionar uma aprendizagem bastante interativa entre a tecnologia e a sala de aula, pois as mídias digitais há muito tempo estão presentes no dia a dia das pessoas. Espera-se com este estudo propiciar a ampliação da discussão sobre o uso de metodologias ativas como estratégias de ensino centradas nos estudantes em um processo de ensino flexível, inovador e participativo.

Desse modo, foi pensado em uma proposta que adequasse as práticas tradicionais ao uso dos gêneros midiáticos, especialmente a rede social *Instagram*, para o ensino da língua portuguesa. É por meio desse contexto que o trabalho em questão tem como objetivo principal estabelecer possíveis estratégias metodológicas quanto ao uso do *Instagram* nas aulas de língua portuguesa. Ademais, busca especificamente analisar o ensino tradicional de língua portuguesa no Brasil, bem como propor atividades por meio do perfil do *Instagram*: Português sem delongas.

A metodologia empregada para alcançar os objetivos propostos configura-se como exploratória, conforme Gil (2010), pois busca um conhecimento maior do tema estudado, proporcionando maior simplificação, para assim torná-lo mais claro possível. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Teve-se contribuição de vários autores, especialmente, Antunes (2003), Rojo (2004) e Barros (2009).

Ensino Tradicional da Língua Portuguesa

Percebe-se que nas universidades e demais âmbitos de pesquisas há uma predominância de discussões sobre o ensino de língua portuguesa e a maneira tradicional com que a língua é ensinada ao aluno no ensino básico. Vale dizer que o estudante quando chega à escola já está inserido em um contexto linguístico e, em se tratando do ensino de língua materna, este deve ser sempre pensado e repensado, visando a uma melhor significação e conhecimento para o contexto social do discente.

Tendo em vista o componente de língua portuguesa, o foco de estudo assume-se pelo processo de interlocução que se realiza por meio das práticas sociais que existem numa sociedade. Para corroborar com esse pensamento, o documento normativo referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta sobre os estudos metalinguísticos:

(...) sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71).

É compreendido que a gramática tem um papel auxiliar e funcional, considerando o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita do aluno. Embora haja inúmeras discussões a respeito de uma escola mais eficiente e produtora de seres pensantes na língua, é muito complexo o ensino tradicional de língua portuguesa. O ensino de língua portuguesa visa desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), ou seja, o ensino de língua materna objetiva capacitar o falante de empregar adequadamente a língua em seus diversos contextos de uso (TRAVAGLIA, 2002).

Segundo Franchi *et al.* (2006), alguns motivos que levam os docentes a uma postura tradicional referente ao ensino de língua portuguesa na sala de aula são as inadequações metodológicas, e o fato de a gramática não estar sendo relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção, entre outros.

Diante desse contexto, o ensino tradicional tem sido encarado com maus olhos quanto aos procedimentos didáticos que viabilizem sua prática no meio escolar, a consequência não pode deixar de ser a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios por meio de capas diferentes (FRANCHI *et al.*, 2006).

Nessa visão, a prova dessa dificuldade é o paradoxo entre a evidente preocupação da BNCC em estabelecer que os conteúdos de língua portuguesa sejam articulados com o objetivo de promoção de reflexão acerca da língua (BRASIL, 2017), e a realidade que vemos nas salas de aulas, pois a gramática que se vê numa aula rotineira de português é aquela voltada somente à nomenclatura de forma desconexa com a realidade do aluno.

Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais sobre a língua, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia; Uma gramática fragmentada, de frases inventadas da palavra e de frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício (ANTUNES, 2003, p. 31).

Assim, reconhecendo o ensino tradicional de gramática nas aulas de língua portuguesa, há a desvalorização do conhecimento linguístico prévio do aluno e a reflexão da língua em funcionamento, tornando a sua aprendizagem mecânica alheia ao seu próprio uso. É necessário que o meio escolar defina o objetivo do ensino da gramática e, dessa forma, tem de estar incluído o melhor desempenho linguístico, seja passivo, ativo, oral ou escrito do educando.

É perceptível que há novas posturas em relação às práticas de ensino da língua portuguesa que estão sendo buscadas, que visam o desenvolvimento da capacidade dos alunos empregarem a língua, adequadamente, nas mais diversas situações comunicativas. Portanto, é necessário rever o papel do ambiente escolar, visto que precisa ser transformado e adaptado, ou dado iniciativa de favorecimento as linguagens, formando pessoas que não sejam apenas alfabetizadas, mas capazes de se comunicar, interagir e se sobressair socialmente.

Letramento Digital e Educação

Nota-se que a chegada das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na área educacional evidencia desafios e problemas, como aqueles referentes ao espaço e o tempo de uso. Por um lado, existe a resistência de educadores a essa cultura, os quais insistem em práticas pedagógicas tradicionais, sem qualquer meio interativo na construção de conhecimentos por parte do aluno; por outro, há aqueles que reconhecem as potencialidades das tecnologias que são disponíveis e a realidade em que a escola está inserida. As TICs são utilizadas na escola em inúmeros contextos, sendo a situação mais comum como subsídio às atividades educativas por parte do professor.

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos –hipertextos, multimídia, e depois, a hipermídia- multissensíveis ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multiletramentos) (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

É sabido que existem variadas formas de ler e de escrever nas mídias sociais e com o advento das novas tecnologias vários gêneros textuais se fazem presentes e podem ser utilizados como ferramentas de aprendizagem para os alunos. Nesse ponto de vista, utilizar as tecnologias informativas como auxílio

do processo ensino-aprendizagem significa tornar dinâmico o interesse pelas práticas de leitura e escrita.

Desse modo, é necessário que o docente esteja atento a esse domínio discursivo e cientes das características dos recursos tecnológicos que servirão de motivação para os alunos: atratividade, capacidade de despertar interesse no aluno, desafios pedagógicos, estímulo à participação do aluno, nível de atividade adequado à faixa etária e adequação dos recursos da mídia (BARROS, 2009).

É defendido o uso das mídias sociais, especificamente o *Instagram*, como objeto de ensino-aprendizagem, cujo intuito é a condução dos alunos a contextos de aprendizagem mais autônomos. Para tal, é necessário saber gerenciar os recursos que as tecnologias oferecem. Ademais, em relação as novas tecnologias e sequência pedagógica para o aprofundamento do conteúdo, é necessário que o professorpossua um planejamento para alcançar os objetivos propostos em sala de aula, não tratando a tecnologia somente como um mero meio de entretenimento.

As gerações atuais entram em conflito, pois os alunos entram no âmbito escolar com o desejo de ter um ensino mais interativo e participativo, semelhante às aulas do meio virtual. A sociedade atual gira em torno da cibercultura; os estudantes e suas formas de aprendizagem mudaram, e isso instiga as escolas a repensarem acerca de suas práticas pedagógicas e buscar inovações no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme o que já foi discutido, é válido citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais [...] (BRASIL, 1997, p. 17).

Considera-se importante ao professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, por meio de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar (PEREIRA; FREITAS, 2010).

Para Moran (2006), a tecnologia é um instrumento que contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem, mas ressalta que ela ainda não é valorizada como deveria para o processo se tornar mais eficiente e eficaz. Segundo Tedesco (2004, p. 70), a “construção do conhecimento da comunidade é tarefa das pessoas e não dos aparatos”; na visão do autor, não é o simples uso da tecnologia por si só que vai solucionar o problema da educação no país, pois o resultado de sua aplicação dependerá da maneira de sua aplicabilidade e objetivos propostos pelo professor. As novas metodologias devem ser consideradas como facilitadoras da aprendizagem, mas jamais devem substituir a importância da informação e do ensino (ANTUNES, 2010).

O estudo em questão acredita que a análise mais profunda dos inúmeros gêneros textuais que podem ser encontrados no meio virtual, possibilitará condições eficientes para a instrumentalização da ação do professor nessas formas interativas, seja o *Twitter*, *Instagram* ou *Facebook*. O conhecimento das características dessas mídias sociais resultaria em comunicações bem-sucedidas, por exemplo, entre professor e aluno ou vice-versa.

Resultados e Discussão da Proposta de Atividade com o uso do Instagram

O *Instagram* é uma rede social que possui destaque por sua simplicidade de operação e por dar prioridade ao compartilhamento de fotos e vídeos. Além disso, a rede social permite acompanhar o engajamento dos usuários por meio da quantidade de seguidores e do número de curtidas que cada publicação obtém, dentre outros recursos. O *Instagram* foi criado para ser utilizado exclusivamente em *Smartphones*, por meio dos quais as imagens seriam produzidas (fotografadas ou pesquisadas e em seguida tratadas) e instantaneamente publicadas, o que permite ao usuário interagir quase que de forma imediata com os seus seguidores (PELLANDA; STRECK, 2017).

A Figura 1 mostra uma publicação disponível na página do *Instagram* intitulada “Português sem delongas”, perfil cujo objetivo é descomplicar o ensino de língua portuguesa para o público.

Nesta postagem, é apresentado o conteúdo relacionado à gramática normativa, especificamente, os assuntos voltados para o ensino do vocativo e da classe de palavra referente ao adjetivo.

A apresentação desse conteúdo é realizada de forma contextualizada com o *reality show Big Brother Brasil (BBB)*, produzido e exibido pela TV Globo. *Nopost*, a parte cobrada seria o estudo da gramática normativa de forma contextualizada. A partir da publicação, o professor pode, além de apresentar esses termos referentes à gramática normativa de maneira tradicional, fazer os alunos refletirem sobre as diferenças de sentido causadas pelo vocativo e adjetivo nas frases.

Figura 1: Publicação do portugues_semdelongas



Fonte: Silva (2023).

O docente pode abordar na aula que o vocativo da primeira frase (Durma bem, linda), é representado pela palavra “linda”, pois está isolado por vírgula. Por outro lado, na segunda imagem da publicação, (a frase “Durma bem linda”) o termo “linda” representa um adjetivo, que indica uma característica. Portanto, ambas as frases da publicação em questão podem possibilitar diferentes sentidos e interpretações por parte dos alunos, gerando assim discussões pertinentes para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, pois a tecnologia será utilizada de maneira real, de forma que possa contribuir para a compreensão dos alunos.

O segundo post (Figura 2) apresenta a temática voltada para a linguagem conotativa (sentido figurado), representada pela frase “Eu adoro estes pneus”, que faz referência a parte do corpo feminino; contudo, a linguagem denotativa (sentido literal) é representada por meio da frase “Eu adoro esses pneus”,

o qual faz referência a proliferação do mosquito da dengue. A publicação, portanto, mostra o tema de forma dinamizada, pois além da conceituação dessas linguagens, possibilita também que o aluno compreenda de forma mais clara e objetiva o assunto estudado com o auxílio da linguagem verbal e não verbal.

Direcionando a aula para a compreensão do conteúdo sobre o sentido conotativo e denotativo, o professor pode analisar, com os alunos, o efeito de sentido referente aos diferentes sentidos empregados. Além disso, o docente pode propor que os estudantes explicitem as inúmeras situações do cotidiano nas quais a linguagem conotativa e denotativa seja utilizada. Dessa forma, todos adentrarão ainda mais na contextualização do ensino da língua portuguesa e no entendimento de que ela deve e sempre vai estar presente na vivência dos estudantes.

Figura 2: Publicação do portugues_smdelongas



Fonte: Silva (2023).

Vale salientar, que o professor é quem deve se atentar há alguns pontos ao aplicar o *Instagram* na sala de aula, como a apresentação prévia da ferramenta digital para turma, público-alvo, correspondência das postagens com o dia a dia dos estudantes, relação com o assunto estudado, exposição dos alunos na internet e o tipo de avaliação que a atividade exigirá. Segundo Moran (2013), os recursos conseguem potencializar a cognição dos indivíduos, pois permitem um desenvolvimento interligado e intersensorial do raciocínio.

Dessa forma, o objeto do estudo é acessado inúmeras vezes, de diferentes maneiras e por vários pontos de vista. Vale salientar que o trabalho pedagógico com as mídias sociais é também uma excelente oportunidade para abordar temas de pertinência social, além de possibilitar a contribuição do uso consciente da internet.

Conclusão

O estudo apresentou, portanto, a necessidade de os professores de língua portuguesa buscarem atrelar o seu ensino as novas tecnologias digitais, especialmente, o *Instagram*. Tendo em vista a inovação tecnológica e as modernizações ocorridas na sociedade, é essencial que os docentes e as escolas conheçam e acompanhem as possíveis metodologias referentes ao ensino dessa disciplina.

A aplicação do *Instagram* como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem da língua materna visa possibilitar um meio motivador para o estudante, quando ele é instigado de forma dinâmica e criativa, saindo assim da monotonia do ensino tradicional. Os jovens estão cada vez mais atrelados às redes sociais, isso torna essas ferramentas algo essencial para a educação. Assim, cabe aos professores utilizar as redes sociais de maneira

adequada e repensem as suas práticas pedagógicas em sala de aula, buscando inovação no ensino de língua materna.

Assim, para um uso significativo e eficiente das novas tecnologias, que traga resultados no processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se a necessidade da formação continuada e o aperfeiçoamento docente quanto ao uso das TICs na sala de aula. As análises das postagens e propostas de atividades por meio da página do *Instagram* mostraram a possibilidade de ensinar a disciplina de língua portuguesa de maneira crítica e contextualizada, o que possibilita que o aluno se interesse e obtenha uma aprendizagem mais significativa em relação aos conteúdos de português.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. [s.l.]: Parábola, 2003.

ANTUNES, C. **Utilizando a tecnologia a seu favor**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARROS, D.M.V.B. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação**: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC - Ministério da Educação, 2017.

FRANCHI, C. *et al.* **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. *In*: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. C. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PEREIRA, B.T.; FREITAS, M.C. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática da escola**. Curitiba: Secretaria da Educação, p. 1381-8, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf> Acesso: 3 fev. 2023

PELLANDA, E. C.; STRECK, M. Instagram como interface da comunicação móvel e ubíqua. **Sessões do Imaginário**, v. 22, n. 37, p. 10-19, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/28017/15936>. Acesso em: 8 fev. 2023.

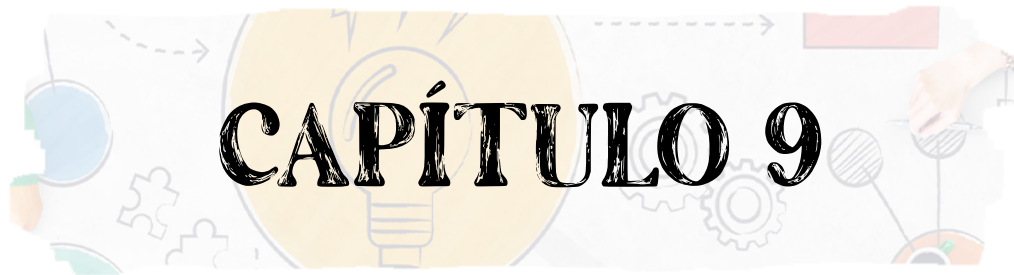
ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SILVA, F. S. F. **Post no instagram: @portugues_semdelongas**. 2 fotografias. 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/portugues_semdelongas/. Acesso em: 4 fev. 2023.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Brasília: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.



CAPÍTULO 9

ZAPZARTE: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM MEIO DIGITAL¹

Rafael Rodrigues de Oliveira

Auriane Stremel

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-8

Introdução - Contornando o Problema

Não consideramos ou sequer poderíamos considerar, Auriane e Rafael, contornar o problema como uma possibilidade de fuga dele. Pelo contrário, contornar era antes perceber o contorno, analisar as possibilidades e se arriscar na jogada. Nestas linhas falaremos a partir da experiência que tivemos no projeto de estágio como estudantes do curso Licenciatura em Artes Visuais em meio a situação incontornável posta pela pandemia por COVID-19. O cumprimento do estágio obrigatório durante o último ano da graduação foi grandemente afetado desde o início de 2020, em que nos vimos sem a possibilidade de cumpri-lo de forma presencial e habitual.

Entre março e junho de 2020, o governo federal e o Ministério da Educa-

¹Artigo apresentado e publicado nos anais do EDUCERE 2021 - Congresso Nacional de Educação.

ção (MEC) emitiram uma série de documentos e normativas sobre atividades educacionais no contexto da pandemia pela COVID-19. A portaria nº 544, publicada em junho de 2020, permitiu que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas remotas (realizadas no ambiente digital). As práticas profissionais de estágios seguiram a mesma normatização, e assim a aplicação da substituição de práticas profissionais em modalidade estágio deveriam constar de planos de trabalhos aprovados pelos colegiados dos cursos e anexados ao projeto pedagógico do curso.

Neste contexto, o colegiado de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- *Campus* Curitiba II), seguindo os pareceres do Conselho Nacional de Educação (2020), ofereceu como possibilidades de estágio: participação em ações junto às disciplinas obrigatórias do próprio curso ou em disciplinas optativas; envolvimento em projetos de extensão vinculados à instituição; realização de atividades em espaços de educação não formais; realização de aulas/oficinas relacionadas ao projeto de curso ligado ao Trabalho de Conclusão de Curso. As atividades poderiam ser realizadas parte em formato síncrono e parte em formato assíncrono.

Como complemento às ações de estágio desenvolvidas, foram realizadas atividades de suporte do campo de estágio, entre elas, o exercício com uso de plataformas digitais, análise ou elaboração de material didático/pedagógico *online*, planos de aula/curso, registros, avaliações, relatórios das ações efetivadas e de conclusão.

Neste cenário cumprimos a nossa carga horária de 140 horas, enquanto éramos atravessadas pela tensão entre mediação e ambiente digital. Questões nos atravessavam, como: a mediação cultural como processo de ensino-aprendizagem, a curadoria pedagógica nas grandes exposições de arte e a perspectiva

decolonial, o tempo de absorção de atenção em ambiente virtual, a avalanche conteudista no ciberespaço, ressonâncias entre o processo de criação artística e o processo de elaboração de aula, as mídias e redes sociais em abordagens de mediação, e como fica o corpo com tudo isso?

Debruçar-se sobre as investigações em tecnologias de informação e comunicação e seus usos em processos de aprendizagem já não era o suficiente, tão pouco tínhamos conhecimentos especializados ou suporte adequado para tal empreitada. Era preciso então contornar.

What ‘S Up? Ou O Que Há de Novo, de Novo?

Segundo observado por Bortolazzo (2020), o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* sintetiza a maioria dos anseios e expectativas da modernidade, ao alcance de grande parcela da população global, conectando 2 bilhões de usuários.

Com o aumento exponencial e sem horizontes mensuráveis do setor tecnológico, o investimento financeiro e intelectual acerca de dispositivos cada vez mais completos, complexos e personalizáveis só aumentam, ao ponto de não se distinguir mais o tempo na divisão binária real e virtual, rede e indivíduo, o que torna a experiência da vida mediada pela cibernética, ininterrupta.

Potente ferramenta de disseminação de conteúdo, o *WhatsApp* integra em um só aplicativo, ao menos no uso que se faz no Brasil, condições de mobilização únicas: o recebimento daquilo que se considerar como “a nova novidade do momento”, carregada de urgência e importância; a rapidez e fluidez tão reconhecidas como desejo moderno; a disseminação enquanto possibilidade de participação de algo, de pertencimento; o dom da onipresença, estar em todos

os lugares ao mesmo tempo, a qualquer tempo. “Dessa maneira, a invenção/ produção da Cultura Digital vem instaurando formas fluidas e móveis de produzir e consumir informação, assim como também outros modos de habitar o contemporâneo” (BORTOLAZZO, 2020).

Provocadas pela observação do modo *on-life* de ser e observando o movimento de compartilhamento de informações em aplicativos de mensagens instantâneas, bem como o alcance do conteúdo direcionado, percebemos a necessidade, e possibilidade, de inserção de conteúdos artísticos nos mesmos circuitos e com mesmo padrão estético.

Tendo como referência metodológica a obra de Cildo Meireles “Inserções em circuitos ideológicos” (1970), na qual o artista recolocou em circulação mercadológica notas de dinheiro e garrafas de refrigerante alteradas com mensagens idealizadas por ele, durante o período da Ditadura no Brasil, o projeto de estágio ZAPZARTE foi apresentado como um veículo de comunicação eficiente enquanto pulverizador de conteúdos artísticos e culturais, aproximando a lógica e a aparência das mensagens com apelo sensacionalista das *FakeNews* e das mensagens de bom dia e boa noite, do que conhecemos como pílulas do conhecimento².

O ZAPZARTE contemplou curadoria de artistas em consonância com uma abordagem contra-colonialista, exposição de artistas e obras em meio virtual, produção e distribuição de material educativo e atividades mediadoras com o grupo inscrito (estudantes de Arte e comunidade em geral).

² Vídeos curtos com linguagem simplificada, direcionada a apresentar ou resolver um problema localizado.

Imagem 1 - Logomarca do projeto ZAPZARTE, Auriane Stremel. 2021.



O programa de disseminação de conteúdos sobre arte contemporânea parte da ideia de apropriação e se constitui enquanto sistema *hackeado* de apresentação/exposição de um breve recorte biográfico e obras de artistas nacionais que mantivessem relação ativa com a rede social *Instagram*. O material foi apresentado em vídeos curtos – pílulas - com aproximadamente um minuto cada, tendo como base de dados as redes sociais de cada artista, *sites* e revistas eletrônicas especializadas em Arte, para posteriormente serem distribuídos no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Além disso, foram feitos *posts* com fotos de perfil, produção e vídeos em pequeno formato (*reels*) para circulação em perfil próprio do projeto, na rede social *Instagram*, sempre com marcação e indicação do @ (*username*) de cada artista.

Para que os objetivos fossem alcançados, a linguagem e aparência dos vídeos e outros materiais foram essencialmente de fácil assimilação, rápidos, enfáticos, com título de chamada provocante (retirado dos títulos de obras das próprias artistas e utilizados como títulos de notícias sensacionalistas), vídeos e fotos estes produzidos em aplicativos e ferramentas igualmente de fácil manuseio e que pudessem seguir uma lógica de *CtrlC-CtrlV* (copia e cola), apropriadas para funcionarem como reinserção na rede de mensagens.

A distribuição dos conteúdos e a interação entre a equipe estagiária mediadora e participante do projeto aconteceu no período de uma semana em março de 2021. Primeiramente foi enviada uma mensagem em vídeo de boas-vindas e apresentação da proposta, seguido da liberação do envio de mensagens pelas pessoas participantes.

Em seguida foi feita a distribuição do conteúdo em vídeo; interação e mediação, incentivo ao compartilhamento dos vídeos em grupos pessoais de cada participante, como grupos de família, do trabalho, de amigos, etc. Dois vídeos foram encaminhados por dia, um no período da manhã próximo às nove horas e outro no período da tarde próximo às dezoito horas, como indicado por especialistas em estratégias de impulsionamento e alcance de visualizações.

Passamos a fazer a interação e a avaliação do engajamento; a recepção de *feedbacks* e observações sobre o conteúdo apresentado; projeção de postagens e interações futuras. As atividades no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* e na rede social *Instagram* aconteceram simultaneamente.

Resultados e Discussão sobre o Zap-Zapeando Arte

Partindo da metodologia aplicada no uso de pílulas do conhecimento, o que segundo Farias e Rocha (2020) leva em consideração a problemática em que “a riqueza de informação cria pobreza de atenção, e com ela a necessidade de alocar a atenção de maneira eficiente em meio à abundância de fontes de informação disponíveis”, a criação de um grupo no *WhatsApp* com o nome ZAPZARTE e de um perfil aberto na rede social *Instagram* com o mesmo nome apresentou-se como possibilidade de agenciamento e pulverização de artistas, obras e contextos, apresentando corpos, origens e experiências não-hegemôni-

cas (por hegemônica considera-se uma produção de origem branca, heterossexual, burguesa, cristã, norte globalista).

É importante a esta altura lembrar que este modo de interação foi pensado frente às dificuldades de contato pessoal que a pandemia por COVID-19 nos condicionou, e que talvez esta modalidade de estágio não fosse considerada em condições outras. É possível observar também que a impossibilidade de visitas a mostras e exposições de artes visuais tenha colaborado com o aumento do interesse e a atenção por parte das pessoas envolvidas na relação com o conteúdo apresentado por nós. Faz-se igualmente importante ressaltar que o grupo não apresentava impedimentos de acesso às ferramentas necessárias para o desenvolvimento do projeto, tais como aparelho celular com acesso à internet e uso dos aplicativos mencionados.

O método de inscrição dos participantes no grupo aconteceu via convite com link compartilhado no aplicativo *WhatsApp*, distribuído de forma direta e indireta entre estudantes do Curso Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR, grupos e contatos pessoais e comunidade em geral com interesse em arte contemporânea. Iniciamos as atividades com 76 pessoas de várias localidades do Brasil, e ao final alcançamos 110 participantes.

Cuidando para que houvesse uma justa proporção entre gênero, raça, origem e sexualidade, matérias presentes no discurso e poética de cada uma, selecionamos a princípio 13 artistas³, organizamos biografias e fizemos a curadoria de imagens de obras, muitas vezes utilizando *prints* das redes sociais de cada artista em que era possível observar não só o objeto artístico, como também a opinião e posicionamento político abordado em cada trabalho.

3 Vulcanica Pokaropa, Gustavo Magalhães, Heloisa Hariadne, Gustavo Caboco, Nicholas Steinmetz, Aline Motta, Uýra Sodoma, Junior Ahzura, Ana Raylander Mártis dos Anjos, Castiel Vitorino Brasileiro, Tiago Sant'Ana, Arthur Chaves e Giulia Puntel.

Das qualidades apresentadas, podemos citar uma mulher mestre e travesti circense denunciando as violências masculinas contra corpos travestigêneres; um homem cisgênero pardo e a violência sistêmica e simbólica observada em várias áreas sociais; uma mulher cisgênera suburbana que pinta as experiências e violências vividas pelo seu corpo; uma drag mostra bióloga indígena que fala sobre educação ambiental, e mais.

Imagem 2 - Junior Ahzura, UÝra Sodoma, Gustavo Magalhães, Gustavo Caboco, Castiel Vitorino Brasileiro, Vulcanica Pokaropa. 2021. Organizado pela autora.



Com este material produzimos vídeos com uma linguagem próxima à utilizada em matérias sensacionalistas ou mensagens motivacionais matutinas, letras garrafais e em vermelho, sinais de exclamação, de proibição, palavras provocativas em destaque, música de suspense, apresentadas por uma narração com característica jornalística e falas das próprias artistas recortadas de outros vídeos disponibilizados na internet.

Organizados em um vídeo para cada artista, lançamos o material no grupo do *WhatsApp*. Como estratégia de ampliação do alcance, foram produzidas

postagens para o *Instagram* e distribuição do conteúdo programado no grupo. Programou-se interações e incentivou-se o compartilhamento e a pulverização dos conteúdos via grupos pessoais e redes sociais. Acompanhou-se o processo e posteriormente deu-se continuidade às postagens e à verificação do engajamento, dos compartilhamentos e das curtidas.

Após a fase inicial do projeto, os conteúdos distribuídos permaneceram disponíveis nas plataformas de interação para livre acesso das pessoas participantes. As atividades iniciadas neste projeto relacionada ao Estágio Supervisionado II para conclusão do Curso Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR permanecem em atividade e servindo como central de pulverização de conteúdos em arte contemporânea, apresentando artistas e obras.

Considerações Finais

Se pensarmos o ZAPZARTE como único mecanismo de mediação cultural, podemos considerar que a ação não teve uma imensa eficácia. Nem todas as publicações tiveram grande número de interações, nem todos os dias obtivemos interesse, assim como nem todos os dias tivemos, Auriane e Rafael, disponibilidade ou recursos para provocar as pessoas envolvidas.

Desaprender os modelos e repensar a educação em tempos pandêmicos e de distanciamento social em que todas as certezas e lugares seguros foram desestabilizados foi e continua sendo um desafio. Mas há de se considerar no processo de mediação/aprendizagem a observação de que fica o que é possível ficar, afeta quem tem que afetar, e que como bem observado por um dos participantes, os resultados deste trabalho não são coletáveis no agora, mas estão a vir com o tempo. Não temos ferramentas para mensurar a quantidade de pessoas atingidas com o material, mas acreditamos que os vídeos possam estar circulando livres pela rede.

Eu achei o grupo muito interessante, é uma iniciativa muito legal. Eu me imaginava uma pessoa, não sou, descobri que não tanto uma pessoa cabeça aberta, disposto a novas experiências e tal, e eu vi que eu sou careta. Eu achei bem interessante, eu gostei das exposições, principalmente aquelas que envolvem corpo, o corpo gordo, travesti montado, achei muito algumas coisas assim muito que a gente não vê, o que eu consumo de arte é muito coisa *mainstream*, que é série, filme, jogo eletrônico, e é isso. Então quando eu vejo isso, esse tipo de exposição diferente, causa impacto visual. Faz a cabeça, ver uma coisa que eu não estou acostumado, e tanto que a informação bate na cabeça e dá um. Sabe, eu achei muito boa, eu gostei bastante, eu vou continuar acompanhando os vídeos. (Relato transcrito enviado por participante por mensagem de áudio no grupo ZAPZARTE. 2021)

Esse atravessamento, provocação, ou qualquer outro nome que venha a caber nas sensações que os corpos sentiram, foi em variadas medidas compartilhado por todas as pessoas envolvidas, incluindo nós estagiárias/mediadoras.

Lembrando quando Kastrup (2008) propõe a hipótese de que as experiências afetivas transversais nos processos de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da competência ética, e em diálogo com Varela (1995) conclui que “a competência ética baseia-se numa relação consigo que orienta ações concretas, configurando um modo de relação com as pessoas e com o mundo”, indica-se que tal abordagem aponta para a criação de mundos heterogêneos que se ligam não pelas igualdades, mas pelas diferenças, mediado pelos afetos e pela relação com o diverso.

Sentimos em nós, antes e durante a elaboração do material apresentado ao grupo, as inquietações, os arrepios, as preocupações, os regozijos. Percebemos em nós, antes, a mudança de percepção no encontro com as outras vivências. E assim, com corpos mexidos e aprendizados deseducados, é que percebemos as possibilidades de “com-partilhamento” que as tecnologias de informação e comunicação nos acessam. Assim, acessadas pelas tecnologias, vislumbramos contornar a mediação cultural.

Referências

ACROMADO, Leonardo. **Como o TIK TOK define a estética do futuro em tempos de quarentena**. YUT MAG edição #6, 2020. Disponível em: <https://www.yutmag.com/tiktok>. Acesso em 21 jul, 2021.

BORTOLAZZO, S. F. **Uma análise sobre o WhatsApp e suas relações com a educação: dos aplicativos às tecnologias frugais**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4539>. Acesso em 21 jul, 2021.

DOURADO, Tatiana; GOMES, Wilson. **O que são, afinal, fake news, enquanto fenômeno de comunicação política?** Anais do VIII Compolítica. Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/obcomp/artigos/6/1609/o-que-sao-afinal-fake-news-enquanto-fenomeno-de-comunicacao-politica-\(2019\)/](http://www.ufrgs.br/obcomp/artigos/6/1609/o-que-sao-afinal-fake-news-enquanto-fenomeno-de-comunicacao-politica-(2019)/). Acesso em 21 jul, 2021.

Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola - Cildo Meireles. Instituto Inhotim. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/cildo-meireles-no-inhotim/vgIieasGE-00LQ?hl=pt-br>. Acesso em 21 jul, 2021.

KASTRUP, V. **Estratégias de resistência e criação**. Competência ética e estratégias de resistência. In GUARESCHI, N., org. *Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908-10.pdf>. Acesso em 21 jul, 2021.

Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>

PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

ROCHA, Carlos José Trindade da. FARIAS, Sidilene Aquino de. **Metodologias Ativas de Aprendizagem Possíveis ao Ensino de Ciências e Matemática.** Revista REAMEC, Cuiabá (MT), v. 8, n. 2, p. 69-87, maio-agosto, 2020. Disponível em: <http://docplayer.com.br/193103312-Metodologias-ativas-de-aprendizagem-possiveis-ao-ensino-de-ciencias-e-matematica.htm>. Acesso em 21 jul, 2021

VARELA, F. **Sobre a competência ética.** Lisboa: Edições 70. 1995.

VELOSO, Braian. **Whatsapp como ferramenta para a organização de grupos focais online na pesquisa da educação; um relato de experiência.** Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/964> Acesso em: 22 jul. 2021

Whatsapp atinge 2 bilhões de usuários. Últimas. Forbes Brasil, 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/02/whatsapp-atinge-2-bilhoes-de-usuarios/>. Acesso em 21 jul, 2021.

ZAPZARTE. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1N-Wk8C25X60P5wRKsPk6n0otd3R9xgIo?usp=sharing>. Acesso em 21 jul, 2021.



CAPÍTULO 10

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE VALENÇA/BAHIA

Débora Pereira dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-A

Introdução

O desenvolvimento da prática pedagógica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo em escolas inseridas na zona rural, constitui em um grande desafio. A formação das turmas da EJA no contexto da educação rural nos anos iniciais compõe de alunos de todos os anos escolares, ou seja, do 1º ao 5º ano. Diante deste contexto, os docentes que lecionam neste espaço formal de educação buscam a interação do conhecimento, diálogos mesmo com as ideias contrárias para estar o tempo todo construindo e reconstruindo sua prática pedagógica no processo de transformação, a partir de uma realidade inacabada, como nos diz Paulo Freire (1993).

Nesse contexto, realizar estudos sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, é essencial para a busca do conhecimento acerca da temática citada para uma discussão de caráter crítico-constructivo. Sendo assim, possibilita a construção de uma aprendizagem cognitiva e social para levar os alunos da EJA, o fortalecimento na aquisição do conhecimento para uma aprendizagem que possa dar voz crítica e reflexiva aos alunos.

A elaboração deste artigo é resultado de uma discussão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, do curso Pós-Graduação *latu sensu* em Produção e Leitura Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/IF Baiano-Valença. Este apresenta discussões e resultados de uma pesquisa de campo que foi aplicada em turma da EJA do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, em escolas que fazem parte da rede municipal da zona rural do município de Valença/Bahia.

A construção desta pesquisa compõe questionamentos sobre: Como é organizada a prática pedagógica na modalidade da EJA em escolas rurais do município de Valença/Bahia? A organização da prática pedagógica para alunos da EJA, principalmente na zona rural em que a formação das turmas em sua maioria é de classes heterogênea, nível e ritmo de aprendizagem diferentes, entre outros aspectos que contribui de forma direta e indireta. Vale ressaltar que, em uma mesma sala, muitas vezes dificulta o desenvolvimento da prática pedagógica do professor para melhor atender seus alunos no processo de aprendizagem.

Porém, manifestamos o anseio em pesquisar a temática citada, pois é uma realidade na educação brasileira de pouca abordagem principalmente na formação inicial do professor e continuada. Assim, refletir sobre a construção do saber na EJA, constitui no ato de ensinar e não em reproduzir e transferir conhecimentos, como enfatiza Freire (2006, p.22) de “criar possibilidades para

a sua produção e construção”. No contexto, da EJA não pode ser diferente, é necessário criar condições para que o aluno em sala de aula possa estar em contato com a diversidade de conhecimentos que existem na sociedade.

O objetivo deste artigo é analisar de forma reflexiva as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da zona rural do município de Valença/ Bahia. A coleta de dados foi realizada a partir do questionário com questões objetivas e subjetivas com o objetivo de responder à questão de pesquisa com ênfase na organização da prática pedagógica desenvolvida pelos professores da EJA.

Este artigo é dividido em seis seções, após a introdução, apresentamos o contexto histórico, sua representação e o público da modalidade EJA, analisados suas especificidades. Na terceira, apresentamos algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas na EJA. A quarta, traz os procedimentos metodológicos, em seguida a análise, discussões dos dados e por fim as considerações finais. Sendo assim, vamos conhecer um pouco do processo histórico da EJA no cenário da educação brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sinalizações de Lutas e Conquistas

A Educação de Jovens e Adultos se constitui como tema de política educacional a partir de 1940 (PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001). Com base nos estudos de Bispo (2010), a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, se iniciou desde a época de colônia, porém, foi em 1947, com a primeira campanha de educação de adultos no país, que as ações ganharam mais solidez e consistência, com influências políticas governamentais. Segundo Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexões pedagógica, o qual, podem se alinhar a teoria e a prática. A EJA deve

“ser tomada como um indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social”. (PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 76)

A educação é um direito previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205. A resolução CNE/CEB N° 1 DE 5 DE JULHO DE 2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, oferta componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio dos cursos em instituições próprias. Os alunos que estudam nas turmas da EJA são homens e mulheres majoritariamente das camadas populares com menor renda. São pessoas que não tiveram acesso à educação na idade adequada, e que voltaram a estudar após muitos anos afastados da escola. Baseados nas concepções de Educação, os sujeitos de direito da EJA são jovens, adultos e idosos; homens e mulheres trabalhadores (as) de atividades informais, e operários (as) da construção civil, condomínios, dentre outros. (BRASIL, 2000)

A EJA é um público especial, com um curso limitado por tempo e de condições materiais, pois todos os integrantes são pessoas que trabalham durante o dia e com baixa renda, ou seja, são homens e mulheres que tiveram que priorizar o trabalho em detrimento da escola. Por trabalhar durante o dia, com extensa carga horária, muitos deles acabam desistindo no percurso, resultando na evasão e fracasso escolar. Além disso, devemos considerar a metodologia inadequada para esse público específico de jovens e adultos.

Para Arroyo (2005), esses jovens e adultos não podem ser considerados como acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola, mas sim, que eles repetem histórias longas de negação de direitos. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Nessa perspectiva, afirma-se que:

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alterna

alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, 2002, p. 9)

A EJA pode ser uma oportunidade peculiar para os sujeitos que não tiveram acesso à cultura letrada. Os professores da EJA devem planejar suas aulas de acordo com o público específico. A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado em:

[...] garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultos, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Consequentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social. (BRASIL, 2002, p. 11)

Em relação à aprendizagem, (SCRIVANO, *et. al.*, 2013, p. 4), afirmam que: “seja realmente significativa para os alunos, mostrando que o conhecimento abre portas para a construção de um olhar novo sobre o mundo em que vivemos, no qual nos colocamos como cidadãos, sujeitos ativos capazes de intervir na realidade”. O processo de ensino e aprendizagem, requer atuação consciente do professor, pois, o mesmo, precisa buscar a diversidade metodológica de forma contextualizada e inerentes a realidade dos estudantes, visto que, estes possam permanecer na escola e ter continuidade nos seus estudos.

De acordo com Nascimento (1999), a educação pode desenvolver atividades que contemplem todas as dimensões e estimule a capacidade do homem. Nessa perspectiva, o autor destaca que pensar numa educação plena e num ensino de mais qualidade implica o indivíduo como um todo, sem deixar de considerar aspectos que são imprescindíveis para sua efetiva participação nas diferentes funções sociais.

Segundo o autor, se torna importante pensar numa educação de qualidade com o propósito de levar o aluno a reflexão sobre a educação plena mediante de sua própria ação no processo de aprendizagem, diante das inúmeras diversidades que estão ligadas ao contexto formal de educação. Assim, a escola precisa redimensionar a sua forma de ensinar, de pensar diante da educação de jovens e adultos no ensino da matemática.

Na década de 1960, a proposta pedagógica de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos foi uma educação libertadora, em que o sujeito tivesse a oportunidade de emancipação diante da condição de situação e de opressão para a transformação da sua realidade. A educação para libertação pode acontecer por meio das estratégias metodológicas como o diálogo e as reflexões críticas.

A pedagogia de Freire está fundamentada em dois princípios, em sua essência: a politicidade e a dialogicidade. Esta última, considera-se essencial na educação libertadora pois é através do diálogo, que o professor e o aluno se tornam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O método de Freire para a EJA é constituído de ato político, porque enquanto o aluno aprende a escrever a palavra, agricultura, por exemplo, o mesmo é convidado a refletir sobre a importância da agricultura no seu município, na sua região. Essa forma de reflexão pode tornar o estudante a ter consciência de reflexão e diálogo crítico para intervir na transformação da sociedade. Acrescenta-se que a própria ação pedagógica do professor em sala de aula deve buscar, interação do conteúdo com as vivências e experiências dos alunos (FREIRE, 1987). Com isso, afirma-se que os alunos da EJA têm muitas experiências que podem ser trabalhadas e valorizadas em sala de aula, tornando a sala de aula da EJA um espaço de socialização de conhecimentos.

Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas na EJA

As discussões sobre o processo de escolarização dos sujeitos da EJA que vivem e trabalham na zona rural apresentam uma preocupação com as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Práticas estas que são imprescindíveis para contribuir na maneira de pensar e agir, para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, sobretudo na EJA, e assim contemplar a formação do aluno, tornando-os questionadores diante do meio em que vive. Entretanto, é preciso sair das metodologias rigorosas, estruturantes e reducionistas para adotar metodologias mais dinâmicas, vivas, flexíveis, contextualizadas e que prepare o aluno para viver e conviver com as transformações rápidas do mundo.

Contudo, é um desafio que não se resume em apenas novos procedimentos de ensino com a intenção de facilitar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. É preciso pensar em práticas pedagógicas com aprendizagem significativa que tenha sentido para a vida do aluno, a partir do contexto que o mesmo esteja inserido, buscando incorporar as vivências sempre fazendo as mediações com o conhecimento comum com o científico, principalmente para ser desenvolvida por professores que lecionam na EJA das escolas localizada na zona rural.

Salienta-se que através da didática como afirma Cordeiro (2010) “[...] é possível escolher, entre as diferentes maneiras de ensinar aquela ou aquelas que podem resultar na aprendizagem com sucesso”. (CORDEIRO, 2010, p.21). Ressalta-se que em uma turma da EJA, da escola rural, que acolhe alunos que trabalham durante o dia nas plantações, exige-se muito do professor a qual sua didática seja dinâmica para que a prática pedagógica aconteça de forma significativa e transformadora. Nesse sentido, é necessário o professor buscar conhecer o modo de vida dos sujeitos da EJA, bem como suas especificidades do contexto onde vivem.

É formidável pensar que ensinar na EJA, em escolas da zona rural exige muito que a prática pedagógica do professor apresente uma dinamicidade a qual busque contemplar aos alunos, visto que, os mesmos apresentam vários níveis de aprendizagem, constitui em um contexto bem diversificado. É importante lembrar que o professor aprendeu a didática, a partir dos ensinamentos do seu professor na formação inicial ou no exercício da sua docência com suas experiências. Assegura Libâneo (2006) que a didática tem seu próprio núcleo de estudos, a qual está relacionando ao conteúdo, métodos e organização de ensino. Assim, a didática por ter seu núcleo próprio não existe uma receita pronta para ensinar.

Diante desta perspectiva, é necessário adequar-se a prática pedagógica para a EJA a realidade da escola localizada na zona rural e que a ação educacional e o fazer didático devem ser implantados para fomentar a reflexão em relação ao contexto específico da sala de aula, ao nível de aprendizagem dos alunos. Portanto, a partir da realidade os quais estão inseridos, professor e aluno para as adaptações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois a didática aborda a relação com questões que envolvem o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno. Que para Libâneo (2006) aborda competências cognitivas e estratégias do pensar, pois o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Vale ressaltar que a prática pedagógica para a EJA deve levar em consideração a heterogeneidade, as diferenças, os níveis de aprendizagem que existe na sala de aula, adequando também as diferentes realidades da comunidade rurícolas. Contudo, a ação da didática pode ser transformada com várias atividades diversificadas de acordo com as especificidades e a realidade da turma. Sendo assim, é imprescindível que o professor organize seu planejamento de ensino pensando em uma prática pedagógica que contemple uma aprendizagem produtiva e significativa.

Para tanto, diante de uma sociedade que está em constante transformação, devido ao avanço tecnológico e pelo desenvolvimento do ser humano, o professor tem que estar em formação continuada, pois apenas a formação inicial não é suficiente para a garantia de qualidade do ensino-aprendizagem na atualidade. Há necessidade de o professor se atualizar. Em concordância com a atualização do professor, Behrens (1996) afirma que existe certa particularidade na formação do professor, principalmente na formação continuada com o intuito de existir uma interação coletiva do saber com a reflexão crítica do saber fazer na prática pedagógica.

No entanto, é perceptível que o professor precisa participar da formação continuada para compartilhar suas experiências, vivências de sala de aula, de forma coletiva, tornando-se, assim, um profissional reflexivo a partir da sua prática pedagógica. Schon (1992) apresenta a concepção de professor reflexivo no triplo movimento – conhecimento na ação, reflexão na ação (pensar o fazer na atuação) e reflexão sobre a ação (refaz a ação para investigar), reflexão sobre a reflexão na ação (refletir criticamente após a ação) –, como favorável para a prática pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor. E, assim, o professor tem que ser reflexivo a partir de suas ações para não aceitar tudo que lhe é imposto, como assegura Zeichner (1993) no que tange ao professor reflexivo: muitos não conseguem refletir sobre a sua prática pedagógica no contexto da EJA no dia a dia da sala de aula para que possam atingir seus objetivos e ajudar na resolução dos problemas que são encontrados.

Cabe destacar que a formação continuada para os professores da escola da zona rural, em especial da EJA constitui uma necessidade a ser atendida, para que as atividades e a ação no processo de aprendizagem aconteçam de forma produtiva e significativa. Os professores que participam da formação continuada, além de construir o seu trajeto profissional, também podem perceber e

relacionar a teoria com a prática, tornando momentos de ensino-aprendizagem dinâmico para atender as demandas educacionais dos alunos da EJA. Por outro lado, torna-se o professor um sujeito reflexivo com sua prática e “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p.39).

Compreende-se, então, a importância de o professor ter uma formação continuada para auxiliar em sua vida profissional, como também ser um profissional reflexivo, o que, para Schon (1992), reflete na, sobre e para ação, de modo a melhor organizar o ensino no contexto das escolas rurais,(rurais) principalmente aos alunos da EJA. Desse modo, pode fazer e refazer o seu caminho para reflexões críticas sobre a organização do ensino para o ensino-aprendizagem a fim de que possa ser desenvolvida na sala de aula. Mais do que isso, Behrens (1996) acredita que os professores com uma formação continuada podem reorganizar a sua praticidade aprendendo e reaprendendo diante dos desafios e das dificuldades ocorridas durante a sua prática pedagógica.

Resultados e Discussão da Realidade da Educação de Jovens e Adultos no Meio Rural

As escolas do meio rural que acolhe os alunos da EJA não apresentam grande quantidade, visto que, a realidade é bem diferente da cidade, principalmente no que tange a acessibilidade. Por outro lado, é um avanço significativo a oferta da modalidade da EJA na zona rural para aqueles alunos que tem o desejo e condições de chegar à escola para estudar, que é um direito garantindo.

Após contato com o local e os sujeitos da pesquisa a partir dos levantamentos dos dados na aplicação do questionário sistematizamos os dados. Iniciando com as informações sobre a formação dos professores das escolas que receberam a visita dos pesquisadores, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Formação dos professores da EJA das escolas rurais.

Professor	Ensino Superior Licenciatura	Especialização	
		<i>Lato sensu</i>	<i>Sirito sensu</i>
01	Pedagogia/ Letras	Pedagogia Social	
02	Letras	Sim, não informou	
03	Biologia	Metodologia do ensino de ciências	
04	Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza	Metodologia do ensino de ciências Biológicas	
05	Pedagogia	Arte	
06	Letras	Sim, não informou	
07	Pedagogia	Não	
08	Pedagogia/ Letras	Estudos Linguísticos Literários	
09	Geografia	Língua Portuguesa	
10	Pedagogia		
11	Pedagogia		
12	Letras	Não	
13	Pedagogia/Matemática	Interdisciplinaridade	Ciências da Educação
14	Pedagogia	Sim, não informou	
15	Pedagogia	Sim, não informou	

Fonte: Organizado pela autora (2021)

Ao observar a tabela 1, percebe que a quantidade de professores que tem Licenciatura em Pedagogia é nove (9). Alguns tem Licenciatura em outras áreas

do conhecimento, como Biologia, Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, Letras e Matemática. No que se refere a Especialização são diversas, entretanto, para a Educação de Jovens e Adultos não tem. Já com especialização *Strito Sensu*, apenas um (1) professor tem, na área de Educação em Ciências da Educação. Na próxima tabela observaremos o tempo de magistério do professor na EJA e a jornada de trabalho.

Tabela 2 – Tempo de atuação profissional dos professores da EJA

Professor	Tempo Magistério (anos)	Tempo de magistério EJA	Jornada de trabalho	
			Efetivo (Carga horária)	Temporário (Carga horária)
01	22	18	40 horas	
02	19	9		20 horas
03	22	07	40 horas	
04	03	06 meses		40 horas
05	10	02		20 horas
06	10	05		20 horas
07	Não informou	08		20 horas
08	11	7	40 horas	
09	12	03	40 horas	
10	10	03	40 horas	
11	20	12	40 horas	
12	21	Não informou	40 horas	
13	23	Mais de 10 anos	20 horas	
14	07	09 meses		20 horas
15	02	Não informou		20 horas

Fonte: Organizada pela autora (2021)

Observa-se que a tabela acima apresenta seis (6) professores que informaram ter mais de dezenove (19) anos de experiência no magistério. Destes quatros profissionais tem mais de cinco (5) anos lecionando na EJA. Enquanto a jornada de trabalho percebe-se que a maioria são efetivos com carga horária de 40 horas de exercício do magistério.

O planejamento de ensino contribui para uma organização da escola como um todo. Para tanto, é necessário discutir a sua importância quando é sistematizado e organizado para aplicar na sala de aula as ações em que o professor planeja. A fim de produzir efeitos esperados, o planejamento deve ser conduzido de forma participativa, com integração com as práticas educativas para ação-reflexão-ação.

Em seguida, a pergunta realizada aos professores foi: como é organizado o planejamento didático pedagógico para contemplar o ensino-aprendizagem de forma significativa para os alunos da EJA da escola rural? Obtivemos os seguintes resultados conforme a tabela abaixo.

Tabela 3 – Organização do planejamento para EJA

Professor	Como é organizado o planejamento didático pedagógico para ensino-aprendizagem de forma significativa na EJA da escola rural?		
	Coordenadores juntamente com a coordenação geral da EJA	Professores com a coordenação de cada subsistema ¹ .	Outras formas? Quais?
01		X	
02		X	
03	X	X	
04	X	X	
05	X	X	

¹ Nome dado à forma de dividir as regiões que contém um determinado grupo de escolas para facilitar a organização e o trabalho das escolas do município.

06			Normalmente, os professores constroem individualmente, o que resulta em adaptar o planejamento do diurno para o noturno.
07		X	
08		X	
09	Não respondeu		
10		X	
11		X	
12		X	
13		X	
14	X	X	
15	X	X	

Fonte: Organizada pela autora (2021)

A organização do planejamento para ser desenvolvido na EJA, com os alunos da zona rural, ao questionar os professores sobre. A maioria dos professores responderam que o planejamento é realizado junto com a coordenação de cada subsistema. Vale ressaltar que apenas um docente afirmou que a organização do planejamento é individual a partir do planejamento do diurno.

Prosseguindo com o questionamento com o intuito de promover reflexões sobre as atividades que são desenvolvidas em sala de aula com os alunos da EJA podem ou não despertar o interesse e a vontade de aprender do aluno. Questionamos de que forma são aplicadas as atividades pedagógicas para com os alunos da EJA, desperte o gosto pela aprendizagem, as respostas foram;

Tabela 4 – Organização das atividades para serem desenvolvidas para os alunos da EJA

Professor	As atividades pedagógicas são organizadas de que forma?		
	Projeto Interdisciplinar	Atividades contextualizadas levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.	Outras formas?
01		X	
02		X	
03	X	X	
04	X	X	
05	X	X	
06			Atividades adaptadas que nem sempre levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.
07		X	
08		X	
09	Não respondeu		
10		X	
11		X	
12	Não respondeu		
13	X	X	
14		X	
15		X	

Fonte: Organizada pela autora (2021)

Observamos nas repostas dos professores entrevistados que em sua maioria as atividades que são desenvolvidas em sala de aula buscam-se articular com os conhecimentos prévios dos alunos, das suas experiências e vivências.

Quando questionamos aos professores sobre *o que precisa ser feito para obter êxito na modalidade da EJA na zona rural*, obtivemos um conjunto de repostas, expondo possíveis caminhos para melhores ações na Educação de Jovens e Adultos, as seguintes repostas foram:

Formação para os profissionais dessa modalidade, recursos didáticos principalmente áudio visuais, acesso no percurso casa-escola (melhorias nas estradas). Professor 1

Pela experiência na modalidade EJA, vejo que a questão de palestra (motivação), acho que para o setor rural a grade deve sofrer alteração, colocando disciplina de conhecimento como: técnica agrícola, pois a maioria trabalha no campo. (Professor 2)

Trabalhar com a realidade de cada estudante e ter um olhar mais humano para o ensino da EJA, políticas públicas voltada para a Educação de Jovens e Adultos. (Professor 4)

[...]um planejamento que foque nas especificidades de cada aluno, considerando seus limites e valorizando suas potencialidades, principalmente na zona rural, a intenção deve proporcionar uma inclusão social autônoma. (Professor 5)

Olhar para a modalidade e compreender que EJA não é uma mera adaptação da educação regular. A EJA precisa ser pensada para estimular o aluno a querer transformar o meio, a reconhecer seu lugar de fala. O material para uso deve ser pensado para motivar e deve representar o educando. E essa consciência não deve vir apenas do professor; cabe a coordenação e gestão cobrar das esferas competentes, cobrar mais qualidade e respeito a modalidade da EJA. (Professor 6)

É necessário que o educador se identifique com a modalidade, goste do que faz e busque estar inovando suas estratégias didáticas para que o aluno se sinta bem em estar em sala de aula. (Professor 7)

Mais recursos nas unidades escolares, efetivação normal do pagamento dos motoristas; pois as vezes, não há aula por esse motivo, manter o professor motivado pagando-o em dia. (Professor 8)

Precisa de matérias que possibilite o ensino-aprendizagem de qualidade dos educandos da EJA, livros didáticos coerente com a realidade dos alunos. (Professor 11)

Ser encarado com mais responsabilidade pelos órgãos públicos, que falham em diversos pontos (transporte, alimentação, etc). (Professor 13)

Diante de uma conjuntura de respostas dos professores percebi nos depoimentos citados anteriormente, em que os docentes relatam que é preciso formação de forma específica para os profissionais lecionar na EJA. Com orientações pedagógicas, didáticas, alterações na grade curricular, políticas públicas, recursos, melhorias das estradas vicinais, planejamento específico, palestras de motivação para os alunos, como também o professor se identificar com a modalidade da EJA, livros direcionados para o público.

Portanto, fica evidente nos depoimentos dos professores as mais diversas necessidades para organização do ensino que contemple os saberes dos alunos da zona rural e obter êxito no desenvolvimento do trabalho pedagógico da modalidade da EJA.

Conclusão

Por meio dos dados aqui apresentados, pude entrelaçar reflexões sobre a organização das práticas pedagógicas para os alunos da EJA do contexto da zona rural do município de Valença/Bahia. As temáticas reflexivas estão desde a formação inicial do professor para atender as necessidades dos alunos da EJA, o tempo de atuação do professor na modalidade em estudo, a organização do planejamento e das atividades para serem desenvolvidas na EJA e por fim, o que precisa ser feito para atender as necessidades deste público no espaço formal de educação.

Percebe-se que em relação a formação dos professores para lecionar na EJA, zona rural durante a pesquisa e análise dos dados ficou evidente que apenas a formação inicial não contempla a realidade dos alunos que frequentam a EJA, principalmente no que tange a organização do ensino. Os professores precisam de políticas públicas que contemplem a formação inicial e continuada, com o objetivo de organizar o ensino com ênfase nas estratégias didáticas, ma-

terial didático, apoio pedagógico com o objetivo de atender aos mais diversos níveis de aprendizagem dos alunos e que assegura condições mínimas de uma formação digna da profissão.

Esta pesquisa constatou a relevância de organizar o ensino para os alunos da EJA, através do planejamento que é organizado com a coordenação pedagógica juntamente com os professores que lecionam na modalidade. Na questão da organização das atividades os dados informaram que as mesmas são planejadas de forma contextualizadas buscando levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, imbuídos com suas vivências e experiências.

A análise desta pesquisa aponta os desafios que os professores questionados elencaram para que a organização do ensino da EJA, no contexto da zona rural precisa ser superado. Assim, acreditando na relevância deste trabalho, respondo à questão de pesquisa, afirmando a necessidade da organização do ensino para a modalidade, que leve em contemplar o planejamento de forma mais específica, que busque levar em consideração a realidade dos alunos, bem como na organização das atividades.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, 2002. **Parecer CNE/CEB**. Diretrizes da EJA, 11/2002.

BOGDAN, Robert; BIKLER, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora; LDA, 1994.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério Série Formação do professor. São Paulo. Cortez, 1994.

MATTOS, C. L. G. de.; CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. BARRETO, R. G. (org.). **Pesquisa em Educação – métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A., 2005.

PIERRO, M. C.; JOIA, O. RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos cedes**, ano XXI, n°55, novembro/2001.

SCRIVANO, *et. al.* **Ciência, transformação e cotidiano: Ciências da Natureza e Matemática Ensino Médio: Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. São Paulo: Global, 2013. 510p. (Coleção Viver, Aprender)

SCHON, Donald A. **Formar Professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



CAPÍTULO 11

A LEITURA DE CONTOS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE DESENVOLVENTE E HUMANIZADORA

Vânia Aparecida Carrion Cabral

Thayse Palmela Nogueira

Mayara Farias Cabral

Doi: 10.48209/978-65-5417-119-B

Introdução

A Educação Infantil tem sua gênese marcada pelo caráter assistencialista, voltado para o cuidado. Foi a partir dos anos 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a criança passou a ser vista como um sujeito de direito. No Brasil, a educação infantil tornou-se parte da educação básica apenas em 1996 com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, resultado de uma conquista dos movimentos sociais, baseada no princípio de cidadania e construção de novas práticas para as políticas públicas voltadas para a criança e ao adolescente. Essa conquista representou um avanço legal, em que a educação passou a ser um dever do Estado, garantindo às crianças

o direito à educação. Concomitante às mudanças legais, foi preciso superar a ideia da criança como um “adulto em miniatura”, o que necessitou novas reflexões e olhares, em que a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direito.

No documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é reforçada “a questão da criança como sujeito de direitos e alvo das políticas públicas ao definirem criança com potencial capaz de ser partícipe e protagonista de suas ações, produto e produtora da cultura” (BRASIL, 2010). O documento endossa que essa etapa da vida da criança é única, e requer planejamento e estrutura para que sejam oferecidas condições para “viver suas máximas potencialidades, em crescer, se desenvolver, realizar-se enquanto ser humano aconteça” (BRASIL, 2010), isso torna a escola um *lócus* de investigação para que se compreenda esse sujeito de direitos em sua multiplicidade.

Diante disso, a escola, enquanto o lugar da cultura mais elaborada, parafraseando Mello (2010, p.55), assim como a educação voltada para as crianças, deve ser organizada de forma a efetivar “o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil”.

Como educadoras atuantes em escolas da educação infantil, no município de Marília, de diferentes regiões, com realidades distintas, percebemos que o contato com a literatura literária, seja por meio de histórias, contos, poesias, crônicas e demais gêneros enunciativos a partir do que pressupõe o pensamento de Valentin N. Volóchinov (2019), as rodas de proferição de histórias se tornam momento acolhedor, de atribuição de sentido, de conexão, de experienciação de histórias, de observação do comportamento leitor, condições propícias para o desenvolvimento da formação da necessidade leitora.

A criança pequena, sujeito leitor é, portanto, “apropriante da cultura humana”, processo que ocorre “por meio das obras literárias que redesenham e reinterpretam a realidade” (ARENA, 2010, p. 15). Arena afirma ainda que “a criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende de modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário”, deste modo, “ao posicionar-se atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica” (ARENA, 2010, p. 15).

Neste sentido, esse texto tem como objetivos: apresentar algumas práticas pedagógicas exitosas aplicadas na educação infantil; compartilhar experiências, para oportunizar reflexões acerca da prática leitora com crianças pequenas, ou seja, aquelas com idade entre 4 e 5 anos; apontar possibilidades de vivências com a leitura de contos de fadas, compreendendo como eles podem se transformar em instrumentos desenvolventes e humanizadores.

Enquanto educadoras, um dos pilares da nossa reflexão é pensar sobre a formação de leitores e escritores, inclusive na educação infantil. Em um universo mais lúdico, do faz de conta e do brincar, uma vez a cultura escrita é um desafio que se coloca diariamente na sala de aula e que deve ser ensinada e aprendida de forma “natural”, por meio do contato com a língua em sua forma real e de acordo com sua função social (Miller e Mello, 2008).

Bakhtin (2003, p. 360) comenta sobre dois aspectos da literatura infantil, a primeira o autor afirma que a literatura é um elo cultural que conecta a criança com a cultura de sua época presente, no entanto, permite que transite para o passado e para o futuro; e o segundo refere-se ao fato de que inserida no contexto cultural, a criança, tem a necessidade de apropriar-se da cultura que nutre o gênero literário a que tem acesso.

Escola da Infância: Algumas Considerações

A Educação Infantil é o lugar do encantamento e das descobertas, momento em que se inicia os primeiros relacionamentos da criança com a escola, que inaugura um longo período educacional na sua vida. Na escola são construídas algumas das lembranças e experiências mais significativas da infância, e por que não da vida? A Educação Infantil faz parte deste processo e tem papel fundamental na formação humana, mesmo que isso ainda não seja algo reconhecido por uma parte considerável de nossa sociedade.

Historicamente, a Educação Infantil passou por diversas transformações, entre elas a mudança da responsabilidade de sua organização e oferta, que inicialmente estava atrelada à Secretaria de Promoção Social e, somente no final dos anos 1990 passou a pertencer à Secretaria da Educação, o que alterou seu caráter de origem marcada pelo assistencialismo.

Essa mudança aconteceu devido às pesquisas científicas que têm demonstrado que os anos iniciais na vida são decisivos para a constituição da inteligência e personalidade: aprendemos a ser quem somos com as pessoas com quem convivemos, com a maneira como somos tratados, com aquilo que nos permitem fazer e também com aquilo que não nos permitem, com as experiências que vivemos e como nos sentimos nas relações que os outros – especialmente os adultos – estabelecem conosco e com as relações que estabelecemos com eles (MELLO; SINGULANI, 2014, p.37).

É na Educação Infantil que estão sendo constituídas as bases fundamentais para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida, como a leitura e a escrita, concomitante ao desenvolvimento de inúmeras outras funções, assim como as funções psicológicas superiores, que “são aquelas que caracterizam o indivíduo como humanizado” (FIRBI-DA; FACCI; BARROCO, 2021, p. 11).

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento

coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VINHA; WELCMAN, 2010, p.699).

Desta forma, a escola da infância é lugar oportuno para esse comportamento coletivo mencionado e para a constituição da inteligência e personalidade, valendo ressaltar algumas das particularidades desta etapa do ensino e as características que a diferenciam do Ensino Fundamental e reforçam o quão singular e importante é essa etapa da educação.

Nesse espaço de tempo (que a primeira vista pode parecer demasiado curto, especialmente quando comparado a todo o percurso escolar da vida de um indivíduo), é o período da vida em que o ser humano mais se desenvolve, uma vez que “a idade pré-escolar é um período do desenvolvimento no qual se produzem profundas transformações na relação da criança com o mundo” (BATISTA; SILVA; PASQUALINI, 2021, p. 75).

Assim, evidencia-se também o importante papel que desempenha o professor neste período da vida das crianças, distanciando a Educação Infantil do mero espaço de cuidado, como era compreendida no início de sua existência e destacando-se como instituição fundamental e potencializadora do desenvolvimento. Neste sentido, cabe ao professor, planejar, organizar e, entre outras coisas, oportunizar vivências significativas, que possam promover o desenvolvimento integral das crianças, de maneira a envolvê-las e desafiá-las, colocando-as (e mantendo-as) em contato com a cultura mais elaborada (MELLO; FARIAS, 2010), uma vez que para a criança há muito o que se descobrir e o professor precisa estar atento a isso e assumir o compromisso a “máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas” (Mello, 2007), nesta perspectiva o trabalho com os contos podem ser trazer grande contribuição a esse processo.

Muitas são as criações humanas e os bens naturais a serem colocados à disposição das crianças e todos têm igual relevância em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, contudo, neste texto pretendemos trazer à discussão algumas possibilidades de vivências que as crianças pequenas podem ter com a leitura, mais especificamente com os momentos de leitura de contos de fadas e em como eles podem se transformar em instrumentos desenvolventes e humanizadores.

Do Direito à Leitura

Aprender a ler e a escrever são maneiras eficientes de adentrar a cultura, de aprender, de conhecer, de se desenvolver. Especialmente em sociedades como a nossa, onde a cultura escrita está tão presente, ler e escrever se apresentam como necessidades essenciais a todas as pessoas.

Mas, nem sempre foi assim, o direito de todos ao acesso à leitura e escrita é marco recente na história da humanidade, tendo em vista que por um longo período de tempo essas habilidades eram restritas à uma pequena privilegiada parcela da sociedade, fato que reforça ainda mais o poder da língua escrita e a necessidade da apropriação real das habilidades leitora e escritora.

O direito à aquisição dessas habilidades essencialmente humanas emerge junto ao direito à educação. Entretanto, tal conquista legal ainda não tem refletido necessariamente na vida das pessoas e em nossa realidade educacional, uma vez que pesquisas e relatos diversos, tanto de profissionais da educação como de diferentes membros da sociedade, apontam que a maioria das pessoas não possuem de fato habilidade em leitura e escrita.

Nas escolas não são raros os relatos de professores sobre estudantes que escrevem com dificuldade e não conseguem compreender o que leem. Então, como garantir que todas as pessoas possam usufruir de fato desse direito?

Na busca por resposta a essa questão, inúmeros culpados costumam ser apontados, entre eles, ora a responsabilidade recai sobre os professores, ora sobre os próprios alunos. Longe de procurar por culpados, pretendemos pensar vivências com a linguagem escrita que possam aproximar a criança dela e, aos poucos, vá se tornando uma necessidade.

Entre o Ler e Contar

Nesse processo, um ponto importante que é preciso estar claro para o professor, é a distinção entre o contar histórias e a leitura de histórias, pois “a proferição das histórias do livro é muitas vezes confundida com a contação, isto é, com o reconto” (GIROTTTO; SOUZA, 2016b, p. 12).

De acordo com Girotto e Souza (2016a), há muito tempo a importância do ato de narrar histórias no espaço da Educação Infantil vem sendo salientado por diversos pesquisadores e estão presentes também em documentos oficiais.

Acredita-se que seja uma atividade necessária e imprescindível no processo de desenvolvimento da criança, posto que a contação ou a leitura oral de histórias auxiliam na formação humana e, por isso, sua valorização no meio da educação formal potencializa as ações mentais desde os bebês. (GIROTTTO; SOUZA, 2016a, p. 11).

Quando contamos, recorremos à lembrança de histórias conhecidas, seja elas histórias lidas anteriormente, histórias ouvidas ou histórias criadas. Na contação podemos oralizar um enunciado sem estar presos necessariamente à ordem de fatos, sendo possível a improvisação, a inclusão ou exclusão de elementos, de personagens, entre outras coisas, pois, por ser

Criado no instante da proferição, o enunciado do contador é elaborado no decorrer da comunicação entre ele e seus ouvintes. O contador fala sua própria língua e a adapta à circunstância. Pode até mesmo solicitar ao público a entrar no seu discurso, suscitando a inserção de intervenções breves, individuais ou coletivas. (GIROTTTO; SOUZA, 2016b, p. 12).

Na contação de histórias não há a presença do suporte gráfico em si. Nela o contador poderá emprestar todo seu corpo para compor o enredo, recorrendo à linguagens de acompanhamento (GIROTTTO; SOUZA, 2016b) para sua composição.

Já, ao ler histórias, recorreremos ao suporte gráfico, ao livro, e apresentamos para os ouvintes a história tal como foi escrita, emprestamos nossa voz para narrar a obra criada pelo autor, sendo fiel ao que foi escrito.

Assim, a proferição, que transmite um texto de autoria alheia, é o resultado de uma dupla enunciação. A primeira é realizada solitariamente na escrivinha do autor.

[...]

A proferição nasce de uma comunicação presencial entre o “arauto” contemporâneo e seus ouvintes. Na qualidade de segundo enunciador, o “arauto” se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciador. (GIROTTTO; SOUZA, 2016b, p. 13).

O ato de ler solicita ao leitor um comportamento específico e envolve uma série de ações como: postura corporal, o movimento de olhos, das mãos, as expressões... Desta forma,

apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela “música” do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre, do mesmo modo que o contador, a linguagens de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o “encenador” do texto. (GIROTTTO; SOUZA, 2016b, p. 13).

Tal reflexão não pretende demarcar que um ato se sobressaia em relação ao outro, pois cada um tem sua relevância no processo educativo, uma vez que ambos são essenciais e contribuirão na formação humana. Estar envolvido em vivências com a leitura e contação de histórias desde a primeira infância é fundamental, inclusive para as crianças pequeninhas, para o desenvolvimento intelectual das crianças (GIROTTTO; SOUZA, 2016a).

Diante disso, a escola, assim como os professores e professoras precisam adotar posturas que propiciem encontros envolventes e significativos das crianças com as histórias, com os livros, identificando o que lhes desperta maior interesse, quais os temas que as atraem, os gêneros... para que, a partir de então, o(a) professor(a) possa planejar e organizar vivências que colaborem no surgimento dessa necessidade de leitura, pois, segundo Jolibert “[...] lê-se sempre por um interesse imediato” (1994, p. 31), e, partindo deste interesse inicial, serão provocadas novas necessidades, pois,

A criança forma a necessidade da leitura e a da escrita quando ela convive com a leitura e a escrita na escola infantil, não a leitura e a escrita de letras e sílabas, nem de palavras, mas com a leitura e a escrita de textos, utilizados de acordo com a função social para a qual a escrita foi criada, ou seja, leitura para conhecer a informação de um texto, as ideias de quem escreveu, suas emoções, seu sentimento; escrita para comunicar algo a alguém distante, para se lembrar no dia seguinte, para expressar uma ideia, uma opinião, um sentimento. (MILLER; MELLO, 2008, p.50).

Ou seja, para criarmos uma nova realidade em leitura, com leitores competentes e que levem ao ato genuíno de ler (Bajard 2002 e 2007) é preciso que, já na escola da infância, seja possibilitado o encontro das crianças com as mais diversas formas de linguagem que se apresentam no mundo real, para que assim elas possam ir se apropriando destas habilidades especificamente humana, pois, assim como postula Bajard,

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, durante a proclamação do evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas diversas atividades vem de sua referência à interpretação. (BAJARD, 2002, p. 81).

Contudo, as práticas atuais ainda reproduzem um ensino de leitura (e de escrita) que se afastam deste ideal. As crianças costumam entrar no universo da cultura escrita cheias de curiosidade e isso vai se perdendo à medida que a

escola vai esvaziando a língua escrita de sentido, fragmentando, dissociando leitura de escrita e reduzindo-as a mera representação da fala, ou seja, a transcrição e decodificação do oral, perdendo sua essência e transformando-se em algo estranho para a criança. Neste contexto,

O ato de ler para o outro e o ato de contar é uma possibilidade de vivência estética, cujas implicações dirigem à criança para a arte, à linguagem literária. Tal vivência amplia-se na medida em que, na infância pré-escolar, a criança pode mediante aos gestos e 'ações embrionárias' do ato de ler, exercitar a capacidade humana de ler contribuindo para a constituição de sua atitude leitora. (GIROTTTO; SOUZA, 2016a, p.34).

Giroto e Souza (2016a) afirmam ainda, que embora essas práticas não sejam suficientes para formação do leitor, tendo em vista que apenas o ato de ler silenciosamente tem esse poder, essas são práticas fundamentais, o que reforça a relevância que elas têm e a necessária presença de ambas as práticas na Educação Infantil.

Resultados e Discussão sobre a Leitura de Contos

Com origem na tradição oral, oriundas de práticas que remontam a séculos antes de Cristo, os contos de fadas sofreram sucessivas transformações em terras européias e se constituíram de uma forte tradição popular por volta do século XVI sendo transcritos, adequando-se a padrões da época, por escritores como Perrault e Irmãos Grimm (BURLAMAQUE; ROSING, 2016).

Os contos ou histórias do faz de conta, encantam e envolvem desde as crianças bem pequenas até os adultos. Essa é uma das razões que os fazem se apresentar como possibilidade de vivências interessantes e significativas com a leitura para crianças da Educação Infantil (e não só dela) e isso se torna uma das justificativas da nossa escolha pelo trabalho com esse gênero literário tradicional e ao mesmo tempo atemporal.

Ao resistirem por tantos anos, os contos foram ganhando versões, olhares e novas possibilidades de enunciado, de diferentes autores, e justamente por estas histórias estarem tão presentes no gosto da maioria das pessoas, algumas editoras produzem versões de péssima qualidade, nas quais há empobrecimento da história, supressão de partes, adaptação da linguagem, valendo-se de vocabulário “simples” com a justificativa de que esses livros se destinam às crianças, quando deveria ser justamente o oposto. Entre tantas outras precariedades, há que se destacar a baixa qualidade do material de impressão, com os quais algumas editoras montam coleções de contos clássicos. Esse descuido com uma literatura tão abrangente vai distanciando as obras de seu propósito humanizador, uma vez que muito dela se perde, perdendo-se, inclusive a capacidade de encantamento, frente à tamanha precariedade dos livros comercializados.

Diante disso, cabe a nós, professoras e professores estarmos atentos a essas questões no momento da escolha do livro a ser apresentado para nossas crianças. E a nós, leitores experientes, fica claro a necessidade de conhecer as diferentes versões dos contos e em especial, as versões originais “para que se valorize o conteúdo, o vocabulário empregado, as estruturas frasais utilizadas, o texto como um todo” (BURLAMAQUE; ROSING, 2016, p. 173). A partir desta prática, o(a) educador(a) será capaz de levar histórias para ampliar o repertório literário das crianças, contribuindo para o desenvolvimento das máximas capacidades.

A partir dessas primeiras considerações relacionadas aos contos, apresentaremos algumas histórias e opções de abordagem e vivências com crianças da educação infantil, que foram desenvolvidas com uma turma de Infantil II, composta por crianças entre 5 e 6 anos de idade, na cidade de Marília, interior de São Paulo.

Duas Versões da História de Cinderela

A história de Cinderela é um conto envolvente do começo ao fim, e ao contrário das versões comerciais amplamente divulgadas, a versão original da história apresenta muitos elementos que tornam a história muito mais coesa e interessante. Ao ler para as crianças a história de Cinderela em sua versão original, escrita por Jacob e Wilhelm Grimm, os termos madrasta e enteadas foram os que mais despertaram a curiosidade das crianças e logo foram sendo estabelecidas conexões (GIROTTTO; SOUZA, 2010) com suas realidades e suas diferentes constituições familiares. Por meio destas conexões, foi sendo possibilitada melhor assimilação dos conceitos pelas crianças, desta forma, o(a) professor(a) precisa estar atendo a essa possibilidade e mediar o diálogo neste momento, pois essa é uma forma de proporcionar para a criança esse exercício de conexão texto-vida, em que,

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem.[...] Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

Essa é uma estratégia que nós, adultos leitores, utilizamos a todo momento, na maioria das vezes sem nos darmos conta disso, pois, “os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas [...]” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

Além dessas conexões estabelecidas, foi possível perceber os sentimentos que surgiam em relação às atitudes das enteadas e da madrasta para com Cinderela, expressos verbalmente, por exemplo, na fala: “Nossa, prô! Que raiva dessa madrasta!” Até que surge o encantamento com as aves que ajudam

Cinderela pegando as ervilhas das cinzas e o espanto quando perceberam que nesta história não havia uma fada madrinha, mas sim pássaros que lhe jogavam um lindo vestido.

O momento de leitura com conexões acontecendo é muito significativo e agradável para todos os que participam, contudo ainda nos deparamos com professoras e professores que sufocam as falas e manifestações das crianças no momento da proferição das histórias, desconsiderando o exercício de acesso à massa a perceptiva (JAKUBINSKI, 2015) já constituída a qual a criança recorre em suas falas e a que está em constituição nesse momento de apreciação, exercício de compreensão e atribuição de sentidos.

A segunda versão apresentada foi a história: Sinceramente, a Cinderela é muito irritante!, de Nancy Loewen, traz a história a partir da visão da Madrasta, que tenta convencer o leitor de que a Cinderela não é tão vítima assim, nessa história. Oportunizar o contato com essas duas versões e visões diferentes da história proporcionou um excelente diálogo, além da conexão texto-texto (GIROTTO; SOUZA, 2010), momento em que algumas crianças memoravam partes da história original e contrapunham ao que a segunda história apresentava.

O Bravo Soldadinho de Chumbo

A leitura desta história foi instigante tanto para as crianças como para a professora envolvida, abrindo possibilidades para diferentes vivências. Essa leitura foi realizada em três dias, no início do período, e as crianças sempre demonstravam curiosidade sobre o que aconteceria na sequência. Desta forma, ao ler essa história para as crianças, busca-se utilizar predominantemente a estratégia de compreensão: inferência (GIROTTO; SOUZA, 2010), por meio da qual a professora ia lançando algumas perguntas e provocando as crianças a pensa-

rem no que poderia acontecer na sequência e a levantar hipóteses e deduções baseadas no desenrolar da história, em algumas imagens e pistas que surgiam ao longo do texto.

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

Assim como na conexão, as falas das crianças na inferência são surpreendentes, delas surgem muitas possibilidades, reflexões, interações, além de ser possibilitado maior envolvimento com o texto ouvido e compreensão. A partir da leitura desta história, algumas das atividades vivenciadas foram:

- Assistimos vídeos relacionados ao trabalho do soldado e conhecemos diferentes tipos de soldados (da Polícia Militar, do Marinha, do Exército...);

- Fizemos uma visita ao Quartel da Polícia Militar da nossa cidade, momento em que as crianças puderam conversar com policiais, conhecer e conversar com soldados reais da Polícia Militar, conhecer um pouco mais sobre o trabalho do policial, seus equipamentos, entre muitas outras coisas que foram vivenciadas;

- As crianças produziram palitoches para realização da contação da história. Para isso, utilizaram palitos de sorvete, diferentes formas geométricas para confecção das partes do corpo dos personagens, canetinha colorida para desenho de demais elementos desejados e cola para fixar os personagens no palito;

- Com os palitoches as crianças puderam brincar, fazendo reconto e criação de novas histórias.

O Patinho Feio

Essa foi uma história que algumas crianças diziam já conhecer, pois tinham visto o desenho animado e quando foi proposta a leitura da versão original da história, escrita por Hans Cristian Andersen, demonstraram ter gostado da proposta.

Ao conhecerem a história lida, algumas crianças apontavam muitas diferenças com a história que conheciam, diante dos comentários que surgiram, combinamos de assistir ao desenho animado desta história para que todos pudessem conhecer e compreender alguns questionamentos, além de oportunizar a observação de todas as crianças quanto às diferenças do enredo e dos elementos presentes em cada tipo de apresentação da história.

Para tornar a vivência com essa história ainda mais rica, rememoramos a história, e foi feito o registro das lembranças e falas das crianças em uma cartolina, desta forma, a partir do que as próprias crianças traziam ia sendo construída a história, sendo a professora a escriba deste relato. Foi um momento muito prazeroso, a turma se envolveu na proposta e muitas colaborações surgiram, sendo possível observar a ampliação de vocabulário de algumas crianças por meio da utilização e incorporação em suas falas de algumas palavras presentes neste texto e em alguns dos textos lidos até então.

Rapunzel

Nesta proposta foram apresentadas duas versões da história, a versão original, de Jacob e Wilhelm Grimm e a versão de Bethan Woollvin, com o mesmo título. Por ser uma história longa e mais densa, a opção da leitura da versão original da história foi desenvolvida ao longo de três dias, sempre no início do período da aula, horário estabelecido para as rodas de contação de história. O

método usado, foi dar uma pausa na leitura, convidando assim, as crianças a entrarem no faz de conta, envolvendo-as em um enredo repleto de suspense.

No momento inicial de entrada do texto havia uma conversa na qual as crianças comentavam se conheciam a história e o que sabiam sobre ela. Ao término da leitura de parte da história planejada para o dia havia um momento destinado a ouvir as hipóteses das crianças sobre o que imaginavam que aconteceria na sequência, despertando a curiosidade e envolvendo ainda mais as crianças na história. Ao terminarmos a leitura de toda a história, foi proposto que as crianças fizessem a representação da história por meio do desenho, realizando colagem de formas geométricas para compor a torre e desenhando os personagens com lápis de cor.

Para a leitura da versão de Bethan Woollvin, iniciamos por inferências à capa do livro e as imagens da contracapa, para que as crianças pudessem dizer sobre o que imaginavam que seria a história e fazer deduções sobre o que havia escrito na capa, pois:

Ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas entrelinhas. [...] vale lembrar que fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e “não visuais” de um texto (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

Esse é um exercício que fazemos rotineiramente e não só na leitura, portanto oportunizar que as crianças aprendam a fazê-lo desde a primeira infância pode significar um salto no desenvolvimento. Ao longo da leitura, à medida que fomos conhecendo uma Rapunzel que se enche de coragem e consegue uma maneira de sair da torre sozinha, que arquiteta planos para sua liberdade e passa a ser temida até pelas outras bruxas, as crianças puderam observar algo muito diferente do que traz a versão original da história e tiveram uma experiência

muito mais significativa e envolvente do que a relacionada a muitas versões disponíveis no mercado editorial.

As experiências mencionadas anteriormente foram apenas alguns exemplos das possibilidades de trabalho com a leitura na Educação Infantil, em especial com a leitura de contos de fadas. Apresentar os contos para as crianças se traduz como uma maneira de aproximá-las da leitura, de envolvê-las e oportunizar o desenvolvimento pela espera pelos momentos de leitura, já que “As primeiras histórias que ouvimos, quando crianças, são essenciais para o desenvolvimento do gosto pela leitura” (BURLAMAQUE; ROSING, 2016, p. 169), por que não começarmos por histórias tão mágicas, que provocam o imaginário e seduzem.

Considerações Finais

Lançar mão do uso de estratégias de leitura ainda na Educação Infantil, significa demonstrar de maneira não didatizante como se dá o comportamento leitor diante da linguagem escrita, sua postura corporal no momento da leitura e os recursos que utiliza ao ler.

Refletir sobre o papel da Educação Infantil no processo de formação do leitor se apresenta como algo urgente, uma vez que, esta etapa da educação deve ser o ponto de partida deste processo. Um lugar onde se desenvolverá as máximas potencialidades humanas, base fundamental para a formação do leitor, o que colaborará na construção de referências, na ampliação da massa aperceptiva, a qual se refere Jakubinskij (2015), na formação do interesse e necessidade da/pela leitura, concomitante ao desenvolvimento da criança como um todo.

Este é um processo que envolve tanto as crianças como nós, professoras e professores, uma vez que, enquanto educadores somos o elo entre a criança

e os enunciados, ao nutrir-nos de novos modos de compreender a leitura, de vivenciar os atos de leitura, bem como de nos apropriarmos de estratégias de aproximação do texto o que se tornam condições essenciais para que, possamos envolver as crianças na magia da experiência leitora.

Quanto às crianças, fica evidente que neste processo elas precisam ser ouvidas, precisam ter não somente o acesso aos livros de literatura literária, mas ter garantido o protagonismo no direito de escolha das histórias que desejam conhecer, para, que possam paulatinamente, desenvolver atitude leitora.

E, é nesse ponto que a Educação Infantil deve se colocar, desenvolvendo nas crianças diferentes encontros com o texto, vivenciar novas estratégias de leitura, aprendendo e apreendendo a entrar no texto, a fazer perguntas para entrar na história, em que o pequeno leitor engatinha em suas descobertas na busca de sentido, se aproximando do ato de ler, isto é, o comportamento do homem em relação ao texto. Ao oportunizar diferentes suportes e gêneros literários, criando variabilidade e riqueza no modo de ler.

Uma forma de aproximarmos as crianças da cultura mais elaborada é por meio da cultura escrita, as conectando com o passado, presente e futuro por meio da cultura literária, cujo objetivo é ampliar o repertório de conhecimentos na oferta de objetos culturais. E, é nesse sentido, que destacamos a leitura de contos para as crianças da Educação Infantil como uma possibilidade desenvolvedora e humanizadora, assim como propõe Arena, ao tomar a linguagem, mas precisamente o texto literário como padrão cultural altamente desenvolvida (ARENA, 2010), ao oportunizar “vivências de experiência estética, cognitivas e criativas, capazes de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil” (AROISI, BARBOSA, NETO, 2016, p. 67).

Ao atribuir sentidos, o leitor negocia, troca novos sentidos, significações, refutando a ideia da oralização, que busca a neutralização e a normatização de

uma língua. A língua é viva, assim como o pensamento, os sentidos, a negociação de sentido. O ler é, portanto, uma tomada de consciência, consciência da complexidade viva, que é permeada de negociações com suas experiências e vivências individuais e que trazem informações. Ler é troca! Na Educação Infantil, a nosso ver, esse é o locus em que a criança desenvolve os “gestos embrionários do ato de ler”, como afirma a professora Cynthia Giroto (GIROTTO, 2016). Ler é um ato ensinado culturalmente, e enquanto educadores, essa deve ser a nossa bandeira de luta.

Referências

ARENA, D. B., SOUZA, R. J. **Ler e Compreender: estratégias de Leitura**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1. 152p.

BAJARD, E. **Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BATISTA, J. B.; SILVA, M. C. da; PASQUALINI, J. C. Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. In FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. ; BARROCO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2021. v. 1. P. 194.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. 9394/1996.

BURLAMAQUE, F. V.; ROSING, T.M. K. **A releitura de contos de fadas: processo (trans)formadora primeira infância**. In. GIROTTO, C. G. G. S.; SOUSA, R. J. (Org.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016a. v. 1. 226p

FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. ; BARROCO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação.** 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2021. v. 1. p.194.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUSA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. p.45-114. In. MENINA. M.; GIROTTTO, C. G. G. S. ;

GIROTTTO, C. G. G. S. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância.** Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp. Campus de Marília, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUSA, R. J. (Org.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016a. v. 1. p.226.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUSA, R. J. (Org.). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar.** 1. ed. , 2016b. v. 2. p.223.

JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialogal.** São Paulo: Parábola, 2015.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras.** Porto Alegre: ARTMED, 1994.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007 Disponível em: 1630-Texto do Artigo-4616-1-10-20080506.pdf Acesso em: 30 abr 2023

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. S. **A escola como lugar da cultura elaborada.** Educação (UFSM), v. 35, p. 53-68, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898> Acesso em 05 jan 2023

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. **As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam.** Teoria e Prática da Educação, v. 17, p. 37-50, 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/28206/pdf_67/ acesso em 15 jan 2023.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, nº 50, 2015.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

VINHA, M. P.; WECMAN, M. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia**, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, v. 21(4), 681-701. Acesso em 10 de jan de 2023, disponível em <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhX-jM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Antonio Juscelino Barbosa dos Santos



Secretário da Cultura de Trairi, mestre em Ensino de História pela URCA é professor efetivo de História e Geografia da rede municipal de Trairi- Ce. Possui Graduação em Pedagogia pela UVA (2000) e Graduação em Licenciatura Plena em História e Geografia pela UVA (2004). É especialista em Gestão Escolar pela UDESC (2006), em Ensino de História pela UVA (2008), em Gestão de Executivos Escolares pela URCA (2018) e em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes – UNICAM (2021). Tem experiência em docência no Ensino Superior nas disciplinas de História Contemporânea, História Regional e Local, Gestão Escolar e Orientação Educacional, na Educação Básica nas disciplinas de Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Fábia Janaína Marciel da Silva



Mestre em Ensino de História pela Rede Nacional ProfHistória URCA-UFRJ; Especialista em História e Sociologia URCA; Graduada em História (URCA). Integrante do grupo de pesquisa em História Oral, tradições e diversidades- NHISTAL - URCA e do Núcleo de pesquisa em Ensino, História e Cidadania – NUPHISC - URCA. Desenvolve pesquisas com ênfase em Ensino de História, Educação, Teoria da História, Temporalidades, Relações étnico-raciais, História Oral, Narrativas históricas, saberes históricos no espaço escolar. Formação Técnica em Biblioteconomia e Design de Interiores. Coordenadora pedagógica e professora efetiva da Rede pública estadual de Pernambuco.

Maria Vanessa Campos de Souza



Mestra em Ensino de História pela URCA é professora efetiva de História da rede estadual do Ceará e municipal de Pedra Branca - CE. Possui Graduação em Licenciatura Plena em História pela UVA (2010). É especialista Ensino de História e Geografia pela FIED (2013) e em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolas pela FIED (2015).

SOBRE OS AUTORES

Antônio Juscelino Barbosa dos Santos

Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri - URCA/ UFRJ. Professor da Rede Municipal de Trairi- CE.

E-mail: jota.juscelino@gmail.com

Antônio Lopes de Oliveira Júnior

Professor na rede estadual na E.E.E.P Antônio Rodrigues de Oliveira; Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Tendências e Metodologias para o Ensino de História e Geografia pela UNOPAR; Especialista em Gestão Escolar e Gestão Pedagógica pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). E-mail: jr.antonio.lopes@gmail.com

Auriane Stremel

Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR - Campus II de Curitiba/FAP. E-mail: stremel.auriane@gmail.com.

Cleirton Moreira Felix

Professor na rede estadual na E.E.E.P Antônio Rodrigues de Oliveira; Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Gestão Escolar; Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e; Ensino de História e Cultura Afro-brasileira pela UNIASSELVI.

E-mail: cleirton2022@gmail.com

Débora Pereira dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Educação do Campo e Produção e Leitura Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos. Mestra em Educação pelo Programa Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) Universidade Estadual de Santa Cruz. Tem experiência na área de educação, principalmente no contexto da educação no espaço da zona rural. Atualmente, é professora da Educação Básica nos municípios de Castro Alves - BA e Mutuípe-BA no Ensino Fundamental Anos Finais.

E-mail: deborapereira37134@gmail.com

Fábia Janaína Marciel da Silva

Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri - URCA/UFRJ. Professora e coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Pernambuco. E-mail: janainamarcie@gmail.com

Francieli Weber Bork

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UNIASSELVI, pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faveni. E-mail: franciwbr@hotmail.com

Fernanda Suelen Freitas da Silva

Graduada em Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Especialista em Produção Textual pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: suellenfreitas802@gmail.com

Gilberto Freire de Santana

Doutor em Letras e Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Professor, Adjunto IV, da UEMASUL. E-mail: gilbertosantana@uemasul.edu.br

Kezia da Silva Calixto

Graduada em Letras pela UEMASUL. Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Focus. E-mail: keziacalixto.201714873@uemasul.edu.br

Maria Idelvania Moreira Matos

Coordenadora Pedagógica na rede pública municipal de Pedra Branca; Graduada em Pedagogia pela Universidade ANHANGUERA-UNIDERP; Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Quixeramobim - UNIQ. E-mail: idelvaniamatos@gmail.com

Maria Vanessa Campos de Souza

Professora na rede estadual na E.E.E.P Antônio Rodrigues de Oliveira; Graduada em História pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e Mestra em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (UFRJ-URCA). E-mail: wanessa.campos@hotmail.com

Maria da Guia Taveiro Silva

Doutora em Linguística (2012) pela Universidade de Brasília (UnB).
Professora, Adjunto IV, da UEMASUL.

E-mail: maria.silva@uemasul.edu.br

Mayara Farias Cabral

Professora da rede municipal e mestranda pela UNESP - PPGE/ Marília - SP.

E-mail: mayara.f.cabral@unesp.br

Paulo Henrique Alves Paulino

Professor na rede estadual na E.E.E.P Antônio Rodrigues de Oliveira;
Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: proffessorph@gmail.com

Rafael Rodrigues de Oliveira

Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR - Campus II de
Curitiba/FAP. Mestrando em Arte, UNESPAR.

E-mail: srrafaelrodrigues@gmail.com

Thayse Palmela Nogueira

Professora da rede municipal e mestranda pela UNESP - PPGE/ Marília - SP.

E-mail: thayse.palmela@unesp.br

Vânia Aparecida Carrion Cabral

Professora da rede municipal e mestranda pela UNESP - PPGE/ Marília - SP.

E-mail: vania.aparecida@unesp.br



ESTUDOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EXITOSAS
APLICADAS À APRENDIZAGEM:
NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●