

*Coleção “Cotidiano e Currículo
na Educação Básica”*

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

COTIDIANO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRODUTOS E RELATOS DE EGRESSOS

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

PPGEB

Programa de Pós-Graduação
de Ensino em Educação Básica
CAP-UERJ

 **Pedro & João**
editores



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

**COTIDIANO E CURRÍCULO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRODUTOS E RELATOS DE EGRESSOS**

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

(Organizadoras)

COTIDIANO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

PRODUTOS E RELATOS DE EGRESSOS

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

Copyright © Autoras e autores

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

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

Cotidiano e currículo na educação básica: produtos e relatos de egressos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 335p.

**ISBN: 978-65-5869-018-4 [Impresso]
978-65-5869-019-1 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786558690191

1. Educação básica. 2. Cotidiano e currículo. 3. Relatos de egressos. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Christiane de Faria Pereira Arcuri

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

PREFÁCIO

O Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB-UERJ) traz a público uma das mais interessantes contribuições da pesquisa em cotidiano e currículo. Cuidadosamente organizado por Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto e por Maria Cristina Ferreira dos Santos, o livro em suas mãos (ou em sua tela) dá maior visibilidade ao conjunto de produções criadas pelos *alumni*, como prefiro chamar os egressos, os ex-alunos, desse importante programa de Mestrado Profissional que o Colégio de Aplicação (CAp) da UERJ, hoje Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, fornece ao Rio de Janeiro e ao Brasil. Essas duas primeiras frases já demarcam minha enorme admiração por essa Unidade seminal da UERJ que, junto com suas duas Faculdades de Educação – na sede e na Baixada Fluminense – transformou seu tradicional Colégio em um Instituto, em uma unidade acadêmica autônoma que consolida e irradia experiências inovadoras que agregam qualidade à Educação Básica. Essas foram algumas das grandes mudanças que podem ser apreciadas nos 70 anos da UERJ, especialmente nas últimas décadas, que situam a universidade na vanguarda da produção acadêmica e técnica em Educação e em Ensino.

O PPGEB está estruturado em uma única área de concentração – Cotidiano e currículo na Educação Básica – e em linhas de pesquisa que contemplam as especificidades dos segmentos de Ensino brasileiro: anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio. Ao organizar o livro seguindo a própria proposta do Programa, e por meio de seu projeto de acompanhamento dos egressos e de seus produtos, as organizadoras possibilitam que seus leitores acessem fácil e rapidamente produtos que podem ter aplicação imediata nesses contextos de ensino. É a pesquisa na escola e sobre a escola, algo muito diferenciado nesse locus

especial de implementação e inovação concreta de práticas educacionais da mais alta qualidade, referência para o país.

Quando a proposta do PPGEB chegou a CAPES, em 2013, eu estava na coordenação da Área de Ensino. Naquele momento percebemos claramente que a pesquisa realizada nas escolas da Educação Básica, desde o tradicional Colégio Pedro II até os Colégios de Aplicação e Institutos de Educação em diversos estados do Brasil, poderia fazer muita diferença no cenário da Educação nacional. Esse livro é uma comprovação dessa percepção. Foi muito acertada a decisão de acompanhar de perto a produção de seus *alumni* através de um projeto de pesquisa, pois articula melhor os produtos do ensino do PPGEB com sua pesquisa avaliativa e de implementação. E o fato do projeto “Acompanhamento de egressos do PPGEB: contribuições para a atuação profissional” ter sido submetido e aprovado em edital público da FAPERJ, valoriza ainda mais essa iniciativa. Este livro é o primeiro fruto desse movimento, ainda no contexto das dificuldades de fomento que atinge a FAPERJ, mas também sobrepassando e superando essa dificuldade, entregando o livro à sociedade como produto concreto.

Os leitores que esperam novidades nesses campos de pesquisa e atuação vão ter sua expectativa atendida neste livro. Todos os temas abordados, da Educação Inclusiva à Educação de Jovens e Adultos, das abordagens multidisciplinares para o ensino de Ciências e Matemática às propostas sobre linguagens, das perspectivas de gênero às tecnologias educacionais, os diversos capítulos registram inovações embasadas em reflexões geradas no chão da escola. Os leitores vão descobrir a riqueza de trabalhar com autobiografias, com documentários, com narrativas de professoras, teatro, fotografia, com a merenda escolar e com a educação física, entre outros temas. E, como não podia faltar, vão descobrir a atualidade de pesquisas sobre a introdução e uso intensivo de tecnologias digitais e virtuais na Educação Básica. Experiências, vivências, produtos e validações que apenas um Mestrado Profissional da qualidade do PPGEB-UERJ pode oferecer.

Redigir o prefácio desse livro, no início, me pareceu um desafio difícil, pois o faço no contexto da pandemia de COVID-19, com minha mente e minhas práticas docentes concentradas no enfrentamento desse problema tão assustador para todos. Mas a leitura agradável das páginas do livro, capítulo a capítulo, foi me levando para um lugar de liberdade desse tema da pandemia. Uma leitura fluida, que me recolocou nas experiências concretas das salas de aula, fechadas há muitos meses no Brasil e desafiando a construção de um ensino híbrido, escola-casa, presencial-virtual, espaços abertos-espaços internos, aulas convencionais-aulas ativas, estudo individual-estudo coletivo, avaliações repensadas. A leitura dos registros experienciados e apresentados nesse livro nos conduz a essa liberdade, a esse sonho, ao ânimo que surge do convívio no chão da escola, com professores criativos e motivados a refletir e inovar no ensino.

Estou certa de que terão momentos tão prazerosos como os que eu tive ao devorar a leitura desse livro. Bem vindos aos momentos de sonho e de liberdade para impulsionar a melhoria do ensino na educação básica.

Tania Araujo-Jorge
Pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz,
Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2020

APRESENTAÇÃO

No primeiro volume da Coleção “Cotidiano e Currículo na Educação Básica”, intitulado “Produtos e Relatos de Egressos”, foram reunidos textos que apresentam o desenvolvimento e a aplicação de produtos educacionais desenvolvidos por egressas/os e professoras/es do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp), unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assim como as/os docentes e mestrandas/os do Programa têm formação e pesquisam em diferentes áreas do conhecimento, esta publicação agrega o desenvolvimento de produtos e a produção de conhecimento em perspectiva multidisciplinar. Espera-se que esses produtos sejam replicáveis e amplamente utilizados por estudantes e professoras/es, atinjam um grande número de pessoas e possam ser articulados com práticas educativas de profissionais em diferentes áreas.

Essa publicação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Acompanhamento de egressos do PPGEB: contribuições para a atuação profissional”, submetido ao Edital FAPERJ E - 12/2019 – Apoio aos Programas e Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu do Estado do Rio de Janeiro. Este projeto tem como objetivo analisar, acompanhar e avaliar a atuação de egressos do PPGEB nas escolas e trajetórias profissionais, com a previsão de publicação de livros de autoria de docentes, egressos e estudantes do Programa. O referido projeto foi aprovado, teve o termo de outorga assinado e está aguardando o fomento.

O Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica foi criado em 2013 e o ingresso da sua primeira turma foi em 2014. O corpo docente é constituído por professores e professoras do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp-UERJ. Neste Instituto há profissionais que atuam no ensino na Educação Básica; na formação inicial de professores, pois o CAp é campo de estágio para os estudantes de vários cursos de licenciatura da UERJ; na formação continuada, por meio de projetos e cursos de extensão; e com o PPEGB na pós-graduação modalidade stricto sensu, tendo como mestrandos e mestrandas vários docentes que atuam nas

escolas das redes públicas e privadas de ensino. O curso de Mestrado oferecido por este Programa é da modalidade Profissional e para a obtenção do título de Mestre os estudantes devem elaborar um produto educacional com aplicação voltada para a Educação Básica.

O PPGEB tem como área de concentração “Cotidiano e Currículo na Educação Básica”, título dessa coleção, compreendendo duas linhas de pesquisa: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ambas voltadas para formar mestres na área de Ensino, que desenvolvem pesquisas na escola e sobre a escola. O Programa tem como objetivos aprimorar práticas dos docentes que atuam na educação básica, formar para a produção de conhecimento na área; ampliar trocas de saberes sobre as pesquisas e produtos educacionais de estudantes e egressos do PPGEB com estudantes e egressos de outros cursos de Pós-graduação e professores da educação básica, assim como outros agentes educativos, almejando a disseminação do conhecimento para todos na Educação Básica e Formação Docente.

Nesta publicação foram reunidos quinze capítulos, sendo treze de autoria de egressos e de docentes do PPGEB/UERJ, que tratam dos produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do Programa, suas aplicações e possíveis desdobramentos. Um capítulo, de autoria de docentes do Programa, trata de aspectos dos produtos educacionais na área de Ensino e neste Programa; outro é resultado de desenvolvimento de um produto na disciplina “Por uma didática intercultural - lidar com a diferença na Escola”, oferecida no Programa.

Os capítulos foram agrupados em quatro partes, de acordo com as temáticas: Pensando a Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos na Escola, Abordagens Multidisciplinares para o Ensino de Ciências e Matemática, Sobre Linguagens e Perspectivas de Gênero e Tecnologias Educacionais para o Ensino Fundamental.

Os três primeiros capítulos são voltados para a inclusão escolar. No primeiro deles é apresentado um guia para a orientação pedagógica do professor, contendo subsídios pedagógicos e estratégias para lidar com estudantes que possuem baixa visão. No segundo capítulo, a partir das autobiografias de sujeitos autistas, é apresentado um produto educacional audiovisual colaborador para práticas inclusivas no ambiente escolar. O terceiro capítulo dessa primeira parte aborda as etapas da produção de um documentário acerca de um curso de extensão sobre mediação pedagógica para

acompanhamento de estudantes com autismo e deficiência intelectual, com finalidade de atender docentes e estudantes de pedagogia ou licenciatura. O quarto capítulo, voltado para a Educação de Jovens e Adultos, EJA, apresenta o desenvolvimento de um documentário contendo narrativas de professoras.

A segunda parte é constituída por três capítulos que versam sobre produtos desenvolvidos sob o olhar do Ensino de Ciências e sobre a perspectiva da Educação Matemática. O primeiro dos capítulos traz o processo de construção e aplicação de um livro didático, digital, “Prof. Ciências”, voltado para professores que se interessam por atividades práticas no contexto do ensino de Ciências. O segundo dos capítulos dessa parte apresenta um curso de extensão denominado Dramatemática, que propõe o ensino da Matemática através do Teatro. Esse curso é voltado para professores que ensinam Matemática nos anos iniciais. O último capítulo versa sobre o “Guia de alimentação saudável para adolescentes”. Esse produto utiliza conteúdos de Matemática voltados para o Ensino Fundamental e se origina de um projeto com unidades de medida encontradas nos itens da merenda escolar.

Na terceira parte da publicação foram reunidos quatro capítulos: dois abordam produtos educacionais relacionados às línguas e dois relacionados a perspectivas de gênero. O primeiro apresenta um caderno de atividades para o ensino de inglês no primeiro ano do ensino fundamental como material didático alternativo para o ensino da língua inglesa nesse ano de escolaridade. Esse caderno pode ser utilizado também nas demais séries nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo capítulo apresenta as etapas da produção de um livro digital na escola através de um plano didático desenvolvido por meio de oficinas. Os dois capítulos seguintes abordam questões de gênero nas escolas: um deles trata da construção de um livro paradidático voltado para os anos iniciais de escolaridade; no outro é apresentada uma oficina para sensibilização de professores de Educação Física, dividida em cinco sessões. A oficina tem por objetivo a condução da questão de gênero nos ambientes de trabalho desses professores, com o objetivo de diminuir a evasão feminina de aulas de esporte, luta e dança na escola.

Na quarta parte, constituída por três capítulos, foram reunidos produtos voltados para tecnologias educativas, iniciando com uma proposta pedagógica para o ensino de Arte por meio da fotografia,

em que o uso da imagem está articulado à produção de conhecimento e formação humana. Outro capítulo apresenta a proposta de criação de um blog, de rodas de conversas e um livro digital, que se destinam às trocas entre professores/as de experiências e problemáticas vividas na Escola. O capítulo seguinte traz a criação do aplicativo “Cult Virtual”, para ser utilizado por estudantes do Ensino Fundamental, com abordagem multidisciplinar. Esse capítulo se refere a um produto educacional desenvolvido por estudantes e docente de uma disciplina do Programa. Finalizando e convidando a novas produções, o último capítulo traz reflexões acerca dos produtos educacionais desenvolvidos no PPGEb.

Convidamos a percorrer as páginas que seguem e conhecer produtos e processos educacionais desenvolvidos no Mestrado Profissional do PPGEb/UERJ, desejando boas leituras e reflexões.

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

DEDICATÓRIA

**Aos professores e professoras da
educação básica, que por meio de seus
saberes e fazeres produzem múltiplos
currículos no cotidiano das escolas.**

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE: PENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EJA NA ESCOLA	19
CONSULTORIA COLABORATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: um guia para professores Luciana de Barros Oliveira Patricia Braun	21
<i>POR QUE OUVIR AQUELES QUE NÃO SÃO AUTISTAS QUANDO ELES MESMOS FALAM POR SI? - PRODUTO EDUCACIONAL AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA DE PESQUISA</i> Carolina Alves Succo Rodrigues Cláudia Hernandez Barreiros Sonco Rosane Braga de Melo	43
PASSO A PASSO DA PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO SOBRE UM CURSO DE EXTENSÃO EM MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA Mara Monteiro da Cruz Priscila dos Santos Rodrigues Pincos	63
ENCONTRO DE NARRATIVAS DA EJA: DOCUMENTÁRIO COMO PRODUTO EDUCACIONAL E POSSÍVEIS ABORDAGENS Fabiana Consolação Dias de Sales Andrea da Paixão Fernandes	81
SEGUNDA PARTE: ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	97
ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM COLABORATIVA: A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “PROF. CIÊNCIAS” Vanessa Stefano Masquio Maria Cristina Ferreira dos Santos	99

DRAMATEMÁTICA	119
Vinícius Borovoy de Sant'ana Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E ALIMENTAÇÃO: PRODUTO EDUCACIONAL	141
Laudicena Mello Ferrari de Castro Gabriela Félix Brião	
TERCEIRA PARTE: SOBRE LINGUAGENS E PERSPECTIVAS DE GÊNERO	153
CADERNO DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE INGLÊS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: BNCC E O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS	155
Jessica Fernandes Natarelli da Cruz Andrea da Silva Marques Ribeiro	
A PRODUÇÃO DE UM LIVRO DIGITAL NA ESCOLA: DA PESQUISA AOS PRODUTOS EDUCACIONAIS	173
Luciane de Assis Almeida Cláudia Cristina dos Santos Andrade	
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: UM LIVRO, UM MENINO E UMA PERUCA COR DE ROSA	195
Claudia Jorge de Freitas Jonê Carla Baião	
OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO DE PROFESSORES (AS): UM OLHAR PARA MENINAS NAS AULAS DE ESPORTE, LUTA, DANÇA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	217
Ulhiana Maria Arruda Medeiros José Antonio Vianna	
QUARTA PARTE: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	239
FOTOGRAFIA E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL	241
Rosana dos Santos Sobreiro Esequiel Rodrigues Oliveira	

PRÁTICA DOCENTE FORA DA CAIXA: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÕES EDUCACIONAIS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	259
Vanessa Barros da Silveira Lincoln Tavares Silva	
O CASO DO APLICATIVO CULT VIRTUAL: ENTRE TABLETS E SMARTPHONES NAS SALAS DE AULA	279
Danielle Bastos Lopes Joana Elisa Braz Santos Luciano Dantas Bugarin Natacha Pereira Alves Bastos	
SOBRE OS PRODUTOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA	297
PRODUTOS EDUCACIONAIS - REFLEXÕES A RESPEITO DAS PESQUISAS DISCENTES PRODUZIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEB-CAP-UERJ	299
Leonardo Freire Marino Christiane de Faria Pereira Arcuri	
ÍNDICE REMISSIVO	317
SOBRE OS AUTORES	323
PARECERISTAS E REVISORES CIENTÍFICOS	335

PRIMEIRA PARTE:

PENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EJA NA ESCOLA

CONSULTORIA COLABORATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: um guia para professores¹

Luciana de Barros Oliveira

Docente da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

Patrícia Braun

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Esse texto dialoga com as contribuições da proposta da consultoria colaborativa como formação continuada de professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado de estudantes com baixa visão, dos anos iniciais da educação básica. Ele é resultado de uma pesquisa de mestrado e tem por finalidade apresentar o produto didático que encaminhou todo o processo investigativo, caracterizado num guia de orientação pedagógica ao professor, intitulado: “O estudante com baixa visão na escola”. Esse instrumento foi construído colaborativamente pelos professores envolvidos na pesquisa e tem como objetivo oferecer subsídios pedagógicos para a sondagem das condições visuais dos estudantes em sala de aula e auxiliar a escola na organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas para esses estudantes. A escolha por esse grupo de professores se vincula ao trabalho na área de deficiência visual, na Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias/RJ, a partir da constatação dos desafios observados por esses estudantes e seus professores, para o acesso e oferta de condições educacionais equânimes em sala de aula. Foram adotados para a pesquisa de campo os princípios da abordagem qualitativa e como referencial metodológico a pesquisa-ação colaborativa, complementada pelos princípios da consultoria colaborativa. No contexto desta pesquisa, referendada pelos princípios da consultoria colaborativa, foi possível verificar o aumento na interação e colaboração entre os professores do ensino comum e do ensino especial, sendo descrita pelos

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/97865586901912142>

participantes da pesquisa a aquisição de novos conhecimentos e ressignificação de práticas pedagógicas. Nesse conjunto de reflexões entre o referencial teórico e os dados verificados no percurso de campo, esperamos contribuir com o diálogo docente sobre a inclusão de estudantes com baixa visão e as possibilidades que podem surgir do encontro entre o ensino especial e o ensino comum, a partir da formação multidisciplinar e dos princípios da consultoria colaborativa. O produto pedagógico aqui apresentado é, no nosso entendimento, reflexo destas possibilidades.

2. ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

2.1 Baixa visão: percepções sobre desafios e possibilidades vivenciados na escola

Na atualidade, com os avanços das políticas públicas de inclusão escolar, alguns estudos apontam desafios para a oferta de condições didáticas equânimes para estudantes que necessitem de adaptações pedagógicas ou estratégias de ensino diferenciadas no ambiente escolar.

Dentre muitos fatores que podem interferir para a participação e aprendizagem dos estudantes, destacamos os problemas visuais não identificados até a fase escolar. A condição visual dos estudantes é relevante e deve ser considerada por professores na elaboração das práticas pedagógicas no dia a dia das salas de aula, principalmente por ser a visão um sentido muito exigido para realização das atividades escolares.

No entanto, nos deparamos com a carência na formação docente abordando as alterações visuais observáveis nos estudantes em idade escolar, assim como o que pode ser feito pedagogicamente pelo professor para colaborar nos processos de ensino e aprendizagem de quem apresenta tais alterações.

Vale destacar que a condição de deficiência visual compreende dois grupos, a cegueira e a baixa visão e embora o diagnóstico seja realizado pelo especialista da área da saúde, existem alguns indicadores que podem ser observados no âmbito escolar. Diante dessa perspectiva, há necessidade de conhecer aspectos conceituais da deficiência visual, mas ressaltamos que aqui daremos ênfase à abordagem educacional da baixa visão, por ser o foco desse estudo.

Acreditamos nas possibilidades que podem emergir desse conhecimento conceitual por professores e toda comunidade escolar, favorecendo a detecção precoce de alterações visuais e da baixa visão e consequente melhoria da qualidade de vida e atendimento das necessidades educacionais desses estudantes.

Parece ser recorrente a necessidade da compreensão sobre o que é baixa visão e de como encaminhar os procedimentos de ensino dos estudantes que apresentam essa condição. O estudante com baixa visão ao chegar à escola, inúmeras vezes não tem laudo médico e quando tem, por vezes o documento não oferece orientações das necessidades de adaptações pedagógicas tão necessárias para a permanência, participação e aprendizagem dessas pessoas em sala de aula.

Por entendermos a necessidade da abordagem conceitual multidisciplinar, optamos por dar ênfase à definição de deficiência visual apresentada no documento de Bangkok na Tailândia, em 1992, e adotada pelo MEC (BRASIL, 2001). Para este documento, a Organização Mundial de Saúde e o Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais (ICEVI) reuniram-se para discutir o atendimento das crianças com baixa visão no mundo, e no encontro elaboraram uma definição clínica funcional, que apresentamos a seguir:

Cegueira- a ser empregada para perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de forma predominante, dos recursos de substituição da visão.

Baixa visão – a ser empregada para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de forma significativa, por recursos para melhor resolução visual.

Deficiência visual – a ser empregada quanto à diminuição de visão, é caracterizada por perda de função visual (como acuidade visual, campo visual, etc.) por alterações orgânicas. Muitas dessas funções podem ser mensuradas quantitativamente.

Visão funcional – a ser empregada para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária. Essas podem ser descritas de forma qualitativa

Perda visual – a ser empregada como termo genérico, tanto para perda total ou perda parcial, caracterizado pela deficiência visual ou perda funcional (BRASIL, 2001, p. 35).

Essa abordagem é um avanço no atendimento de estudantes com baixa visão, pois ultrapassa a conceituação por critérios quantitativos utilizados por especialistas da área da saúde, sendo de

fácil compreensão para profissionais de outras áreas. Além disso, oferece subsídios para observação dos aspectos ligados ao desempenho da visão do estudante nas atividades diárias, dentro e fora da escola.

Outro aspecto importante que vale destacarmos, em relação ao conceito apresentado, é a valorização dos recursos como auxílios para melhorar a resolução visual das pessoas com baixa visão, neste aspecto, recebem destaque os recursos pedagógicos, as estratégias de ensino e as adaptações pedagógicas que contemplem esse público.

Conde (s/d) também nos auxilia na compreensão do conceito de baixa visão a descrevendo como “perda visual severa, que não pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico, nem com o uso de óculos convencionais”. Essa abordagem é complementar, ao ressaltar a irreversibilidade da condição visual de quem tem baixa visão, afirmando que o uso dos óculos convencional também não oferece correção total para aqueles que apresentam essa condição. Esse conceito ajuda-nos na percepção de que não basta fazer uso de óculos para ter baixa visão; ele enfatiza que embora a pessoa com baixa visão possa usar óculos, este não será suficiente para corrigir totalmente o funcionamento visual.

Reiteramos que no ambiente escolar é recorrente a dúvida sobre a conceituação da baixa visão, sendo por vezes minimizados os desafios de quem tem baixa visão e não faz uso de óculos convencional. Esses aspectos precisam ser mais bem investigados e esclarecidos, pois para alguns casos de pessoas com baixa visão não são prescritos recursos ópticos como óculos, no entanto, recursos não ópticos como controle de iluminação, ampliação e contraste na fonte escrita podem ser importantes para maior participação e aprendizagem desses estudantes na escola.

Também alertamos para o fato de que mesmo que a pessoa com baixa visão faça uso de recursos ópticos, não será possível uma total correção na sua resolução visual e por isso são necessárias ações educacionais direcionadas as suas demandas. Concordamos com Gil (2009), quando adverte que a baixa visão não é vista por muitos como deficiência, sendo pouco conhecida e considerada como menos grave, e dessa forma, não recebendo a devida atenção acarretando prejuízo quanto ao acesso a métodos e adaptações para garantia do aprendizado desses estudantes.

Siaulys (2009, p. 12) afirma que “enquanto a cegueira é notada com facilidade, a baixa visão passa despercebida muitas vezes a pais e professores, manifestando-se quando há exigência maior quanto ao desempenho visual da criança.” Desse modo, enfatizamos a necessidade da formação do professor na área da deficiência visual e do olhar atento aos casos de estudantes que demonstrem dificuldades na localização; locomoção; socialização; comunicação oral e corporal; atividades diárias; atenção e percepção de brinquedos, figuras e objetos.

Alertamos que embora os indicadores citados acima sejam genéricos para outras condições desafiadoras de estudantes no ambiente escolar, é preciso ter atenção com esses casos, pois podem sugerir não só a baixa visão, mas alterações visuais como miopia, astigmatismo, hipermetropia, entre outras que podem ser corrigidas por tratamento clínico ou cirúrgico.

Quando desconhecida a condição visual de estudantes com baixa visão e a consequente necessidade de adaptações pedagógicas, recai sobre essas pessoas o fracasso escolar, especialmente quando são considerados como preguiçosos ou incapazes de aprender. Alguns estudos corroboram com nossas proposições e apontam dificuldades na trajetória escolar de estudantes com baixa visão, demonstrando a ausência de métodos e práticas pedagógicas que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem, como observado em Oliveira (2016), Viralonga e Caiado (2013), Lima (2012) e Ferroni (2011). No entanto, Oliveira (2016) e Reicheimar (2014), apontam que apesar dos desafios verificados, professores de crianças com baixa visão se esforçam para a superação das dificuldades no ambiente escolar.

Consideradas essas proposições, a seguir apresentamos as considerações sobre a proposta da consultoria colaborativa como possibilidade de formação docente e seus benefícios para a elaboração de ações pedagógicas junto aos estudantes com baixa visão.

2.2 Consultoria colaborativa: princípios e possibilidades para formação docente

Partindo da premissa da carência na formação inicial e continuada de professores da educação básica na área da deficiência visual e da necessidade de interação entre diferentes áreas de conhecimento para a geração de propostas educacionais de forma

criativa para estudantes com baixa visão, identificamos na proposta da consultoria colaborativa um caminho para a qualificação do trabalho pedagógico e realização do estudo (OLIVEIRA, 2016; MARQUES, 2013; FERRONI e GASPARETO, 2012).

Outros autores também destacam os benefícios da consultoria colaborativa no enfrentamento dos desafios decorrentes da inclusão escolar, ressaltando que a adoção dessa abordagem pode oferecer respostas e atender a necessidade de professores e estudantes no acesso ao currículo escolar, promovendo mudanças no interior da escola e alicerçando a construção da escola inclusiva (MARQUES, 2013; CAPELLINI, 2012; MENDES *et al.* 2009).

Nesse contexto, adotamos a proposta de consultoria colaborativa apresentada por Idol et al. (1993) para nortear esse estudo. Esses autores apontam que a adoção dessa estratégia tem a finalidade de melhorar as práticas escolares a partir da interação que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes de equipe. Baseado no aporte teórico desenvolvido pelos autores escolhidos, apresentamos a seguir de forma concisa, as seis etapas do programa de consultoria colaborativa para realização desse estudo.

a. Ganhando confiança e estabelecendo metas da equipe

Vale destacar a importância da colaboração para que a proposta de consultoria colaborativa seja efetiva, por isso, no primeiro momento é imprescindível estabelecer relações interpessoais, ganhar confiança, discutir questões e possíveis soluções, além de disseminar informações e benefícios que podem ser alcançados em um programa como esse. Cada participante deve ser reconhecido como agente no processo de construção do conhecimento, sendo determinante a ideia de que não há hierarquia entre os componentes. Ao término desta etapa, os integrantes estabelecem as metas a serem alcançadas, que no caso da pesquisa em foco foi melhorar a base de conhecimento sobre baixa visão e a organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas nessa área para estudantes nos anos iniciais.

b. Identificação do problema

No segundo estágio, o grupo deve chegar a um consenso sobre o problema a ser solucionado, definindo quais as necessidades iniciais e as possibilidades de solução.

c. Recomendações e intervenções

Nessa etapa, a troca entre os pares se fortalece e intervenções são sugeridas pelos participantes para a solução dos problemas, sendo analisados e visualizados os efeitos para a realidade de sala de aula.

d. Implementação das recomendações

Nessa etapa o grupo deve gerar um plano de proposta e propor as intervenções para solucionar o problema que foi definido inicialmente.

e. Avaliação e acompanhamento

Todos os dados recolhidos durante o processo de consultoria colaborativa são utilizados para avaliar o resultado e dessa forma é verificado o alcance do programa, ou seja, o sucesso ou a necessidade de novas decisões para alcançar as metas estabelecidas inicialmente.

Enfatizamos que adotamos o escopo da consultoria colaborativa por acreditar no seu potencial de orientar a atividade docente no desenvolvimento de intervenções baseadas em evidências acadêmicas e comportamentais dos estudantes. E a seguir apresentamos o produto elaborado a partir do programa de consultoria colaborativa para realização do estudo.

3. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO: O estudante com baixa visão na escola

3.1 Organização e estrutura a partir de um programa de consultoria colaborativa

O produto foi construído com as professoras participantes da pesquisa, a partir de um programa de consultoria colaborativa, o qual contou com profissionais de diferentes áreas de formação acadêmica, como por exemplo, a participação de uma médica oftalmologista, uma especialista em deficiência visual do Instituto Benjamin Constant e uma aluna com baixa visão dos anos finais do ensino fundamental I. A formação, aqui entendida como continuada, proporcionou a ampliação de conhecimentos, dando origem ao guia de orientação docente sobre baixa visão. Alguns aspectos são peculiares a este instrumento:

1. Foi elaborado através da ação colaborativa entre professores da educação especial (AEE) e ensino comum da Rede Municipal de Duque de Caxias – Rio de Janeiro, a partir de uma pesquisa de mestrado “Consultoria Colaborativa e Práticas Pedagógicas para Estudantes com Baixa Visão no Ensino Fundamental I, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O instrumento didático pode ser encontrado na página do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) (http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page_id=15).

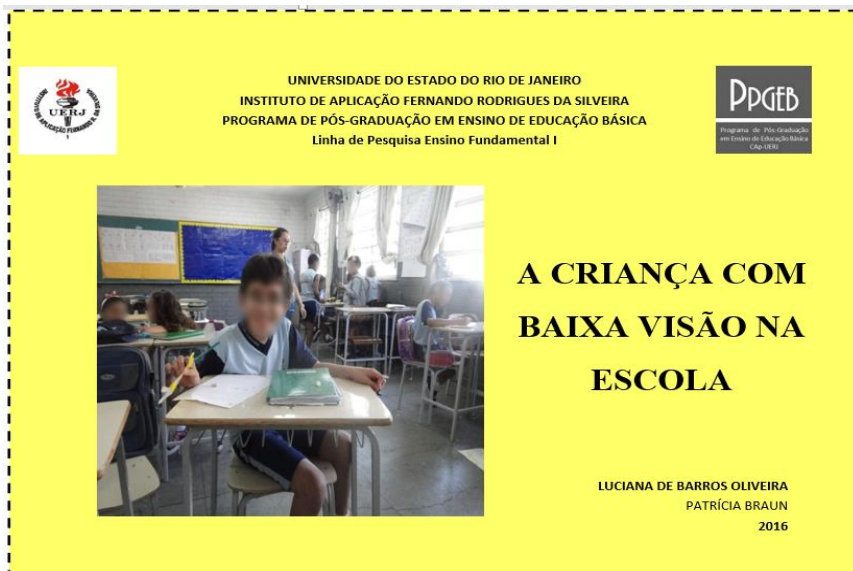
2. Destina-se a colaborar com o professor na observação da condição visual do estudante na escola, apresentando aspectos conceituais do funcionamento visual e orientações para elaboração de ações pedagógicas voltadas aos estudantes com baixa visão. Assim, através da realização das atividades, é possível sondar como funciona a visão do estudante no ambiente escolar.

3. O material está dividido em duas partes, sendo a primeira com reflexões sobre inclusão, equidade e igualdade de condições de ensino, além do aprofundamento teórico sobre baixa visão e apresentação de sugestões práticas para adaptações pedagógicas e a segunda, com atividades pedagógicas que favorecem a observação de alterações visuais de estudantes em idade escolar.

Optamos por apresentar o produto pedagógico: “O estudante com baixa visão na escola”, discutindo e refletindo sobre cada etapa, fazendo as devidas associações com seu processo de elaboração. Iniciamos com a caracterização da capa do referido guia, no qual utilizamos uma foto realizada no campo de pesquisa de um estudante com baixa visão em sala de aula.

A organização do instrumento foi realizada a partir das demandas apresentadas durante a pesquisa, que inicialmente revelava desafios quanto à organização do ensino na presença de um estudante com baixa visão (público-alvo da educação especial) em sala de aula. E por isso, optamos por apresentar nas páginas iniciais do guia, reflexões sobre inclusão, equidade e igualdade de condições de ensino, seguidas de atividades colaborativas planejadas a partir das consultorias.

Figura 1: capa do instrumento pedagógico sobre baixa visão construído a partir da pesquisa.



As professoras apontaram que algumas questões desafiadoras precediam o aprofundamento conceitual sobre baixa visão, sendo a prática pedagógica inclusiva um aspecto importante a ser tratado inicialmente. Destacamos na fala de uma das professoras participantes², apresentada a seguir, que não basta diferenciar atividades pedagógicas para o estudante, mas é necessário o surgimento de um novo olhar, que seja inclusivo.

[...] Não são apenas as diferenças nas atividades (pausa), mas só de você estar ouvindo o seu estudante, a importância dele ver os resultados positivos, a autoestima dele, não é? Melhora! Quando você propõe uma atividade que ele consegue fazer e quando você apresenta um olhar diferente, acreditando nele, ele se sente capaz e daí ele mesmo vai pedindo mais coisa (OLIVEIRA, 2016, p. 120).

Como exemplos de atividades pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas professoras, apresentamos uma roda de leitura

² Nota explicativa: na pesquisa as professoras participantes foram identificadas com siglas P1, P2, P3, ; e os estudantes por elas citados, em suas falas e reflexões, com uma maiúscula.

com a participação de ambas, professora do AEE e do ensino comum, compartilhando saberes e fortalecendo interações sociais no ambiente escolar. O livro escolhido para a roda de leitura, apresentava texto com escrita e figuras visualmente bem definidas, aspectos importantes não só para o estudante com baixa visão, mas para toda a turma.

Figura 2: Roda de leitura, atividade planejada e realizada de forma colaborativa entre as professoras do AEE e do ensino comum.

2 PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O princípio fundamental da educação inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, sejam físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 1994).



Turma de 3º ano de escolaridade participando de uma **RODA DE LEITURA**, planejada colaborativamente entre professoras do ensino comum e do atendimento educacional especializado, apresentada por dois alunos que têm necessidades educacionais especiais, um com autismo e o outro com baixa visão.

A dinâmica de rodas como a **RODA DE LEITURA**, a roda de notícias, a roda de ciências... pode contribuir para a organização de um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, além do hábito da leitura e de fortalecer as interações sociais no ambiente escolar (VIANNA e BRAUN, 2010).

6

Outra abordagem apresentada nas páginas iniciais retrata a importância da associação entre conhecimentos cotidianos e científicos no curso do desenvolvimento humano, além da importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem. A atividade que exemplificou esse processo foi a produção de uma salada de frutas em sala de aula, seguida da sistematização da receita e o modo de preparo escritos no quadro. Nessa atividade a professora apresentou a atividade com letra bastão no quadro, tendo tamanho de fonte ampliada e alto contraste, adaptações necessárias para o estudante com baixa visão, mas que beneficiam toda a turma.

Entendemos que apresentar o passo a passo de uma atividade que valoriza o conhecimento prévio trazido pelo estudante e enfatiza o valor da mediação realizada pelo professor em sala de aula,

associando teoria e prática, auxilia o professor na compreensão sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do seu estudante. Nesse sentido, destacamos tais atividades, apresentando-as a seguir.

Figura 3: Preparação de salada de frutas, com a participação dos estudantes de uma turma de 3º ano de escolaridade e destaque para a participação do estudante com baixa visão.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A APRENDIZAGEM É UM ATO MEDIADO

Práticas escolares que priorizam relações sociais e associam conhecimentos escolares/formais a conhecimentos cotidianos dos alunos contribuem para o curso da aprendizagem e do desenvolvimento de todas as crianças, especialmente das que apresentam necessidades educacionais especiais.



Alunos do 3º ano de escolaridade preparando uma salada de frutas em sala de aula e, em seguida, sistematizando o registro da receita: produção textual coletiva, a professora como escriba das ideias verbalizadas pelos alunos.

7

A conceituação da baixa visão, caracterização e suas implicações no âmbito escolar, são abordadas na sequência das atividades pedagógicas e recebem destaque no instrumento, por serem relevantes não só nesse estudo, mas também em outros como os realizados por Marques (2013), Villaronga e Caiado (2013), Haddad e Sampaio (2010).

A necessidade educacional decorrente da baixa visão foi um aspecto destacado neste instrumento, especialmente por serem os indícios apresentados por estudantes com baixa visão na escola. Perdas visuais como comprometimento na acuidade visual, campo visual, redução na sensibilidade ao contraste e escotomas³ no campo visual foram destacados porque percebemos que as professoras

³ Presença de pontos escuros na retina, que limitam o campo de visão (DUARTE, *et al.* 2010).

desconheciam os conceitos relacionados à deficiência visual. Os apontamentos feitos pelas professoras ratificam nossa escolha quanto à organização do material pedagógico, como observamos nas falas, coletadas a partir das notas de campo e entrevistas, que seguem.

[...] Entendo pouca coisa sobre deficiência visual. Pra mim é a dificuldade de estar enxergando, registrando. O (J), você olhando à primeira vista, não acha que ele tem deficiência visual nenhuma. Ele vai aos lugares sozinho, ele consegue perceber determinadas coisas. A gente acha que o deficiente visual é aquele que realmente não enxerga nada e que tenha realmente limitações. Pode ser que eu tenha tido outros estudantes com baixa visão e tenha passado despercebido (P2); [...] Baixa visão é você não ter 100 % da visão [...] esse estudante com baixa visão parece apático! (P4); pra mim a deficiência visual é um conceito bem amplo, eu acho que qualquer deficiência que leve o estudante a não enxergar o mundo visualmente como os outros. Pode ser mais leve ou acentuado (P3). Ele é desastrado! Coisas básicas, ele diz: Ah, tia, eu não percebi! (P1). Ele (o estudante) tem dificuldade de recortar e seguir a linha. Não sei se é por causa do visual ou da coordenação motora? (P2) (OLIVEIRA, 2016).

Destacamos que a abordagem conceitual sobre baixa visão apresentada no produto não se deteve as limitações impostas pela condição orgânica da deficiência, avançando para proposições pedagógicas que acreditamos ser auxiliares para construção do conhecimento docente sobre o assunto. Nesta parte do texto, as adaptações pedagógicas, recursos e orientações sobre a prática escolar que pode ser realizada pelo professor, se configuram como um caminho a ser construído na escola. Adaptações como magnificação, contraste e iluminação são discutidos e ponderados sobre suas indicações e limites.

Nas figuras 4 e 5 destacamos comprometimentos visuais adquiridos por doenças oftalmológicas que afetam a sensibilidade ao contraste, e as alterações causadas por perda na visão central. No produto são apresentadas além dessas, outras situações seguindo a mesma abordagem.

Na sequência, são expostas abordagens pedagógicas e aspectos afetivo-emocionais, além da organização espacial, de orientação e

mobilidade que podem ser afetados para os casos estudados. A figura 6 exemplifica essa etapa do trabalho.

Figura 4: Comprometimentos visuais decorrentes da redução da sensibilidade ao contraste, como os casos decorrentes da catarata.

6.1 REDUÇÃO DA SENSIBILIDADE AO CONTRASTE / VISÃO EMBAAÇADA



Figura A: visão sem alterações

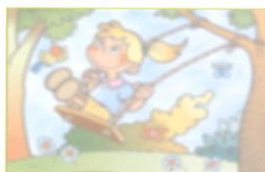


Figura B: visão com diminuição da resolução (visão borrada)

→ Principais causas que diminuem a transparência dos meios ópticos do globo ocular e consequente redução na resolução da imagem (opacidade): cataratas, lesões e opacidades vitreas, lesões e opacidades córneas, ceratocone e irregularidades no filme lacrimal (SAMPAIO e HADDAD, 2010, p.48).

→ Em condições visuais que há perda na resolução da imagem, estão presentes algumas alterações como a acuidade visual reduzida, alterações na definição dos contrastes e visão nebulosa que provocam visão desfocada e escurecida, problema com luz, tornando as cores mais fracas e dificuldade na visão noturna.

→ Auxílios e adequações indicados: controle da iluminação e a melhora do contraste podem colaborar significativamente, para que pessoas que apresentem tal característica alcancem a informação desejada (SAMPAIO e HADDAD, 2010).

Figura 5: Simulação do comprometimento na visão central, as alterações decorrentes e os auxílios e adequações indicados.

6.2 PERDA NO CAMPO VISUAL CENTRAL



Figura A: visão sem alterações



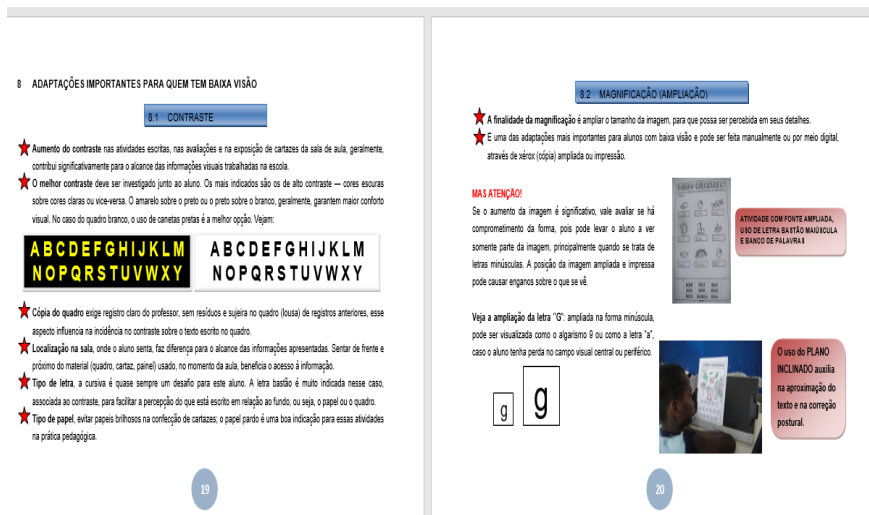
Figura B: visão com perda de campo visual central

→ Principais causas: degeneração macular relacionada à idade, retinocoronóides maculares, distrofias de cones, doenças de Stargardt e lesões das vias ópticas.

→ As alterações decorrentes da perda no campo visual central podem variar de acordo com a extensão e a gravidade da perda, levando a desde uma leve distorção da imagem até um escotoma central denso. Entendemos por escotoma uma mancha, um ponto cego, na região macular da retina que é responsável pela visão nítida de detalhes. Nesses casos, é esperada a redução na acuidade visual, na sensibilidade ao contraste, dificuldade para o reconhecimento de faces e expressões faciais e dificuldades na leitura (SAMPAIO e HADDAD, 2010).

→ Auxílios e adequações indicados são o aumento do contraste e a investigação sobre as melhores condições de iluminação e ampliação da fonte. Essa pesquisa deve ser realizada junto ao aluno, pois é ele quem poderá responder o que lhe dará melhores condições para observação.

Figura 6: Adaptações pedagógicas importantes para estudantes com baixa visão.



A segunda parte do trabalho foi pensada pelas professoras participantes da pesquisa como forma de colaborar na sondagem da condição visual do estudante com baixa visão no ambiente escolar. É composta por atividades pedagógicas que permitem observar desafios e possibilidades apresentadas pelos estudantes. Um dos aspectos que julgamos importantes na construção das atividades foi a ludicidade sugerida pelas professoras.

Destacamos que todas as atividades desenvolvidas se apresentaram como uma brincadeira, aspecto que julgamos importante para o envolvimento do estudante. Ressaltamos que observamos que estudantes com baixa visão apresentam frequentemente baixa autoestima, o que imaginamos decorrer das dificuldades decorrentes da resposta visual que se diferencia da maioria dos outros estudantes.

Inicialmente, na segunda parte do trabalho, são abordadas orientações sobre a autorização dos responsáveis, organização do ambiente e as etapas do desenvolvimento das tarefas. Na sequência, atividades como boliche, circuito pedagógico, entre outras apresentadas no produto, foram estruturadas como uma importante estratégia de orientação docente. Desenvolvidas de maneira criteriosa, sendo cada atividade apresentada com objetivo, materiais utilizados e modo de fazer.

Também são expostas algumas observações para chamar a atenção do professor para questões relevantes durante as atividades. Dentre esses, o direcionamento do olhar da criança, a capacidade de descrição das imagens, análise e síntese no processo de leitura, são alguns desses aspectos abordados.

Para o registro e comparação das respostas dadas a cada atividade, foram construídas tabelas que abordam peculiaridades como contato visual; busca visual de imagem, palavra, objeto ou pessoa; campo visual; acuidade visual, decodificação visual de texto ou palavra escrita; coordenação viso motora; visão de cores; exploração visual do ambiente; orientação e mobilidade e fofobia. No guia, todos esses aspectos são discutidos e exemplificados.

Também destacamos que nas tabelas os professores podem registrar as observações realizadas a diferentes distâncias, sendo este um importante aspecto a ser comparado, pois essa informação ajudará o professor na identificação da melhor posição para o estudante se posicionar na sala de aula, assim como para as atividades de recreação em ambientes abertos. Também Vale ressaltar que para cada atividade, são apresentadas fotografias realizadas durante a pesquisa e validação do produto. Apresentamos a seguir algumas imagens que exemplificam a segunda parte desse produto didático.

Figura 7: Atividade pedagógica de imitação gestual e a tabela para registro das observações.

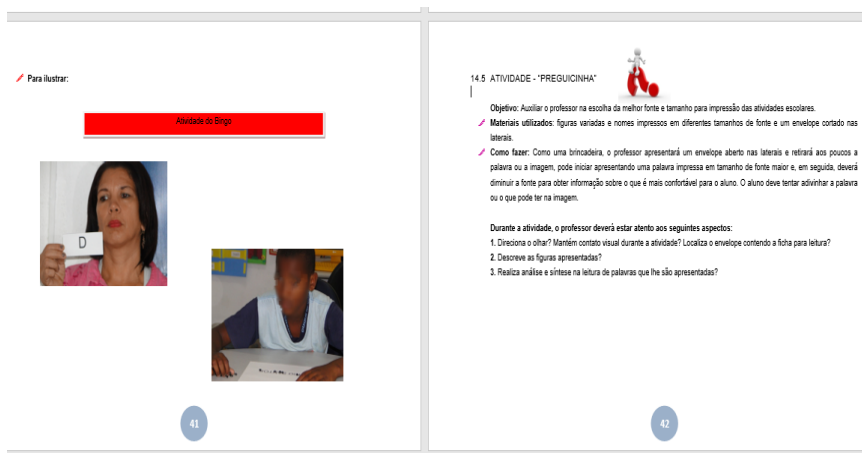
✓ Registro: As observações durante a atividade poderão ser registradas em uma tabela, como a apresentada a seguir:

Aluno (a):	Turma/Rio escolaridade:					Data:	/ /
Professores:							
Responsáveis:							
	40 cm	1 m	2 m	3m	4m		
Reconhece visualmente movimento amplo como levantar o braço, levantar a perna, agachamento...							
Imita movimento amplo como levantar o braço, levantar a perna, agachamento...							
Reconhece, visualmente, movimento sutil como: piscar o olho, mexer o nariz, franzir a testa...							
Imita, visualmente, movimento sutil como: piscar o olho, mexer o nariz, franzir a testa...							
Observa e descreve objetos como: boneca, carrinho, fruta e outros...							
Observa e percebe detalhes: expressão facial e movimentos apresentados em imagem impressa.							

✓ Para ilustrar:

Atividade de Imitação Gestual: "Seu mestre mandou"

Figura 8: Atividade Preguicinha.



Após a apresentação das atividades elaboradas durante a pesquisa, passamos a uma reflexão sobre o desenvolvimento do instrumento pedagógico que se configura como um orientador de ações inclusivas para o acompanhamento de estudantes com baixa visão nos anos iniciais do ensino fundamental I.

4. ANÁLISE REFLEXIVA E USO DO PRODUTO

Iniciamos nossa reflexão ressaltando a importância da formação docente e neste aspecto, consideramos a aquisição de conhecimentos e a inovação nas estratégias como tarefas importantes para todos os profissionais, mas em especial para o professor, que compartilha saberes com estudantes que chegam a escola com vivências das mais variadas.

Nesse sentido, a formação continuada tendo como referencial uma proposta de troca de conhecimentos por equipe multidisciplinar, estudando coletivamente aspectos que se configuram como desafios no ambiente de sala de aula, indica possibilidades para que o professor se torne mais seguro e desenvolva suas ações com novas habilidades.

Ressaltamos que são muitos os desafios enfrentados no dia a dia da escola para o atendimento às peculiaridades de todos os estudantes, e em especial os que são público-alvo da educação especial. Aqui, chamamos a atenção para o atendimento pedagógico

daqueles que enxergam o mundo de forma diferente e ressaltamos que esta não é uma tarefa fácil, especialmente porque o ser humano é visual e involuntariamente parte do princípio de que o outro vê imagens, detalhes em figuras, o ambiente, a natureza, enfim tudo, com a mesma perspectiva.

Nessa direção é relevante compreendermos como o estudante com baixa visão se organiza, quais são suas experiências e qual a sua forma de ver o mundo. A prática docente é bastante arraigada de gestos, textos escritos, cópias do quadro, exercícios impressos como caça palavras, entre outros que nem sempre são elaborados para as diferentes condições visuais dos estudantes que compõem a sala de aula.

Chamamos atenção para a importância do caminhar junto, professor do AEE e professor do ensino comum na elaboração de práticas pedagógicas para atender o estudante que enfrenta desafios no ambiente escolar. A presente pesquisa permitiu-nos um olhar atento para o centro da dinâmica que se estabelece em sala de aula, sendo marcante o engajamento do professor nas suas tarefas de ensino e o desejo de fazer o melhor, assim como a angústia quando não consegue atingir seus objetivos. Esse contexto é observado na fala da professora participante, a qual disse:

O estudante é apenas um estudante! É agitado, mas agora já faz as atividades com intervenção. No início só brincava com os lápis e com os almanaques, hoje não! Agora ele já faz! Outra coisa é que a professora da sala de recursos e eu estamos mais próximas. O trabalho precisa ser conjunto (professora P2, OLIVEIRA, 2016, p.121).

Notamos o envolvimento das professoras ao serem valorizadas como agente de suas formações, escolhendo os assuntos que desejam estudar e necessários para sua prática. Para tanto, destacamos a importância da consultoria colaborativa multidisciplinar como propulsora de novas práticas de ensino e enfatizamos que foi a partir desta proposta que se tornou possível a construção deste guia de orientação pedagógica, tendo como foco as práticas pedagógicas voltadas para o estudante com baixa visão. A fala das professoras apresentadas a seguir, ratificam nossos achados.

O encontro com a doutora Lúcia, médica oftalmologista, ela tirou muitas dúvidas (professora P1);

É importante a troca de conhecimentos com a saúde, para que a gente possa aprender e conhecer para melhor atender o estudante com baixa visão (professora P4) (OLIVEIRA, 2016).

Refletindo sobre as possibilidades que surgiram durante o estudo, destacamos o diálogo entre professores como facilitador para promoção de novas habilidades, maior segurança e capacidade investigativa sobre as peculiaridades da baixa visão. Também vale destacar o surgimento de um olhar mais inclusivo das professoras, favorecendo práticas que garantem maior participação e aprendizagem em sala de aula.

As habilidades desenvolvidas pelas professoras ao interagirem e desenvolverem as atividades que compuseram o produto criaram possibilidades para a escolarização do estudante com baixa. O produto, nesse sentido, se revelou como um instrumento de orientação pedagógica o qual se destacam como uma iniciativa favorável de estudo e acompanhamento dos estudantes no percurso da vida escolar. Esta análise é observada na fala da professora participante, que disse assim:

Eu sinto que nós que participamos dos encontros temos uma bagagem a mais que dá para passar para outros professores que não tenham participado. Agora nós já temos informações sobre o olho, sobre a miopia, o astigmatismo e tem professores que não tiveram essa formação e que talvez não vão saber como trabalhar (professora P3, OLIVEIRA, 2016).

Destacamos que as professoras perceberam que didaticamente é possível observar a condição visual de seus estudantes para promoção de estratégias para atender tais peculiaridades.

Atividades como boliche, bingo, amarelinha, circuito com obstáculos e as demais utilizadas e descritas no produto, se apresentaram com o perfil de brincadeiras e assumiram um papel de destaque para a sondagem da acuidade visual, campo visual, coordenação viso motora, fotofobia, entre outras especificidades da deficiência visual.

O produto elaborado neste processo colaborativo e investigativo, como objeto que consolida os conhecimentos e estratégias organizados pelas professoras e pesquisadora, sobre um tema que foi e permanece como demanda no contexto da educação básica, é uma possibilidade e via de apresentar e disseminar

informações que apoiam as demandas, reflexões e fazer pedagógico no cotidiano escolar que vivemos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o produto produzido por professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino da Baixada Fluminense, a partir de um programa de consultoria colaborativa se configurou como um instrumento para a orientação pedagógica ao atendimento de alunos com baixa visão. As análises feitas através das entrevistas e notas de diário de campo durante a pesquisa que o originou, demonstrou que o instrumento intitulado “O Aluno com Baixa Visão na Escola” apresenta possibilidades favoráveis e acessíveis, por apresentar um aprofundamento teórico sobre a baixa visão, além de elementos práticos para observação das peculiaridades de quem apresenta tal deficiência e sugestões de estratégias e atividades pedagógicas de forma clara para professores.

Acreditamos que a apresentação deste produto contribui para a inclusão não só de estudantes com baixa visão, mas também de outros que encontrem desafios no processo de escolarização. Essa afirmação se justifica por considerar que ao conhecer adaptações necessárias para a baixa visão, o professor se preocupará com aspectos como a magnificação, contraste e iluminação, fatores discutidos neste instrumento.

Pesquisas apontam que estudantes com baixa visão frequentemente apresentam dificuldades no ambiente escolar, incluindo-se questões emocionais, de aprendizagem, de locomoção e mobilidade, dentre outros. Para esses desafios, enfatizamos que este guia intenta colaborar com a inclusão não só do estudante com baixa visão, mas também do professor, que muitas vezes se sente sozinho sem conhecer o caminho que precisa trilhar para propor um ensino que alcance a todos os seus alunos. Ressaltamos que a ação colaborativa entre o ensino especial e o ensino comum se apresentou como a possibilidade para construção desse instrumento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. V.

1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf

CAPELLINI, V. L. M. F. **Práticas inclusivas por meio da consultoria colaborativa em uma escola pública**. Núcleos de Ensino da Unesp – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, v.5, 2012. Disponível em: www.unesp.br/prograd.

CONDE, A. J. M., **Um olhar sobre a cegueira**. In: Instituto Benjamin Constant. Disponível em: www.ibc.gov.br Acesso em jul./2014.

COZENDEY, S. M.; COSTA, M. P. R.; PESSANHA, M. C. R. Estudantes com baixa visão na educação de jovens e adultos- EJA. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2011**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos>.

DUARTE, A.; ALVES, A. A.; FILHO, H. A. C. Exame refracional da pessoa com baixa visão. In.: SAMPAIO, M. S. *et.al.*(orgs). **Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. — Rio de Janeiro – Cultura Médica: Guanabara Koogan, p. 61-70, 2010.

FERRONI, G.M. **Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recurso de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro**. Dissertação (Mestrado Profissional _ Faculdade de Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas, —UNICAMP, SP, 2011.

_____. GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. Bras. Educ. Espec.** abr/jun 2012.

GASPARETO, M. E. R. F.; MONTILHA, R. C. L.; ARRUDA, S. M. C. P.; SPERQUE, J.; AZEVEDO, T. L.; NOBRE, M. I. R. S. Utilização de recursos de tecnologia assistiva por escolares com deficiência visual. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre: v. 2, jul./dez.2012. Disponível em: seer.ufrgs.br/infeducteoriapratica/article/view/23190.

GIL, F. C. M. **A criança com Deficiência Visual na escola regular.** Dissertação (Mestrado em Educação), –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, SP, 2009.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative Consultation.** Texas, United States, Pro-ed, – 2th, p. 63-81, 1993.

KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. **Collaborative consultation in the schools:** effectives practices for students with learning and behavior problems. –4 th ed. United States, 2012.

LIMA, E. C. **Um novo jeito de ver:** sentidos e significados do estudante com baixa visão no processo de ensino aprendizagem na escola regular. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, –PUC, SP, 2012.

MARQUES, L. C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical.** Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, – UFSCAR, SP, 2013.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y.; BISACCIONE, P. S.O.S inclusão escolar: Avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In.: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) **Inclusão:** práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. –Porto Alegre: Mediação, p. 63-81, 2009.

OLIVEIRA, L. de B. **Consultoria Colaborativa e Práticas Pedagógicas para Alunos com Baixa Visão no Ensino Fundamental I.** 2016. 168 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

REICHEIMER, P. C. **Baixa visão na infância: olhares cotidianos e escolares a partir dos relatos de professores, mães e crianças.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, –PUC, SP, 2014.

SIAULYS, M. O. C. **A inclusão do estudante com baixa visão no ensino regular.** –São Paulo: Laramara – 2009.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M.; Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. Bras. Educ. Espec.** vol.19 no.1 Marília Jan./Mar. 2013.

POR QUE OUVIR AQUELES QUE NÃO SÃO AUTISTAS QUANDO ELES MESMOS FALAM POR SI? - PRODUTO EDUCACIONAL AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA DE PESQUISA¹

Carolina Alves Succo Rodrigues
Técnica universitária do CAP-UERJ

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco
Docente do PPGEB/CAP-UERJ

Rosane Braga de Melo
Docente da Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ

1. AUTOBIOGRAFIAS ESCRITAS POR AUTISTAS COMO COLABORADORAS PARA AS PRÁTICAS DA ESCOLA

Eu quero que vocês saibam que a minha educação é uma coisa que eu valorizo muito. É um desafio ser o único garoto autista como eu na escola. Eu sei que outros estudantes têm autismo, mas eles são verbais ou têm sintomas menos graves. Agora, eu luto para mostrar que pessoas como eu podem ser educadas também. (KEDAR, 2012, não paginado, tradução livre das autoras).

O sujeito a que chamamos autista² tem aparecido com muito destaque em diversos cenários. Nas produções cinematográficas, televisivas, na internet, no teatro, na imprensa, na literatura ou nas políticas públicas, naquilo que é produzido individual ou coletivamente – o cotidiano que percebe, inclui e discute o autismo está em evidência. A escola se acha prevista, registrada, narrada, em cada uma dessas representações, de diversas maneiras. E, não raro, o comportamento desses sujeitos é anunciado como um grande desafio.

Em meio a tudo isso, o cotidiano escolar apresenta ainda muitas dificuldades diante dessa singularidade e em movimento crescente parece buscar esclarecimentos sobre ela. Atentas a essa importante discussão, desenvolvemos a dissertação intitulada *Por eles mesmos: o*

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/97865586901914362>

² Quando aqui nos referimos aos “chamados autistas”, buscamos a evidência do que identificamos como uma repetição incorporada à rotina escolar: a referência ao “autista”, muitas vezes percebido antes por seu diagnóstico, e não ao “sujeito”, considerado em sua singularidade.

que as autobiografias dos sujeitos chamados autistas revelam acerca de suas experiências escolares? e o produto educacional audiovisual *Por que ouvir aqueles que não são autistas quando eles mesmos falam por si?*³. A partir dessa pesquisa, colocamos em evidência, através de autobiografias, os escritos dos autistas e reconhecemos que é esse sujeito, frequentemente identificado por seu diagnóstico, aquele que pode nos ensinar sobre seu funcionamento.

Apesar de as autobiografias trazerem contextos preciosos, a escola ainda está voltada para estudos sobre autismo propostos por não autistas, enquanto os próprios autistas já há tanto tempo escrevem sobre si. E contam sobre a infância, o diagnóstico, a vida em família, em comunidade, os fracassos, os sucessos, explicam didaticamente sobre seus comportamentos e narram suas experiências escolares incluindo tudo isso. Eles se apresentam claramente, bem como suas dificuldades, e consideramos que a escola precisa estar atenta a ouvi-los. Daniel Tammet (2007) é um desses autores e no trecho abaixo narra algumas de suas sensações na escola:

Sentimentos de alta ansiedade eram comuns no horário da escola. Eu ficava nervoso quando um evento escolar do qual todos deveriam participar era anunciado em cima da hora, ou por mudanças nas rotinas normais da turma. A previsibilidade era importante para mim, uma forma de me sentir no controle de uma dada situação e de manter distante a sensação de ansiedade, ao menos temporariamente (TAMMET, 2007, p.64).

Como essa, muitas outras indicações estão contidas nos relatos e sabemos que, se ouvidas/lidas, podem contribuir para o bem-estar desses sujeitos na escola. Afirmamos isso na pesquisa quando partimos do princípio de que os sujeitos chamados autistas têm propriedade para falar de si mesmos. Assim, a pesquisa os evidenciou como autores fundamentais e questionou o que podem revelar esses escritos, de maneira que suas narrativas sejam evidenciadas como colaboradoras para as práticas da escola.

Com base nesse estudo, verificamos sete autobiografias de seis autores diferentes. As autobiografias seguem citadas por seus

³ Pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica, defendida em novembro de 2019 pelo PPGEB/CAP-UERJ, por Carolina Alves Succo Rodrigues, com orientação de Cláudia Hernandez Barreiros Sonco e coorientação de Rosane Braga de Melo. Dissertação disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2020/10/dissertacao-carolina-succo-versao-final.pdf>

títulos, autores, ano da edição utilizada na pesquisa e país de origem dos autores, respectivamente: *Autista com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro!*, Cristiano Camargo, 2012, Brasil; *Ido in autismland: Climbing out of autism's silent prison*, Ido Kedar, 2012, EUA; *Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista*, Donna Williams, 2012, Austrália; *Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário*, Daniel Tammet, 2007, Reino Unido; *O Cérebro autista: Pensando através do espectro*, Temple Grandin, Richard Panek, 2015, EUA; *O que me faz pular?*, Naoki Higashida, 2013, Japão; *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*, Temple Grandin, Margaret Scariano, 1999, EUA.

A partir da análise dos dados autobiográficos e como efeito disso, elaboramos um Produto Educacional Audiovisual que pode ser tomado como um intérprete da pesquisa, pois traduz em outra linguagem os argumentos de nossa verificação – evidencia os significantes, amplia sentidos para um formato alternativo e revela de outras maneiras a potência das questões propostas na dissertação.

Compreendemos que o processo de elaborar um produto que colabore para as práticas educativas de professores e profissionais de diferentes áreas é uma criação bastante precisa, pois o produto é uma ferramenta de reprodução da pesquisa e ao mesmo tempo parte dela; compõe o estudo, juntamente com a dissertação, e também é dele um representante.

2. A ÁREA DE ENSINO, O MESTRADO PROFISSIONAL E O PRODUTO

Criada originalmente como área de Ensino de Ciências e Matemática, em 2000, posteriormente, em 2011, o nome da área foi mudado para Ensino, inserida na grande área Multidisciplinar da CAPES. Em que pese muitas semelhanças com relação ao seu objeto com a área de Educação, uma forte diferenciação se dá pelo foco numa visão translacional da pesquisa, como afirma o Documento Conjunto 001/2013 – Áreas de Ensino e Educação – Perspectivas de Cooperação e Articulação, assinado pelas duas coordenadoras das áreas à época:

A Área de Ensino é (...) uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. (JORGE, SOUZA, 2013, p.2)

No mesmo documento, a área aponta seu objeto peculiar: a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e “a construção de conhecimento científico sobre este processo e sobre fatores de caráter micro e macro estrutural que nele interferem” (p.2). E, desse modo, aponta seu foco central na formação de professores:

É de suma importância que os Programas de Formação de Professores apoiados, reconhecidos ou promovidos pela CAPES, em particular os Mestrados Profissionais nos seus diferentes formatos incluam sempre conteúdos de formação pedagógica de modo inter-relacionado aos conteúdos de formação disciplinar para a matéria de ensino. (JORGE, SOUZA, 2013, p.3)

Assim, o mestrado profissional com foco no ensino pretende ultrapassar as fronteiras restritas ao universo acadêmico, para mergulhar na sociedade, onde o profissional de ensino lida com múltiplos desafios cotidianos (Cf. Rela & Dal’Agnol, 2016). É neste contexto que o produto educacional ganha força entendido como uma forma de intervenção na realidade. Mas como delimitá-lo sem limitá-lo?

Numa conversa informal entre docentes de diversos programas da área de ensino, o professor Waldmir Araújo Neto (Leseq/UFRJ) trouxe à discussão algumas dimensões intangíveis do produto educacional. Ele afirmou que o produto é, em si, um fabrico, material, virtual, processual, mas também todas as suas possibilidades **não tangíveis** (sentimental, ideológica, passional, volitiva etc) que estão latentes nele. Algumas das quais podem se revelar no momento da defesa e apresentação à banca que é responsável por sua avaliação, embora muitas outras se revelem de diversas formas, em diversas instâncias e muito além do controle de seus autores.

Dessa forma, um produto, no nosso caso, educacional, instanciado em uma dinâmica de formação continuada de professores, é um devir, um conjunto de possibilidades. O produto constitui-se numa forma de agir no mundo pelo viés da expectativa de formar (no sentido mais lato possível, outros). Mas, de certo, não é possível apreender todas as suas possibilidades.

3. A RELAÇÃO DO SUJEITO AUTISTA COM A ESCOLA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

É possível perceber na escola a dificuldade que os profissionais da Educação encontram ao se deparar com os autistas. As tentativas de lidar

com um modo de ser aparentemente inexplicável e incompreensível, fora de um padrão suposto, não costumam em maioria ser bem sucedidas e claramente provocam frustração em ambos - no sujeito percebido essencialmente como autista e no/na profissional que o toma, muitas vezes por falta de informação, por essa definição, e age de acordo com uma noção antecipada, já posta, de uso comum.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi caracterizar, através das obras autobiográficas, a relação que os sujeitos diagnosticados com autismo estabelecem com a escola. No que diz respeito aos objetivos específicos, analisamos a potência das autobiografias escritas por autistas como possíveis colaboradoras para o aprimoramento das práticas escolares; além disso, citamos trechos das autobiografias, compostos por experiências vividas na escola, de modo que estes pudessem revelar situações comuns à maioria dos contextos escolares.

Especificamente em relação ao produto educacional, produzimos um recurso audiovisual, constituído por imagens cotidianas escolares de sujeitos diagnosticados com autismo, de modo que trechos de vivências escolares das autobiografias dialogam com os registros audiovisuais de outros sujeitos autistas na escola. *Por que ouvir aqueles que não são autistas quando eles mesmos falam por si?* é um recurso audiovisual que tem como previsão de público todos os agentes da escola e pode ser acessado na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*, pelo título “Autismo e escola. O que revelam as autobiografias escritas por autistas” ou diretamente pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=agETXF2sllk&t=36s>.

Este produto tem por objetivo específico divulgar o debate apresentado na pesquisa – a importância da perspectiva do próprio sujeito sobre seu comportamento - de maneira que os autorrelatos sejam percebidos como essenciais para a compreensão dos autistas. A expectativa é que a discussão proposta através desse recurso possa colaborar para a formação reflexiva de professores e outros agentes da escola.

4. O PRODUTO AUDIOVISUAL E A AFIRMAÇÃO DA SINGULARIDADE

Ainda que pareçam constituir documento indispensável para refletirmos sobre o modo como percebemos os autistas, considerando o que dizem de si mesmos, o discurso autobiográfico

não tem sido explorado como facilitador de práticas escolares que pretendam algum entendimento sobre o autismo. As pesquisas que investigam esse registro autoral mostram-se ainda incomuns e, talvez por isso, tardam a intervir na prática escolar como contribuição para o processo de compreensão das particularidades desses sujeitos.

Enquanto educadores, ao supor um padrão autista e ao considerar o sujeito essencialmente a partir de uma definição, não estaríamos, por consequência de nossos atos, restringindo suas capacidades e reduzindo nossas práticas a uma adequação que sustenta essa imagem limitada e prevista? É possível perceber no cotidiano escolar que muitos desses sujeitos têm suas identidades, suas personalidades, seus gostos e potencialidades dissipadas, porque são primeiramente percebidos pela figura do autista. O autismo é marcado, portanto, nesse campo, como a própria identidade do sujeito, uma vez que, embora não o possa definir, está em permanente impressão no ponto de vista daqueles que não os autorizam enquanto “sujeitos”, mas somente enquanto “autistas”. A pesquisa nasceu da redução que o diagnóstico induz nesse lugar escolar, complexo e cheio de conflitos que, supomos, pretende abarcar com harmonia as mais diversas particularidades e necessidades, embora nem sempre seja capaz de fazê-lo.

Todo o material que circula nas mais diversas redes sociais digitais, e especificamente de compartilhamento de vídeos, não coloca em evidência esse discurso quando discute as questões da escola. Eles mesmos, os próprios autistas, tomam muitos canais ou páginas como divulgadores de suas falas, entretanto, as discussões propostas por não autistas continuam a não os colocar no centro do debate. Produzir um recurso audiovisual que apresenta o ponto de vista do sujeito autista sobre o próprio comportamento pode colaborar para a ampliação dessa discussão.

Mas o que nos provocou ao uso da imagem como recurso de propagação da pesquisa e tradução de suas proposições? O que há de específico nesse formato? A opção por esse recurso se deu a partir da consideração da potencialidade que encontramos na linguagem visual, mais especificamente no meio audiovisual, como instrumento de divulgação acessível. Isso consideramos também a partir do uso cada vez mais crescente das redes sociais digitais, que se mostram capazes de reproduzir conteúdos informativos de maneira rápida e extensiva.

Outra via pela qual podemos fundamentar a escolha do audiovisual como complemento da pesquisa é a importância dessa linguagem para muitos dos autistas. Na análise das autobiografias verificamos que a lógica da linguagem visual é uma questão bastante cara a muitos desses sujeitos. Dos autores selecionados para esta pesquisa, Temple Grandin (1999) é a que mais se dedica esse tema.

No livro *Uma menina estranha* (1999), Grandin afirma: “Não consigo conceber outra forma de raciocínio que não seja visual.” (p.134). A lógica visual, tão explorada por Grandin (1999, 2015), parece se confirmar, assim como a linguagem escrita tem se mostrado eficaz, quando tratamos da comunicação no autismo, isto percebemos através do estudo das narrativas autobiográficas. Segundo Grandin (1999): “Pesquisas mostram que as imagens podem ser usadas para se obter uma comunicação eficaz com crianças autistas. Outro estudo nos diz que os autistas muitas vezes processam a linguagem escrita melhor que a falada.” (p. 133). A fala e certa correspondência que não visual não estariam excluídas da compreensão de muitos desses sujeitos, mas suas conexões não se apresentariam com afinidade nesses campos, podemos supor nesse contexto.

Assim, ao nos aproximarmos dessa lógica visual no produto, de certa forma apontamos para um caminho que, além de marcar afinidade com o debate proposto, pode aproximar o espectador à experiência de uma lógica tão significativa aos sujeitos da pesquisa – a da associação por imagens.

5. A PSICANÁLISE COMO CAMINHO DE ESCUTA DAS AUTOBIOGRAFIAS

Apostamos nos sujeitos da pesquisa – os autistas – como narradores de suas experiências, e indicamos que acreditar neles é reconhecer a potência de suas reflexões e orientações, suas implicações enquanto seres sociais (ELIA, 2004). A Teoria Psicanalítica se revela como aporte essencial às reflexões que aparecem nas autobiografias em referência às questões cotidianamente surgidas no contexto escolar, porque estas se relacionam com frequência à especificidade das relações que envolvem os sujeitos a que nos dedicamos. Os autorrelatos nos impõem uma discussão ética sobre convivência, que encontramos suporte nos estudos psicanalíticos.

Além de apontar um caminho de escuta do sujeito, e de reconhecimento de sua voz, portanto, a Psicanálise nos esclarece

sobre a constituição desse sujeito, ao mesmo tempo em que afirma um posicionamento dele, ainda que a partir de uma resistência. A Psicanálise se apresenta como ferramenta de compreensão e de acolhimento do sujeito através de sua própria narrativa, de sua fala, de seus escritos, de sua perspectiva.

“A escola é, por excelência, o lugar onde buscar os meios de auxiliar os autistas nos seus interesses, incentivando-os e apostando no que eles têm a nos dizer.” (ARAUJO, FURTADO, SANTOS, 2014, p.170). A Psicanálise atesta teoricamente, quando se volta para os textos autobiográficos, aquilo que em sua prática opera, mas que a escola ainda inicia a interrogar: por que ouvir somente autores que não são autistas quando os próprios sujeitos diagnosticados com autismo escrevem sobre si?

A Teoria Psicanalítica considera que é no campo da linguagem que o sujeito se constitui. Nesta perspectiva, Elia (2004) considera: “Para explicar o modo pelo qual o sujeito se constitui, é necessário considerar o campo do qual ele é o efeito, a saber, o campo da linguagem.” (p.36). Colocar o que dizem os autistas no centro da pesquisa é também assumir as possibilidades dessa compreensão e apostar na potência do texto por eles escrito como esclarecedor para tantas questões. Ao lado da Psicanálise e diante da análise das narrativas, portanto, investigamos de que maneira os escritos desses sujeitos revelam o modo como eles se estruturam, o que suas publicações nos permitem aprender sobre sua constituição.

Não restringimos a discussão à escolarização no sentido específico da aprendizagem e de possíveis estratégias de inclusão nas salas de aula, mas sim tomamos o debate em sentido ampliado, considerando todo o universo escolar e os agentes que constituem as relações com esses sujeitos em seus cotidianos. Nesse sentido:

A psicanálise apresenta elementos éticos, conceituais e clínicos que podem contribuir na inclusão desses sujeitos, para os quais os métodos educacionais e as tentativas de aprendizagem parecem não constituir unanimidade. Mesmo tendo seu trabalho distinto do educacional, ao dar voz ao sujeito, o psicanalista chama a atenção para o que é da ordem deste inominável e seus efeitos sobre todos os envolvidos (ARAUJO, FURTADO, SANTOS, 2014, p.183).

Colocar a voz do sujeito em evidência é a função que os livros de certa forma cumprem. Afirmar que as autobiografias podem contribuir para as práticas escolares é pretender dar-lhes escuta e

comprovar, através das narrativas dos sujeitos autistas, que na escola o caminho também pode ser esse. Sobre a vivência escolar, Marina Bialer (2015), em seu artigo *A inclusão escolar nas autobiografias de autistas*, pontua:

As autobiografias são relatos de uma predominante exclusão ou pseudo-inclusão, isto é, o autista é colocado para dentro da escola, desde que deixe para fora toda sua singularidade e o seu saber autístico. Nesse âmbito, evidenciou-se a importância de novos estudos da literatura escrita por autistas de modo a enriquecer o campo dos conhecimentos da Psicologia e da Educação no que tange à inclusão dos autistas (BIALER, 2015, p. 491).

Bialer (2015) aponta para um cotidiano de exclusão narrado pelos autistas, a partir de experiências escolares mal sucedidas, seja pela incompreensão diante de um comportamento específico ou pela falta de estrutura como um todo, para lidar com a diferença de maneira geral.

Na pesquisa não privilegiamos a escrita, são os autistas, selecionados porque escritores, que a privilegiam em seus cotidianos. E se assim o fazem, tomamos como norte o caminho por eles indicado. Da mesma maneira, se não se colocam em estado de fala, dispomos nossa escuta a serviço do modo que lhes é possível: a palavra escrita. Essa é a nossa maneira de olhar para esse sujeito, ouvindo o que ele tem a dizer, ou melhor, atentos ao que se põe a escrever.

A existência de muitos dos autorrelatos só se apresenta possível por meio da escrita, dado que a comunicação oral, para muitos autistas, é impraticável. A recusa à fala ou a impossibilidade dela é uma constante, apesar disso muitos deles são capazes de fazer da escrita via fundamental de comunicação de suas necessidades, de suas experiências.

Assim o sujeito autista se encontra nessas relações. O fato de a experiência psicanalítica não tomar o autismo como uma deficiência, uma doença, uma limitação, é também motivação para que essa teoria tenha sido trazida ao percurso da investigação. A psicanálise não se utiliza de classificações ou padrões diagnósticos propostos pela medicina, pela psiquiatria. Localiza-se, portanto, aproximada ao debate proposto na pesquisa.

6. PRODUTO AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

Aqui apresentamos a estrutura do produto educacional audiovisual, concebido como recurso desde o início da pesquisa. Tal como a dissertação foi construída, entremeada por citações das

autobiografias, também o produto se constituiu dessa maneira, mas associando esses trechos autobiográficos dos livros (que aparecem como descrições, apelos, orientações dos autistas) ao recurso de imagem, às cenas do cotidiano escolar, que capturamos com a finalidade de produzir um instrumento que apontasse para um formato documental e que ao mesmo tempo propusesse uma experiência sensorial ao espectador. Narrativa essa guiada pelos escritos dos autistas e ilustrada pelas imagens de outros sujeitos, também autistas, em um contexto escolar comum a diversas vivências.

O vídeo, que tem duração de pouco mais 13 minutos, apresenta pelo menos uma citação de cada um dos autores pesquisados, em diálogo com cenas cotidianas escolares. Os seis autores das autobiografias aparecem através dos trechos de seus livros relacionados aos três sujeitos filmados na escola, que são claramente colocados em destaque nas cenas do vídeo. Imagens comuns à rotina da escola, mas que no recorte do vídeo ganham contorno, sobretudo porque estabelecem relação com os textos ali revelados, autobiográficos, retirados dos livros pesquisados.

Iniciamos com um fragmento da carta de Ido Kedar (2012) aos seus professores, na qual o autor expõe sua impressão sobre a escola, sua educação, e convida o interlocutor a conhecer seu universo de escrita. Em seguida, muitos outros trechos vão se inscrevendo na tela enquanto também são lidos por uma mesma voz que apresenta todos os trechos ao longo do vídeo. Assim, o espectador não só acompanha os escritos na medida em que são apresentados, como se estivessem sendo ditos naquele momento, mas também os ouve. Isso foi uma tentativa de simular a impressão no espectador de estar ouvindo o próprio sujeito falando de si, uma vez que todos os trechos são escritos em primeira pessoa. São descrições relacionadas aos seus comportamentos, ao modo como se sentem e se reconhecem na escola.

Quando na oportunidade do registro das imagens, optamos por captar os mais diversos momentos, em espaços variados, dos sujeitos sozinhos e também em meio a suas relações. Na elaboração do roteiro, já conhecendo o conteúdo das narrativas escolares expostas nos livros, tentamos prever o registro de imagens provocadoras de um diálogo que aproximasse o espectador daquela realidade visual e, ao mesmo tempo, dos trechos autobiográficos. Isto não se mostrou uma grande dificuldade, uma vez que as cenas, de salas de aula, pátio, entrada, recreio, saída, corredores, são

comuns a diferentes escolas. E apesar de os autores serem variados, de diferentes culturas, as narrativas nos revelam um panorama muito comum - evidência explorada na dissertação, que tentamos transpor para o produto.

Desse modo, seguindo as autobiografias e as cenas dos sujeitos na escola, esclarecemos que, tanto no produto audiovisual quanto na dissertação, apesar de analisarmos um conjunto de obras e nos voltarmos na narrativa visual para sujeitos específicos, não buscamos apontar qualquer referencial de comportamento autístico, mas sim uma discussão que evidencie a singularidade, e não a referência a padrões.

Diante da análise de dados exposta na dissertação, entre afastamentos e aproximações, afirmamos: nenhum autista pode ser igual a outro. Ora, e por que seriam? Nenhum sujeito é como outro. Isso, no produto, indicamos, por meio de Grandin (1999): “(...) não existem duas crianças autistas que sejam idênticas. O que dá certo no caso de uma pode não funcionar com outra. (...) A meta é observar e encontrar o padrão específico de reação que cada criança exhibe, e tomar isso como o ponto de partida” (p.144). O esclarecimento de Grandin (1999) nos serviu como deixa para que seguissemos com a narrativa através das imagens e dos trechos citados, registrando e observando cada sujeito, e convidando o espectador a fazer uma imersão nesse diálogo.

Buscamos essa conexão utilizando o que ousamos chamar de metáforas, para convidar o espectador a participar da reflexão proposta no vídeo. Assim, em uma das cenas iniciais, um estudante abre e fecha a porta de uma sala de aula, e a câmera tenta acompanhar esse movimento como se pedisse para entrar no ambiente em que ele está, mas ainda parece não decidido sobre a tal “abertura”. Ele brinca com a luz, acende e apaga, acende e apaga, e assim seguimos tentando que de alguma maneira quem assiste ao vídeo possa tomar essa luz como a indicação de um possível esclarecimento sobre a temática ali proposta.

Recorremos também a outros recursos, buscando proporcionar uma imersão na experiência sensorial narrada por grande parte dos autistas nos livros. Nas autobiografias, podemos encontrar o que os autistas descrevem como uma invasão aos sentidos. Grandin (2015) denomina a isso “transtornos sensoriais”. A autora discute a noção de uma diferença na percepção sensorial dos autistas. Para ela, esses

transtornos representam questão central na discussão sobre o autismo, por isso propõe a reflexão:

E se você receber a mesma informação sensorial que os outros, mas seu cérebro interpretá-la de um modo diferente? Então, sua experiência do mundo ao redor será a experiência dos outros, mas talvez de um modo doloroso. Neste caso, você vive literalmente em uma realidade alternativa — uma realidade sensorialmente alternativa. (...) na verdade, cerca de nove em dez pessoas com autismo apresentam um ou mais transtornos sensoriais (GRANDIN, PANEK, 2015, p.78).

Baseadas nesse esclarecimento, ao estruturar a experiência do produto audiovisual, tentamos de certa maneira ilustrar a descrição a que muitos autistas se dedicam no campo dessa sensibilidade sensorial. Para além de informar a quem assiste as orientações dos autistas por meio de seus textos, tentamos provocar as situações por eles descritas. Em uma das cenas, por exemplo, giramos a câmera procurando reproduzir a sensação do giro por Grandin (1999) descrita e por nós tantas vezes observada nos autistas presentes na escola.

Girar como um pião era outra atividade que eu apreciava. Eu gostava de girar sentada no chão. Toda a sala girava comigo. Esse comportamento auto estimulante me fazia sentir poderosa, com controle sobre as coisas. Afinal, eu era capaz de fazer a sala girar. (...) Eu sei bem que as crianças que não são autistas também gostam de girar nos balanços. A diferença é que a criança autista fica obcecada com esse ato de girar (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.28).

A diferença na percepção sensorial também é bastante evidenciada com base nas experiências auditivas, como exemplifica Tammet (2007), descrevendo um gesto tão comum a muitos autistas – o de tapar os ouvidos:

Aprender na sala de aula não foi fácil para mim – eu tinha dificuldade em me concentrar quando as outras crianças estavam conversando ou quando pessoas andavam ou corriam pelos corredores lá fora. Acho muito difícil ignorar o barulho externo e costumo tapar os ouvidos com os dedos para me concentrar melhor (TAMMET, 2007, p.51).

No vídeo, ouvimos repetidas vezes o sinal da escola, tão familiar a todos que frequentam aquele espaço e, ao mesmo tempo, invasivo a muitos desses sujeitos. “Odeio alarmes em geral, de qualquer tipo. Quando era criança, o sinal da escola me deixava completamente doida.” (GRANDIN, PANEK, 2015, p.77). Ao que se refere Grandin (2015), também encontramos registro na narrativa de Tammet (2007):

O dia anual dos esportes na escola era fonte de grande tensão. Eu nunca me interessava em participar e não tinha nenhum interesse por esportes. O dia envolvia multidões de espectadores ruidosos de eventos como as corridas de saco e ovo na colher, e a combinação de multidões e barulho (e, com frequência, calor de verão) era demais para mim. Meus pais geralmente me deixavam ficar em casa, para não correr o risco de um colapso (TAMMET, 2007, p. 65)

Com base nisso, no vídeo fazemos uma comparação direta, entre texto e imagem em sequência de um evento olímpico escolar, onde podemos ver o registro de uma quadra de esportes, com grande concentração de pessoas e muito barulho. Esse episódio se configura como um dia comemorativo, especial. Mas no dia a dia, da mesma maneira, as aglomerações também se caracterizam como problemáticas para grande parte desses sujeitos. Por exemplo, a imposição do contato físico, que se faz nos momentos de concentração de muitos estudantes (nas entradas, saídas, recreios, aulas de educação física), não costuma ser bem aceita por eles. Em consequência disso, buscam refúgios, que se traduzem em tentativas de apaziguamento. As bibliotecas, os corredores, os banheiros, são lugares comuns nessa busca. Nessa perspectiva, Cristiano Camargo (2012) exemplifica: “Na escola eu tinha muitos e muitas colegas, mas embora fosse curioso em relação à classe, eu não fazia muita questão de me relacionar com eles, ficava meio distante” (não paginado).

Os autores das autobiografias apontam para a necessidade de compreensão por parte da escola do esgotamento a que são frequentemente submetidos em função de suas percepções diferenciadas. A retirada das situações de estresse, bem como a aceitação de momentos de relaxamento, aparecem como apelos. Isso ilustramos no produto, quando registramos alguns desses momentos, onde os autistas encontram-se completamente isolados.



#autismo #escola #autobiografia

Autismo e escola. O que revelam as autobiografias escritas por autistas.

Cena de Por que ouvir aqueles que não são autistas quando eles mesmos falam por si?

Outra questão aprofundada na dissertação, o que os autistas apontam como um possível uso de suas “obsessões” ou “fixações”, tentamos expor no vídeo, a partir da relação com o seguinte trecho:

Na verdade, as obsessões podem ser grandes motivadoras. Um pai ou professor criativo pode canalizar as obsessões para habilidades relevantes para uma carreira. Se a criança gosta de trens, leia um livro sobre o assunto e ensine matemática com trens. (GRANDIN, PANEK, 2015, p.195).

Assim, apontamos o diálogo entre uma professora e um estudante, em que ela propõe a ele uma atividade que tem como ícone um de seus personagens favoritos. E ainda nessa cena podemos perceber a importante discussão sobre rotina e antecipação dos acontecimentos. A necessidade de previsibilidade encontra destaque nas autobiografias. Também na escola percebemos o quanto a antecipação dos acontecimentos é importante não somente para os autistas, mas para as outras

crianças, de maneira semelhante. No produto, assistimos ao diálogo da professora com o estudante. Ele pergunta a ela: “Onde eu tô?”. A essa questão ela responde sobre o espaço físico, a sala, e, a partir disso, localiza a atividade que estão fazendo na rotina prevista para aquela manhã, registrada no papel. Eles leem juntos todas as atividades propostas e relembram o que já realizaram e o que precisariam concluir.



#autismo #escola #autobiografia

Autismo e escola. O que revelam as autobiografias escritas por autistas.

Cena de Por que ouvir aqueles que não são autistas quando eles mesmos falam por si?

Em uma das autobiografias pesquisadas, *O Cérebro Autista: Pensando Através do Espectro* (2015), Grandin provoca uma reflexão: “Para mim, o autismo é secundário. [...] O autismo é parte do que sou, mas não deixo que ele me defina.” (GRANDIN, PANEK, 2015, p.188). A autora fala ao outro de si, sobre ser constituída também pelo autismo, mas não resumida a ele. A experiência dessa compreensão tentamos reproduzir no produto, com a intenção de que o espectador pudesse, como indica Grandin (2015), ser levado para além do quadro e do padrão autístico. Que pudesse mergulhar

numa compreensão expandida que o fizesse deparar-se com o sentido de alteridade.

Tomamos então essa compreensão expandida - ou seja, uma compreensão que nos leva além do quadro e do padrão autístico - como aporte a uma investigação que se voltou aos escritos que narram experiências escolares e ao reconhecimento da singularidade desses sujeitos, considerando-os como autistas sim, mas não os reduzindo a esse diagnóstico. Ao transpor essa discussão para a linguagem audiovisual, pretendemos que, tal como a dissertação se colocou a estimular uma reflexão sobre esse tema, também o vídeo tenha a capacidade de provocar esse movimento - uma experiência sensorial que convoca, por meio dos olhos e dos ouvidos, a sensibilidade e a prática da escuta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros autobiográficos, escritos por autistas, constituem objeto de interesse de inúmeros leitores curiosos sobre o autismo e de pesquisadores que consideram a escrita de si potente enquanto narrativa. Mais que apontar a relevância já posta dessas obras, o interesse da pesquisa se voltou ao possível impacto delas no cotidiano escolar. Na intenção de contribuir com essa perspectiva, acreditamos que o produto audiovisual se apresenta como potente meio de divulgação da pesquisa -provocador de efeitos-, quando apresenta ao público geral essa discussão e pretende que esse debate alcance a formação dos diversos agentes que compõem a escola.

Comprovamos na pesquisa que as autobiografias escritas por autistas podem constituir meios potentes para uma reflexão indispensável à compreensão do autista que está na escola, e configurar o início de uma escuta atenta àquilo que os autistas estão a dizer. As narrativas exploradas certamente se aproximam do cotidiano da escola, entretanto, sempre soubemos: cada sujeito é único.

Os sujeitos se provam por eles mesmos como singulares e nos fazem reafirmar que cada autista que está na escola também é incomparável, apesar do diagnóstico que os localiza impositivamente dentro de um conjunto. A relação com a escola não poderia disso se distanciar, os autistas que lá encontramos são completamente diferentes uns dos outros. Existem muitas variações de comportamento, de reações, de gestos e modos de estar nas

relações ou se retirar delas. Isso podemos perceber no diálogo que os trechos autobiográficos estabelecem com as imagens, que ilustram as cenas escolares no produto audiovisual.

A pesquisa nos leva a concluir que a necessidade de imutabilidade, a qual pode ser discutida dentro daquilo que percebemos como certa resistência à mudança, também é apontada como questão central por parte desses sujeitos. Seja na previsibilidade de suas atividades, na manutenção de suas rotinas ou figuras de referência, as autobiografias indicam que o imprevisto não costuma ser bem recebido pelos autistas. Assim, as trocas de ambientes, da organização dos espaços, de adultos que os acompanham, de horários das atividades, são exemplos de mudanças que comumente causam angústia a esses sujeitos.

Os relatos também revelam que os interesses específicos dos autistas podem constituir caminhos possíveis nos cenários de suas aprendizagens. Se as fixações encontram-se nos trens, nos dinossauros, nas chaves, nos quadrinhos, ou em quaisquer que sejam as preferências repetidas desses sujeitos, cada uma delas pode se converter em uma especialidade explorada no cotidiano não como um problema, mas como uma oportunidade.

O/A professor/a aparece como figura decisiva na trajetória dos autores das autobiografias, isso também podemos verificar na escola. O reconhecimento de diferentes modos de ser, assim como das habilidades e potencialidades dos autistas, quando vislumbrados pelos professores, em vez do foco nas dificuldades, proporciona ao sujeito a chance de se reconhecer como parte de um coletivo e perceber suas diferentes capacidades.

O estudo dos livros, os cruzamentos de suas repetições com as cenas que encontramos na escola se converteram em um fecundo campo de interesse e possíveis desdobramentos de estudos práticos e de formação de professores e outros agentes que compõem o cotidiano escolar. Diversos comportamentos dos autistas parecem ainda significar enigmas. Afirmamos e comprovamos na pesquisa que as narrativas podem colaborar para certa compreensão e, conseqüentemente, para o aprimoramento das práticas escolares. Ao longo da pesquisa colocamo-nos dispostos a escutar esses sujeitos e assim o fizemos, através de seus escritos. Somente desse modo reconhecemo-nos capazes de entender qualquer manifestação que seja.

Tanto dizem os autores por seus textos e dizem também os sujeitos da escola por suas reações variadas, suas falas excêntricas, seus gestos repetidos, seus desvios, seus silêncios. O produto educacional audiovisual, acreditamos, revela-se como fonte extremamente potente e significativa à discussão sobre o autismo e sobre o autista que encontramos na escola. A análise desenvolvida na dissertação e o recorte desta apresentação no produto constituem-se de muitas interseções nos comportamentos desses sujeitos, e reconhecemos a necessidade de ampliação desta discussão. A pesquisa nos fez constatar a escuta de cada sujeito como principal instrumento que temos para a compreensão de sua singularidade.

A investigação baseada nos escritos autobiográficos dos autistas diz não somente desses sujeitos, revela muito mais do que podemos nós mesmos. O produto educacional audiovisual, nesse sentido, revela-se como um ponto de conexão entre a discussão teórica e a potência prática que encontramos na publicidade do tema por meio de um recurso tão acessível quanto didático.

É nesse caminho, de reconhecimento da alteridade do sujeito, que dialogamos com a psicanálise enquanto nos colocamos a ouvir/ler o que esses sujeitos têm a dizer/escrever sobre si mesmos, uma vez que eles estão dispostos a falar/registrar sobre si e nós consideramos que a escola está necessitada de ouvir/agir. Assim, verificamos modos de pensar e atuar que auxiliem na percepção e no entendimento dos agentes da escola. E nesse mesmo cotidiano, na comunidade escolar, desejamos que este debate permaneça presente, como produto de uma reflexão cara e necessária à construção de uma escola democrática, acolhedora e compreensiva, no que diz respeito às singularidades humanas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Ramyres Andrade de. FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. SANTOS, Samara Fernandes Paiva dos. **O sujeito autista, a psicanálise e a educação: um estudo a partir de relatos autobiográficos.** In: FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. VIEIRA, Camila Araújo Lopes. (Org). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias. Curitiba: PR. CRV: 2014. P. 161-187.

BIALER, Marina. **A inclusão escolar nas autobiografias de autistas.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 485-492

CAMARGO, Cristiano. **Autista, com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro.** E-book: FDigital, ISBN: 978-1-909144-11-8, 2012.

SUCCO, Carolina Alves. **Por eles mesmos: o que as autobiografias dos sujeitos chamados autistas revelam acerca de suas experiências escolares?** 2019. (Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica) – PPGEb – CAp/UERJ, Rio de Janeiro.

_____. **Por que ouvir aqueles que não são autistas quando eles mesmos falam por si?** [audiovisual] Direção de Carolina Succo. Rio de Janeiro, 2019. (13min)

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FURTADO, Luis Achilles Rodrigues Furtado. **Sua majestade o autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo.** 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013

GRANDIN, Temple. PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRANDIN, Temple. SCARIANO, Margaret. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

JORGE, Tânia Cremonini de Araújo. SOUZA, Clarilza Prado de (et. Al). **Documento conjunto 001/2013 - Áreas de Ensino e Educação – Perspectivas de Cooperação e Articulação.** Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com_conj_edu_ensi.pdf

KEDAR, Ido. **Ido in autismland: Climbing out of autism's silent prison**. Smashword, 2012. E-book.

RELA, Eliana. DAL'AGNOL, Caroline. REOLON por nós mesmos: o Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em História e o conceito de Produto. In: **MÉTIS: história & cultura** – v. 15, n. 29, p. 178-189, jan./jun. 2016.

TAMMET, Daniel. **Nascido em um dia azul**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

WILLIAMS, Donna. **Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista**. Brasília: DF. Thesaurus Editora, 2012.

PASSO A PASSO DA PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO SOBRE UM CURSO DE EXTENSÃO EM MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA¹

Mara Monteiro da Cruz
Docente do PPGEB/CAP-UERJ

Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos
Professora do Sesc -RJ

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, vamos descrever o percurso de produção de um recurso audiovisual, mais especificamente um documentário, idealizado como produto de uma pesquisa do mestrado profissional em ensino de educação básica. Foi retratado no documentário um curso de extensão em mediação pedagógica para acompanhamento de estudantes com autismo e deficiência intelectual na perspectiva do ensino colaborativo, desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) para atender docentes e estudantes de pedagogia ou licenciatura.

De acordo com o documento orientador da área de ensino (MEC, 2019), o produto, no mestrado profissional, constitui-se como uma produção técnica/tecnológica voltada para a utilização de outros profissionais que trabalham com o ensino em espaços formais ou não formais. Ao mesmo tempo em que a elaboração do produto é fruto de um processo de investigação que contribuiu para aprimorar a formação do pesquisador, este recurso tem a missão de colaborar para a formação de outros profissionais que a ele tenham acesso.

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido. (MEC, 2019, p.5)

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/97865586901916380>

O curso documentado, de 96 horas, foi produzido pela equipe de professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) do próprio CAP/UERJ. A carga horária era dividida em cinco seminários presenciais, atividade prática no CAP/UERJ (observação de aulas em turmas do ensino fundamental onde houvesse estudantes com autismo ou deficiência intelectual) e atividades assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem AVACap (fóruns de debates). Ao final do curso, todas as participantes (só houve mulheres inscritas) deveriam apresentar um produto educacional, desenvolvido por elas com o objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem observado na atividade prática.

O objetivo deste texto é descrever a metodologia adotada para a produção do documentário, tendo em vista explicitar as características deste tipo de produto, suas etapas de elaboração, bem como relatar algumas reflexões da pesquisadora acerca de seu objeto de pesquisa, principalmente as que foram favorecidas pelo tipo de produto desenvolvido.

2. ABORDANDO SOBRE O DOCUMENTÁRIO

Algumas características diferenciam o documentário de outros gêneros de produção audiovisual, como a reportagem, por exemplo. Entre elas, a mais relevante para justificar sua escolha como produto educacional é o caráter autoral. Enquanto a reportagem busca retratar os fatos de forma objetiva, o documentário apresenta um recorte da realidade de acordo com o ponto de vista do autor. É como se este contasse uma história com imagens e sons, a partir de um objetivo traçado. No entanto, durante a análise e organização dos depoimentos colhidos e das cenas gravadas, outras reflexões podem surgir, modificando a história previamente idealizada.

Apresentando personagens com discursos contraditórios ou não, fica clara, para quem assiste, a intenção do autor, seu objetivo ao retratar aquela realidade. Seu ponto de vista está sempre presente em seu trabalho, ainda que apresente na tela outros pontos de vista. Isto porque, diferente de um filme, onde os personagens interpretam roteiros escritos por outras pessoas, o documentário apresenta “personagens reais do mundo existente” (MELO, 2002, p.26). No caso do produto educacional, personagens participantes de

uma pesquisa que, por sua vez, também teve um objetivo a ser alcançado.

Ainda de acordo com Melo (2002), outro índice de autoria na produção do documentário é a criatividade empenhada nas atividades de edição e montagem do recurso. Sua duração é, de, em média, trinta minutos a uma hora e meia, mas isso pode variar bastante, afirma o autor. Considerando-se a natureza de produto de dissertação, e para facilitar a apresentação do mesmo para a banca avaliadora, optou-se por limitar o tempo em, no máximo, 15 minutos. Esta limitação foi de certa forma frustrante, e provocou a mudança na ideia inicial de publicar o conteúdo do curso a fim de dotá-lo de maior acessibilidade ao público interessado em geral. Após muita reflexão, consideramos, porém, que o documentário difere de uma videoaula, logo, seu compromisso não é com a transmissão do conhecimento, mas com a sensibilização para a necessidade de formação continuada docente. Outra preocupação acerca do tempo de duração do vídeo foi o dinamismo das redes sociais e a necessidade de ater a atenção de quem assiste, necessitando que, para além dos 15 minutos, fosse necessário a inserção de mais recursos para que o conteúdo não ficasse demasiadamente extenso e cansativo para o espectador.

O objetivo do documentário “Formação docente para mediação pedagógica” foi então redesenhado para retratar o curso de extensão, ainda que de forma limitada e parcial, a fim de divulgar o tema abordado para um público ampliado de docentes profissionais ou em formação, não como quem ensina, mas como quem aponta caminhos e sugere recursos onde o conhecimento pode ser buscado. Esta demanda foi identificada quando foram abertas as inscrições para o curso, que oferecia 50 vagas, mas recebeu 1368 inscrições logo no primeiro dia. Neste texto, para preservar suas identidades, as cursistas serão identificadas pela ordem de inscrição, pelos números de 1 a 50. Espera-se que o documentário sinalize a importância da formação continuada, despertando o interesse dos espectadores pelos conteúdos abordados, e quiçá fomite a pesquisa e o debate sobre o ensino colaborativo em instituições escolares.

Um documentário pode ter um locutor, usar depoimentos, fazer reconstituição de cenas ou apresentar documentos históricos (MELO, 2002). A reconstituição de cenas consiste na filmagem posterior de fatos ocorridos, utilizando-se de atores ou do relato de

pessoas envolvidas na época. A elaboração do documentário divide-se em três fases: Pré-produção, produção e pós-produção (LOBO, 2020).

Na fase de pré-produção, além de ser delimitado o público-alvo, foram traçados os objetivos, selecionados os entrevistados, as fotos e os documentos que seriam retratados na obra. Foi escolhido, também, o local onde seriam feitas as filmagens – o auditório onde foram realizados os encontros presenciais. Foi escrito, nesta fase, um roteiro que orientou o processo de produção (Fig.1).

ROTEIRO DO VÍDEO (máx. 15min):	
1. PRISCILA NARRA APRESENTAÇÃO (apresenta o vídeo e o curso: objetivos, local, duração etc.) – música ao fundo, imagens do curso	
2. DEPOIMENTO DE EX-CURSISTAS COMENTANDO A EXPERIÊNCIA:	
- aulas presenciais,	
- AVA	
- estágio	
3. O QUE APRENDEMOS COM O CURSO:	
- o que é mediação / adaptação curricular (IDEIAS PRINCIPAIS / IMAGENS DOS PALESTRANTES)	
- ensino colaborativo (IDEIAS PRINCIPAIS / IMAGENS DOS PALESTRANTES)	
- elaboração de recursos didáticos/ tecnologias assistivas (FOTOS DOS PRODUTOS)	
4. FECHAMENTO BONITO (MENSAGEM, SUGESTÃO DE LEITURA DA DISSERTAÇÃO)	
5. CRÉDITOS	

Fig.1 Roteiro do vídeo. Fonte: arquivo da autora.

Após a submissão do projeto ao comitê de autorização de pesquisas do CAP/UERJ, obtendo-se aprovação, optou-se por realizar a filmagem de todos os encontros presenciais do curso (40 horas divididas em cinco seminários dinamizados por mestres e doutores em educação especial), além de parte das atividades práticas em sala de aula do ensino fundamental, que eram realizadas pelas cursistas em colaboração com os docentes, de forma semelhante a um estágio. O roteiro contava, também, com depoimentos de alguns cursistas, e narrativas de postagens feitas pelos mesmos no ambiente virtual de aprendizagem (AVACAP).

Na fase de produção foram contatadas as entrevistadas, que assinaram o termo de consentimento de uso da imagem. Foram feitas, também nesta fase, além de todas as filmagens, as fotos, e foi escolhida a trilha sonora do recurso audiovisual, disponibilizada em

domínio público. Os cinco encontros presenciais foram filmados por duas câmeras, uma da pesquisadora e a outra dos bolsistas do cineCap (projeto de extensão do CAP/UERJ), totalizando quase 40 horas de filmagens. Todos os produtos educacionais desenvolvidos pelas cursistas foram fotografados.

Na fase de pós-produção foi feita a montagem do documentário, de forma organizada, com encadeamento lógico das ideias apresentadas, e criativa, para que fosse atraente e interessante para o público-alvo a que se destinava.

Para iniciar o documentário de forma a despertar o interesse do espectador, as primeiras cenas apresentam a foto de um livro desenvolvido no curso para apoiar o processo de ensino-aprendizagem de uma criança de sete anos, com síndrome de Down. De acordo com Lobo (2020), assim como, na escrita de um texto, a primeira frase precisa ser impactante para atrair o leitor, no documentário, a primeira imagem é de igual relevância. Para selecioná-la, é necessário se perguntar: qual a imagem mais forte que eu tenho para contar esta história?

A cursista que desenvolveu o produto gravou um depoimento, apresentando-o e falando da experiência formativa do curso (Fig.2). É apresentada no vídeo, também, a foto da matéria do Jornal O Globo de 27 de agosto de 2018, sobre este produto, intitulada “Livro personalizado pode ajudar professores de alunos com deficiência”.



Fig. 2. Depoimento de cursista. Fonte: documentário Formação docente para mediação pedagógica

Após o depoimento das cursistas, o documentário apresentou a estrutura do curso, como ele foi dividido, um resumo dos conceitos-chave apresentados, a narração reflexiva acerca do que foi vivenciado e indicação de leitura da dissertação da autora, que analisa o percurso do curso de extensão em sua integralidade. Além desses momentos, imagens de diferentes momentos do curso foram apresentadas no vídeo, acrescidas do recurso da locução, feita pela pesquisadora. De acordo com Moran (1995),

A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) “costura” as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação (MORAN, 1995, s/p).

Por meio da narração foi possível sintetizar o curso e aproximar o espectador ao conteúdo que era apresentado ao longo do documentário.

3. O CONTEÚDO DO DOCUMENTÁRIO

O recurso audiovisual apresentou ao espectador os aspectos gerais do curso, imagens e conteúdo resumido do primeiro e do segundo seminários presenciais, dois depoimentos de ex-cursistas, imagens das cursistas participando de dinâmicas em alguns encontros, fotos dos produtos desenvolvidos e da reportagem do Jornal O Globo já citada e, por fim, uma reflexão da pesquisadora acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, que é narrada enquanto são exibidas fotos de crianças em atividades lúdicas. Antes de apresentar os créditos, é exibido um texto indicando a leitura da dissertação da autora, disponível no *site* do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAP/UERJ).

A escolha do conteúdo dos dois primeiros seminários se deu em função de apresentarem conceitos básicos para o tema do curso, a mediação pedagógica. Estes abordaram as bases teóricas da inclusão e do ensino colaborativo, o autismo e a deficiência intelectual, a acessibilidade ao currículo, as tecnologias assistivas e a comunicação alternativa. O terceiro seminário tratou da adaptação de provas e textos escritos, o quarto abordou o plano de ensino individualizado, além de oferecer espaço para a confecção do projeto final com a

supervisão das docentes do curso. No quinto e último seminário ocorreu a apresentação dos projetos finais das cursistas (Tabela 1). A escolha também se deu pela preocupação do documentário ser uma apresentação da proposta do curso e não um resumo de todas as disciplinas oferecidas. Com isso, o vídeo traz uma luz acerca do processo de inclusão na perspectiva do ensino colaborativo e chama o telespectador a se aprofundar na leitura da dissertação e entender o caminho percorrido pelo curso.

SEMINÁRIO	TEMA
1	Bases teóricas da inclusão e do Ensino Colaborativo. Autismo e Deficiência Intelectual
2	Acessibilidade ao currículo. Tecnologias assistivas e Comunicação alternativa
3	Adaptação de provas e textos escritos
4	Plano de Ensino Individualizado (PEI). Projeto final (elaboração de material para tornar currículo acessível)
5	Projeto final (apresentação)

Tabela 1. Temas dos seminários presenciais

A partir da análise das filmagens destes seminários foram identificados os conceitos-chave que deveriam ser apresentados no documentário: mediação, ensino colaborativo, tecnologias assistivas e educação inclusiva.

Observou-se, no contato inicial com as cursistas, que a concepção mais comum sobre mediação, no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, estava relacionada à figura de um profissional exclusivo para eles, responsável por adaptar o ensino ministrado por outros professores à turma em geral. Além dessa concepção, muitos profissionais da área da educação com filhos com NEE, viram no curso uma forma de se preparar para suprir a demanda da criança na escola e intervir nesse processo de aprendizagem, deixando o papel de mãe/pai da criança e assumindo o papel de “mediador”.

Logo no primeiro seminário esta ideia foi refutada, apresentando-se um conceito amplo de mediação fundamentado na teoria de Vigotski (1994). De acordo com o autor, a aprendizagem ocorre quando mediada pelo outro, que pode ser tanto o professor

quanto um colega. Da mesma forma, os instrumentos fazem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKI, 1994, p.73).

A mediação, na sala de aula, portanto, é feita tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes entre si, desde que seja implementada uma metodologia de trabalho que, além de considerar as diferenças como inerentes à espécie humana, valorize as habilidades e saberes que cada um traz ou possui. Na sala de aula considerada tradicional, caracterizada pela dinâmica em que o (a) professor (a) seleciona e ministra um conteúdo para ser aprendido pelos estudantes que, espera-se que se mantenham passivos para assimilar, não há espaço para que estas habilidades e saberes sejam vistos e valorizados no processo educacional.

Outro aspecto, também inerente ao processo de escolarização para todos, é considerar que as aprendizagens que melhor se estruturam são as que se constituem pelo e no coletivo, nas trocas entre os pares – entre os mais e os menos experientes; que viabilizam modelos, pistas para a aprendizagem, com uma riqueza de possibilidades de compreender e de dialogar sobre o mesmo conceito por perspectivas variadas. Assim, além do aprendizado se caracterizar como uma das principais fontes para a elaboração de novos conceitos, ele é também uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento dos sujeitos que estão em processo de escolarização (BRAUN; MARIN, 2016, p. 198).

Tais premissas justificam a importância do ensino colaborativo, segundo conceito-chave, caracterizado pela atuação conjunta do professor da turma comum com o professor de educação especial planejando situações de ensino-aprendizagem que contemplem a turma onde há algum estudante com deficiência ou transtorno matriculado. Quando os professores cooperam entre si e incentivam esta cooperação entre os estudantes, todos são beneficiados, ainda que alguns precisem de mais apoio que outros (CRUZ; MACHADO; BAIÃO, 2016).

As ações do ensino colaborativo fazem parte do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011), que se trata de um serviço que visa garantir um sistema educacional inclusivo em todas as etapas de ensino. O objetivo desse atendimento é prover e promover condições de acesso à escola, de permanência e de aprendizagem, eliminando toda e qualquer barreira, visando proporcionar condições favoráveis para o sucesso acadêmico de estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtorno global do desenvolvimento – condição em que se enquadra ao autismo.

Como a mediação é feita pelas pessoas e pelos instrumentos, os recursos foram abordados com destaque durante o curso. Houve palestras sobre Comunicação alternativa e ampliada (CAA) e sobre o uso de tecnologias (alta e baixa) no processo de escolarização.

A palestra sobre CAA abordou a dificuldade de comunicação com muitos estudantes com autismo, demonstrando a importância da utilização de programas de comunicação, como o PECS-adaptado. O uso de recursos tecnológicos foi apresentado como um aliado no processo de aprendizagem das crianças que são público-alvo da Educação Especial.

Grande parte das cursistas não tinha conhecimento sobre Tecnologia Assistiva, relacionando-a exclusivamente ao uso de computadores. Foi, contudo, apresentado o conceito de alta e baixa tecnologia, sendo esta última de baixo custo, sem conteúdo de informática, podendo ser confeccionada pelos próprios professores.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26).

Por meio dos seminários e de exemplos práticos levados pela professora palestrante, as cursistas tiveram oportunidade de conhecer e avaliar diversos materiais com a possibilidade de reprodução em suas escolas e até mesmo como base para a criação do produto final.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade em nossas escolas, faz-se necessário o uso de várias ferramentas que

colaborem com esse processo. Estamos de acordo que “a inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico” (GLAT, PLESTCH & FONTES, 2007). É primordial, também, mudar o ponto de vista: da educação daquele é “diferente” para a educação de todos. Somente quando as diferenças estiverem naturalmente incluídas no conjunto “todos” será obsoleto discutir as formas de promover a inclusão. O estudante com deficiência ou com transtornos como o autismo é estudante da escola, não de um professor mediador, nem tampouco do AEE.

Atualmente, identifica-se o avanço de propostas legais com a finalidade de nortear a estrutura, organização, recursos, entre outros aspectos, em relação ao processo escolar desse alunado. Todavia, também é reconhecida a necessidade de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, a partir dessas normativas, no contexto da escola. As propostas oficiais, em vigor, apresentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como diretriz que orienta as ações de ensino numa “escola inclusiva”, entre aspas porque a escola deve incluir a diversidade por inerência. (BRAUN, MARIN, 2016, p.195)

Com esse pensamento fica ainda mais evidente a necessidade de se entender a mediação pedagógica como uma prática a ser adotada por todos os profissionais que atuam em sala e não apenas por um profissional específico, pois do mesmo modo que existem diversas formas de aprender, devem existir diversas formas de ensinar. “O ato de mediar pode ser compreendido, desta maneira, enquanto ação que se equipara a construção de pontes, interligando, legitimando e abrangendo espaços e saberes que antes dificilmente seriam possíveis de serem conquistados” (MOREIRA; CRUZ, 2018).

Para compreender um pouco mais sobre os anseios e necessidades das cursistas, a pesquisadora enviou um questionário para elas; desses 50 questionários foram recebidas 22 respostas. Algumas participantes do curso descreveram, nos formulários *online*, as dificuldades e lacunas em seus processos de formação profissional, com afirmações como: “Infelizmente, uma graduação não dá conta de atender toda a formação necessária para a prática educacional.” (CURSISTA 4); “A lacuna para se trabalhar na prática docente vai sendo preenchida no dia a dia em sala, com sensibilidade e formação” (CURSISTA 21).

A grande carência por formação inicial e continuada na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva revelada pelos questionários já havia sido indiciada com o número expressivo de inscrições para as poucas vagas oferecidas pelo curso. Fato este que nos impulsionou a documentar e a analisar o curso através da pesquisa e do produto.

Algumas cursistas revelaram que tiveram experiência em “mediação”, ou tinham o interesse de trabalhar como mediadoras, no sentido de atendimento com exclusividade a um estudante com autismo ou deficiência em sala de aula comum, como podemos observar nas transcrições a seguir: “Fui mediadora pelo município do Rio de Janeiro de um menino de 10 com deficiência intelectual e na época eu não tinha nenhuma experiência para lidar com suas dificuldades e limitações” (CURSISTA 11); “Com o início do meu estágio na Creche Escola, me encontro como mediadora nas turmas de inclusão. Como todos sabemos, mesmo sem preparo, somos colocados para mediar o aluno, com muita dificuldade” (CURSISTA 1); “Tenho vontade de seguir essa área de mediação, sendo assim, é fundamental entender o funcionamento das crianças com necessidades especiais, entender como proceder para auxiliar na aprendizagem das crianças” (CURSISTA 8); “Sou mãe de um menino autista e não tenho condições financeiras de arcar com um mediador” (CURSISTA 9); “Espero ter a formação adequada para tornar-me uma mediadora de fato” (CURSISTA 13).

A contratação de “mediadores” tem sido uma prática recorrente em escolas particulares e até mesmo nas públicas, apesar de que não há nenhum documento oficial que regularize o cargo. Pelo mesmo motivo, muitas vezes são contratados estagiários ou pessoas sem formação adequada para exercer a função. Siqueira (2017) investigou a formação destas pessoas e constatou que uma grande parcela ainda se encontra em processo de formação inicial, fato que, segundo a autora, dificulta o desenvolvimento da prática, pois, além da falta de formação e experiência, estes estudantes frequentemente não possuem nenhum tipo de orientação ou supervisão nas atividades que executam.

Logo começamos a entender o grande anseio pelo curso, apesar de ser uma prática proibida por lei, a contratação de “mediador” pela família, muitos desses cursistas buscavam uma qualificação profissional que viesse respaldá-los para atuar como mediadores nas

escolas, seja por contrato da própria escola, seja por contrato das famílias.

Como já explicitado, o curso foi dividido em três partes e por esse motivo também foram analisadas, pela pesquisadora, as interações das cursistas no AVACAp. Seus relatos demonstravam o quanto a natureza teórico-prática do curso provocou modificações em suas formas de conceber e entender a educação inclusiva. A Cursista 2, por exemplo, fez um interessante relato no fórum sobre a elaboração de produtos, declarando sua preocupação inicial, quando soube da proposta de produzir, ela própria, um material didático, pois queria que fosse algo que despertasse o interesse do aluno, de forma que ele gostasse de usar e que fosse realmente útil para sua aprendizagem. Com o decorrer das aulas e das atividades de observação em sala de aula, no entanto, seu foco mudou para a percepção das necessidades do estudante e ela começou a pensar em uma forma lúdica de apresentar as letras do alfabeto formando sílabas. Foi assim que ela pegou uma caixa de sapatos, encapou-a com plástico adesivo decorado com personagens de um filme infantil de sucesso, colou velcro em cartões com palavras e com letras do alfabeto, bem como na parte superior da caixa, formando um pequeno quadro para que o estudante pudesse dispor os cartões para formar as palavras ou nomes. A cursista relatou, também, nesta postagem, a satisfação em ver a alegria do estudante ao utilizar o material. Ela percebeu, também, que este recurso poderia ser útil para outras crianças, o que a deixou ainda mais motivada a continuar desenvolvendo este tipo de trabalho.

Os relatos das cursistas nos fóruns demonstraram o quanto avançaram na percepção das necessidades de cada aluno, em detrimento de uma concepção estigmatizante de estudante público-alvo da educação especial. Somente a partir desta percepção atenta e sem preconceitos é possível desenvolver recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem escolar.

No decorrer das minhas observações da aluna do 7º ano, pude perceber que por trás de toda dificuldade pedagógica que a aluna demonstrava, havia uma questão de desorganização pessoal, principalmente com o seu material escolar. Conforme dito no meu relato, a aluna, em grande parte das aulas, esquecia uma parte do seu material que seria necessário trazer para a aula (apostilas, folhas de exercícios, cadernos, entre outros). Observando que tal desorganização influenciava diretamente na sua dificuldade

pedagógica e, portanto, dificuldade de concentração, planejei como produto uma agenda com cartões semanais, em que a aluna poderia assinalar os materiais que precisava trazer durante a semana das determinadas disciplinas e, assim, trocar os cartões conforme fosse utilizando e passando as semanas (CURSISTA 32, no fórum do AVACAp, 2018).

A observação do processo de aprendizagem de cada estudante a partir dos conteúdos ministrados nos seminários foi realizada com um novo olhar, muito além dos laudos e rótulos, tornando o ensino mais dinâmico e possibilitando a busca por outros meios para que a mediação acontecesse de fato.

Para documentar o curso, ao realizar as filmagens, as fotos e a edição, a pesquisadora emergiu no tema, construindo, ela própria, conhecimentos muito importantes para sua formação. Além de todo o processo dos seminários presenciais, acompanhar algumas cursistas em sala de aula, ler as discussões no AVACAp e presenciar a apresentação do produto final fez a pesquisadora compreender e vivenciar o processo de evolução de pensamentos e conceitos apresentados pelas cursistas. Ao final do curso, a pesquisadora enviou novo formulário para compreender esse processo de aprendizagem e mudança de percepção ao longo do curso. As respostas foram bastante afirmativas. Podemos exemplificar com as declarações das cursistas 32 e 3. A Cursista 32 informou que participou do primeiro concurso para professor de apoio à inclusão de uma rede municipal de ensino e foi aprovada; estava realizando um trabalho com uma criança de cinco anos com autismo severo e agradecia pela oportunidade de participar do curso. A Cursista 3 declarou que a formação contribuiu para seu aperfeiçoamento profissional e que os conteúdos abordados no curso enriqueceram sua bagagem teórica, destacando que o acompanhamento das atividades realizadas nas salas de aula do CAP/UERJ propiciou vivências de possibilidades do trabalho colaborativo.

Diante de tanto conteúdo relevante distribuído entre as 96 horas de curso, se fez necessário um exercício de reflexão e síntese a fim de identificar as principais ideias e a forma de apresentá-las no recurso audiovisual. Houve a percepção de uma nítida diferença entre o trabalho de retratar o curso por escrito, na dissertação, analisando todo o material produzido na investigação, e a produção

do documentário, cujo desafio era extrair sua essência e apresentá-la ao público de forma atraente e esteticamente interessante.

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica (MORAN, 1995, s/p).

Por esse motivo, ao construir o documentário foi pensada a locução, em forma de narrativa para apresentar os conteúdos de modo mais objetivo e nítido para o espectador. O início, com a narração do produto final de uma das cursistas, deu ao recurso o embasamento das atividades práticas que aconteceram nesse processo. Por fim, após cada seminário assistido e a escrita da dissertação, a narração final reúne todas as aprendizagens e vivências no curso resumidas em um único conceito, de que a escola é um espaço de todos e para todos e que a educação se faz com a mediação de todo o espaço escolar.

As últimas cenas do documentário foram concebidas de forma levemente poética, retratando as infâncias por meio das imagens de brincadeiras para ilustrar o texto da locução, que destaca que a escola é de todos. Com isso, a pesquisadora teve por objetivo cativar o telespectador e engajá-lo a buscar a formação de um espaço que seja receptivo a todas e todos os estudantes. As imagens representadas apenas pelas mãos das crianças indicam que no lúdico não existem rótulos, não há como identificar pelas imagens quem apresenta deficiências ou transtornos, pois o teor e o contexto das fotografias prestigiavam a todos, destacando que são, igualmente, crianças.

4. O QUE CONCLUÍMOS NESTE PERCURSO

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.
(Provérbio africano)

Ao disponibilizar o vídeo nas redes digitais, ampliamos o alcance do que foi ministrado a um público específico, proporcionando que o espectador tenha conhecimento da proposta do curso e que principalmente seja apresentado a uma concepção de mediação diferente da que vemos no senso comum.

Dessa forma, fica nítido que o conteúdo desse documentário para além de informar, deseja provocar em quem assiste o questionamento ao modelo atual que é exposto pelo “mercado”.

Ao abordar a mediação pedagógica na perspectiva do ensino colaborativo, propõe-se que o espectador perceba as diferentes possibilidades de desenvolvimento e utilização de serviços e instrumentos pedagógicos, enfatizando também que esses recursos não se limitam ao trabalho com criança com deficiência, mas pode beneficiar toda criança que apresenta dificuldade na aprendizagem, e até as que são consideradas sem dificuldades, uma vez que contextualizam o ensino, tornando os conteúdos mais significativos, priorizando o lúdico.

O documentário desenvolvido como produto da pesquisa de mestrado foi publicado no YouTube, no Instagram e na Plataforma Educapes (link para acesso ao YouTube: <https://youtu.be/j-6okMiAvSI>), para que tivesse acesso aberto ao público interessado. Nestas plataformas não temos como averiguar, de forma tão precisa, as impressões causadas nos espectadores, mas atingimos o objetivo de disseminar os conceitos principais de um curso de extensão que tanto contribuiu para a formação inicial e continuada dos participantes.

Ficou evidente, ao desenvolver o produto, a importância da mediação, ressignificada como interação ampla entre o estudante e o conhecimento, a partir do contato com seus pares, com as (os) docentes e os diversos recursos de que podemos dispor, adquirir ou até mesmo criar. Desta forma, todos aprendem, inclusive as (os) docentes.

Sendo a educação escolar um processo que envolve ações intencionais de ensino, planejadas a partir de concepções individuais e institucionais, é sempre chegado o momento de redimensionar os espaços e suportes que favorecem a formação inicial e continuada, para muito além dos espaços formais. O documentário publicado na Internet se propõe a sinalizar novos horizontes, instigar, fomentar a busca pelo conhecimento que se constrói coletivamente, para ser aplicado na realidade particular de cada sala de aula, de cada estudante matriculado na escola, tenha ele alguma deficiência ou não.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. >. Acesso em: 21 de julho de 2020.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em 18/08/2018

CRUZ, M. M. da.; MACHADO, A. C. de A. M.; BAIÃO, J. C. **Laços de amizade: uma perspectiva do ensino colaborativo**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E 13ª JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2016, São Paulo. Anais. São Paulo: UNESP, 2016. p. 1-6.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de S. **Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil

LOBO, D. **Produção de documentário**. Canal PPGEB CApUERJ, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FoyQbDSm5g4&t=4587s>. Acesso em 21/07/2020

MELO, C. T. V. **O documentário como gênero audiovisual**. Comunicação e informação. V.5, n. 1/2, p. 25-40, jan./dez 2002. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>. Acesso em 10/07/2020

Ministério da Educação (MEC) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação (DAV). **Documento Orientador de APCN Área 46: Ensino.** 2019. Disponível em https://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/ensino.pdf. Acesso em 21/07/2020

MORAN, J. **O Vídeo na Sala de Aula.** Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995

MOREIRA, W. S.; CRUZ, M. L. R. M. **O Mediador Escolar no Segundo Segmento do Ensino Fundamental:** Interloquções entre Espaços, Desafios e Possibilidades da Inclusão Escolar. Educação em Revista, Marília, v.19, n.1, p. 137-154, Jan.-Jun., 2018

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. **Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais /** RJ. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

VIEIRA, S.V.S. **Estudo de caso sobre a implementação do Atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo/RJ.** 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2017.

ENCONTRO DE NARRATIVAS DA EJA: DOCUMENTÁRIO COMO PRODUTO EDUCACIONAL E POSSÍVEIS ABORDAGENS¹

Fabiana Consolação Dias de Sales

Docente do Colégio Pedro II

Andrea da Paixão Fernandes

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é um palco de inesgotáveis pesquisas, principalmente no campo das memórias e experiências. A pesquisa com narrativas tem relevância, pois a história é contada sob a ótica do sujeito que a vivenciou.

Este trabalho surge da necessidade de explorar uma proposta pedagógica a partir de narrativas de professoras. Para tanto, produzimos o documentário *Encontro: narrativas de formação das professoras da EJA*², material este voltado para a formação de professores.

O documentário é o produto educacional elaborado a partir da dissertação de mestrado *Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente*³, que apresentou como tema de pesquisa as memórias de formação das professoras para pensar suas práticas de ensino na modalidade através das narrativas de si. Conta os percursos de formação de quatro professoras que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na região metropolitana do Rio de Janeiro. A história é contada desde os percursos das professoras que motivaram o encontro com o magistério, seu contexto social, a formação inicial e em serviço, sua chegada à Educação de Jovens e Adultos e reflexões sobre a práxis.

As professoras chegam à Educação de Jovens e Adultos pelos mais variados motivos (VARGAS e FANTINATO, 2011) e a aproximação com a modalidade admite “uma oportunidade de avaliar o modelo escolar tradicional e de entender a necessidade de um planejamento pedagógico que considerasse as especificidades

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/97865586901918196>

² Documentário disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570403>

³ Dissertação disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570243>

daqueles sujeitos e seus conhecimentos” (SILVA, PORCARO e SANTOS, 2011, p. 251).

As professoras entrevistadas fizeram um movimento de olhar para as suas trajetórias pessoais para contextualizar sua formação acadêmica e prática docente.

A escolha pelo campo de pesquisa centrado na modalidade EJA se deve à área de atuação das pesquisadoras. No entanto, a proposta pedagógica que trazemos aqui pode ser aproveitada para toda formação de professores na educação básica, estendido para as licenciaturas de áreas diferentes da Pedagogia.

No que se refere aos percursos metodológicos, este artigo apresenta com brevidade os caminhos de pesquisa e de encontro com as professoras participantes da pesquisa, as quais denominamos coautoras, e se dedicará mais especificamente aos processos de construção do produto educacional associado à dissertação de mestrado *Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente*. Para tanto, nos dedicaremos mais a abordarmos as narrativas de si como metodologia de pesquisa e processo formativo para os professores, além de propormos o uso do documentário como recurso pedagógico e possíveis abordagens para a formação de professores a partir de uma reflexão sobre o roteiro do filme.

2. ENCONTRO DE NARRATIVAS: PRODUTO EDUCACIONAL

Para a realização deste trabalho, recorreremos à pesquisa narrativa para acessar as memórias de formação das professoras participantes. Essa metodologia permitiu conhecer suas trajetórias de vida e acadêmica. Com a rememoração de seu trabalho e os processos de formação, as professoras puderam compreender o caminho percorrido e o crescimento profissional que tiveram.

A partir das narrativas é possível rememorar as experiências vividas, recuperar lembranças, organizar os eventos ocorridos e refletir sobre eles. As professoras puderam ressignificar sua prática e perceber que seu trabalho tem grande potencial de formação para elas mesmas e para outros professores.

Reis (2008) destaca a metodologia de pesquisa narrativa como importante forma de investigação e análise dos percursos pessoais realizados pelos sujeitos em seu contexto social. Ao narrar, as professoras participantes selecionaram o que foi mais simbólico e

significativo em suas formações. A conjuntura social e política estão presentes no enredo, assim como o lugar de fala através de sua origem social, gênero, influência familiar e militância profissional. A evocação das memórias permite olhar novamente para seus percursos e ressignificar seus conhecimentos e práticas. Desta forma

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar as formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 20).

Narrar a própria história não é algo simples e corriqueiro. Pressupõe se abrir para o outro a quem não se conhece. Mas, assim como na escrita que temos o leitor presumido, na narrativa oral, temos presumidamente quem ouça nossas histórias. Para ouvir as histórias de vida das professoras a fim de aprender e compreender um pouco de suas trajetórias e profissão, presumimos outros professores e pessoas interessadas sobre o tema formação de professores e Educação de Jovens e Adultos.

Conforme Delgado (2003), um narrador não nasce pronto, ele se constrói e se aperfeiçoa ao longo do tempo a partir de suas experiências e vivências.

Os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios análises, emoções, reflexões, testemunhos. São eles sujeitos de visão única, singular, porém integrada aos quadros sociais da memória e da complexa trama da vida (DELGADO, 2003, p. 22-23).

A esse respeito, Benjamin (1992) diz que “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1992, p. 197). Por considerar o ato de narrar uma arte, o documentário mostra que as experiências acumuladas pelas professoras possuem um potencial formativo tanto para elas como para quem usufrui de suas narrativas. Elas provocam, dentre outras coisas, reflexões, deslocamentos e troca de experiências próprias de quem vive o cotidiano da sala de aula.

As vozes das professoras documentadas nesse filme podem encorajar outras professoras que muitas vezes são invisibilizadas principalmente na modalidade da EJA. As narrativas legitimam processos de formação e construção de identidade docente. Inspira outros professores, e porque não alunos também, a socializar suas experiências e a pluralidade dos discursos respeitando o lugar que cada sujeito ocupa.

Quem fala ao outro traz suas verdades e cria, não raras vezes, estratégias de convencimento que, em grande medida, exclui o outro que dele discorda. Ao contrário disso, o lugar que queremos para a educação é o da narrativa de todos para todos, é o lugar do discurso plural se contrapondo ao discurso único, legitimado pelo *status* social do acadêmico famoso que guiará o grupo, o iluminado e autorizado por sua formação escolar (MORAIS, 2017, p. 227).

A narrativa é um processo que evolui. Ao narrar a si mesmo, o professor se percebe provocado a refletir sobre seus posicionamentos, conscientização sobre sua trajetória e aproximação com seus pares, ressignificando saberes e projetando ações futuras (COSTA, 2018).

3. DOCUMENTÁRIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O documentário, como produto educacional associado à dissertação de mestrado mencionada anteriormente, traz as vozes de quatro professoras participantes da pesquisa que atuam em escolas públicas da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro na modalidade Educação de Jovens e Adultos e, também, seus olhares sobre os seus processos de formação, de saberes e de práticas docentes. Por meio dos depoimentos reveladores das memórias dessas professoras coautoras, foi possível analisar suas trajetórias e *saberesfazer*es docentes, assim como perceber como

seus processos formativos impactam em suas práticas pedagógicas, a partir da resignificação de saberes, legitimação de práticas e dos lugares de fala, que trazem, em si, as relações de militância e de resistência na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A escolha de produzir um documentário ocorre por ser este um gênero de filme não ficcional e que tem como objetivo provocar reflexões. Nichols (2010) diz que o documentário é “uma *representação* do mundo em que vivemos” (NICHOLS, 2010, p. 47) (grifo do autor). Retrata objetos ou situações cotidianas que estamos constantemente envolvidos, mas que passam despercebidos aos nossos olhos.

No caso da pesquisa realizada, consideramos que as histórias das professoras documentadas ganham significação quando nos identificamos com elas e refletimos sobre o nosso ser e estar na escola.

Literalmente, os documentários dão-nos a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. Vemos visões fílmicas do mundo. Essas visões colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão a memória popular e a história social (NICHOLS, 2010, p. 27).

Ressaltamos, ainda, que o uso do documentário como recurso pedagógico na sala de aula é de grande importância para a prática docente e, em especial, para a formação de professores. E, em relação ao filme que produzimos, cabe ressaltar que se faz presente a proposição de um diálogo entre as professoras participantes da pesquisa e o espectador. É um convite a refletir sobre as trajetórias pessoais, expectativas da profissão a partir de um roteiro que se propõe a contar essas histórias.

Dialogando sobre o roteiro do documentário, é importante considerar que teve por objetivo criar uma linha do tempo das trajetórias apresentadas pelas professoras em diferentes fases da formação. Primeiro era preciso conhecer as professoras e suas histórias, ou seja, saber como elas chegaram à área de educação. Conhecer seus lugares e tempos de fala, pois as quatro professoras documentadas são de gerações e origens diferentes, o que, por sua vez, constitui um aspecto importante e possível para a tecitura de diversas reflexões. Nesse sentido, o filme procurou retratar as

trajetórias das professoras e a realidade enfrentada na sala de aula, bem como seus espaços de formação e políticas públicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Após uma apreciação geral da obra, sua fruição, é possível reconhecer que uma produção audiovisual possibilita ao mediador da atividade fazer as pausas e reflexões necessárias durante a exibição, o que dá mais relevância ao sentido desse produto educacional, uma vez que o vídeo tem como objetivo dialogar com os professores em formação na Pedagogia e demais licenciaturas, além de ser de grande aproveitamento para todos que se interessam pela educação. É possível selecionar trechos, contextualizar no tempo e no espaço as falas dos personagens. Em síntese, as memórias de formação das professoras contadas por elas mesmas em audiovisual permitem uma maior aproximação e empatia. São histórias reais que se colocam para o diálogo e reflexão do público que o assiste.

4. POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO DO FILME PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A proposta do documentário é fazer reflexões sobre a formação e a prática dos professores nas salas de aula da EJA. O filme que conta a história de quatro professoras da EJA de diferentes gerações e formações, foi dividido em seções que buscaram compor uma linha de tempo desde a formação inicial até as experiências com os alunos e reflexões sobre a práxis. Como cada um tem uma história que o antecede, procurou-se conhecer quem são essas professoras e como chegaram ao magistério.

Seguindo a sequência do filme, é possível explorar e realizar diversas reflexões sobre o corpo docente que atua na EJA, as políticas públicas e a práxis. Primeiro, cabe ressaltar que é um grupo composto majoritariamente por mulheres, o que nos permite inferir a dupla ou tripla jornada entre o trabalho, cuidados com a casa e a família. Outro ponto de reflexão é sobre o ofício do magistério como possibilidade de colocação profissional em menor tempo. Todas as professoras entrevistadas fizeram o Curso Normal no Ensino Médio, o que lhes assegurou as condições para que elas trabalhassem e estudassem durante a graduação. O vídeo produzido também é relevante para pensar na relação professor *versus* aluno e os saberes e experiências que ambos trazem para a prática cotidiana na escola.

Pode parecer ao leitor que essa pesquisa tem como foco apenas os alunos da licenciatura em Pedagogia. No entanto, é também destinado aos professores de outras áreas da educação, pois é necessário conhecer e entender como o jovem, o adulto e o idoso aprendem.

A fim de orientar um trabalho sistematizado, a partir de agora neste artigo, elencaremos algumas perguntas e reflexões a partir das seções organizadas no documentário, produto educacional associado à dissertação *Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente*.

O documentário é dividido em blocos e começa pela **apresentação** das professoras, apresentando o primeiro contato com a formação inicial, em geral o Curso Normal no Ensino Médio. Em seguida, entram em cena os relatos sobre o **ingresso no magistério, a chegada à EJA, a necessária formação para a EJA, experiência e prática, experiência com os alunos, experiência pessoal na EJA e reflexões**.

Consideramos importante frisar que professores e estudantes têm autonomia para ampliar o debate e adequar às suas necessidades. É preciso considerar também que não existem respostas engessadas, erradas ou mais certas. Existem proposições, reflexões de acordo com as experiências do público que aprecia. Não cabe fazer julgamentos, mas considerar a compreensão da dinâmica social que envolve os sujeitos com seus limites e possibilidades.

Apresentação das professoras

Antes de iniciarem seus estudos na licenciatura, as professoras viveram experiências e influências que as aproximou da carreira do magistério. Para algumas delas, o magistério era a principal oportunidade de continuar os estudos em nível superior, mas houve quem tentasse outras formações. Entretanto, para algumas foi um processo natural iniciado no Ensino Médio.

Para esses diálogos iniciais, algumas questões se apresentam: (1) Que caminhos levam os estudantes escolher o magistério como carreira profissional? (2) A família influencia essa escolha? Em que medida isso ocorre? (3) Qual a expectativa da família em ter um membro como professor?

Ingresso no magistério

O ingresso das professoras nas turmas de EJA não ocorreu somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também nos anos finais e no Ensino Médio. Para uma das professoras, o magistério não foi a primeira opção profissional. Essa realidade é também de muitas outras professoras que atuam na área. Diante desse contexto, elencamos três questões para reflexão: (1) O Curso Normal no ensino médio ainda é uma oportunidade de formação para jovens professores? (2) O que leva os estudantes de outras disciplinas, como História, Matemática, Biologia, entre outras, escolherem fazer licenciatura? (3) É comum ao aluno de Pedagogia ou de outra licenciatura considerar a modalidade da EJA como oportunidade de trabalho e pesquisa?

Chegada à EJA

A modalidade EJA prevista na LDB nº 9394/96 é direcionada ao estudante que por algum motivo não pode concluir sua escolarização na idade considerada adequada para a conclusão das etapas fundamental e média da educação básica pela legislação educacional vigente. Presume que a modalidade seja adaptada às características, interesse e condições de vida do estudante, conforme seu Artigo 37 (BRASIL, 1996).

As professoras entrevistadas não chegaram à EJA como primeira opção profissional, mas vivenciaram experiências, tais como organização familiar para cuidar dos pais e filhos, aumentar a renda, ou na função de gestão quando a modalidade foi implantada na rede em que trabalha. Sobre essas questões é importante refletir sobre a precarização do trabalho docente. Cabe ressaltar, portanto, a rotina de múltiplas jornadas de trabalho para garantir minimamente o sustento do professor e de suas famílias. Infelizmente, esse é um ponto de difícil solução, mas que consideramos importante ponderar, pois depende de políticas públicas que assegurem, dentre outras coisas: estrutura de trabalho, qualidade de formação, remuneração adequada para o trabalho do professor, dentre outros aspectos.

A chave dessa discussão não é somente qualidade da formação dos professores, mas também da organização da classe. Entender que o trabalho do professor não é somente uma aptidão afetiva, mas

principalmente qualificação profissional, portanto tem que ter condições de trabalho e salário compatível. Em relação a esse aspecto, destacamos as seguintes questões para reflexão: (1) Como é realizado o estágio dos licenciandos na modalidade da EJA? (2) Quais são as maiores dificuldades e facilidades na realização do estágio na EJA? (3) Algumas redes oferecem a EJA diurna para atender a demanda dos alunos que trabalham à noite. É possível considerar que essa informação seja de conhecimento amplo? (4) A formação inicial é suficiente para atuar numa turma de jovens e adultos? (5) Considerando que as turmas de EJA são multigeracionais, você entende que o trabalho pedagógico precisa ser adaptado de acordo com os alunos? (6) Será que pode haver resistência dos alunos ao professor muito jovem?

Formação para EJA

Todas as professoras relataram que a formação, tanto no curso normal quanto na universidade, tinha como foco a criança em idade escolar no ensino regular. Em parte significativa dos cursos de formação, as disciplinas que estudam a história da EJA, os processos de aprendizagem, metodologias para trabalho com jovens e adultos, normalmente são eletivas. Diante desse contexto, podemos considerar que mesmo o currículo de formação do professor não investe adequadamente nessa modalidade.

As professoras participantes da nossa pesquisa também relataram que tiveram uma formação mais direcionada quando começaram a atuar na modalidade, ou seja, em serviço. Além disso, elas buscaram participar de fóruns, associações, grupos de pesquisa que pudessem ampliar seus conhecimentos e sua prática docente. Sobre esse tema, uma pergunta se sobressai: O filme fala da importância sobre a divulgação de práticas na EJA. Você concorda que esses estudos são pouco divulgados?

Experiência e prática

Toda a formação acadêmica que as professoras tiveram no início dos estudos só fez mais sentido quando estiveram à frente de uma sala de aula na Educação de Jovens e Adultos. Os estudos e leituras são de extrema importância, mas foi no dia a dia, no chão da

escola que as professoras aprenderam a trabalhar com pessoas jovens e adultas.

A escola é um lugar de construção de conhecimento, mas também de rede de afeto. Lugar de acolhimento. Os depoimentos das professoras trazem realidades enfrentadas pelos alunos da EJA que vão além da pouca escolaridade. Trazem marcas de invisibilidade, violência, negação, abandono, necessidade de superação, força, coragem... São tantas marcas que é difícil elencar.

É preciso formação para atuar no campo da EJA, haja vista que o campo traz especificidades próprias e demandas que se diferenciam das formas de abordagens e práticas didáticas e metodológicas de atuação no chamado ensino regular. Contudo, além da formação específica, é fundamental ter afinidade e empatia para desenvolver o trabalho pedagógico com pessoas jovens, adultas e idosas. Diante disso, a proposta de trabalho a ser desenvolvida por educadores da modalidade EJA precisa ser sensível às histórias reveladas pelos estudantes, jovens, adultos e idosos, que trazem, nas suas trajetórias de vida, por vezes, situações que indicam limites ou necessidades específicas como, por exemplo, a de socialização, tão necessária como vínculo social para muitos dos estudantes mais idosos. Há, nessas trajetórias, situações que o professor pode ajudar seu grupo de estudantes a superar.

Essa perspectiva se ancora na possibilidade de realização de um trabalho pedagógico de mediação de aprendizagem, que vise estimular a que os sujeitos jovens, adultos e idosos, superem suas dificuldades e cresçam em suas potencialidades. Dessa forma, o trabalho pedagógico se desenvolve com e a partir da crença na transformação do outro a partir da educação, podendo, o professor, ajudá-los a enxergar um novo horizonte.

Sobre essa temática, elencamos algumas questões para reflexões; (1) Como foi despertado o interesse em estudar disciplinas da EJA? (2) Quais as expectativas para os estudos referentes a disciplinas da EJA? (3) É possível trabalhar numa turma de jovens e adultos com o mesmo referencial teórico que é orientado para o ensino regular? (4) Afinidade é importante para lecionar na modalidade EJA? (5) Você conhece alguém que tenha estudado numa turma de EJA? (6) É possível realizar o trabalho pedagógico sem afetividade? (7) Você considera que seja importante continuar estudando após a conclusão da graduação buscando aperfeiçoar-se para o trabalho na EJA? (8) Você considera que a divulgação

científica para a EJA seja satisfatória? (9) Pensando na práxis, quais as diferenças do trabalho desenvolvido na EJA e na turma regular com crianças e jovens? Há possíveis semelhanças? Quais? (10) Como professor da EJA, você se sentiria confortável em receber um estagiário de licenciatura em sua turma? Quais seriam os pontos positivos e negativos? (11) Na graduação em Pedagogia, é comum os estudantes terem contato com disciplinas da EJA. Como isso ocorre com os alunos de outras licenciaturas? (12) Quais as dificuldades os professores de outras licenciaturas sentem ao ingressar numa sala de aula da EJA?

Experiência com os alunos

A nossa história e experiências nos constituem. Não é diferente com os alunos da educação de jovens e adultos. É preciso reconhecer, valorizar e respeitar as experiências anteriores, os saberes aprendidos nos percursos de vida, em diferentes lugares por onde esses aprendizes e também ensinantes, de diferentes idades andaram. E, assim, aprender com eles.

Atuar na modalidade Educação de Jovens e Adultos é aprender constantemente. O foco do aprendizado é o aluno e o professor divide o protagonismo com ele, pois o professor é muitas vezes mais jovem que seus alunos. A experiência de vida dos estudantes e os compartilhamentos de saberes precisam ser valorizados nesse processo.

Nesse sentido, a memória afetiva e as experiências que os alunos da EJA trazem para a sala de aula podem ser canais condutores de aprendizagem e de desenvolvimento de conteúdos escolares. Nosso documentário apresenta alguns exemplos sobre isso.

Outro ponto de discussão sobre esse tópico é a chegada de alunos muito jovens na EJA. Jovens que não concluem sua escolaridade no chamado ensino regular, seja porque sofrem sucessivas retenções, seja por faltas, seja por aproveitamento insuficiente ao final do ano de escolaridade, seja por necessidade de trabalho, para elencar algumas das motivações da não conclusão da educação básica ou de uma de suas etapas, o Ensino Fundamental. Essa situação gera conflitos de difícil resolução, que, em parte significativa das vezes, se reflete na evasão escolar ou, em determinados contextos, alunos com idade avançada são

encaminhados para as chamadas turmas denominadas de aceleração da aprendizagem ou que se organizam para que o trabalho seja desenvolvido a partir de projetos especificamente criados para a correção do fluxo escolar, a fim de ajustar ano/série ou, ainda, para as turmas de EJA.

A esse respeito, inúmeras reflexões podem ser lançadas: (1) Qual a concepção de avaliação que os professores consideram na escola regular? (2) Qual a concepção de avaliação que os professores consideram na EJA? (3) O currículo praticado na escola atende a necessidade da comunidade escolar ou segue rigidamente as orientações oficiais das redes de ensino? Poderia existir o meio termo? (4) Como a escola valoriza os conhecimentos que os alunos trazem? Esses conhecimentos podem ser considerados no processo avaliativo? (5) O ensino noturno é multigeracional. Como é a convivência entre alunos jovens, adultos e idosos na EJA? Quais os desafios?

Experiência pessoal na EJA

As professoras entrevistadas trouxeram suas experiências pessoais com o seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do documentário, elas colocaram o quanto a formação foi importante. Contudo, estar na sala de aula em contato com os alunos na EJA trouxe grande impacto e fez diferença significativa tanto no campo profissional, quanto no pessoal. Durante a fala de cada uma das professoras observamos experiências de vida que são reveladas.

Em relação ao planejamento, cabe destacar a importância de ser flexível, de forma a acolher as propostas e demandas dos alunos, o que, por sua vez, faz parte desse processo.

A aprendizagem na EJA não é uma lista de tarefas e competências que tem que ser cumprida para passar para a próxima etapa. É uma construção de idas e vindas, elaboração e reelaboração de conceitos que não tem ponto final.

Dessa forma, para refletir sobre a experiência na EJA, ressaltamos: (1) É possível trabalhar com diferentes gerações numa turma de jovens e adultos? Quais os desafios e vantagens? (2) O planejamento está todo estruturado, mas a turma trouxe outra demanda. É possível dar conta das diferentes realidades na sala de aula e cumprir o plano de aula? (3) Como o aluno jovem, adulto e idoso se relaciona com o aprendizado? (4) O que contam os alunos,

na sala de aula da EJA, sobre suas experiências escolares anteriores? (5) A evasão escolar é um tema recorrente principalmente em regiões periféricas e desassistidas de efetivas políticas educacionais. Quais ações poderiam ser desenvolvidas nas escolas para compreender esse fenômeno e tentar contorná-lo? (6) Quantas escolas com a modalidade EJA você conhece? (7) Podemos considerar a EJA como uma possibilidade de reparação histórica com os sujeitos que não puderam estudar na idade adequada? (8) Como seria a escola adequada para a EJA? Como seria a sala de aula?

Reflexões

Infelizmente as políticas públicas não chegam tão efetivamente na sala de aula, nem são capazes de atender as demandas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A questão é muito mais ampla e profunda do que possamos dar conta enquanto professores. Os direitos sociais são negados cotidianamente. No entanto, recorremos aos ensinamentos de Paulo Freire (2002) quando o autor afirma ser a esperança uma necessidade ontológica. Sabemos que a ação do professor é limitada, mas é sem limites a capacidade de sonhar e esse direito não deve ser cerceado a nenhum ser humano.

Em relação a esses aspectos, convidamos ao diálogo a partir de três questões centrais: (1) A autoestima impacta o aprendizado dos alunos na EJA? (2) Como o professor/escola pode realizar um trabalho que desenvolva autoestima e as potencialidades dos alunos? (3) O que move o professor na EJA?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições didáticas aqui apresentadas ainda não foram experimentadas com turmas de formação de professores. Portanto, iniciamos essas considerações fazendo um convite aos professores que se interessarem em aplicar a proposta, para que possam compartilhar suas experiências conosco.

Nenhuma ciência é feita individualmente, sobretudo na área das ciências sociais e de humanidades. Por conseguinte, o compartilhamento de experiências é fundamental para que a pesquisa na área de formação de professores cresça e seja divulgada em diferentes meios e suportes.

Mesmo sem tais proposições terem sido aplicadas até o momento de produção deste artigo, a partir do documentário é esperado que os professores em formação compreendam que suas trajetórias pessoais deixam marcas e que elas podem influenciar suas práticas, posicionamentos e escolhas didático-metodológicas.

Neste artigo, o que buscamos fazer foi dar continuidade aos passos que vieram antes de nós e que foram recuperados a partir das memórias documentadas, compartilhando-as para além da dissertação de mestrado e do produto educacional associado a ela, que elaboramos. As provocações suscitadas neste trabalho são de grande relevância para a produção científica na área de formação de professores, porque ela permite aproximação e identificação entre estudantes em formação, professoras participantes e pesquisadoras. A transformação da sociedade começa pela transformação individual que cada um de nós se propõe a fazer. E isso nos move de forma esperada nas ações desenvolvidas no campo da educação para pessoas jovens e adultas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.

COSTA, Conceição L da. Traços de vida e(m) narrativas de (trans)formação. In FURLANETTO, E C; NACARATO, A M; GONÇALVES, T V O. Espaços formativos, trajetórias de vida. Curitiba: CRV, 2018. p. 71-98.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%2C%20Lucilia%20%E2%80%93%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf> Acessado em: 17 set. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 144 p.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013> Acessado em: 03 jun. 2018.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 336 p.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Memórias e ESCRITAS de si: as narrativas (auto) biográficas como processo formativo In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal (org.), Experiências e narrativas em educação. Rio de Janeiro: Eduff, 2017, p. 211-232.

NICHOLS, Bill. Introdução ao Documentário. Tradução Mônica Saddy Martins. 5ª edição. São Paulo: Papirus, 2008, 270 p. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2016/08/nichols-b-introduc3a7c3a3o-ao-documentc3a1rio.pdf>> Acessado em: 28 ago. 2019.

PUCCINI, Sergio. Introdução ao Roteiro de Documentário. Doc On-line, n.06, Agosto 2009, pp. 173-190. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf> Acessado em: 24 out. 2019.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>> Acesso em: 17 set. 2019.

SALES, Fabiana Consolação Dias de. Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570243> . Acesso em: 01 de agosto de 2020.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In SOARES, Leôncio (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção estudos em EJA, 11) p. 237-272.

SCHUBALSKI, José Augusto. Práxis educacional em trabalho com documentários. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2015. 270 f. Disponível em: <[https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalho/ConclusaoWS?idpessoal=13146&idprograma=40001016080P7&ano base=2015&idtc=7](https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalho/ConclusaoWS?idpessoal=13146&idprograma=40001016080P7&ano%20base=2015&idtc=7)> Acessado em: 23 out. 2019.

VARGAS, Sonia Maria de; FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011 Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4519>> Acessado em: 02 fev. 2018

SEGUNDA PARTE:

ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM COLABORATIVA: A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “PROF. CIÊNCIAS”¹

Vanessa Stefano Masquio

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato da construção e aplicação do produto educacional intitulado: “Prof. Ciências – Atividades práticas no ensino de Ciências: leituras e propostas pedagógicas colaborativas”. Este produto foi construído em formato de livro digital, com base em resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado, intitulada “Abordagens de atividades práticas no ensino de Ciências em escolas municipais cariocas: análises de Cadernos Pedagógicos (2012-2017) e concepções docentes”. Tanto o produto como a dissertação foram elaborados no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ).

Tem-se como objetivo relatar o processo de construção e aplicação do livro digital “Prof. Ciências”, realizando também uma análise de suas potencialidades e demandas de aprimoramento. Esse material didático pretende contribuir para uma prática docente reflexiva e envolvimento ativo das/os estudantes. Justificam-se, portanto, investigações sobre a dimensão pedagógica do livro digital, considerando os contextos de produção e utilização do material para compreensão de seus possíveis impactos no campo.

O livro “Prof. Ciências” é voltado a professoras/es que se interessam por atividades práticas no contexto do ensino de Ciências. Ele está organizado em duas seções: a primeira com subsídios teóricos para as/os professoras/es. A segunda parte reúne oito propostas didático-pedagógicas organizadas em duas unidades temáticas: métodos contraceptivos, e vacinação e doenças. Até o momento este

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/978655869019199118>

produto foi aplicado em três espaços educativos: em 2018 no ensino fundamental no CAp/UERJ; em 2019, no ensino fundamental em uma escola municipal no Rio de Janeiro e em um minicurso para licenciandas/os em Ciências Biológicas em um evento organizado pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O material também foi apresentado e divulgado para pesquisadoras/es, professoras/es e estudantes em uma mostra de produtos educacionais no III Workshop dos Programas de Pós-Graduação da área de Ensino do Rio de Janeiro ocorrido em 2018 e realizado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Neste texto tratou-se da aplicação, no ano de 2018, de dois jogos didáticos deste produto em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental no CAp/UERJ, para aproximadamente 60 alunas/os.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os principais aportes teóricos utilizados estão organizados nas seguintes subseções: atividades práticas no ensino de ciências e aprendizagem colaborativa.

2.1 Atividades práticas no ensino de ciências

No ensino de Ciências e Biologia são reconhecidas diferentes modalidades didáticas: aulas expositivas, discussões, demonstrações, aulas práticas - como as laboratoriais e experimentais, trabalhos de campo, projetos, simulações (dramatizações, jogos didáticos, modelos computacionais) e instrução individualizada (KRASILCHICK, 1996, MARANDINO et al., 2009). Os jogos didáticos são propostas que buscam integrar aspectos lúdicos e educativos. Krasilchik (1996) os inclui na modalidade didática de simulações, ou seja, os jogos podem simular situações problema, incentivando a busca de soluções por meio da tomada de decisão e avaliação de consequências. Deste modo são abordados conceitos de Ciências, com maior envolvimento das/os estudantes.

As atividades práticas são consideradas uma tradição na área do ensino de Ciências, mas esse termo pode apresentar múltiplas interpretações. Entre elas há o entendimento de que as atividades práticas permitem um envolvimento ativo das/os alunas/os (HODSON, 1988; GOLDBACH, 2009; GUSMÃO et al., 2011; ANDRADE; MASSABNI,

2011). Esta participação ativa pode consistir em envolvimento físico, com materiais e fenômenos (ANDRADE; MASSABNI, 2011), mas também situações de interação intelectual, como registro e interpretação de dados, sem que haja necessariamente o manuseio do objeto de forma material (HODSON, 1988).

Neste estudo foi adotada a definição de atividades práticas de Andrade e Massabni (2011, p. 840): “[...] aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social”. Neste contexto, atividades consideradas práticas implicam em uma ação de realização, fazer algo, por meio de interação com objetos concretos e fenômenos.

Definida a concepção de atividades práticas é preciso considerar seu lugar no planejamento pedagógico de Ciências, entendendo que este é construído em meio a conhecimentos e práticas tipicamente escolares. A disciplina escolar Ciências é parte de uma estrutura para o desenvolvimento das finalidades sociais da educação (LOPES; MACEDO, 2011), portanto, nela certos conhecimentos e práticas se estabelecem como tradições, marcas identitárias que refletem relações de poder entre os segmentos das comunidades disciplinares (GOODSON, 1995; 1997). O planejamento expressa tais tradições e os sentidos associados, as intenções sobre o que e os modos de ensinar Ciências.

As atividades práticas muitas vezes são compreendidas como sinônimo para experimentação didática, devido à associação com suas materialidades (vidrarias, equipamentos, roteiros e laboratório escolar). Entretanto, cabe destacar que em virtude da natureza múltipla das atividades práticas, estas não necessitam de um local específico para sua realização, como, por exemplo, um laboratório escolar (HODSON, 1994; BORGES 2002).

Na análise realizada na pesquisa de Mestrado (MASQUIO, 2018), apontou-se que são utilizados termos como “experimentos” ou “experimentação” para atividades que não se enquadram na definição de experimentação didática proposta por Selles (2008). Para essa autora, a experimentação didática é:

[...] resultado de processos de transformação de conteúdos e procedimentos científicos para atender a finalidades de ensino. Esses processos [...] não são experiências científicas *stricto sensu*, nem se constituem em atividades didáticas desprovidas de certo caráter científico (SELLES, 2008, p. 611).

Por este motivo, para incluir ampla gama de atividades de envolvimento ativo e em diferentes modalidades didáticas, optou-se pela elaboração do livro digital sobre atividades práticas. Ressalta-se que em uma atividade de campo ou jogo didático, por exemplo, pode haver interação direta com materiais e/ou fenômenos de maneira física e também intelectual.

As atividades práticas estão associadas a alguns objetivos educacionais sistematizados em dois eixos: a) construção e entendimento de conceitos científicos por meio de vivência direta dos fenômenos; b) desenvolvimento de procedimentos e atitudes (proatividade, raciocínio lógico, criatividade, capacidade crítica, busca de soluções para problemas, reflexões coletivas e socialização) (CAMPOS; NIGRO, 1999; ANDRADE; MASSABNI, 2011, OLIVEIRA et al., 2012).

A determinação dos objetivos estabelece enfoques relativos a aspectos pedagógicos e metodológicos identificáveis nas atividades. Em relação aos enfoques pedagógicos, as atividades práticas podem privilegiar: a construção de conceitos (aspecto cognitivo); a realização de tarefas (aspecto procedimental) e/ou a interação e contextualização (aspecto motivacional) (GOLDBACH et al, 2009). Os enfoques metodológicos podem representar: a demonstração de algo pela/o docente; a verificação de situações pré-estabelecidas, mas realizadas pelas/os estudantes; ou a investigação de algum fenômeno cujo processo é todo construído por estudantes (CAMPOS; NIGRO, 1999; GOLDBACH et al., 2009). Essa categorização em enfoques pedagógicos e metodológicos pode auxiliar na compreensão do papel das atividades práticas no currículo de Ciências, pois elas fazem parte de um sistema de pensamento de uma comunidade disciplinar sobre o que é validado e legitimado no currículo (GOODSON, 1995; 1997). Neste sentido, as atividades práticas podem priorizar o desenvolvimento mental e intelectual ou restringir-se a um trabalho manual e prático, o que, segundo alguns autores, não contribui para melhorias no ensino (HODSON, 1988; BORGES, 2002).

Muitas/os professoras/es parecem associar atividades práticas, em especial a experimentação didática, à qualidade no ensino de Ciências (ROSITO, 2008; ESPINOZA, 2010). Selles (2008) e Marandino et al. (2009) apontam que esta valorização tem relação com a criação de uma tradição, originária do movimento de

renovação do ensino de Ciências nas décadas de 1960 e 1970, em que as aulas práticas foram símbolo de um ensino moderno.

A necessidade de realização de atividades práticas para um ensino de Ciências de qualidade é questionada por alguns autores, pois as atividades práticas podem ser concebidas como uma metodologia que reafirma paradigmas da educação tradicional, como a memorização e a reprodução. Neste sentido sua finalidade torna-se restrita a proporcionar momentos mais atraentes nas aulas. Nesta perspectiva, as atividades práticas não representam uma possibilidade de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, nem tampouco promovem o envolvimento intelectual ativo (BORGES, 2002; SELLES, 2008; ESPINOZA, 2010). Também alguns estudos indicam uma baixa frequência na utilização de atividades práticas nas escolas. Entre os motivos estão: o grande número de alunas/os por turma e insuficientes recursos materiais, como equipamentos e laboratórios (SELLES, 2008; MARANDINO et al., 2009; ANDRADE; MASSABNI, 2011).

Diante dos argumentos que indicam que a aprendizagem é potencializada por meio de envolvimento intelectual ativo, via construção e estabelecimento de relações com conhecimento, compreende-se que a materialidade ocupa um lugar menos central. Neste sentido buscamos deslocar as potencialidades atribuídas exclusivamente à experimentação didática para outros tipos de propostas didático-pedagógicas, como jogos didáticos, simulações, entre outros. O envolvimento ativo não destitui a materialidade, mas busca estabelecer a interação no centro das propostas. Deste modo, buscou-se no campo da Psicologia da Educação elementos para a articulação entre as noções de interação, aprendizagem e desenvolvimento, que ajudam a construir as propostas didático-pedagógicas do livro digital tratado neste texto.

2.2 Aprendizagem Colaborativa

A noção de trabalho colaborativo mostrou-se apropriada para a abordagem escolhida e desenvolvida no produto, pois as atividades práticas propostas — que envolvem interação material e intelectual com objetos e/ou fenômenos — têm uma dinâmica de trabalho que privilegia a interação entre estudantes. Neste livro digital a aprendizagem colaborativa é compreendida como uma:

[...] construção coletiva mediada por interações de diálogos entre os sujeitos. As estratégias colaborativas têm como princípio o estímulo à participação ativa dos/as alunos/as e se contrapõem a ideia de que o conhecimento é algo que pode ser transferido de um sujeito ao outro, como nas abordagens tradicionais (MASQUIO; SANTOS, 2018, p. 16).

A noção de conhecimento construído conjuntamente e com dialogicidade torna-se relevante nessa perspectiva, que pode se desenvolver por resolução de problemas, projetos, estudos de caso, etc (TORRES; ALCÂNTARA; IRLA, 2004). O conceito de colaboração representa uma corresponsabilização de todos os envolvidos em um dado processo, sem a necessidade de uma liderança diretiva (COSTA, 2005 apud DAMIANI, 2008).

Outro aspecto relevante no contexto da aprendizagem colaborativa é a avaliação. Esta também exige um novo enfoque, priorizando avaliações coletivas em detrimento de individuais. Torres, Alcântara e Irala (2004) afirmam que a forma de avaliação é fundamental para a ruptura da lógica da competição, favorecendo a dinâmica da colaboração entre os sujeitos.

O conceito da aprendizagem colaborativa mostrou-se apropriado a propostas de baixo envolvimento procedimental e de maior envolvimento cognitivo e motivacional. Neste livro digital foram elaboradas atividades que prestigiam a interação em prol de um objetivo compartilhado. As propostas pretendem tornar o processo de aprendizagem de Ciências mais instigante, ao mesmo tempo em que buscam estimular a autonomia, senso de coletividade, solidariedade, respeito e capacidade de diálogo entre as/os estudantes.

Elencamos três pressupostos do trabalho colaborativo: I- clareza na descrição das atividades; II- nível de dificuldade adequado ao grupo de estudantes; III- a/o docente não toma decisões individualmente; neste caso, participa do processo como mediador/a, intervindo nos conflitos para que as/os estudantes trabalhem colaborativamente. É necessária atenção especial aos pressupostos ii e iii, que podem se mostrar contraditórios em uma análise preliminar. Nas atividades colaborativas, a/o docente não direciona sozinha/o o processo, realizando adequações ao nível de dificuldade das atividades. Consideramos que “[...] a colaboração e a autonomia não são aquisições estanques, mas partes de um *continuum*” (MASQUIO; SANTOS, 2018, p. 18). Há, portanto a necessidade de, inicialmente, propor atividades com algum

direcionamento. Gradativamente vai-se reduzindo a estruturação, uma vez que as/os alunas/os vão adquirindo habilidades para maior autonomia. A dinâmica das atividades práticas colaborativas seria, portanto, um processo de trabalho extenso a ser desenvolvido. Não é possível pensá-la como uma abordagem pontual e isolada em um planejamento curricular.

Na perspectiva de desenvolvimento progressivo da colaboração e autonomia, buscou-se o diálogo com elementos teóricos do campo da Psicologia da Educação. Para Vygotsky (2007), o aprendizado e desenvolvimento, que fazem parte da vida da criança muito antes de seu ingresso na escola, são inter-relacionados, porém não totalmente coincidentes, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta do que o aprendizado. A maneira pela qual os dois processos interagem é descrita por Vygotsky (2007, p. 103): “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer”.

Vygotsky (2007) desenvolve alguns conceitos para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O primeiro deles, o nível de desenvolvimento real, representa o nível das funções mentais que estão plenamente desenvolvidas pelas crianças, ou seja, ações que podem ser realizadas com independência. Há um segundo nível de desenvolvimento, o potencial, em que as funções mentais ainda estão em fase de estruturação.

O intervalo entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é denominado de zona de desenvolvimento proximal. Nesta zona está aquilo que a criança pode vir a realizar com o auxílio de um adulto ou em colaboração com colegas. As zonas de desenvolvimento proximal são estabelecidas no intervalo entre o aprendizado e desenvolvimento, que o acompanha subsequentemente. Sendo assim “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 95). Cabe destacar que a organização do aprendizado não deve se adequar ao nível de desenvolvimento real, o que representaria uma estagnação por ajustar-se ao “desenvolvimento de ontem” (VYGOTSKY, 2007, p. 101). É necessário estabelecer a zona do desenvolvimento proximal, onde a interação social impulsiona diversos processos internos de desenvolvimento. O ensino que considera a aprendizagem um

processo dinâmico estimula o desenvolvimento de capacidades mentais em maturação.

Atividades estruturadas na zona do desenvolvimento proximal impulsionam as/os estudantes a alcançarem níveis mais avançados por meio da interação social. É a partir desta interação e da colaboração que a aprendizagem ocorre de forma efetiva, pois no coletivo, por meio das interações sociais, as crianças são capazes de realizar mais aprendizagens do que individualmente (VIGOSTSKY, 2007). Compreende-se que, nas ações pedagógicas, aprendizado e desenvolvimento sejam realizados como processos associados e que se desenvolvam de maneira contínua. O aprendizado bem planejado favorece o desenvolvimento mental.

A perspectiva de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem integra a construção das atividades práticas colaborativas, pois elas estabelecem uma zona do desenvolvimento proximal. Isto significa respeito ao nível de desenvolvimento em maturação e, principalmente, incentivo às interações para a construção coletiva do conhecimento. O desenvolvimento das/os estudantes é favorecido, pois o ambiente de aprendizagem proporcionado pela abordagem prática colaborativa amplifica as interações sociais durante as aulas.

As propostas de atividades práticas colaborativas construídas no livro digital “Prof. Ciências” visam à ruptura com a estrutura hierarquizada entre professoras/es e estudantes, com uma abordagem diferenciada que busca distanciar-se da lógica da competição e das avaliações individuais, assim como de tensões, disputas e desrespeito às individualidades e potencialidades dos estudantes.

3. CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

A revisão da literatura e a análise das entrevistas com professoras/es, desenvolvidas na pesquisa realizada no Mestrado, indicaram pontos considerados importantes para a elaboração do produto educacional. Com esteio nesses elementos foi possível refletir e problematizar os sentidos e usos que têm transitado na utilização das atividades práticas nas aulas de Ciências. Para além dos fatores materiais que dificultam ou limitam a sua realização na Educação Básica, buscou-se construir uma concepção de prática ampliada, optando-se por proposições que transcendem a

associação de prática à experimentação e a realização maquinal, pouco reflexiva de atividades.

O livro “Prof. Ciências – Atividades práticas no ensino de Ciências: leituras e propostas pedagógicas colaborativas” busca conjugar referências teóricas e sugestões pedagógicas e metodológicas em temáticas do ensino de Ciências. O público-alvo são professoras/es que se interessam por um ensino com envolvimento ativo das/os estudantes.

O produto organiza-se em duas seções: I- leituras para subsídio teórico a respeito de temas que atravessam as noções de atividades práticas; II- propostas didático-pedagógicas em diferentes modalidades de atividades práticas, com uso da aprendizagem colaborativa. Estas propostas se estruturam dentro de dois eixos temáticos: a- Métodos Contraceptivos; b- Vacinação e doenças.

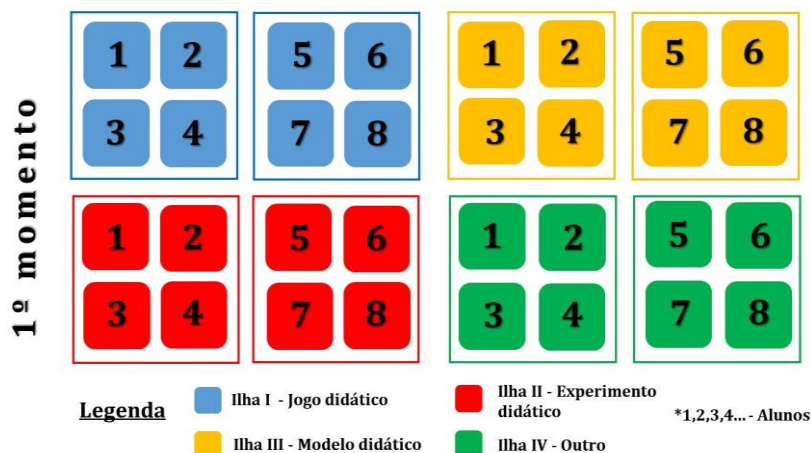
Na primeira seção, voltada para professoras/es, estão reunidos textos com aportes sobre currículo, ensino de Ciências e sentidos que circulam sobre as atividades práticas, e também estão indicados referenciais que possibilitam ampliar pesquisas, estudos e planejamentos docentes. Na construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, é importante que professoras/es compreendam o que está envolvido na seleção e utilização de determinadas abordagens.

A segunda seção do livro se subdivide em duas temáticas do currículo de Ciências: métodos contraceptivos e vacinação e doenças. Ambas foram selecionadas por sua importância na vida cotidiana das/os estudantes e com base nos resultados da pesquisa realizada no Mestrado. Além disto, também são relevantes no contexto atual, em que a educação sexual é questionada nas escolas e em que doenças erradicadas no Brasil, como o sarampo, voltam à circulação, em decorrência da queda na cobertura vacinal da população.

Foram propostas quatro atividades didático-pedagógicas, em modalidades variadas, em cada um dos blocos temáticos. Estas podem ser utilizadas conjuntamente ou separadamente, de acordo com a realidade e os interesses da/o docente. Quando utilizadas em conjunto sugere-se uma organização de classe que chamamos de *setorização-articulação*, constituída por dois momentos. No primeiro os estudantes são divididos em pequenos grupos que recebem tarefas independentes – *setorização*. Esses grupos são chamados de

“ilhas de aprendizagem”, representadas no diagrama (Figura 1) por quatro cores, sendo que em cada ilha há uma tarefa didática diferente a ser realizada por oito estudantes.

Figura 1. Primeiro momento da aula setorizada-articulada.

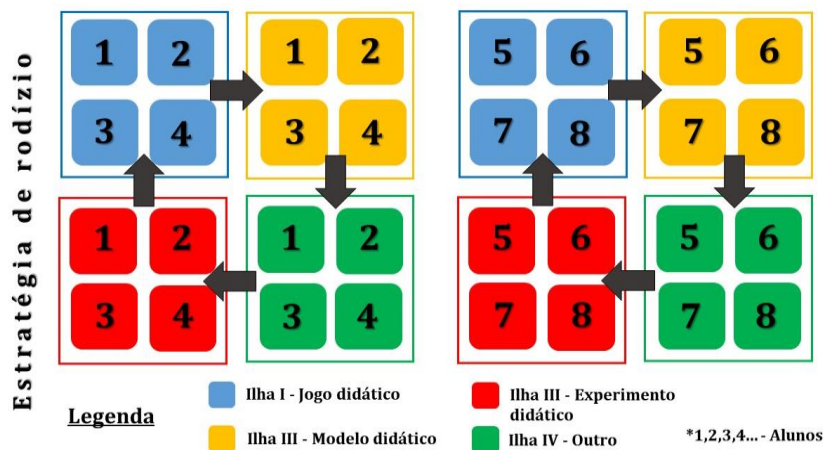


Fonte: Masquio e Santos (2018, p. 26).

No segundo momento da aula as atividades se interconectam – *articulação*. Nesta etapa podem ser utilizadas duas estratégias: *socialização* ou *rodízio*. Na socialização há reunião de estudantes que estavam em “ilhas de aprendizagem” diferentes, ou seja, que realizaram atividades diferentes. As/os alunas/os, ao se reunirem em um novo arranjo, apresentam o trabalho que desenvolveram no primeiro momento da aula. Deste modo todos compartilham aprendizagens referentes às quatro atividades propostas e desenvolvidas na turma.

A vivência da *articulação* via rodízio consiste na passagem de todos os estudantes pelas quatro ilhas de aprendizagem. É feita uma divisão do tempo de aula em quatro partes, terminado o tempo estabelecido as/os alunas/os seguem para a ilha seguinte, e assim sucessivamente, até que todos tenham completado o circuito criado (Figura 2).

Figura 2. Articulação via rodízio.



Fonte: Masquio e Santos (2018, p. 27).

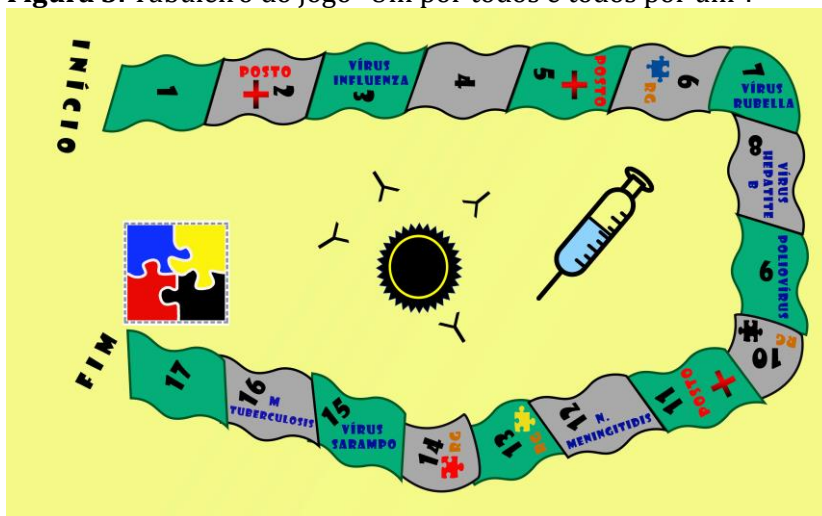
No ano de 2018, duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação (CAP) da UERJ, com aproximadamente trinta alunas/os cada, utilizaram dois jogos do bloco temático vacinas e doenças para que fossem avaliados a jogabilidade e o interesse despertado nas/os alunas/os. Esses dois jogos foram selecionados para aplicação em função do planejamento da disciplina e conteúdos ministrados nesse ano escolar. O tempo disponibilizado para a aplicação foi de 1:40h, sendo que cerca de trinta minutos foram utilizados para exposição teórica de conceitos envolvidos.

O primeiro jogo aplicado foi: “Um por todos e todos por um”. Trata-se de um jogo de tabuleiro em que todas/os as/os jogadoras/es deverão chegar ao final do percurso sem o desenvolvimento das doenças distribuídas pela trilha. Esse objetivo pode ser alcançado com o total preenchimento da caderneta de vacinação ao longo do caminho, ou seja, da trilha do jogo. Seu objetivo pedagógico é a abordagem de conceitos de ciências, como imunização e imunidade de rebanho ou coletiva, de forma lúdica. Além disto, a proposta incentiva o trabalho coletivo em lugar da competição e busca valorizar o senso de coletividade nas/os estudantes.

O tabuleiro no formato de trilha possui 16 casas, sendo três delas postos de saúde, onde os jogadores adquirem

vacinas/imunização. Há também quatro casas chamadas de *Responda e Ganhe* (RG), em que as respostas corretas conquistam prêmios como, por exemplo, a vacinação mais rápida ou a peça chave, necessária à finalização do jogo. Por fim há sete casas ocupadas por diferentes patógenos evitáveis por vacinas presentes no Programa Nacional de Vacinação (PNI) do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro (Figura 3).

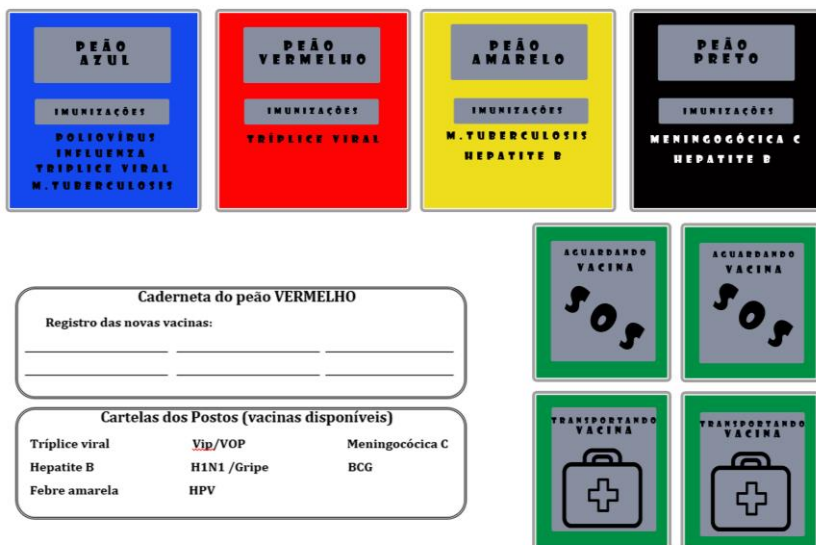
Figura 3. Tabuleiro do jogo “Um por todos e todos por um”.



Fonte: Masquio e Santos (2018, p. 48).

Além do tabuleiro, o jogo possui 18 cartas para o *Responda e Ganhe* (RG), sendo 9 com perguntas e respostas inscritas e 9 em branco para customização pelo/a professor/a. Há quatro cartões verdes, dois de pedidos de socorro, utilizados para solicitar vacinas, e dois para sinalização do transporte de doses. Fazem parte do jogo quatro cartões coloridos que representam a caderneta prévia de cada jogador. As cadernetas possuem extensões, em branco, para serem preenchidas ao longo do jogo (Figura 4). Há também moldes de um dado, quatro peões coloridos e quatro peças-chave (quebra-cabeça), uma para cada jogador, a serem conquistadas ao longo da trilha, para que o jogo se encerre na última casa do tabuleiro.

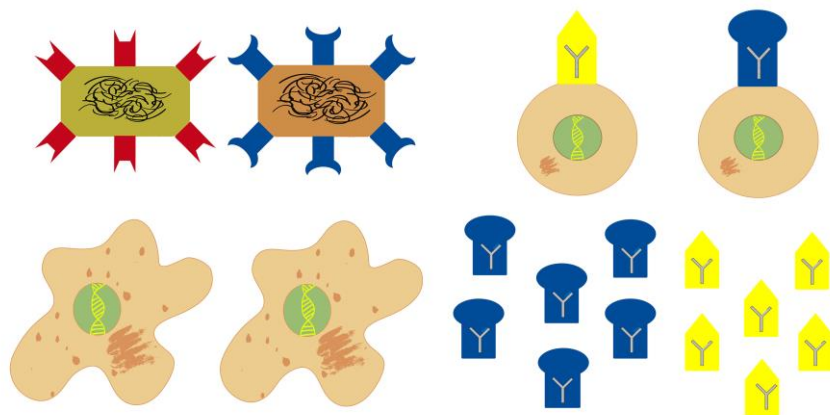
Figura 4. Cartões dos jogadores e extensões das cadernetas preenchíveis dos jogadores do “Um por todos e todos por um”.



Fonte: Masquio e Santos (2018, p. 45-46).

O segundo jogo selecionado para utilização no Instituto de Aplicação foi o “Antígeno – anticorpo”. Antígenos são partículas estranhas ao organismo que podem ser encontrados na superfície de vírus ou células invasoras. Ao serem identificados, desencadeiam um processo de resposta imunológica específica. Os anticorpos são proteínas produzidas para a defesa do organismo. Estes anticorpos, ao ligarem-se aos antígenos, sinalizam aos macrófagos o que precisa ser destruído. Este jogo é composto por peças que constroem a sequência de desenvolvimento da resposta imunológica específica, primária e secundária: quatro peças que representam micro-organismos com seus antígenos; quatro peças que representam linfócitos B, com anticorpo exposto na superfície; e quatro peças como macrófagos. Há também moldes de anticorpos livres em número suficiente para ligarem-se a todos os antígenos presentes nos micro-organismos (Figura 5).

Figura 5. Peças do jogo “Antígeno-anticorpo” (micro-organismos, antígenos, anticorpos e células do sistema imunológico).



Fonte: Masquio e Santos (2018, p. 58-61).

O objetivo pedagógico deste jogo é a abordagem de conceitos, como a construção da resposta imunológica específica primária e secundária e o papel de cada tipo celular envolvido. Também é estimulado o raciocínio lógico, reflexão e ação, favorecendo o trabalho em equipe. O jogo foi elaborado para inicialmente ser solicitada a organização das/os alunas/os em pelo menos duas equipes.

A dinâmica do jogo consiste na realização de cinco batalhas com os micro-organismos exibidos pela/o docente. A partir da imagem lançada, ao visualizarem o formato do antígeno presente, as/os estudantes montarão a sequência da resposta imune específica. No caso da resposta primária: (i) seleção do linfócito que se adequa; (ii) ligação do linfócito ao patógeno (como um encaixe de quebra cabeça); (iii) retirada do linfócito e encaixe dos anticorpos livres em cada um dos seis antígenos do micro-organismo. No caso da resposta secundária, quando o professor mostra pela segunda vez o mesmo micro-organismo, as/os estudantes serão solicitados a ligar diretamente os anticorpos livres a cada um dos seis antígenos. O procedimento sugerido para a resposta imune secundária é uma adaptação à didatização da atividade, para que seja percebida uma diferença no tempo de ação da resposta imunológica.

O tempo de construção da sequência será registrado a cada batalha e no final os estudantes serão solicitados a reunir os dados

para uma análise conjunta. Propõe-se que as anotações sejam usadas como dados para a discussão das possíveis variações de tempo entre as diferentes situações propostas (resposta primária ou secundária). As variações de tempo entre as equipes também podem ser discutidas para a avaliação do trabalho coletivo. É importante que as/os estudantes compreendam que o intuito não é a competição e sim a colaboração, de forma a proporcionar maior participação de todas/os.

4. APLICAÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS

A dinâmica de aplicação dos jogos seguiu a perspectiva de *setorização-articulação*, com a utilização de dois exemplares de cada jogo, não tendo sido utilizadas as quatro propostas de atividades sugeridas no livro para esta unidade temática. Esta escolha se deu para que se pudesse avaliar com maior atenção aspectos relativos à jogabilidade e interesse dos estudantes. O momento de *articulação* foi feito no esquema de rodízio.

No final da aula foi solicitado que voluntárias/os escrevessem suas observações a respeito das atividades desenvolvidas. A partir destas anotações e de observações das autoras durante a aplicação do produto foram tecidas considerações:

O jogo é muito educativo e nos ajuda a entender a matéria de uma maneira mais divertida e agradável (Estudante 1, 2018).

O jogo estimulou nosso aprendizado e agora podemos entender como age a vacina no nosso organismo. Achamos o jogo simples e achamos que as cartas poderiam ter o nome dos micro-organismos (se é anticorpos, etc.) (Estudante 2, 2018).

O jogo foi uma ótima maneira de inovar e de explicar a matéria, apesar de ser repetitivo, ele é bem divertido e facilitou o nosso entendimento sobre a matéria (Estudante 5, 2018).

Os dois jogos despertaram a curiosidade e o interesse dos estudantes, como exemplificado nas falas do Estudante 1, a respeito do jogo “Um por todos e todos por um”, e dos Estudantes 2 e 5, sobre o jogo “Antígeno-anticorpo”. Isto reafirma que jogos didáticos são simulações que proporcionam um maior envolvimento e auxiliam na

construção de conceitos de Ciências, tornando as aulas mais atrativas (KRASILCHIK, 1996; MARANDINO et al., 2009).

Algumas alunas/os, apesar do interesse e intensa participação, com a colocação de dúvidas que foram esclarecidas durante o processo, demonstraram dificuldades com as regras dos jogos, em especial daquelas do jogo de tabuleiro.

As regras poderiam ser mais claras para que os jogadores não ficassem tão perdidos no jogo; mas, tirando isso, o jogo tem uma ótima proposta para nós, alunos, aprenderem e lembrarem das vacinas (sic) (Estudante 1, 2018).

Desorganizado, difícil, desafiador e interessante, mas ainda assim difícil (Estudante 3, 2018).

Muito difícil de entender (Estudante 5, 2018).

Tais observações foram importantes para sinalizar a necessidade de adequações no jogo, a serem realizadas em uma próxima edição. A realização de ajustes favorecerá a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades mentais em maturação (Vygotsky, 2007).

Outras adaptações também podem ser realizadas pelas/os professoras/es, conforme as dificuldades que se lhe apresentarem nos momentos de aplicação, e em diferentes contextos. A redução e clarificação das regras pode tornar o jogo “Um por todos e todos por um” mais fluido e intuitivo no que diz respeito à jogabilidade, pois são pressupostos da aprendizagem colaborativa a clareza das tarefas a serem desenvolvidas (MASQUIO; SANTOS, 2018).

As/os alunas/os pareceram bem envolvidos com as atividades propostas e perceberam a necessidade do trabalho coletivo. Também fizeram propostas para melhoria na apresentação dos dois jogos, que demandariam recursos financeiros para a produção de maior tamanho ou maior número de exemplares. A respeito do jogo “Antígeno-anticorpo”, um aluno apontou:

O primeiro jogo é bom mas, poderia ter mais cartas para que todos possam jogar (Estudante 4, 2018).

Sobre o jogo “Um por todos e todos por um”, o tamanho do tabuleiro foi apontado como um aspecto a ser melhorado:

É bom também, mas o tabuleiro tem que ser maior para que todos joguem (Estudante 4, 2018).

As observações e as anotações feitas pelos estudantes sinalizam aspectos positivos e negativos: os jogos atingiram o propósito do trabalho coletivo e a abordagem de conceitos, apesar de precisarem de ajustes para uma segunda edição do livro. Para que este aprimoramento ocorra de forma consistente é importante utilizar as propostas do livro em outras realidades escolares. Deste modo, pretende-se adequar as propostas de aprendizagem colaborativa a estes contextos, respeitando a ênfase nas interações sociais que despertam processos internos de desenvolvimento (VIGOSTKY, 2007).

As adequações podem produzir um material didático apropriado às diferentes realidades escolares; entretanto, não se tem a pretensão de esgotar os múltiplos contextos em que as/os professoras/es trabalham. O trabalho colaborativo constitui-se em processos continuados de médio e longo prazo, reforçando o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento (MASQUIO; SANTOS, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência de aplicação do produto educacional “Prof. Ciências” relatada neste estudo, o uso de atividades práticas despertou interesse e incentivou o envolvimento ativo das/os estudantes. O foco de suas propostas está nas relações entre estudantes e docente, que atua como mediador/a do processo coletivo de construção do conhecimento. As propostas deste livro digital também favoreceram a interação e a aprendizagem colaborativa, com trocas e construção de conhecimentos escolares em ciências, bem como a valorização do trabalho coletivo. Este livro digital pode auxiliar na realização de atividades práticas, com a utilização de poucos recursos materiais e sem a necessidade de espaço físico específico.

As interações que ocorreram no contexto da sala de aula trouxeram elementos para pensar a abordagem e propostas didático-pedagógicas do livro digital. Cabe ressaltar que o livro, como qualquer outro material didático, é um recurso e que professoras/es podem adequar suas propostas às aulas e turmas.

Deste modo, são previstas adaptações aos diferentes contextos de ensino, a serem realizadas pelos docentes.

Uma possibilidade de continuidade da aplicação deste produto educacional, buscando entender seu impacto na construção de uma aprendizagem colaborativa, é a compreensão de como professoras/es e leitoras/es percebem as atividades propostas no “Prof. Ciências”, o que poderá contribuir para a elaboração da segunda edição deste material didático.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O Desenvolvimento de Atividades Práticas na Escola: um desafio para os professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000400005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BORGES, A.T. Novos Rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p.291-313, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607/6099>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R.G. **Didática de ciências**. São Paulo: Cortez, 1999.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 313-230, 2008.

ESPINOZA, A. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos**. São Paulo: Ática, 2010 (Série Educação em Ação).

GOLDBACH, T.; PAPOULA, N.R.P.; SARDINHA, R.C.; DYSARZ, F.P.; CAPILÉ, B. Atividades Práticas em Livros Didáticos Atuais de Biologia: Investigações e Reflexões. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 64-74, jan. -jun. 2009.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.

GUSMÃO; CAPILÉ, B.; GOLDBACH, T. Reflexões sobre materiais de apoio para atividades práticas para o ensino de biologia: percepções de docentes e de licenciandos. **Revista Ciência & Ideias**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2011. Disponível em: <<http://200.20.215.200/revista/index.php/revistacienciaseideias/article/viewFile/66/reflexoes>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

HODSON, D. Experimentos na ciência e no ensino de ciências. Tradução: Paulo A. Porto. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, p. 53-66, 1988.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 3. ed. São Paulo: Ed. Harbra, 1996.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo. SP. Editora Cortez, 2011.

MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M. S. A Experimentação científica e o ensino experimental em Ciências e Biologia. In: **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2009, p. 97-116.

MASQUIO, V.S. **Abordagens de atividades práticas no ensino de Ciências em escolas municipais cariocas: análises de Cadernos Pedagógicos (2012-2017) e concepções docentes**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp UERJ), Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2020/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Vanessa-Stefano-Masquio.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2020.

MASQUIO, V. S; SANTOS, M. C. F. **“PROF. CIÊNCIAS” – atividades práticas no ensino de Ciências: leituras e propostas pedagógicas colaborativas**. Rio de Janeiro: CAp/UERJ, 2018. 67 p. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430784>. Acesso em: 24 jul. 2020.

OLIVEIRA, A.A.Q.; CASSAB, M.; SELLES, S.E. Pesquisas brasileiras sobre a experimentação no ensino de Ciências e Biologia: diálogos com referenciais do conhecimento escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 2, p.183-209, 2012. Disponível em: <[https:// https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4237](https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4237) >. Acesso em: 26 jul. 2020.

ROSITO, B. A. O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, R. (Org.) **Construtivismo e ensino de ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Roque Moraes (Org.) 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 195-208.

SELLES, S.E. Lugares e culturas na disciplina escolar Biologia: examinando as práticas experimentais nos processos de ensinar e aprender. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 592-617.

TORRES, P.L.; ALCÂNTARA, P.R.; IRALA, E.A.F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Diálogo Educacional**, PUCPR, v. 4, n. 13, p. 129-45, set-dez 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7052/6932>. Acesso em 26 jul. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DRAMATEMÁTICA¹

Vinícius Borovoy de Sant'ana

Docente da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o produto didático-pedagógico intitulado Dramatemática e as extensões dele provenientes. O produto em questão, mesmo tendo existência independente, está diretamente ligado à dissertação “Teatro como prática para professores dos anos iniciais atuantes em Matemática”. (SANT'ANA, 2019)

A elaboração de um produto é requisito obrigatório para a conclusão de mestrado profissional de Ensino em Educação Básica, segundo a Deliberação de Nº28/2013 – Uerj:

A Dissertação do Curso de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica deverá, necessariamente, apresentar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores. Este produto, que deverá ser destacável do corpo da Dissertação, poderá ter a forma de um texto sobre uma sequência didática, um aplicativo computacional, um vídeo (na internet ou em CD/DVD), um equipamento, uma exposição; enfim, algo identificável e independente da Dissertação. O produto educacional ficará disponível na página do Programa, caso isso não viole direitos autorais. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p.12)

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o mestrado profissional tem como objetivo “contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas” (CAPES,2019). Além disso, é importante que o trabalho final seja “vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”. (IBID,2019)

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/978655869019119140>

Desta forma, o produto em questão surge da união de duas paixões: o Teatro e a Matemática. O Dramatemática é um curso de extensão que, quando criado em 2018, teve a participação de quatorze professores que ministram a disciplina de Matemática para, predominantemente, os anos iniciais da educação básica. Desses quatorze professores, doze concluíram todo o processo.

O Dramatemática contou com trinta e duas atividades criadas e/ou adaptadas e algumas serão abordadas e detalhadas nas seções subsequentes. O importante a ser destacado aqui é que com o Dramatemática trazemos a proposta de um ensino da Matemática colaborativo, divertido e significativo para o aluno.

O uso do Teatro para o ensino da Matemática está amparado pelo pensamento de Poligicchio (2011, p. 12), que leva em consideração que o Teatro é “um palco propício para o desenvolvimento da imaginação, extrapolação e abstração” e que o estudo da Matemática “ exige tais habilidades para resolução de problemas, aplicação de algoritmos e raciocínios algébricos, geométricos, dentre outros”. (IBID.)

Como justificativa para a pesquisa, entendemos que a Matemática é uma disciplina importante para o desenvolvimento do cidadão enquanto ser crítico e consciente da sua importância social e política. Tal afirmativa é amparada pelos pressupostos de Cunha (2017, p. 8) ao mencionar que a Matemática nos “condiciona a pensar e criar um senso crítico, trabalhando o raciocínio diante das tarefas que são encontradas diariamente “. No entanto, desde o seu surgimento, a Matemática foi instituída como uma disciplina para poucos.

O ensino de conhecimentos matemáticos remonta ao período das antigas civilizações orientais. Desde aquela época, a Matemática era considerada uma ciência nobre e destinada apenas para classes privilegiadas. Na Grécia antiga, berço da Matemática, ela era ensinada na escola pitagórica. Seu conhecimento era obrigatório na formação de filósofos e futuros governantes. Pelo exposto, fica notória a importância atribuída à Matemática acrescida, até mesmo, de certa segregação. O conhecimento da disciplina se limitava aos nobres e pessoas importantes. (MIORIM,1998)

Muito provavelmente esse histórico pode ter contribuído para que a Matemática fosse uma disciplina temida pela maioria das pessoas.

Deve ser mencionada também, a importância e a presença da Matemática em diversas atividades cotidianas. A Matemática está presente em todo processo de compra e venda, em diversas atividades profissionais, sobretudo nas áreas de engenharia e arquitetura, além de estar presente em vários meios de comunicação, através de números e gráficos, nos recursos tecnológicos e em outras situações. No entanto, a avaliação dos alunos em relação ao conhecimento Matemático escolar é muito baixa.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é um conjunto de avaliações externas que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico sobre o desempenho dos estudantes da educação básica em Matemática e em Português. Os últimos resultados do SAEB, datados de 2017, revelam que sete em cada dez alunos do ensino médio têm nível insuficiente nessas duas disciplinas.

Tendo em vista o percurso tradicionalmente segregador e elitista da Matemática escolar, somado à presença dessa área do conhecimento no dia a dia e aos maus resultados dos alunos nessa disciplina, entendemos a importância de ampliarmos os estudos de novas formas de Ensino de Matemática. Para isso, propomos o Teatro. O Teatro pode ser uma ferramenta útil para “capacitar os alunos ao mundo da imaginação, da ultrapassagem da realidade, das abstrações.” (POLIGICCHIO, 2011, p. 12)

Utilizamos aqui os jogos teatrais e/ou dramáticos como recurso metodológico para o ensino da Matemática. Diferenciamos os termos pois os jogos dramáticos são atividades para desenvolvimento do ator, enquanto os jogos teatrais geralmente são improvisações e que envolvem plateia.

Os jogos ou atividades propostas não seguem um ano de escolaridade específico, entendemos que elas são amplamente adaptáveis e podem ser aplicadas para toda a educação básica. Os jogos teatrais são capazes de trazer o frescor necessário para a sala de aula, além, de necessitar de poucos recursos. O mais importante das atividades teatrais é a troca, a parceria, o trabalho em equipe.

O trabalho aqui desenvolvido encontra suporte teórico nos pressupostos de Viola Spolin acerca de jogos teatrais e/ou dramáticos, fundamentais para as práticas dessa pesquisa. Segundo Spolin:

O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição- quando todos, professor e alunos unidos estão atentos para o momento presente. (2008, p. 30)

Além de Viola Spolin, como aporte teórico também utilizamos o pensamento de Ubiratan D'Ambrosio ao tratar da relação professor-aluno. Para D'Ambrosio (1996) é fundamental que o professor tenha um posicionamento mais ativo, envolvendo os alunos em atividades práticas, proporcionando, com isso, o protagonismo do aluno em seu processo educativo.

O conceito de insubordinação criativa, de Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes (2015), também foi importante para o desenvolvimento do trabalho. Segundo essas autoras, quando o professor não se limita a uma aula meramente expositiva, estaria se submetendo a uma insubordinação criativa. E, no nosso caso, o Teatro se encaixa por ser uma inesperada forma de ensino de Matemática.

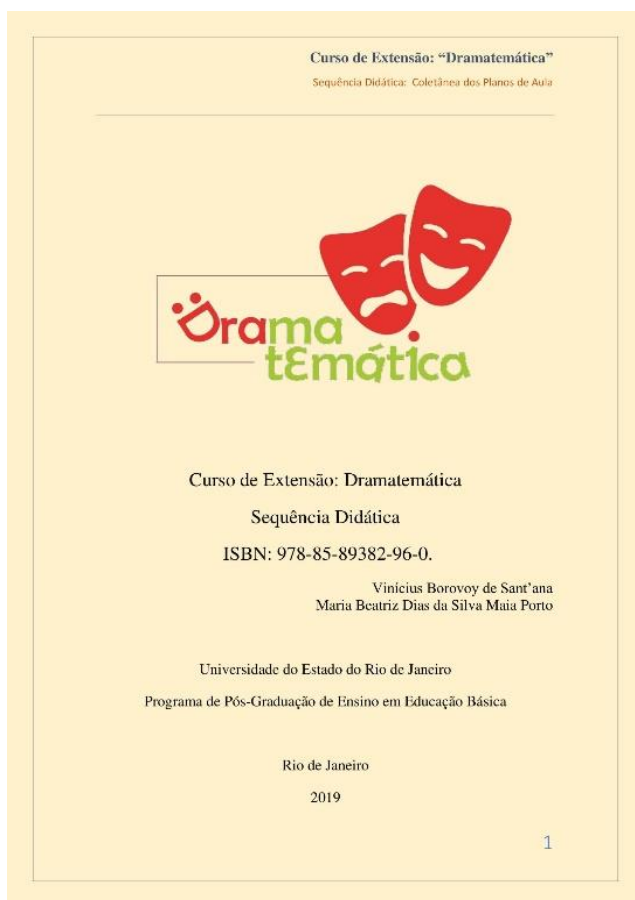
As concepções de zona de desenvolvimento proximal e de zona de desenvolvimento real, propostas por Vygotsky (1998), também estão presentes nesse trabalho para explicar como ocorre o processo de aprendizagem escolar. Os jogos teatrais atuam ativamente no processo de transição do aluno da zona de desenvolvimento proximal, quando o aluno ainda não tem autonomia para a realização de determinada atividade e o mediador instruiria o estudante para a zona de desenvolvimento real, quando é capaz de realizar a atividade sozinho.

Mencionamos, finalmente, Ole Skovsmose, cujo conceito de Educação Matemática Crítica e os cenários para investigação, também foram utilizados para o embasamento e desenvolvimento desse trabalho. Os cenários para investigação seriam “um terreno sobre o qual as atividades de ensino-aprendizagem acontecem.” (SKOVSMOSE, 2013, p. 45). Entendemos que as aulas do curso foram ambientes que proporcionaram essas investigações. Em relação à Educação Matemática Crítica, ela trata de um ensino de Matemática que faz com que o aluno entenda o seu papel social e a importância dos conhecimentos matemáticos para um ser crítico. O estudo de obras teatrais e a utilização de jogos teatrais, onde podemos vivenciar diversas situações, são capazes de ajudar no processo de formação de um ser mais crítico e consciente dos acontecimentos do mundo.

O curso de extensão Dramatemática durou pouco mais de 3 meses e todo esse processo foi fundamental para obtermos dados para a elaboração do texto da dissertação e ainda de outros dois produtos dele oriundos. Esses produtos são:

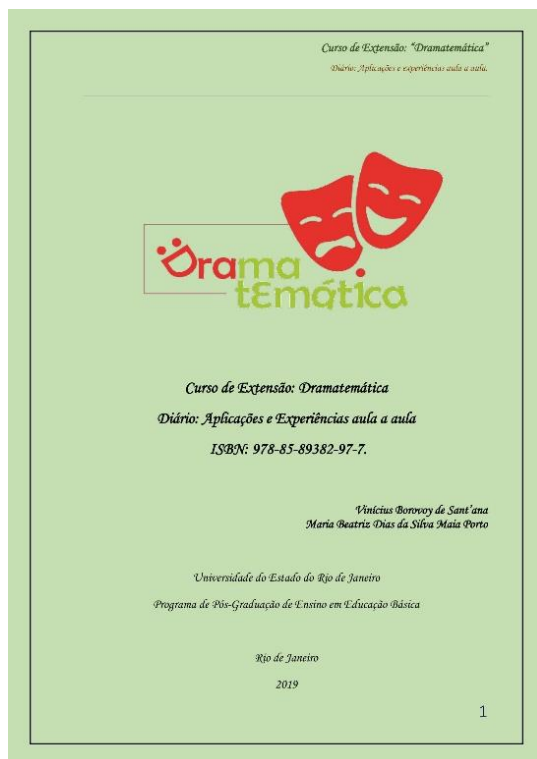
- Curso de Extensão Dramatemática: Sequência Didática
- Curso de Extensão Dramatemática: Diário, aplicações e experiência aula a aula

Figura 1. Curso de Extensão: Dramatemática, Sequência Didática – Coletânea dos Planos de Aula



Fonte: (Sant'ana e Porto, 2019a, p. 1)

Figura 2. Curso de Extensão: Dramatemática, Diário: Aplicações e Experiências Aula a Aula



Fonte: (Sant'ana e Porto, 2019b, p. 1)

O primeiro material contém os planos de aula que compreenderam o Dramatemática² e o segundo contém, de forma detalhada, todo o processo do curso, com os relatos das atividades aplicadas, suas possibilidades de uso e alguns registros fotográficos realizados durante o processo³.

Para a efetivação da pesquisa, formulamos a seguinte pergunta norteadora “qual Matemática os professores dos Anos Iniciais podem desenvolver a partir de jogos dramáticos e/ou teatrais?” Todas as atividades aplicadas ao longo do curso buscaram responder

² Material disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564444>

³ Material disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564445>

a essa questão. Como objetivo geral do trabalho propusemos “Investigar como os jogos dramáticos e/ou teatrais podem contribuir na formação continuada dos professores de Matemática dos anos iniciais” e em relação aos objetivos específicos elencamos:

- Apresentar aos professores participantes do curso de extensão uma imersão teatral e mostrar a importância de se trabalhar com múltiplas linguagens em sala de aula;
- Estabelecer conexões de conteúdos matemáticos com o cotidiano;
- Propor uma reflexão sobre a importância da Matemática, conhecer a sua aplicabilidade e contextualizar a Matemática através de jogos dramáticos e/ou teatrais.

Para a obtenção dos dados para a pesquisa, utilizamos as atividades com jogos dramáticos e/ou teatrais, conforme já mencionado, gravação em áudio de todos os encontros, registros fotográficos, relatórios e avaliação realizados pelos participantes que concluíram o processo. Além desse relatório final, a cada aula entregávamos dois cadernos para dois participantes que deveriam escrever sobre a aula daquela semana. A cada semana eram escolhidos dois participantes diferentes.

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, conforme definida por Moreira e Caleffe (2006, p. 73) sendo a que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. De fato, nossa preocupação era a interação entre os participantes e desmistificar a Matemática. Não tínhamos qualquer preocupação com dados numéricos.

2. CURSO DE EXTENSÃO DRAMATEMÁTICA

2.1 Elaboração

O curso de extensão Dramatemática foi elaborado com a finalidade de obter resposta à pergunta de pesquisa supracitada. No entanto, o surgimento, ainda que modesto, do Dramatemática aconteceu em 2015, através de uma oficina intitulada “Encenando Matemática” ministrada pela professora Hannah Dora de Garcia e

Lacerda⁴ no V Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática (V SHIAM). Essa oficina oportunizou a possibilidade de aprofundamento de conhecimento integrado das duas áreas, quais sejam, Matemática e Teatro. A partir daí foi elaborada a oficina “Dramatemática”, com quatro horas de duração, tendo sido oferecida e aplicada em alguns colégios e congressos.

O Dramatemática, como curso de extensão, surgiu dentro do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, o PPGEb, no ano de 2017. A ampliação de oficina para curso de extensão revelou a necessidade da criação e/ou adaptação de muito mais atividades. Para tanto, nossa principal referência foi o livro “Jogos Teatrais na Sala de Aula” de Viola Spolin (2008). Nesse livro a autora traz uma série de atividades para desenvolvimento do ator. Procuramos selecionar, dentre as atividades trazidas, algumas que pudessem potencializar competências como: memorização, foco, desenvolvimento corporal e espacial, trabalho em equipe, a escuta, diálogo e respeito, todas importantes para o ensino da Matemática.

Foram elaboradas também, através de algumas adaptações, atividades que, mesmo não sendo voltadas para um ano de escolaridade específico, tivessem como finalidade o desenvolvimento de conteúdos matemáticos tais como: múltiplos, divisores, paridade, conjunto de Venn, figuras geométricas, as operações fundamentais, sequência numérica, raciocínio lógico, dentre outros. Ao final, o curso foi elaborado com um total de trinta e duas atividades.

2.2 Divulgação e início do curso

Uma vez elaborado o curso, começamos, em maio de 2018, a fazer a sua divulgação por meio de e-mails, de WhatsApp e da rede social Facebook. Foi elaborado um folder de divulgação e indicando o site www.dramatematica.com no qual a inscrição era feita através de um formulário online.

⁴ Mais detalhes em : <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132416>

Figura 3. Folder de divulgação do curso Dramatemática



UERJ APRESENTA:



Ministrante e mestrando PPGEB CAP/UERJ : Vinícius Borovoy
Orientador e professor responsável : Dr. Ilydio Pereira de Sá (PPGEB CAP/UERJ)
Coordenadora: Jeanne Barros (IME UERJ)

CONVIDAMOS VOCÊS, PROFESSORES, PARA PARTICIPAREM DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM FOCO NA ARTICULAÇÃO DO TEATRO COM A MATEMÁTICA.

PRÉ-REQUISITOS PARA A INSCRIÇÃO

- Licenciatura em Pedagogia, Matemática e/ou Formação de professores.
- Atuar como professor ou professora de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

- Realização na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Campus Maracanã).
- Agosto a outubro, 10 sábados de 9h as 12h.
- Vagas limitadas.
- Gratuito, com certificação ao final do curso (30h).

Inscrições até o dia 15/07/2018 em : www.dramatematica.com



Fonte: (Sant'ana , 2019)

Para realização da inscrição, o candidato deveria ter, como pré-requisito, formação completa em Matemática, Pedagogia e/ou Curso Normal. Deveria também estar atuando como professor regente de turma na disciplina de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a seleção, foram utilizados como critérios: ordem de inscrição, preenchimento completo do formulário, disponibilidade para comparecer aos encontros e, na apresentação final, a liberação para utilização de imagem e áudio. Apesar da grande procura, tivemos de restringir o número de participantes para vinte e cinco, tendo em vista o espaço e a estrutura que possuíamos. Dentre os vinte e cinco selecionados, dezoito acenaram com interesse em iniciar o curso. No entanto, na primeira aula compareceram quatorze alunos e houve uma reclassificação. Dessa forma, na segunda aula tivemos quinze participantes e, desses quinze, doze integralizaram o curso.

Cada encontro possuía a seguinte estrutura básica: conversa inicial, alongamento corporal e vocal, realização de jogos dramáticos e/ou teatrais e conversa final. Na primeira aula a conversa inicial foi um pouco mais extensa pois foi explicado como seria todo o andamento do curso. Em princípio seriam cinco aulas práticas e as cinco últimas seriam reservadas para a elaboração de um esquete. Essa última proposta acabou não sendo viabilizada devido a diversos fatores: uma vez que o curso foi realizado no final do ano de 2018, os professores participantes estavam, a maioria, em finalização de turmas; além disso, foi um ano de eleições e houve uma sequência de feriados nos sábados, dia de realização do curso. Os fatores mencionados interferiram na realização do Dramatemática acarretando que o processo final, de escrita teatral, fosse prejudicado. Conforme já mencionado, do Dramatemática resultaram dois materiais, a coletânea dos planos das aulas (2019a) e o diário com as experiências e relatos(2019b).

2.3 Atividades

O curso Dramatemática foi um processo com mais de três meses de duração e que compreendeu a realização de trinta e duas atividades. Optamos por apresentar aqui as atividades que foram as mais comentadas pelos professores cursistas e por eles replicadas ou adaptadas em suas salas de aula.

Deve ser mencionado aqui que nem todas as atividades têm um nome específico. O processo de “caminhar pelo espaço”, por exemplo, é algo muito utilizado para o desenvolvimento do ator. Este foi utilizado diversas vezes, porém, com diferentes atribuições. Para cada caminhar definimos uma numeração. Caminhar pelo espaço 1, caminhar pelo espaço 2 e assim por diante. Para facilitar a apresentação das atividades, elaboramos o quadro a seguir, que descreve as atividades selecionadas e apresenta os objetivos de cada uma delas.

Quadro 1. Atividades do curso de extensão Dramatemática

Atividade: Dança das Figuras Geométricas
Descrição: Para esta atividade, o mediador deve “desenhar” algumas figuras geométricas no chão do espaço disponível. Recomendamos que para isso seja utilizada fita adesiva branca. A atividade inicia com os participantes caminhando pelo espaço e, ao comando do mediador, através de palmas, eles devem se direcionar para “dentro” de uma das figuras desenhadas. A seguir, os participantes que estiverem “dentro” dessa figura devem falar características dela. Por exemplo, quantidade de lados, de ângulos, soma dos ângulos internos etc. Obs.: Para a nossa aula, “desenhamos” um quadrado, um retângulo, um círculo e um triângulo. Não estipulamos o máximo de participantes em cada figura, mas informamos que nenhuma delas poderia ficar vazia. Objetivos: Reconhecimento das figuras geométricas e suas características, trabalho em grupo.

Atividade: Que horas são?
Descrição: Baseado em Spolin (2005, p. 96), esse jogo teatral explora a medida do tempo (horas e minutos). Cada aluno recebe um horário da professora e a turma deve descobrir que horas são por meio das ações realizadas por meio de mímica, sem sons. Poderia mostrar o aluno, por exemplo, chegando ou saindo de determinado lugar; indo dormir, almoçar, estudar. Obs.: Nesta aula, separamos os participantes em quatro grupos, tendo em mente quatro horários diferentes. Escolhemos 6 horas da manhã, 6 horas da noite (18h), 12 horas da manhã (meio dia) e 12 horas da noite (meia noite). A proposta era abordar esses números 6 e 12, em diferentes situações. Objetivos: Desenvolver a imaginação, a contextualização, introduzir conceitos como horas e minutos.

Atividade: Caminhar pelo espaço 8
Descrição: O mediador precisa desenhar, antes do início da atividade, dois ou mais conjuntos formando um diagrama de Venn. O mediador estipula características em cada conjunto. Por exemplo: conjunto dos homens, conjunto das pessoas maiores de 1,70cm. E assim, inicia-se a atividade com os participantes caminhando pelo

espaço. Ao comando do mediador, com palmas, os estudantes devem se direcionar para o diagrama que condiz com as suas características. Caso ele tenha duas ou mais características, deve procurar as devidas interseções.

Objetivos: Desenvolvimento espacial, representação de conjunto, união e interseção.

Atividade: **Contar até 10**

Descrição: Um aluno inicia a sequência e cada aluno da roda, não necessariamente na ordem que estão posicionados, acrescenta um número. Se dois ou mais alunos falarem juntos, começa tudo de novo. Só com o olhar sobre a roda, cada aluno deve perceber se pode falar ou não. O aluno deve ter prontidão para não deixar “buraco” por muito tempo, pois a rapidez de resposta está sendo trabalhada.

Objetivos: Desenvolver a atenção, a concentração, a visão periférica e a participação em grupo.

Atividade: **Jogo do Plim**

Descrição: O grupo se dispõe em círculo. O mediador escolhe um número dentre 2 e 10 e comunica aos participantes. Toda vez que aparecer um múltiplo desse número escolhido, o participante da vez deve dizer PLIM. Por exemplo, caso o mediador escolha o número três. A sequência numérica seria: um, dois, PLIM, quatro, cinco, PLIM. Podemos ampliar para "PLIM", "PLAM" "PLUM". O conceito é o mesmo, porém devem-se escolher 3 números. Os múltiplos de um número seriam falados “PLIM”, do outro “PLAM” e do último “PLUM”. Por exemplo, se forem escolhidos os números 3, 4, 5, a sequência ficaria: um, dois, PLIM, PLAM, PLUM, PLIM, sete, PLAM, PLIM, PLUM.

Obs.: Essa atividade pode ser feita com os participantes em movimento, caminhando pelo espaço.

Objetivos: Trabalhar múltiplos dos números, percepção uns dos outros e agilidade no raciocínio.

Fonte: (Santa’na e Porto, 2019a)

Comentaremos mais sobre a aplicabilidade do curso e em específico acerca dessas cinco atividades em destaque na seção a seguir.

2.4 Aplicabilidade do curso

De forma geral, as atividades aplicadas durante o Dramatemática tiveram uma boa aceitação. Onze dos doze participantes aplicaram pelo menos uma dessas atividade em suas turmas. O participante que não aplicou, não estava como regente de turma à época, é pedagogo e estava trabalhando na parte educativa do Museu da Vida da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

Sobre as cinco atividades destacadas, será apontado a seguir a utilização dos cursistas e o *feedback* em relação a elas. Os doze professores não serão identificados em nosso texto. Serão designados através das siglas P1 até P12, seguindo a ordem alfabética dos seus nomes.

Em relação ao jogo dramático “dança das figuras geométricas”, a participante P3 informou: “fazia parte do conteúdo programático do 1º ano e os alunos adoraram. Foi uma forma lúdica e fácil de entender o tema”. Já o participante P6 aplicou em suas turmas de 8º ano. Segundo o participante, “eles absorveram as propriedades dos polígonos com maior facilidade e, na hora das avaliações, se saíram melhor do que os alunos dos anos anteriores”.

Os dois relatos demonstram a versatilidade da atividade, já que uma participante aplicou no 1º ano e o outro para o 8º ano do ensino fundamental, ou seja, uma vez respeitada a adequação de conteúdo para cada série, é possível aplicar essa atividade sobre as figuras geométricas para diferentes anos de escolaridade.

A participante P5 aplicou a atividade “Que horas são?”. Segundo ela: “essa atividade já faz parte da minha memória afetiva pela receptividade, fascínio e aprendizagem do conteúdo pelos alunos”.

A atividade “Caminhar pelo espaço 8” foi aplicada por dois participantes. Segundo o participante P2, ele utilizou “a atividade feita com barbantes e fita adesiva” para ensinar operações com conjuntos para a turma de 1º ano do ensino médio. A participante P10 também utilizou a atividade. Conforme informado no Quadro 1, essa é uma dinâmica com conjuntos marcados com fita adesiva no chão. No quinto encontro, quando a utilizamos, foram exploradas as características físicas dos participantes para separá-los em conjuntos. No entanto, para seus alunos do 6º ano, a participante P10 fez uma adaptação, utilizando múltiplos e divisores de números naturais.

A atividade “Contar até 10” foi aplicada por três participantes. A participante P7 aplicou na sua turma de 3º ano do ensino fundamental. Segundo ela, foi uma atividade interessante pois “eles perceberam a importância de esperar o colega falar”. A participante ainda acrescenta, na sua resposta, que “um aluno que organizou a turma para que todos conseguissem participar”. Já a participante P9, que também aplicou a atividade para sua turma de 3º ano do ensino fundamental, decidiu adaptá-la. Ao invés de uma contagem de forma aleatória, pediu para que seus alunos contassem até dez, seguindo a ordem da roda. A professora P9, na atividade, alterava esse ritmo da contagem com o bater de palmas. Por fim, o participante P12, que também realizou a atividade diz, “os alunos estavam ansiosos para não falar juntos” e que após a atividade, promoveu um bate papo e alguns alunos “relataram dificuldade em manter a sequência numérica, e outros conseguiram perceber que devemos prestar atenção ao outro e ouvir o colega quando ele fala”. Ele ainda completa que “o bom dessa dinâmica foi o entendimento do respeitar o espaço de fala do outro, o que foi muito significativo para mim como docente”.

Dos três depoimentos anteriores podemos perceber que “Contar até 10” é uma atividade adaptável e que pode ser aplicada em diferentes séries. Além disso, é uma atividade que vai muito além de simplesmente contar até 10. Trata-se de uma atividade em que trabalhamos o respeito, o saber escutar, o trabalho em grupo entre outras competências.

A última atividade aqui selecionada é o “Jogo do plim”, aplicado pela participante P11. Ela aplicou nas suas turmas de 6º e 7º anos e segundo a professora, “eles adoraram e pediram para repetir”.

Cabe ressaltar que alguns participantes, quando perguntados a respeito, não especificaram as atividades aplicadas. Por exemplo, a participante P1 utilizou as atividades que desenvolviam a memorização. Segundo ela, “os alunos se divertiram muito. Além dessa atividade de memória, as dinâmicas de espaço e de tempo, também foram aplicadas nas turmas”. A participante P8 também não especificou porém, segundo ela, “o retorno foi muito positivo, os objetivos foram alcançados porque tiveram a oportunidade de vivenciar o fato matemático através de outra linguagem, a do teatro”.

As cinco atividades selecionadas são consideradas jogos dramáticos. Como o curso terminou em novembro de 2018, faltou tempo hábil para desenvolver algum jogo teatral. Os jogos teatrais

envolvem improvisações e uma dinâmica para a plateia, precisaria, portanto, de algumas aulas prévias.

2.5 Desdobramentos do curso

O Dramatemática e o material didático-pedagógico a ele associado, quais sejam, Sequência Didática e Diário, aplicações e experiência aula a aula estão, conforme já citamos, no repositório público EduCAPES. As estatísticas desse repositório revelam que todo esse material está sendo visualizado por pessoas em diversas cidades, não apenas do Brasil, e muitos downloads têm sido realizados.

A propagação de uma Matemática mais divertida, colaborativa e significativa é fundamental para desmistificarmos o medo dessa disciplina. Com isso, “entendemos que essa brincadeira educativa é importante para a identificação do aluno com a escola, tornando-a um dos seus ambientes preferidos.” (SANTANA, 2019, p.100)

Defendemos fortemente que a proposta do Teatro e da Matemática vá além de um ensinar Matemática. As atividades propostas podem servir como inspiração para educadores de uma forma geral, para que possam desenvolver aulas mais dinâmicas. O famoso “aprender fazendo” pode ser realizado ao constituirmos oficinas de jogos teatrais pois elas podem proporcionar essa investigação uma vez que “não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias, fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos.” (SPOLIN, 2008, p. 29)

Conforme já foi mencionado, o Dramatemática, além de abordar conteúdos específicos da Matemática, trabalhou também competências como: atenção, memorização, foco, percepção corporal e espacial, cooperação, respeito, autoconfiança, entre outras.

O curso, juntamente com a avaliação dos participantes, nos permite sintetizar os aspectos anteriores acerca do Dramatemática. O retorno sobre a replicabilidade das atividades também foi importante para essa síntese.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação do Dramatemática pelos participantes foi realizada através de um formulário composto por seis questões, aplicado aos

doze participantes que concluíram o curso. As questões contidas no formulário eram:

1. Relate um pouco sobre a sua formação acadêmica e a sua experiência profissional;
2. Cite 3 pontos positivos do curso e 3 pontos que possam ser melhorados;
3. Comente um pouco sobre a realização do curso, se teve utilidade para a sua prática docente;
4. Em relação às atividades aplicadas ao longo do curso, você utilizou alguma delas? Se sim, comente a respeito. Aponte a atividade realizada, a série em que foi aplicada e relate como foi o retorno dos alunos.
5. Quais foram as principais contribuições do curso para a sua vida profissional e pessoal?
6. Essa pergunta é livre, escrevam aqui suas opiniões, sugestões e críticas para o andamento do curso “Dramatemática”.

Como instrumento para a análise dos resultados, elaboramos categorias com as repostas às perguntas ou questões contidas no formulário. Segundo Bardin a categorização consiste na:

classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (2006, p. 117).

Com base nos pressupostos de Bardin, as respostas dos participantes foram concentradas nas seguintes três categorias:

- Contribuição para Formação continuada a partir das atividades, troca de saberes, experiências e interações do grupo;
- Aplicabilidade e a contextualização a partir dos jogos dramáticos e/ou teatrais;
- Desmistificação da Matemática (A matemática não é um Monstro).

Dentre as respostas fornecidas foram selecionados, para a primeira categoria dezenove trechos, treze trechos para a segunda e para a última categoria, foram destacados sete trechos. Para exemplificar a análise realizada, elaboramos o quadro a seguir com dois trechos para cada categoria. Além disso, informamos o participante e em qual pergunta ou questão esse trecho estava presente.

Quadro 2. Alguns trechos das respostas dos participantes

Contribuição para Formação continuada a partir das atividades, troca de saberes, experiências e interações do grupo	
Participante	Pergunta
P2	5
“Me ajudou a entender melhor as dificuldades dos meus alunos e buscar ferramentas para assim poder agregar em minhas aulas.”	
P5	3
“[...] o curso foi de extrema importância pelas atividades, reflexões e descobertas feitas junto com o grupo que era tão heterogêneo e, portanto, tão rico em aprendizagem.”	
Aplicabilidade e a contextualização a partir dos jogos dramáticos e/ou teatrais	
P8	2
“Foi de muita utilidade. O diferencial foi a possibilidade de vivenciar as atividades. Sentir-se como a clientela na qual a atividade será aplicada melhora a capacidade de avaliar.”	
P10	2
“O curso trouxe uma contribuição significativa para a prática docente em sala de aula, despertou a conexão matemática com diversas atividades.”	
Desmistificação da Matemática (A Matemática não é um Monstro)	
P1	2
“Tirou a ideia de que a Matemática não é a vilã, que pode ser trabalhada de forma lúdica e interativa, despertando nos alunos o interesse por vários assuntos.”	
P12	3
“Como uma participante disse em uma das aulas, matemática sempre foi um monstro para mim. E escolho sempre fazer atividades que envolvam essa disciplina, o curso me deu um leque maior de possibilidades para quebrar meus próprios paradigmas e desenvolver uma aula mais dinâmica.”	

Fonte: (Sant’ana, 2019)

Além da escolha de trechos para as três categorias, também selecionamos trechos que confirmassem que os objetivos propostos tinham sido atingidos. Para o objetivo geral foram selecionados vinte e nove trechos. Para os objetivos específicos foram vinte e cinco trechos, sendo para o primeiro objetivo específico, nove trechos, para o segundo objetivo específico e vinte e oito trechos para o terceiro.

De forma simplificada, o quadro abaixo traz alguns trechos que revelam que os objetivos traçados foram alcançados.

Quadro 3. Alguns trechos que contemplaram os objetivos da pesquisa

“O curso foi excelente, tive a oportunidade de ter uma visão diferente dos conceitos matemáticos, além de poder inserir na minha prática pedagógica.” (P1)
“A alegria de partilhar conhecimento; a aplicação prática da matemática; o uso da encenação para construir o pensamento matemático.” (P6)
“O curso veio para mostrar o quanto esse aprendizado pode ser mais prazeroso. Então, acredito que as possibilidades, a praticidade e a dinâmica que foram propostas para o ensino desse conteúdo renderão ótimos aprendizados.” (P9)

Fonte: (Sant’ana, 2019)

Conforme já mencionado, ao final de cada encontro, era entregue um caderno para dois participantes. Cada um deveria escrever sobre a aula daquele dia, levando em consideração toda a dinâmica da aula, principalmente as atividades aplicadas. Esses relatos complementaram as análises da pesquisa. Selecionamos alguns deles.

No primeiro encontro o participante P12 informou que “as atividades que estão levando o Teatro para o campo da Matemática nos trazem a possibilidade de brincar ao desenvolver os conceitos com nossos alunos”. E complementou dizendo que “o curso parece trazer uma luz na terrível matemática, o que me tem deixado empolgado. Estou gostando, espero terminar com uma visão ampliada para melhorar e adaptar a minha prática pedagógica.”

Para o segundo encontro, a participante P1 relatou: “fiquei muito animada. Só na conversa inicial já percebi o quanto o curso será produtivo”. Em relação às atividades aplicadas no dia, ela

comenta que “as atividades propostas no decorrer do encontro foram incríveis. Estimular a mente e o corpo é algo que realmente precisa ser explorado.”

No terceiro encontro, a participante P5 relata que

no encontro do dia 18/08/2018 realizamos atividades que propiciaram trabalhar atenção, memorização e cálculo mental aliados aos seguintes conteúdos matemáticos: lógica matemática (eu entro na lua com ...), múltiplos e sequência numérica (plim), par e ímpar (para/continua), formação de números (crachás), adição (bexiga +2 e +3)

A participante P5 finalizou o relato dizendo que “foi mais um dia delicioso, com muitas aprendizagens, trocas, reflexões e diversões”.

Em relação ao quarto encontro, a participante P9 relatou que “a cada sábado percebo o quanto fui feliz na escolha desse curso. Entrar de cabeça em duas coisas tão distantes na minha vida: as dificuldades com a matemática e a audácia do teatro, juntos...loucura...”

Sobre a quinta aula, a participante P7 retratou que esse encontro foi um dos melhores para ela:

os exercícios foram instrutivos e divertidos. As formas geométricas, feitas com o corpo, foram bem legais e, ao aplicar com minha turma, pude trabalhar vários aspectos como: espírito de equipe, parceria e respeito.

Da sexta aula em diante, nos concentramos na elaboração do esquete e por isso os cadernos para relatos deixaram de ser entregues.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todos os relatos dos participantes tanto nos formulários de avaliação quanto nos cadernos, a pergunta norteadora da pesquisa “qual Matemática os professores dos Anos Iniciais desenvolvem a partir de jogos dramáticos e/ou teatrais?” foi respondida, pois entendemos que o Teatro se revelou como uma ferramenta útil para um ensino de Matemática mais divertido e significativo.

Além disso, atingimos o objetivo do curso. Através dos relatos pudemos perceber que ele teve aplicabilidade e foi produtivo para os participantes concluintes.

Em relação aos produtos, esclarecemos, mais uma vez, que a Coletânea de Atividades aula a aula traz a sequência de atividades aula a aula, com as descrições e objetivos. Já o Diário, traz de forma mais detalhada cada encontro e as opiniões dos participantes. Para replicarem as atividades, recomendamos que tenham acesso aos dois produtos.

Compreendemos que não é fácil inovar, considerando que o ensino tradicional da Matemática é quase que um processo cíclico em que estudamos na escola e reproduzimos quando professores as metodologias vivenciadas enquanto alunos. Porém, com bom planejamento, estudo e dedicação é possível levar uma Matemática mais leve e divertida.

E por fim, esperamos que os produtos didático-pedagógicos associados sejam um ponto de partida para muitas pesquisas e que surjam mais Dramatemáticas. Finalizo deixando a frase da participante P9 ao dizer “que o DRAMATEMATICA venha fazer parte da rotina de muitos professores que estão dispostos a bem mais que +, -, x, / , % ...”

5. AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer à professora Aline Brasilino pela ajuda na elaboração e adaptação das atividades, ao professor Michel Arruda, pelo suporte em todas as aulas do curso, e a professora Jeanne Barros por ter submetido o curso enquanto Curso de Extensão na UERJ. Devemos um agradecimento especial ao professor Ilydio Pereira de Sá que começou toda essa jornada em 2017, que por motivos de saúde teve de se afastar do projeto, e a todos os professores participantes que tanto se empenharam para que o curso desse certo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)
CAPES. **Mestrado profissional: o que é?**. Disponível em: <https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em 28 de julho de 2020.

CUNHA, Cézar Pessoa. **A Importância da Matemática no Cotidiano**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 04. Ano 02, Vol. 01. pp 641-650, Julho de 2017. ISSN:2448-0959

D'AMBROSIO, Beatriz Silva, LOPES, Celi Espasandin. **Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático**. Bolema, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0001.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FAJARDO, Vanessa ; Foreque, Flávia. **7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml> acesso em 04 de julho de 2020.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à História da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

POLIGICCHIO, Andrea Gonçalves. **Teatro: materialização da narrativa matemática**. 148f. Dissertação (mestrado - programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANT'ANA, Vinícius Borovoy de. **Teatro como prática para professores dos anos iniciais atuantes em Matemática**. Orientadora: Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. 2019. 113 f.: il. Disponível

em: https://drive.google.com/file/d/1_JTV1BN3qrpE46_WsiP4IHv-NPwNcGem/view

SANT'ANA, Vinícius Borovoy de; PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva Maia. Curso de Extensão: Dramatemática Sequência Didática, 2019a Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564444> Acesso em 29/07/2020.

SANT'ANA, Vinícius Borovoy de; PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva Maia. Curso de Extensão Dramatemática, Diário: Aplicações e experiências aula a aula, 2019b. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564445> Acesso em 29/07/2020.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. São Paulo: Papirus, 2013

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

____. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **DELIBERAÇÃO Nº 28/2013** Disponível em: http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00282013_22082013.pdf Acesso em: 04 de Julho de 2020.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E ALIMENTAÇÃO: PRODUTO EDUCACIONAL¹

Laudicena Mello Ferrari de Castro

Docente da Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro
e da Prefeitura de Nova Iguaçu

Gabriela Félix Brião

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz à baila o Produto Educacional, uma das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional no PPGEB – CAP-UERJ e que, por isso, deve ser encarado como desdobramento da pesquisa realizada para a consecução e finalização desse curso. No caso em tela, a dissertação “Educação matemática crítica e resolução de problemas: um projeto com unidades de medida na merenda escolar”, em cujas atividades de pesquisa encontramos elementos relevantes de curiosidade levantados pelos discentes, que se desdobrou no material que passamos a denominar “Guia de alimentação saudável para adolescentes”.

Sendo derivado de uma pesquisa acadêmica sobre um projeto educacional denominado “Merenda escolar e as unidades de medida”, é fácil supor que assuntos referentes à alimentação e à saúde ganharam destaque e relevância, provocando discussões e levantando saberes acerca do que seja alimentação saudável e equilibrada nos diversos contextos de adolescentes reais, com problemas reais, entendendo ser possível contribuir para que atentem para o que comem, dentro de suas possibilidades, além de fomentar questões que pudessem ser suscitadas e resolvidas por meio desta ferramenta em contexto escolar. Entendemos que o Guia aborde questões relevantes na medida em que se origina no contexto de um projeto, o qual

[...] representa um esforço investigativo, deliberadamente voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre o tema, levantadas pelos alunos, professores, ou pelos professores e alunos

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191141152>

juntos e eventualmente funcionários da escola, pais e pessoas da comunidade escolhidas por amostragem. (ANTUNES, 2001, p. 15).

Elaborado a partir das questões levantadas pelo Projeto e discutidas na dissertação, o Guia intenta ser mais uma ferramenta a ser utilizada em contexto escolar no sentido de auxiliar os discentes a se conscientizarem a respeito das questões que envolvem a alimentação e, sobretudo, de se alimentarem de forma mais adequada, dentro do possível, além de funcionar como vetor de propagação de mais questões relacionadas à alimentação e aos conhecimentos escolares com os quais o ato de se alimentar se relaciona. Dessa forma, estendeu-se ao Guia a ideia que permeou o projeto, no sentido de que “[...] o que se pretende desenvolver com os Projetos de trabalho é buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 62).

Convém elucidar também que tanto o Guia quanto o projeto a partir do qual realizamos nossa pesquisa se balizam pela perspectiva preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando afirmam que:

[...] se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33).

Definidos as intenções e os parâmetros, a seguir, descreveremos a estruturação do produto educacional que denominamos “Guia de alimentação saudável para adolescentes”, comentaremos sucintamente seu desenvolvimento e encerraremos esta apresentação com um breve comentário conclusivo.

2. DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Na pesquisa que fizemos, a Educação Matemática Crítica e a ideia de Educação Crítica nos levou a estruturar um projeto com caráter

interdisciplinar, sob uma proposta dialógica, que atendesse aos interesses que os discentes revelassem através da demonstração de curiosidade em relação aos dados e aos fatos abordados. Conforme a dinâmica que fora pensada para sua realização, Castro (2020) afirma:

No caso do Projeto a ser desenvolvido e observado, a questão que funciona como mote é de responsabilidade dos profissionais da unidade escolar, mas está diretamente ligada aos discentes, pois é a eles que é servida a merenda sem que saibam coisa alguma sobre como ela chega até eles pronta, em quantidades adequadas e em horários específicos e pré-definidos. A ideia central, portanto, é desvelar a questão do funcionamento social de uma política pública já assentada, a merenda escolar, facilitando a construção de ferramentas matemáticas para a compreensão da realidade a que estão expostos, aumentando seu grau de criticidade em relação às suas vivências em contexto institucional público. (CASTRO, 2020, p. 20).

Então, algumas estratégias foram criadas no decorrer do projeto (coleta de dados, fotos, vídeos, entrevistas, etc) para estimular o envolvimento e a participação dos protagonistas dessa pesquisa, fazendo-os deixar entrever uma série de curiosidades e percepções que poderiam ser esquecidas ou deixadas de lado ao fim da atividade pedagógica.

É dessa compreensão que nasce o Produto ao qual denominamos “Guia”, uma estrutura sintética pensada para apresentar algumas novas informações ou sintetizar outras já abordadas, estimulando a elaboração de hipóteses e estimulando o desenvolvimento de competências investigativas por meio do diálogo entre o conhecimento científico e elementos do cotidiano. Tendo isso em vista, o Guia foi constituído a partir dos questionamentos encontrados nos registros por escrito e nas atitudes e posturas reveladoras dos discentes, tais como a falta de percepção de suas formas de alimentação para além da comida ingerida na escola, os casos de obesidade e desnutrição na turma, o entendimento pouco claro da função da educação física correlacionada à alimentação, as dúvidas surgidas diante das escolhas possíveis de alimentação etc.

Com essa dinâmica, o matematizar dos alunos sobre as unidades de medidas surgiu a reboque de suas dúvidas e questionamentos, tornando-se evidência de seus interesses sobre o tema da alimentação e concorrendo para a elaboração de um olhar

atento e investigativo, conforme defendido pela Educação Matemática Crítica:

[...] devemos estar aptos a entender o que a matemática faz para a sociedade. Isso fornece (algum) sentido para a formulação: a alfabetização matemática, como constructo radical, tem de estar enraizada em um espírito de crítica e em um projeto de possibilidades que habilite pessoas a participarem no entendimento e na transformação de sua sociedade. (SKOVSMOSE, 2001, p. 95).

Os questionamentos formaram o conjunto de indícios que nos mostraram quais assuntos o Guia deveria abordar, faltando-nos, então, situar a quem, inicialmente, se destinaria esse material. Nascido das dúvidas e questionamentos de nossos estudantes, entendemos que público a que se destina esse Guia deveria ser seus próprios suscitadores e os contemporâneos deles.

Nossos discentes residem em duas comunidades pobres no município do Rio de Janeiro, em Jacarepaguá. São estudantes de uma escola pública que compreendia, em 2019, um quantitativo de 488 discentes. A turma em que o trabalho com projeto se realizou foi a turma 1503, do 5º ano, composta por 34 alunos, com suas especificidades sociais e individuais. Melhor dizendo, pensou-se num Guia para abarcar o universo de questões desses alunos específicos, mas que pudesse também ser utilizado em outros contextos e para múltiplas finalidades, de acordo com a criatividade de quem o quisesse adotar.

Figura 1- Capa do Guia de Alimentação



Fonte: (CASTRO; BRIÃO, 2020, capa)

Nosso produto intenta não ser entendido como ferramenta para atividade diretiva, mas, sim, ser entendido como oferecimento de possibilidades de ampliação de conhecimentos para além de seu conteúdo delimitado. Pensou-se num guia que pretende ser um atrativo e intenta ajudar a despertar curiosidade, além de, ainda, ser uma ferramenta de pesquisa.

Escolhemos, enfim, a produção de um Guia por acreditarmos ser uma ferramenta capaz de reunir características suscitadoras de curiosidades e de impelir os discentes à pesquisa, pois costuma se caracterizar como um instrumento de fácil leitura, por reunir uma série de informações num texto de poucas dimensões e por ter a função de ajudar seus leitores a fazerem escolhas. Neste caso, escolhas alimentares saudáveis ou factíveis, conduzindo-os a reflexões que vão além do ato de comer, como, por exemplo, as questões de natureza política e social que se evidenciam na disponibilidade de alimento, nas questões de renda, nos modos de vida, na cultura alimentar local etc.

O Guia de alimentação saudável tem como foco chamar a atenção para uma faixa etária: a adolescência. Tendo isso em vista, ele foi estruturado como um livreto, com capa, sumário, ilustrações, conteúdo informativo, jogos, brincadeiras, exercícios, *links* e referências.

A capa traz ilustrações de alimentos naturais crus em cores chamativas para atrair a atenção dos leitores (Fig. 1).

O sumário traz tópicos de relevância para o estudante explorar as informações e se aprofundar nos conhecimentos por meio das referências que deram origem à pesquisa desse material e que, conforme veremos abaixo, deixa evidente a estrutura de seu conteúdo:

- Alimentação: um direito humano;
- Alimentação do adolescente;
- Pirâmide alimentar;
- Os grupos alimentares da pirâmide;
- Dicas importantes;
- Veja o exemplo de um prato saudável;
- Monte seu prato saudável;
- Decifrando os rótulos dos alimentos;
- A importância da atividade física para os adolescentes;

- Vamos praticar;
- Cruzadinha;
- Receita;
- Cuidado com o sal;
- Cuidado com o açúcar;
- Dez passos para uma alimentação saudável;
- Referências;
- Soluções.

As demais partes referidas no sumário acima serão chamadas de conteúdo propriamente dito. Esse conteúdo chama a atenção para um tema muito importante para nossas vidas: a alimentação. Primeiramente, abordamo-la na perspectiva de um direito, pois, além de estar previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, também está na Constituição Brasileira como direito básico que visa a assegurar ao cidadão brasileiro a sua dignidade e a manutenção de sua vida.

Nesse sentido, o produto traz à baila o direito à alimentação com foco no adolescente e na ideia de que todo o possível deve ser feito para que essa alimentação seja saudável, com qualidade, na quantidade suficiente, e seu acesso se dê de forma digna e permanente.

Noutra mirada, considerando que a Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica como adolescência a fase da vida que vai dos 10 aos 19 anos e que, nesse período, o corpo do adolescente passa por várias mudanças (a criança vai se transformando em adulto), completando o ciclo que a transformará em pessoa adulta. O guia pretende implicar subliminarmente o pleito pela permanência da alimentação e por sua qualidade a todos que estejam nesta idade como ação fundamental, sobretudo porque, além da questão do acesso, temos ainda uma verdadeira guerra a ser travada contra a cultura alimentar televisiva, publicitária e acrítica que faz parte do cotidiano de quase todos os adolescentes brasileiros e de grande parte dos de outras partes do mundo.

Os adolescentes geralmente consomem muitos lanches com muita gordura e altas doses de açúcares. O consumo de frituras, doces e refrigerantes em excesso debilita o corpo e faz mal à saúde; por isso, tantas pessoas que entendem do assunto insistem que é muito importante estimular uma alimentação saudável diariamente. É importante também ensinar por meio do exemplo: se toda a

família tivesse uma alimentação saudável, seria muito mais fácil para o adolescente incorporar esses hábitos, mas, mesmo sabendo das dificuldades de se conseguir e de se construir uma dieta assim, o guia intenta, pelo menos, suscitar discussões pelas famílias.

A alimentação é fundamental não só para suprir as necessidades de nutrientes, mas também para ajudar a manter o peso adequado e o desenvolvimento normal das massas óssea e muscular. É necessário, portanto, ter como parâmetro que se alimentar bem, de forma nutritiva e equilibrada, garantindo bom desenvolvimento físico e intelectual de cada estudante e de todo cidadão é também uma ação educativa.

Em função disso, apresentamos uma pirâmide que serve para ilustrar a forma como devemos comer no dia a dia. Trata-se de uma ilustração recorrentemente utilizada pelos nutrólogos e demais profissionais que tratam de questões alimentares. Não é uma norma rígida, mas sim um guia que ajuda a escolher uma alimentação saudável, através de alimentos variados, em quantidades moderadas, garantindo os nutrientes necessários para a sua saúde.

Assim sendo, os alimentos estão distribuídos na pirâmide alimentar em quatro níveis, com oito grupos de acordo com o nutriente que mais se destaca na sua composição. Os alimentos que estão no mesmo grupo possuem nutrientes e valor nutritivo semelhantes.

- Nível 1 (mais alto): grupo dos óleos e gorduras (1 porção); grupo dos açúcares e doces (1 porção).
- Nível 2: grupo dos laticínios (3 porções); grupo das carnes e ovos (1 porção); grupo dos feijões e oleaginosas (1 porção).
- Nível 3: grupo dos legumes e verduras (3 porções); grupo das frutas (3 porções).
- Nível 4 (base): grupo dos carboidratos (6 porções).

A partir das informações dadas pela pirâmide, surgirão questionamentos sobre como variados alimentos se encaixam na descrição feita em seus diversos níveis. Existem modelos (com suas devidas proporções e possibilidades conforme a pirâmide alimentar básica) com a distribuição de vegetais, carboidratos e proteínas desejáveis na alimentação diária dos adolescentes.

No Guia, há algumas atividades de reflexão referidas aos nutrientes, como, por exemplo, a proposta, a partir do Quadro 1, de

uma atividade que evidencia a forma como poderemos trabalhar matematicamente com as proporções ideais para uma alimentação equilibrada sugeridas para os adolescentes. Se há uma proporção específica para eles, quais seriam a de seus pais? E de seus avós? Será que cabe uma pesquisa que levante as proporções alimentares dos seus possíveis cachorrinhos ou gatinhos? Essas são algumas propostas a serem aventadas a partir do conteúdo do Guia. Eis o quadro referido:

Quadro 1 – Representação de porcentagem em fração e número decimal

PORCENTAGEM	FRAÇÃO	FRAÇÃO SIMPLIFICADA	NÚMERO DECIMAL
10%	10/100	1/10	0,1
25%			
50%			

Fonte: (CASTRO; BRIÃO, 2020, p. 11).

Essa atividade (Quadro 1) aborda fração e números decimais. Tais representações fazem parte do currículo do estudante de 5º ano de escolaridade, mas também estão presentes no cotidiano de quaisquer pessoas de qualquer nível escolar.

Dessa forma, poderemos abordar várias ciências e saberes codificados na escola a partir dos tópicos que elencaremos abaixo e que perfazem o conteúdo do nosso Guia.

Então, dispomos o que segue como conteúdo do Guia nos seguintes tópicos:

- “Monte seu prato saudável” é a parte em que, por ser um Guia e oferecer algumas interações com os leitores, pensamos que seria importante a representação através do desenho de uma montagem de prato de comida equilibrado, podendo assim consultar a pirâmide alimentar. No Guia, encontramos um desenho já pronto, mas apenas para servir de modelo aos pratos a serem montados pelos discentes em desenho próprio.
- “Decifrando os rótulos dos alimentos” é a parte em que, ainda abordando a importância de uma alimentação saudável, não nos furtamos a falar dos rótulos que informam sobre os componentes físico-químicos dos alimentos industrializados e

suas proporções. Chamamos a atenção para as letras em miniatura, passíveis de melhor visualização através de lupa.

- “A importância da atividade física para os adolescentes” é a parte na qual falamos sobre a importância da atividade física que está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de vida, diminuindo ou reduzindo consideravelmente os riscos de desenvolvimento de doenças cardiovasculares, diabetes, problemas relacionados à baixa imunidade, além dos transtornos de fundo emocional.
- “Vamos praticar” é uma proposta, na qual o discente tem a possibilidade de interagir com caça-palavras de algumas modalidades de esportes. Diante disso, podemos explorar seus gostos e preferências.
- “A cruzadinha” tem como proposta explorar as frutas, alimentos que são fontes de vitaminas e que são tão importantes na alimentação nessa fase da vida. Também é possível desdobrar essa atividade em enquetes - pesquisa de opinião, que envolve documentos, depoimentos, experiências pessoais etc. -, dando também maior destaque aos alimentos *in natura*.
- “A Receita”, nesse contexto, é um texto instrucional que traz à baila o uso da alimentação com aproveitamento daquilo que, por vezes, é descartado no lixo. As cascas dos alimentos também são nutritivas e saborosas, mas a nossa cultura é de descarte dessa parte do alimento. Esse momento pode ser aproveitado para uma discussão a respeito do descarte do lixo dentro e fora do ambiente escolar.
- “Cuidado com o sal” é a rubrica de uma discussão que julgamos necessária de se fazer com o grupo, mas que deve ser feita com todo mundo. É de senso comum que o sal é um bom tempero para a comida, mas não podemos nos esquecer de que seu uso indiscriminado pode trazer sérios riscos para saúde. Nesse sentido, devemos desde cedo orientar os jovens para escolha de menos sal e mais saúde. Podemos explorar esse

material com um levantamento das doenças relacionadas ao consumo excessivo do sal.

- Da mesma forma, a rubrica “Cuidado com o açúcar” deve ser levada a discussão. Alguns dizem que a “vida já é amarga e por vezes azeda, então vamos adoçar a vida”. Tal fala é bastante conhecida e de senso comum, mas carrega um enorme perigo, não obstante sua aparente singeleza. Bem, tudo que consumimos em excesso, de alguma forma, se torna um vilão para o organismo. Com o açúcar não poderia ser diferente. Uma doença muito comum entre os adolescentes é o diabetes, causado pelo consumo excessivo de alimentos que estão no topo e na base da pirâmide alimentar e que produzem glicose.
- “Dez passos para uma alimentação saudável” é o nome da parte que reúne algumas dicas do que pode ser feito para que, desde sempre, seja cultivada uma qualidade de vida melhor por meio da alimentação. Não temos, no Brasil, a cultura da prevenção de doenças, sendo assim, buscamos o tratamento para a doença depois da sua existência sem considerar que algumas enfermidades poderiam ser evitadas através de uma alimentação equilibrada e pela prática de exercícios.
- No fim do Guia, disponibilizamos as Referências e as soluções. As referências que constam no Guia servem de consulta para aprofundamento dos estudos. Acreditamos que dessa forma estejamos contribuindo para desvendar outras tantas descobertas possíveis, se a curiosidade for instigada no grupo de adolescentes. As soluções são os gabaritos das atividades propostas no Guia, um espaço para a verificação do entendimento das atividades.

A organização do Guia se propôs a cumprir com o objetivo de informar, desafiar, entreter, dialogando com diversas áreas do conhecimento (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências etc.). No final, o discente pode conferir se suas hipóteses estavam certas. Caso contrário, pode refazê-las, pois o mais importante é a interação com essa ferramenta.

3. CONCLUSÃO

Este texto teve como intenção apresentar o processo de construção, os propósitos e a estrutura de um Produto Educacional que se originou nas pesquisas conclusivas do Mestrado do PPGEB CAp-UERJ, e, ainda, teve como intenção principal a educação alimentar e o fomento à criticidade em relação ao universo de tudo que diga respeito à comida.

O Guia está em fase de finalização da ficha catalográfica para posterior impressão em gráfica, mas já poderia estar em uso em virtude de já existir em meio eletrônico. Temos interesse em desenvolver atividades junto a nossos alunos e divulgar o Guia como uma possibilidade para uma sala de aula mais crítica, que vá além de conteúdos curriculares formais assim que for possível.

Apesar de ainda não ter sido aplicado e não termos retorno concreto quanto à sua utilidade para o ensino, podemos dizer que, como um caderno de atividades e de trocas de ideias, consideramo-lo promissor como ferramenta de sala de aula, para construir e problematizar questões referentes e correlatas à alimentação (conforme a pesquisa realizada em Castro (2020)). Como já dito, o Guia é construído no escopo da pesquisa principal para a conclusão de um mestrado, mas sua origem mais fundamental é uma prática docente que se quer inovadora ou, pelo menos, não tradicional de forma a constituir ferramentas educacionais atrativas e conscientizadoras, no mesmo sentido da proposta que embasou nossa pesquisa com o projeto com unidades de medida na merenda escolar:

Entendemos ter dado conta de fomentar instrumentos matemáticos para que os aprendentes relacionem questões de suas vivências particulares e sociais à capacidade de mensurar e quantificar estas mesmas vivências, na medida em que vários dos elementos utilizados na prática do Projeto são partes constitutivas de seu cotidiano, mas pouco usuais como elementos de análises pelos alunos. Retirar objetos do dia a dia e retomá-los em formas diferentes, quantidades maiores, valores em dinheiro pouco ou nada próximos de suas realidades promove a modificação de seus olhares sobre sua própria realidade. Julgamos, então, ter podido ajudar a propiciar, através do trabalho com o Projeto, a percepção da matematização dos elementos familiares, escolares, burocrático-estatais que envolvem o cotidiano escolar, notadamente aqueles relacionados à merenda. (CASTRO, 2020, p. 118).

O projeto do qual nosso produto é derivado trouxe inúmeras mudanças na forma de perceber a alimentação pelas crianças e adultos participantes da pesquisa-ação comentada, então, em função disso, avaliamos que o Guia, construído a partir dessas percepções dos sujeitos da pesquisa, apresenta bom potencial para também ser indicado como material de trabalho para o ensino na educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental**: projeto. São Paulo: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997.

CASTRO, L. M. F. **Educação matemática crítica e resolução de problemas**: um projeto com unidades de medida na merenda escolar. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CASTRO, L. M. F.; BRIÃO, G. F. **Guia de alimentação saudável para adolescentes**. Rio de Janeiro: Produto educacional do PPGEb, 2020.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia não**: Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o Conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: A Questão da Democracia. Campinas: Papyrus, 2001.

TERCEIRA PARTE:

SOBRE LINGUAGENS E PERSPECTIVAS DE GÊNERO

CADERNO DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE INGLÊS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: BNCC E O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS¹

Jessica Fernandes Natarelli da Cruz
Docente da Fundação Municipal de Educação de Niterói

Andrea da Silva Marques Ribeiro
Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. Introdução

O ensino de Língua Inglesa (LI) na rede pública não acontece de forma linear, apesar da expansão da oferta do idioma, da existente legislação e de diferentes programas oriundos de políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – determina, por exemplo, que o ensino de Inglês é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (EF). No entanto, o ensino do idioma vem sendo ofertado nos anos iniciais do EF nas redes Municipais e Estaduais de forma irregular. À falta de regulamentação que estabeleça a obrigatoriedade do ensino da LI no segmento, acrescenta-se diversos obstáculos e problemas, tais como a falta de infraestrutura, o tempo reduzido de carga horária destinada à disciplina e o grande número de alunos alocados nas diferentes turmas (MOITA LOPES, 1996). Alia-se a essa problemática, outro aspecto muito importante para o ensino de Inglês nos primeiros anos do EF em contexto de escola pública: a escassez de materiais didáticos que dialoguem com os estudantes do segmento, sendo representativos e significativos, oportunizando aprendizagens que vão além dos conteúdos linguísticos, e de atividades que promovam o desenvolvimento dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2015; ROJO, 2012), superando a pedagogia tradicional que visa a aquisição de itens lexicais, a partir de técnicas de memorização e de repetição. Devido à falta de legislação específica, os anos iniciais não fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, há poucos espaços para discussão e pesquisas voltadas para as especificidades e realidades do ensino de

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191155172>

línguas adicionais, como o Inglês, para crianças na rede pública de ensino (TILIO; ROCHA, 2009).

Diante do atual cenário do ensino de Inglês para o Ensino Fundamental I (EFI), o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-CAP/UERJ) forneceu as ferramentas necessárias para que fosse possível refletir, na tentativa de buscar possíveis soluções para um dos maiores nós do ensino de LI para esse segmento no contexto da escola pública: a falta de material didático condizente com os objetivos da Educação Básica, que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10), dizem respeito à formação do aluno voltada para o desenvolvimento de valores e ações que possam contribuir para transformação da sociedade.

Como fruto da pesquisa, realizada em 2018, numa escola pública da Rede Municipal de Ensino de Niterói, com uma turma do 1º ano do EF, o produto educacional “Caderno de Atividades para o Ensino de Inglês no 1º Ano Do Ensino Fundamental”² surgiu como alternativa para a falta de material didático de LI destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse contexto.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução CNE/CP nº 2, na qual a BNCC é estabelecida como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017). Apesar das condições nas quais o documento foi escrito e instituído, a BCNN (BRASIL, 2018) é o mais recente documento que norteia a Educação Básica brasileira. Levando em consideração que não há documentos nacionais norteadores para o ensino de LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental, este estudo focará em analisar o produto da dissertação de Mestrado, intitulada “Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano”, à luz das dez competências gerais da BNCC.

² CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli da; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. **Caderno de atividades para o ensino de inglês no 1º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta para o desenvolvimento dos multiletramentos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564623>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

2. Os multiletramentos e as competências gerais da BNCC

Segundo Cope e Kalantzis (2015), os meios de comunicação e a Internet passaram a exigir novas formas de compreensão devido aos gêneros discursivos que surgiram com esses novos meios midiáticos. Portanto, o significado da palavra letramento³ (literacy cf. COPE e KALANTZIS, 2015) já não era suficiente para atender às novas demandas e às novas exigências da diversidade de um mundo globalizado. Em 1996, um grupo, chamado Grupo de Nova Londres, convocado por Cope e Kalantzis, organizou um manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais* (COPE; KALANTZIS, 2000) para apresentar a necessidade da escola de repensar sobre os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, proporcionando mais oportunidades e igualdade sociais.

Cope e Kalantzis (2015) defendem um ensino voltado para três dimensões sociais: profissional, pessoal e de participação cívica. O ponto de partida da teoria dos multiletramentos é o *design*, considerando que conhecimento e significado estão historicamente e socialmente conectados, “*designed artefacts*” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 203). De acordo com os autores, *design* é “[...] um processo dinâmico, de interesse próprio subjetivo e de transformação [...]” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 203).⁴ O *design* consiste em *designed*, *designing* e *redesigning*. O primeiro é as produções de sentido (*meaning-making*) disponíveis, os padrões e as convenções de significado em um contexto cultural particular. O segundo diz respeito ao processo de formação da significação emergente que abarca a reapresentação e a recontextualização, nunca envolvendo uma simples repetição do *designed* porque todo processo de significação abrange a transformação de *available designs of meaning* (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 204). O que é disponibilizado pelas formas de representação, pelo contexto, pela cultura e pelas convenções sociais é chamado de *available designs* (designs disponíveis, em tradução livre). Por fim, o último é o resultado do

³ No Brasil, o termo letramento surge da “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

⁴ “[...] a dynamic process, a process of subjective self-interest and transformation [...]” (COPE e KALANTZIS, 2008, p. 203). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

designing, quando o sujeito recria um novo processo de significação atuando em seu próprio mundo (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008). Assim sendo, a noção de *design* vai de desencontro ao processo de letramento tradicional, pois “[...] o objetivo era induzir os alunos à forma escrita padrão através de uma pedagogia da transmissão. A escola era sobre a reprodução de formas culturais e linguísticas” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 204).⁵ Em linhas gerais, no processo de *design*, o aluno precisa reconhecer e usar os *designs* disponíveis (*available designs*) das mais diversas esferas de atividade humana e dos mais diversos meios midiáticos para planejar e construir (*designing*). Para então, replanejar e reconstruir (*redesigning*) as suas identidades, as suas oportunidades e as suas possibilidades de futuro como cidadãos críticos do mundo. Portanto, a estrutura da pedagogia dos multiletramentos está dividida em prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Assim, os alunos precisam estar envolvidos em experiências do mundo real, priorizando *designs* que simulem situações de comunicação sociais, com o intuito de explorar diferentes modos de significação de maneira crítica (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008).

De acordo com Rojo (2012, p. 73), o conceito de multiletramentos apresenta dois tipos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e se comunica”. Então, a pedagogia dos multiletramentos leva em consideração não só os gêneros discursivos escolares e os eruditos, mas também as práticas de letramento que surgem nas esferas populares da sociedade e da comunidade local. Em relação a isso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) ressalta a valorização das “[...] diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...]”.

Além disso, pensando nas necessidades do mundo contemporâneo, que exigem novas formas de ler o mundo, um ensino, voltado para a teoria dos multiletramentos, está preocupado em fornecer ferramentas para que o aluno possa se inserir no universo das tecnologias da informação e da comunicação de maneira crítica, democrática e ética.

⁵ “[...] the aim was to induct students into the standard written form through a pedagogy of transmission. School was about the reproduction of received cultural and linguistic forms” (COPE e KALANTZIS, 2008, p. 204). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

[...] a ênfase na alfabetização tradicional (fonemas em palavras em frases em textos em literaturas) precisaria ser complementada em uma pedagogia dos multiletramentos, aprendendo a ler e a escrever textos multimodais que integram outros suportes com a língua (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 166).⁶

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10), em suas dez competências gerais para a Educação Básica, define que a Educação precisa valorizar o conhecimento do mundo físico, social, cultural e digital com o intuito de uma melhor compreensão da realidade para que seja possível a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa afirmação enfatiza a necessidade de o ensino estar voltado para as práticas sociais de leitura e de escrita que envolvam o desenvolvimento dos multiletramentos, como afirmam Cope e Kalantzis (2009, p. 166).

[...] falamos da necessidade de conceber meaning-making [produção de sentido] como forma de design ou ativa e dinâmica de transformação do mundo social, e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, com formas de significado linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais cada vez mais integradas na mídia cotidiana e nas práticas culturais (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).⁷

Meaning-making (produção de sentido) é uma teoria da Psicologia na qual a pessoa interpreta situações, eventos, objetos ou discursos a partir do seu conhecimento de mundo e de experiências anteriores. Na Educação, aprender, nessa concepção, é um processo ativo de *meaning-making*. Nesse processo de construção de sentidos, os alunos são inseridos em experiências e os professores são os mediadores para a elaboração de modelos mentais que sejam coerentes a essas experiências. Com isso, o aluno é um agente

⁶ “[...] the traditional emphasis on alphabetical literacy (letter sounds in words in sentences in texts in literatures) would need to be supplemented in a pedagogy of multiliteracies by learning how to read and write multimodal texts which integrated the other modes with language” (COPE and KALANTZIS, 2009, p. 166). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

⁷ “[...] we spoke of the need to conceive meaning-making as a form of design or active and dynamic transformation of the social world, and its contemporary forms increasingly multimodal, with linguistic, visual, audio, gestural and spatial modes of meaning becoming increasingly integrated in everyday media and cultural practices” (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 166). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

cognitivo que constrói modelos mentais do mundo por si mesmo (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 11). Esse processo envolve a aprendizagem significativa, que segundo David Ausubel et al. (1978), ocorre quando o novo conteúdo se relaciona com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva. Na BNCC (BRASIL, 2018), esse processo de aprendizagem fica muito claro quando o documento defende a autonomia, o diálogo e o exercício da curiosidade intelectual, estimulando o pensamento científico através da investigação, da reflexão, da análise crítica, da imaginação e da criatividade. No entanto, para que seja possível “[...] investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BRASIL, 2018, p. 9), é necessário que a escola estimule o pensamento crítico. Todo esse processo também fornecerá as ferramentas necessárias para que o aluno deixe de ser um consumidor acrítico e passe a ser um analista crítico (ROJO, 2012, p. 28). “Em uma pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser considerados processos dinâmicos de transformação, e não processos de reprodução” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175).⁸ Nesse sentido, os letramentos críticos são importantes à medida que permite que os alunos aprendam a desvelar os valores e as ideologias presentes no discurso.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Por isso, a relevância de um trabalho mais crítico e social com a linguagem através de práticas de letramento que sejam pertinentes socialmente.

⁸ “In a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction” (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 175). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

3. O produto educacional “Caderno de atividades para o ensino de Inglês no 1º ano do Ensino Fundamental”

O “Caderno de atividades para o ensino de Inglês no 1º ano do Ensino Fundamental” é fruto da pesquisa de Mestrado “Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano” realizada no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O tema da pesquisa surgiu a partir de inquietações na prática docente, de uma das autoras deste artigo, durante as aulas de Língua Inglesa para o EFI. Diante do atual cenário para o ensino do idioma nesse segmento da Educação Básica, a falta de um material didático, na Prefeitura de Niterói, tornava-se um obstáculo para o andamento das aulas. Na tentativa de refletir sobre possíveis soluções para esse problema, a pesquisa iniciou-se em uma turma do primeiro ano do EF de uma escola Municipal de Niterói com o objetivo de analisar a possibilidade do trabalho com os multiletramentos a partir de gêneros discursivos com alunos ainda em processo de alfabetização em língua materna. O interesse nesse projeto surgiu de uma necessidade de atender às demandas sociais atuais que fazem uso do Inglês como forma de comunicação global sempre refletindo sobre a língua em sua função real. Após uma Roda de Conversa com os alunos, a primeira sequência didática, inspiradas nos pressupostos do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que faria parte do Caderno, foi elaborada e aplicada com a turma. Logo, uma segunda Roda de Conversa foi realizada com o intuito de avaliar a receptividade dos alunos em relação às atividades desenvolvidas para que as suas expectativas e os seus interesses atendidos no desenvolvimento do Caderno de atividades.

O Caderno está dividido em sete unidades que envolvem temas, como Inglês no dia a dia, identidade, meu lugar no mundo, lugares na minha cidade, meio ambiente e higiene. Dentro desses temas, os conteúdos trabalhados são: figuras geométricas, calendário, números, família, países, nacionalidades, partes de casa, escola, tempo cronológico, alimentação, sentimentos, cores, reciclagem, animais, tempo meteorológico, rotina e cuidados com o corpo. Esses conteúdos são contextualizados a partir de gêneros discursivos relevantes socialmente e que fazem parte do currículo do 1º ano do

Ensino Fundamental, como rótulos, carteira de identificação estudantil, árvore genealógica, mapa mundi, biografia, cartaz informativo, receita, pôster de filme, propaganda de conscientização e previsão meteorológica. Para isso, o Caderno foi construído baseado nos Referenciais Curriculares da Prefeitura de Niterói, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do EF e para o ensino de língua estrangeira.

Cada unidade didática é dividida em cinco seções: *warm-up* (aquecimento), *reading* (leitura), *let's talk* (discussão), *practicing* (prática) e *production* (produção). Algumas unidades apresentam vocabulário extra, pertinente ao tema da unidade didática. Além disso, todas as unidades são iniciadas com um gênero discursivo de modo a contextualizar o conteúdo e a língua ao mais próximo possível das situações de comunicação social. No aquecimento, através de uma pergunta, que pode ser na língua alvo ou em Português dependendo da complexidade do assunto, os alunos são convidados a discutir os assuntos que serão abordados na seção de leitura, na qual é possível encontrar um gênero discursivo (ou mais) e atividades de compreensão textual. Na seção de discussão, há perguntas de pós-leitura para que os alunos possam refletir sobre a temática que envolve a unidade didática. A prática é composta de exercícios que têm relação com o gênero discursivo trabalhado. Por fim, a produção é o momento no qual os alunos expõem o que foi aprendido através de habilidades artísticas, orais ou de escrita. No último caso, a produção é realizada em cima do(s) gênero(s) discursivo(s) explorados na unidade.

Nas dez competências gerais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9-10) defende uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a autonomia e para a formação cidadã, valorizando o conhecimento científico, o conhecimento de mundo, a diversidade social, as diferentes práticas de linguagem, as tecnologias da informação e da comunicação. Para isso, a sétima competência destaca a importância de

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local,

regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Os multiletramentos são materializados nos enunciados linguísticos produzidos pelas mais diversas esferas de atividade humana, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011, p. 262). Ainda para Bakhtin (2011), não há comunicação sem gênero discursivo, pois “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Partimos da hipótese de que *é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes*. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada para estas últimas que evita uma imagem delas dissociada no momento da apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 6-7).

Por esse motivo, é que o Caderno foi construído a partir de gêneros discursivos relevantes socialmente na tentativa de desenvolver os multiletramentos para que o aluno também seja um cidadão crítico do mundo globalizado. Cabe mencionar que os gêneros discursivos foram escolhidos de acordo com o nível de letramento do aluno e os interesses dessa faixa etária, respeitando aspectos lúdicos, necessários para o processo de ensino-aprendizagem no primeiro ano do EF. A intenção é expor o aluno a situações de comunicação similares às reais de maneira gradativa para que seja possível tornar essas situações mais complexas no futuro. Na figura 1 é apresentado a parte inicial da unidade didática 7.

A temática da unidade 7 aborda um ponto levantado na oitava competência da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10), o cuidado com a saúde física. Na sétima unidade, a proposta é que os alunos tenham mais consciência sobre o seu corpo e os cuidados essenciais para manutenção da saúde em Língua Inglesa. No decorrer da unidade ainda é proposta uma atividade para levar aos alunos a refletirem sobre o consumo de água. O trabalho com gêneros discursivos oferece a oportunidade de apresentar o idioma em sua função social,

diferente do que se tem praticado no ensino de Inglês no EFI: a aquisição de vocabulário.

O ensino de LEC [língua estrangeira para crianças], embasado em tais referenciais, busca transcender o ensino tradicional e fragmentado das quatro habilidades em conjunto com a gramática e o vocabulário, em favor da prática natural da linguagem, em situações reais de uso (ROCHA, 2006, 133).

Figura 1 – Higiene



(CRUZ e RIBEIRO, 2018, p. 39)

Isso não quer dizer que aprender vocabulário não seja importante, mas é imprescindível que, para atender as competências gerais da Educação, haja contextualização que permita refletir sobre aspectos da língua e da vida, como demonstra a unidade 5, figura 2.

Figura 2 - Filme

5 LET'S WATCH A MOVIE

WARM-UP
WHAT'S YOUR FAVORITE MOVIE?
HAVE YOU EVER WATCHED THE ANGRY BIRDS MOVIE?

READING



Twitter from @gpus101analiacom/images/angry-birds-movie

1. ANSWER
THIS TEXT IS...
() A POEM
() A POSTER

2. THE FIRST RUN WILL BE ON _____

PRACTICING

3. HOW IS RED?
() HAPPY 😊
() ANGRY 😡
() SAD 😞
Images Creative Commons

4. WHAT COLOR IS CHUCK? CROSS:

BLACK

YELLOW

BLUE

RED

GREEN

LET'S TALK
📢 VOCÊ PÁSSA MUITA S HORA S JOGANDO VIDEO GAME?

PRACTICING

5. HOW ARE YOU TODAY? CIRCLE:






Images Creative Commons

(CRUZ e RIBEIRO, 2018, p. 28 - 29)

Nesta unidade didática, o intuito é trabalhar com o aprendizado do vocabulário sobre as emoções e as cores, conteúdo comum no ciclo de alfabetização tanto em Inglês quanto em língua materna. No entanto, o diferencial é que esse vocabulário não está sendo apresentado de modo isolado e descontextualizado, pelo contrário, buscou-se um gênero discursivo, no caso pôster de filme, na tentativa de contextualizá-lo. Além disso, outro aspecto, também da competência de número 8 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10), é possível de ser desenvolvido, a saúde emocional.

Nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa, a teoria dos multiletramentos também faz parte do referencial teórico da BNCC:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão

denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p. 68).

Dessa maneira, como já mencionado, a teoria dos multiletramentos está preocupada em contemplar os diferentes meios midiáticos pelos quais as práticas discursivas são construídas em nossa sociedade, principalmente levando em conta as eras digital e da globalização. Por isso, nas orientações para o professor, o Caderno recomenda recursos digitais para que o professor possa incorporá-los ao uso do material uma vez que é mais complexo transportar os gêneros discursivos digitais para o papel. Apesar disso, o Caderno também tentou abordar diferentes suportes, como é possível observar na figura abaixo.

Figura 3 - tempo

7. MAKE AN (X) IN THE CORRECT BOX:

PLACE	NITERÓI	SÃO GONÇALO	RIO DE JANEIRO
TIME	12:00 AM	4:32 PM	7:56 PM
WEATHER	SUNNY 	CLOUDY 	RAINY 

(CRUZ e RIBEIRO, 2018, p. 28 - 29)

Na sua quinta competência, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9) entende que é necessário:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Para mais, o Caderno também parece tentar atender às demandas culturais e de cuidados com o meio ambiente (figura 4), assim como é explicitado na teoria dos multiletramentos e nas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10) que defende:

[...] pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

No caso da unidade abaixo, o uso de propagandas de conscientização contribui para uma melhor compreensão da língua alvo diante de seu caráter multimodal, muito importante para alunos em processo de alfabetização e de aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, esse modelo de gênero discursivo colabora para a formação de questões éticas e na construção de valores. Dessa maneira, o intuito de utilizar essa propaganda foi de trabalhar ações para a preservação do meio ambiente, como a reciclagem. A unidade 3 foi concebida com a ideia de contribuir para o processo reflexivo do aluno enquanto cidadão do mundo. Devido à faixa etária dos alunos, a dimensão espacial ainda é muito local, por isso, foi selecionado um país de cada continente faltante oficial de Língua Inglesa para exemplificar a dimensão global desse idioma com o intuito de respeitar a diversidade cultural em detrimento do caráter hegemônico do Inglês frente à potência estadunidense. Contudo, o professor pode optar por expandir essas opções.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse

entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 240).

Figura 4 – meio ambiente e cultura



(CRUZ e RIBEIRO, 2018, p. 14 e 33)

Portanto, dentro do que foi abordado sobre a teoria dos multiletramentos e as competências gerais para a Educação Brasileira elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9-10), o Caderno tenta minimamente atender aos critérios para o desenvolvimento de um ensino de Inglês mais preocupado com a formação cidadã e com a língua em seu uso real.

4. Considerações finais

O produto educacional, descrito neste trabalho, não é prescritivo e tampouco tem a intenção de solucionar definitivamente a questão da falta de material didático para o ensino de Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da

escola pública. O seu objetivo visa construir novos processos de reflexão acerca da concepção de língua e de ensino adotadas neste segmento da Educação Básica.

Ancorado em aportes teóricos da pedagogia dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000, 2009, 2015; ROJO, 2012) e nas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Básica, este artigo analisou o “Caderno de atividades para o ensino de Inglês no 1º ano do Ensino Fundamental” na tentativa de verificar e de refletir se ele está condizente com uma concepção de ensino voltada para a formação cidadã. Esse processo reflexivo também é transponível para o processo de alfabetização em língua materna e para o ensino de outras línguas adicionais uma vez que relaciona os objetivos da Educação Básica, apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9-10), com um modelo de ensino-aprendizagem que possa ser utilizado para atender minimamente essas competências.

A abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para a participação cidadã ativa, centrada nos alunos como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir por conta própria e de negociar as diferenças entre uma comunidade e a próxima (COPE e KALANTZIS, 2009, p.172).⁹

Pensando na questão dos multiletramentos, ainda é preciso analisar as possibilidades de inserção do uso das tecnologias da informação e da comunicação nos materiais e nas aulas de Inglês levando em consideração a falta de democratização no acesso a esses suportes midiáticos. Para mais, a falta de recursos e de estrutura das escolas é um dos maiores entraves para a qualidade da Educação pública brasileira. Nesse cenário, o uso do Caderno, e até mesmo o seu acesso, pode ser prejudicado. Apesar disso, é importante lembrar que o produto educacional foi elaborado para a realidade das escolas Municipais de Niterói, contudo, também é possível que ele seja readaptado a outras realidades e para o ensino de outras línguas adicionais.

⁹ “The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next” (COPE e KALANTZIS, 2009, p.172). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

Então, ainda há muito a ser feito pelo ensino de Língua Inglesa para o EFI, pois o Caderno de atividades ainda é um “protótipo” do que pode ser feito em prol dos alunos de escola pública com a intenção de contribuir para a sua formação também como cidadão do mundo.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Nesse processo reflexivo é importante destacar a necessidade de buscar práticas que possam atender a todos os alunos dentro de suas especificidades, inclusive promovendo adaptações e flexibilizações curriculares para garantir o acesso de alunos com necessidades educativas especiais, dentre outras questões que compõem as diferentes realidades da escola pública no Brasil.

Referências

AUSUBEL, David Paul. et al. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº2**, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

_____. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy. (ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2 ed. v. 1. Nova York: Springer, 2008, p. 195-211.

_____. **Multiliteracies: new literacies, new learning, pedagogies**. In: An International Journal, v. 4, n. 3. London: jul. 2009, p. 164-195. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. (eds.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli da; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. **Caderno de atividades para o ensino de inglês no 1º ano do Ensino Fundamental: uma proposta para o desenvolvimento dos multiletramentos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564623>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, mai/jun/jul/ago 1999, p. 5-16. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237513754_Os_generos_escolares_Das_praticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos**

na escola. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-129.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Rev. Bras. Educ.** n. 25. 2004, p. 5-17.

TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos par o Ensino Fundamental I. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2. São Paulo: UNICAMP, jul./dez., 2009, p. 295-315. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13 jun. 2018.

A PRODUÇÃO DE UM LIVRO DIGITAL NA ESCOLA: DA PESQUISA AOS PRODUTOS EDUCACIONAIS¹

Luciane de Assis Almeida

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros); novos modos de se relacionar com interlocutores, muitas vezes, virtuais; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é [...] construir uma nova inserção cultural.

Roxane Rojo

Durante muitas décadas, o ensino da escrita na escola propôs, basicamente, a produção de memórias, narrativas, poemas e cartas. Mesmo que o currículo de Língua Portuguesa tenha adotado, nos últimos anos, a perspectiva interacionista, que considera o princípio uso-reflexão-uso, preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e atualizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas práticas apenas mudaram de nome – como o que foi tentado com a adoção de “Comunicação e Expressão” pela LDB/1971, substituta de “Português”, e, logo na década de 1980, sendo trocada, novamente, para Língua Portuguesa. Seguindo a abordagem adotada, a partir das discussões travadas na década de 1980, fundamentadas na Linguística Textual e consolidadas nas orientações teórico-metodológicas do PCN (BRASIL, 1998), passou-se da produção de textos que detinham certo viés literário para construções utilitárias, como cartazes, receitas e propagandas, assim como artigos de opinião e cartas abertas, geralmente presentes em exames de acesso à educação superior ou processos seletivos de outros níveis de ensino.

A BNCC opta por definir um conjunto amplo de gêneros como objetos de ensino em cada ano de escolaridade, pecando por excesso e bloqueando projetos diferenciados de ensino, como assinala

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191173193>

Geraldi (2015). A vertente discursiva posta nas orientações oficiais traz como eixo as teorizações advindas do Círculo de Bakhtin (BRAIT, 2009), mas a realização da proposta contraria alguns de seus pressupostos, especialmente a construção dos gêneros discursivos pelos sujeitos, pois desconsidera o conjunto de conhecimentos apresentados pelos estudantes e as experiências nascidas da relação de sala de aula, ao impor quais gêneros serão estudados. É neste sentido que se coloca a crítica de Geraldi (2015, p. 392):

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem.

Tal crítica vai ao encontro de muitas inquietações que constituíram o itinerário acadêmico das autoras deste artigo, que têm como fonte o trabalho de pesquisa de uma delas, professora Luciane Assis de Almeida, produzido durante o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). O projeto de trabalho inicial tencionava utilizar o trabalho com textos multimodais – essencial às práticas contemporâneas, especialmente das aulas de Língua Portuguesa – como objeto de pesquisa.

No curso das disciplinas, participação nos grupos de discussão e interações com a orientadora, pode-se especificar a investigação, consequência das reflexões oriundas do exercício do magistério somadas ao lugar de acadêmica. Deste modo, chegou-se à delimitação do tema: pesquisar a escrita de estudantes de 7º ano; especificamente, as condições em que alunos de uma escola municipal carioca escreveram microcontos, utilizando o Twitter como suporte. A pesquisa desenvolveu-se em um ano, considerando a coleta de dados, sua análise e posterior elaboração da dissertação

“A escrita de microcontos dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção”, defendida em maio de 2019.

A base teórica da pesquisa se organizou em torno de obras de Geraldi (2003), em relação ao ensino da língua e à produção de textos na escola; Lévy (2010) e García-Canclini (2008), sobre cibercultura e tecnologias na escola; Mattar (2013), sobre o Twitter; e Freire (1996), no estudo de questões pedagógicas.

Outra inquietação que aqui trazemos (as quais julgamos naturais para docentes e discentes) reside nas especificidades do curso de Mestrado Profissional, cujo objetivo é articular o conhecimento atualizado ao campo de atuação do profissional. Por isso, o trabalho final “deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”². No caso de nossa instituição de ensino, a Deliberação nº 28/2013 da UERJ, artigo 38, determina que o Curso de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica deverá resultar em uma dissertação, acompanhada, necessariamente, de um produto educacional a ser utilizado por outros professores.

Considerando a “construção teórica do objeto de estudo [que resultará na pesquisa], o campo toma-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 2001, p. 54), sobretudo porque sabemos que a maior parte das pesquisas sobre educação tratam de problemas reais, os quais requerem investigações submetidas a diferentes metodologias. Por um lado, a elaboração de produtos educacionais pode ser compreendida pelo campo como prescrições pedagógicas; por outro lado, as obras podem suscitar outras pesquisas, e as práticas narradas, em vez de serem reproduzidas, podem ser ressignificadas em outros contextos.

Não podemos deixar de, nesse ponto, refletir sobre a especificidade do projeto de pesquisa, que a grosso modo engendrou uma metodologia de ensino da produção textual na escola. Para realizá-lo, optamos pela **pesquisa-ação**, por concordar que o procedimento visa compreender a realidade observada, com vistas a intervir na situação descrita e modificá-la (SEVERINO, 2007), uma

² BRASIL. Mestrado Profissional: o que é?. Plataforma Capes, abr 2014. Disponível em: <<https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso: 27 jul. 2020.

vez que implica na participação direta do pesquisador como um dos atores da pesquisa. Ao optar pelo procedimento, assumimos os riscos decorrentes desta prática.

Voltando à indagação feita linhas acima, compreendemos que o objetivo da elaboração de produtos educacionais é demonstrar o potencial deste recurso didático para as práticas de professores e estudantes, e nos cabe esclarecer que não tencionamos oferecer um manual engessado, hermético e prescritivo. O trabalho como professores-pesquisadores torna pública a investigação para propiciar a reflexão sobre os saberes construídos, bem como sua análise, em novos contextos, numa espécie de “jurisprudência da pedagogia”, referente a “uma ação a empreender, esforçando-se por combinar meios e fins” (BARREIROS, 2010, p. 8).

Nossa dissertação, “A escrita de microcontos dos alunos no Twitter: análise dos contextos de produção”, originou dois produtos educacionais: *um livro digital* e *um plano didático* que orienta a criação desse tipo de artefato cultural. As produções trazem reflexões sobre autoria na escola e a importância de publicações digitais para a democratização da leitura. Entre pesquisa e produto(s), eis os meandros do Mestrado Profissional.

2. O DESAFIO DE FAZER LITERATURA NA ESCOLA

Estava sempre pensando uma palavra que não desse conta de escrever. Meu exercício de infância com as palavras era este: pensar uma palavra que não pudesse escrever. Até hoje acho que é essa a tentativa que faço na literatura: saber que a palavra não me esgota. A palavra nunca escreve o que a emoção sente.

Bartolomeu Campos de Queirós

Um dos produtos de nossa pesquisa é uma antologia literária, chamada **#1701contos**. Nela, reuniram-se os textos escritos pelos estudantes – **os microcontos, gênero escolhido para análise, junto de outras composições** – durante a aplicação dos instrumentos da investigação. O principal deles foi a sequência didática; esta metodologia considera que todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto, por meio de um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Antes de exercitar a escrita propriamente dita, promovemos momentos dirigidos de leitura, com vistas a enriquecer o repertório literário dos alunos, pois ler é mais que perceber uma linguagem, mas também construí-la (BARTHES, 2011). Por isso, organizamos rodas de leitura, que aconteceram no pátio da escola. Havia títulos diversos, distribuídos por seis “estações de leitura”: livros de microcontos e narrativas convencionais, entre contos e crônicas. Além disso, pelas paredes havia QR Codes que, escaneados nos dispositivos móveis dos estudantes, acessavam outros materiais. Orientamos que os alunos trafegassem pelos espaços e, se desejassem, retirassem um livro da estação e fossem a um lugar mais reservado para a prática de leitura solitária. A atividade durou 50 minutos.

Todos respeitaram o combinado de não circular aleatoriamente pelas estações, porém alguns demonstraram pouco envolvimento com a atividade. Esse comportamento indicou que aquele tipo de atividade, leitura livre, ainda não faz parte da rotina de muitos alunos. Várias vezes, o espaço para esse exercício é inexistente na escola e a leitura, nesse contexto, fica relegada a atividades didáticas.

Para que a atividade se realizasse com os fins para os quais foi planejada, foi fundamental a ação mediadora de leitura³, praticada pela pesquisadora e alguns alunos em específico – uma estudante apresentou a um colega, em seu *smartphone*, um *e-book* de um dos autores das estações; outro aluno ajudou um colega a escolher um livro para leitura solitária.

Acreditamos que promover momentos semelhantes a esses seja indispensável no universo escolar. Afinal, a escola é uma das principais agentes de letramento, a instituição na qual a maior parte dos brasileiros se alfabetiza. O texto literário, como modalidade artística, deve estar presente no ambiente escolar desde sempre, é o que nossa pesquisa reiterou.

Para ampliar a reflexão sobre esse contexto, não podemos obliterar Candido (2017), que chama de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (p. 174). O autor completa, ainda, que a criação literária está presente em cada um de nós,

³ Para Reyes (2014), o mediador de leitura estende pontes entre os livros e os leitores, criando as possibilidades para que eles se encontrem; “em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem”.

escolarizado ou não, e reconhece na arte da palavra um fator indispensável de humanização, sendo sua fruição um direito humano.

Em consonância com Candido, a entrevista de Baião, Almeida e Dias (2019) reitera a importância de o texto literário fazer-se presente na escola, sobretudo nas instituições públicas.

L – [...] Eu acredito que o texto literário é um dos que mais precisam ser privilegiados na escola porque é uma forma de arte. É uma forma de permitir que a população [...] tenha acesso à arte, à cultura de um povo.

J – É interessante o que você está dizendo. Porque a gente sabe que para uma camada social somente pela escola será assegurado o direito a essa arte. O direito e o acesso a essa arte. A gente tem que ter isso muito claro, porque [a escola] é um lugar único, é um lugar de privilégio, é um lugar necessário para uma camada, talvez o único. (BAIÃO; ALMEIDA; DIAS, 2019, p. 12)

Retornando ao contexto da pesquisa, observamos que alguns estudantes manifestaram ser pouco afeitos a livros com narrativas curtas. Isso indica que precisamos ampliar seu acesso a diferentes gêneros, além dos presentes nos materiais didáticos, para desenvolver um comportamento leitor que não valorize apenas o caráter utilitário da leitura (REYES, 2013). Por outro lado, fazer-se leitor é fazer escolhas, e nem sempre há espaço para isso na escola. Em relação a outro aspecto, houve dificuldade também no que diz respeito à leitura não linear (já que livros com várias histórias podem ser lidos aleatoriamente). Ler contos e crônicas pode propiciar aos leitores que ainda engatinham pelas filigranas da arte literária o contato prévio com diferentes literaturas, incluindo aquela que denota maior qualidade artística.

Além das estações de leitura, fizeram-se rodas de leitura em sala de aula, com os mesmos textos para todos os alunos: contos de autores diversos, dos quais destacamos a antologia de Marcelino Freire, *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. Houve curiosidade e perguntas sobre o tamanho dos textos e o fato de algumas histórias “não terem fim”, como no conto de Cintia Moscovich (FREIRE, 2004, p. 27): *Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás*. Como o contexto geográfico em que os atores e cenário da pesquisa estão inseridos é uma metrópole com altos índices de violência, o processo de construção de sentidos foi imediato. “Era um

menino que morreu com uma bala perdida”. Não se levantaram hipóteses como a de assassinato ou mesmo o protagonista ser um adulto.

Na carta psicografada: “Mãe, por favor, NUNCA MAIS coloca água sanitária na garrafa pet de guaraná”. Neste microconto de Edson Rossatto, recursos extralinguísticos logo foram percebidos: “Tem diálogo!”, “É um filho falando com a mãe”. Perguntou-se se haviam percebido outra marca linguística; os alunos reconheceram a expressão em caixa alta como sugestiva de tom de voz elevado. Surgiu dúvida sobre a expressão “carta psicografada”, comum ao universo kardecista, “escrita do ditado feito por um espírito a um médium” (BECHARA, 2009, p. 736). Alguns disseram: “Que história triste, o menino morreu!”. Outros: “menino burro, não sentiu o cheiro de água sanitária?” – retrucado por “devia ser um menino pequeno”.

Após esses momentos, passamos à escrita. Previamente, solicitamos que os estudantes registrassem seu cotidiano em fotografias. A partir das aproximações que Cortázar, escritor argentino, fez entre as micronarrativas e a fotografia (SPALDING, 2008), resolvemos propor a escrita a partir das imagens capturadas pelos estudantes. A observação de fotografia poderia suscitar temáticas interessantes para a construção ficcional. Tomamos o cuidado para que o texto a ser produzido não se transformasse em legenda, mas uma micronarrativa. Postamos as imagens nos perfis coletivos que criamos, no Twitter, para que se fizessem as composições nos comentários. Os alunos ficaram livres para criar a partir de suas fotos ou de outras imagens postadas.

Escrever em plataformas como redes sociais pode permitir interações em tempo quase simultâneo, entre escrita e comentário, escrita e reescrita, autor e leitor – o que potencializa novos espaços de expressão de pensamento, opinião e também criação artística. Em tempos como os de hoje, em que nos vemos às voltas com uma pandemia e cada vez mais dependentes de informações mediadas por dispositivos conectados à rede, utilizar os meios de que dispomos para criar conteúdos, inclusive literários, é uma grande oportunidade de aprendizagem. Apresentamos um dos textos criados a seguir.

Figura 1 - Microconto de Antonio



Fonte: https://twitter.com/1701_emab/status/1065967706543988737?s=20

O microconto indica que certamente Antônio incorporou suas vivências à história, narrando em primeira pessoa. A fotografia serve de ponto de partida, já que se percebe claramente a imagem principal como cenário da narrativa, e o autor não perde tempo com descrições – o que o distanciaria um pouco do gênero requerido. Em relação às marcas discursivas do gênero, embora consideremos sua natureza estável e relativa, baseados em Bakhtin (1997), observamos que o texto apresenta conteúdo temático (uma história vivida em meio à natureza), construção composicional (há várias ações narradas em sequência e com encadeamento lógico) e estilo (texto de poucos caracteres, com períodos curtos e concisos), o que o caracteriza como microconto.

É oportuno que nos lembremos de que os caminhos para a construção de um gênero provêm de uma mesma raiz, a de estruturar enunciados. Cada esfera conhece seus gêneros; para cada função e condição de produção, há um “dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1997, pp. 284-285). Estável porque presume características comuns, que ajudam a

identificá-los; relativo porque, como a língua é viva, não é presumível. Assim, compreendemos que não se pode reduzir o gênero a um formato hermético.

Reiteramos a necessidade de o texto ser assinado pelos autores, seguido do indexador #turma1701, escolhido pela turma. Como o objetivo da atividade era acompanhar o processo de produção dos alunos, abstinemo-nos de, durante a orientação do trabalho, enfatizar aspectos relacionados a coesão textual – senão aqueles que implicavam no tamanho do tweet.

Para escrever, é essencial que se saiba, desde o começo do trabalho, as causas e os efeitos das ações empreendidas, tal como Geraldi (2003) afirma. Desde o início da pesquisa, os alunos tinham ciência de que seus textos comporiam uma antologia. Apesar disso, exercitaram a escrita de modo autônomo, com liberdade de enredos.

Produzir um livro a partir dos textos que os alunos escreveram no Twitter foi uma tarefa que requereu bastante análise, seleção de material, dúvidas persistentes – mas que se revelou, ao fim, um exercício prazeroso.

Desde o começo da aplicação didática, os estudantes se mantiveram receptivos à possibilidade de produzir textos, ler as produções uns dos outros, avaliar esses materiais e qualificar sua própria escrita, dinamizado as práticas empreendidas em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar de a seleção dos textos e a formatação do material final não ter ficado a cargo dos estudantes, como desejávamos inicialmente (nossa pesquisa foi encurtada em um mês, devido a questões institucionais), acreditamos ter atingido o principal objetivo: fazer dos alunos autores e difundir a leitura da obra por eles composta pela rede.

Após várias sugestões coletadas em sala de aula, os atores da pesquisa resolveram batizar a antologia de textos como **#1701contos** – uma junção de parte da hashtag que indexou os microcontos ao nome do gênero produzido. As fotos que ilustram a capa foram capturadas na sala de aula da turma e escolhidas pelos estudantes. A autoria dos estudantes está registrada nas páginas iniciais do livro, no qual formatamos os textos para melhor posicioná-los na página, junto às imagens inspiradoras.

Figuras 2 e 3 – Capa do livro e página com os autores



Fonte: ALMEIDA; ANDRADE, 2019a.

Considerando a variedade de formatos de publicações literárias, optamos por oferecer a obra **#1701contos** em uma versão em vídeo, disponível em um site de compartilhamento de conteúdo audiovisual, no link <https://vimeo.com/328969253>. Publicamos o livro em uma plataforma pública, disponível em: <https://www.calameo.com/books/004986523b4383543f515>.

Deste modo, no último dia de aula apresentamos a versão em vídeo do livro, apreciada pelos atores da pesquisa e socializada por eles em suas redes sociais. Porém, surgiu o desejo de que a publicação fosse impressa.

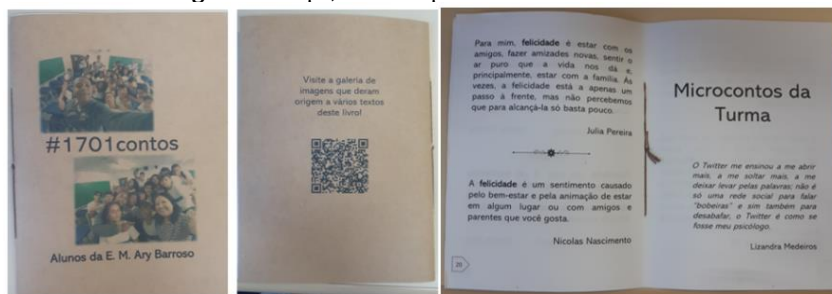
Esta solicitação causou-nos surpresa, uma vez que vivenciamos experiências de escrita com publicação em tempo real, para qualquer leitor que se dispusesse a acessar a hashtag #turma1701. Porém, consideramos legítimo o pedido, pois por meio dele reiterou-se a valorização social que o impresso ainda carrega, mesmo na época em que publicações digitais são cada vez mais comuns. Além disso, o desejo dos alunos provém do reconhecimento do livro como objeto que reafirma autoria, conhecimento e expressão de individualidades.

Chartier (2010) reforça a natureza material e discursiva desse artefato, tratado por ele como “discurso dirigido a um público, que permanece como propriedade de seu autor e só pode ser distribuído por aqueles que são seus mandatários” (p. 16). O livro traz a dimensão da produção e da intencionalidade discursiva conjugada à forma em que se apresenta, tanto física como digital. Receber impressa a publicação da obra de que foram autores indica que os estudantes consideram o livro como algo que pode salvar as

experiências humanas do perigo do esquecimento (CHARTIER, 2010), algo que se inscreve como permanente e empodera.

Foi impossível não atender ao pedido dos alunos: fizemos uma publicação impressa, de modo artesanal, com impressão comum e costura manual do miolo. Distribuímos os exemplares aos autores em uma manhã literária na escola.

Figura 4 - Capa, contracapa e miolo do livro físico



Fonte: Luciane de Assis Almeida, 2019.

Na edição do livro físico, apresentamos *QR Codes*, códigos de barras bidimensionais que podem ser escaneado pela maioria dos *smartphones* com leitor para esse tipo arquivo. Os códigos ofereciam a possibilidade de leitura do livro em outras mídias (livro digital, tal como o produto da pesquisa; o livro-vídeo; e a galeria de imagens que inspirou muitos escritos, e não constavam da impressão).

Além disso, apresentamos o livro **#1701contos**, versões física e digital, na 21ª edição do Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, na seção *Encontros Paralelos*, voltada para divulgar obras e seus processos de produção.

O produto encontra-se disponível na página do PPGEb e na Plataforma Educapes, na qual foi avaliado com 5 estrelas, contando 228 visualizações e 83 downloads.

Produzir literatura na escola, com vista a ultrapassar o espaço escolar, é fundamental no desenvolvimento de práticas leitoras e habilidades de escrita, principal objetivo das aulas de língua portuguesa. Considerando que a antologia de contos é uma produção cultural, pois **trata-se** de obra literária, julgamos sua natureza altamente subjetiva. Além disso, a leitura da antologia literária pode suscitar a produção de outros textos que, selecionados e organizados em um volume, podem ser publicados em uma plataforma suporte digital, em novos contextos.

Acreditamos que, por meio das etapas que levaram ao produto, os atores da pesquisa tenham se reconhecido como leitores de literatura e capazes, eles próprios, de produzirem arte, tendo sua autoria inscrita em suas histórias e suas subjetividades realizadas literariamente.

3. Compartilhando a experiência: o plano didático

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Paulo Freire

Inicialmente, nossa pesquisa tencionava resultar em apenas um produto educacional, a antologia literária. Porém, ao longo do percurso, a ideia de compor um plano didático para professores mostrou-se também necessária (e complementar) ao fim da investigação.

A elaboração de projetos literários, inclusive os coletivos, suscita inúmeras aprendizagens e permite o desenvolvimento daquilo que Geraldi (2003) reconhece como necessário na orientação de todo processo de escrita, chamado por ele de relação interlocutiva – a qual propõe que o autor defina os interlocutores de seu texto; tenha razões para dizer; tenha o que dizer; e escolha as estratégias para fazer seus registros. Ou seja: escrever atendendo a propósitos comunicativos que lhes foram esclarecidos desde o início de seu trabalho, assim como os destinatários dos textos.

Sabedores das dificuldades por que as instituições públicas vivem, sobretudo no que se refere a recursos materiais, como impressoras e dispositivos eletrônicos e de acesso à rede, e também no desenvolvimento de competências de letramento digital, elaboramos o plano didático “A construção de um livro digital na escola”. Antes de detalharmos o produto, cabem algumas reflexões.

Na atualidade, leem-se e escrevem-se modalidades diversas em diferentes suportes, que evoluíram de acordo com a história do escrito e as ações decorrentes dos processos. Como principal meio de acesso à rede, o computador deixou de ser unicamente processador de dados para se transformar em instrumento de criação de conteúdo, a ser replicado, ressignificado e transformado

em notícias, verbetes de enciclopédias, textos de sites, *posts*, *e-books*, entre outros.

Sobre esse último, o livro eletrônico, assiste-se a muitos debates. Para uns, a modalidade possibilita tornar os textos mais acessíveis por causa do baixo custo e a fácil distribuição; para outros, significa a gradativa diminuição do consumo dos livros físicos, até sua extinção. Porém, essa ideia foi praticamente esquecida, já que vários estudos mundo afora denotam a preferência do público pelo impresso, de características únicas, como assinalaram Eco e Carrière (2010). Algo semelhante ao que se observou quando os atores da pesquisa reiteraram seu desejo de obter a edição física da publicação que construíram em meio digital.

Nos contextos mediados pelo escrito, de páginas impressas ou de cristal líquido, somos apresentados a novos formatos e modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, em que o acesso aos textos se dá por meio de computadores pessoais, *tablets* e *smartphones*. Soares (2002) diz que a tela como espaço de representação e leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novo letramento, que vai se descortinando sem, contudo, abandonar a materialidade gráfica.

As novas modalidades acabam renovando nossas práticas e, para dar conta das demandas surgidas, conseqüentemente, precisamos ampliar nossos gestos de ler e escrever, com competências que nos habilitem a operar na maior parte das diferentes vivências (RIBEIRO, 2008).

Na constituição desse novo *modus operandi* de ler e escrever, alguns papéis podem se modificar. Não teremos escritor, editor e distribuidor como sujeitos de práticas estanques: as funções podem ser acumuladas (CHARTIER, 1998). Isso pode ser percebido na recepção a postagens feitas em redes sociais como Facebook, Instagram ou Twitter, que podem gerar comentários, réplicas, tréplicas, bem como resvalar em outros gêneros. Por exemplo: uma publicação sobre a situação vivida no Pantanal mato-grossense em setembro de 2020, dependendo da recepção do círculo de seguidores em uma determinada rede, pode gerar comentários (concordantes, discordantes, que resvalem em temas como política e economia) e até mesmo suscitar que se escrevam recordações de quem visitou o local em outras épocas.

Outro exemplo importante de acumulação de papéis da cadeia literária, bem como disseminador de textos em ambiente digital, é o

que vemos em plataformas de histórias como o Wattpad, nas quais se divulgam, principalmente, *fan fictions*, ou simplesmente, *fanfic*. Do inglês “ficção de fã”, o termo é definido por Virtuoso (*apud* BRAGANÇA, 2019) como narrativas elaboradas por fãs que se inspiram em determinada obra com a intenção inicial de se apropriar de um universo já criado. Nesse cenário, a intertextualidade salta como elemento fundamental.

Consequentemente, o papel do leitor também pode ser ressignificado, como apontou García-Canclini (2008) ao falar em convergência digital das diferentes mídias, que pressupõe a reorganização dos modos de acesso aos bens culturais e as formas de comunicação. Ou seja: novos meios, novos autores, novos leitores.

De baixo (ou mesmo nenhum) custo, a publicação de um livro eletrônico é um importante meio para se difundir a leitura na rede e engendra um modo de democratizar o acesso a bens culturais, especialmente a uma população como a nossa, cujo número de leitores é bastante insuficiente, uma vez que

os livros digitais podem não germinar leitores, mas oferecem acesso às melhores condições de desenvolvimento da leitura para aqueles ávidos por conteúdo de qualidade e de entretenimento. Mais do que qualquer coisa, o livro digital é acesso. (CARRENHO, 2016, p. 112)

Considerando que na maioria das vezes o primeiro acesso ao livro se dá na escola, é preciso que cada vez mais a instituição escolar se constitua como agência de democratização dos letramentos (ROJO, 2010). Nesse contexto, emerge a escola pública, espaço plural, que pode permitir que os estudantes se assenheorem da cultura do livro.

O plano didático apresentou as etapas de elaboração da antologia **#1701 contos**, desde o planejamento à avaliação. Na revisão final do material, registramos o que de fato foi realizado na pesquisa, já que flexibilizar o planejamento em face da realidade de aplicação é algo bastante comum. Ser consciente dessa particularidade didática é indispensável à prática docente.

Figura 5 - Plano didático

PLANO DIDÁTICO LIVRO DIGITAL #1701contos			
ETAPAS	TIPO DE ATIVIDADE	PARTICIPANTES	TEMPO DE REALIZAÇÃO
PLANEJAMENTO	Escolha do gênero a ser escrito (microcontos, uma narrativa inovadora no cenário literário nacional, cuja escritura é comum em meio eletrônico), seleção de materiais para leitura (da Sala de Leitura e da Internet), pesquisa de formatos de publicação e plataformas de escrita.	Professora	10h
DESENVOLVIMENTO	Apresentação da proposta aos alunos: escrever em uma plataforma virtual, revisar os textos, selecionar as produções e compor um livro digital.	Professora e alunos	20 min
	Utilização do Twitter para escrever os primeiros textos.		1h40min
	Leitura dos <i>tweets</i> , destacando narrativas.		50min
	Leitura de narrativas e micronarrativas em diferentes suportes.		

Fonte: ALMEIDA; ANDRADE, 2019b, p. 8.

Para organizar as atividades, levamos em consideração, em primeiro momento, a área do conhecimento a ser tratada, Língua Portuguesa, nas subáreas Literatura e Produção Escrita, cada qual com suas especificidades. Aspectos como o contexto cultural e social dos atores, bem como a intencionalidade das ações, foram os elementos-chave da elaboração do documento.

É importante assinalar que planos didáticos como o que apresentamos podem ser alternativas interessantes para a formação de outros professores, que podem reconhecer nos referidos documentos experiências bem-sucedidas e até mesmo replicáveis em seus próprios espaços de ensino. Esse é um dos objetivos da criação do produto educacional. Mas também é oportuno reiterar que, por mais que haja clareza no material e ele relate situações vividas em escola pública (o principal tipo de instituição de ensino de crianças e jovens brasileiros), ainda assim é possível existir dificuldades de execução de algumas práticas. Cada realidade

presume contextos diferentes; em cada atividade, há diferentes possibilidades de recepção e respostas, tanto do alunado quanto dos professores.

Voltando à descrição do material, nele enumeraram-se as diferentes modalidades de livros digitais que podem ser produzidos na escola: *coletânea de textos produzidos pela turma, antologia de textos pessoais* (como poemas ou histórias em quadrinhos, produzidas em papel e escaneadas ou usando-se softwares do tipo), *apresentação de trabalhos* (em substituição a cartazes ou outros suportes manuscritos ou impressos), *material para estudo extraclasse, portfólio de algum projeto desenvolvido na escola, memorial individual ou coletivo*, entre outros. Chamamos atenção, inclusive, para a importância do registro de obras artísticas (ALMEIDA; ANDRADE, 2019b, p. 7), para resguardar a propriedade intelectual dos autores.

Conscientes de que há problemas de conectividade na maior parte das escolas, bem como sucateamento de equipamentos tecnológicos, oferecemos possibilidade de criação em interface eletrônica e também aquela suportada por dispositivos como computador pessoal, tablet ou smartphone sem conexão à Internet.

Nos computadores pessoais, usa-se comumente o Word, editor de textos padrão, disponível no pacote Office. Caso a máquina não tenha alguma versão desse software instalada, pode-se recorrer a outro editor gratuito [...]. Em ambos os programas, o livro pode ser digitado com uma oferta incontável de fontes e cores, ter as páginas numeradas e coloridas, além de ter imagens inseridas [...]. Outra forma de se compor um livro eletrônico com as mesmas funcionalidades do caso anterior [...] é utilizar o PowerPoint, do pacote Office [...]. (ALMEIDA, ANDRADE, 2019b, p. 11)

Em ambos os casos, o produto detalha cada etapa de construção dos livros digitais. Sobre a segunda opção, a possibilidade de publicar diretamente em plataformas eletrônicas, são apresentadas várias opções de fácil utilização, como o Calameo, disponível em: <https://pt.calameo.com/>. Há diversas possibilidades de organização do material por esse *software*, de acordo com a intenção dos usuários, suas habilidades na editoração de textos e escolha de leiautes – como os assinalados pelos vários tutoriais (neste artigo, sugerimos o que se encontra em: <https://pt.calameo.com/read/0007022830ed479f41cd0>).

Em setembro de 2019, uma das autoras fez a devolutiva da pesquisa à Escola de Formação Paulo Freire (EPF), da Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), da qual foi bolsista em um programa de formação de professores. Nesse encontro, apresentou-se o produto a um grupo de professores de diferentes instâncias da Rede Municipal.

O produto está disponível na página do PPGEb e na Plataforma Educapes – nesta última, está avaliado com 5 estrelas, tendo 211 visualizações e 66 downloads.

Acreditamos que este material é passível de replicabilidade, uma vez que não gerou nenhum custo monetário e utiliza recursos tecnológicos geralmente encontrados em escolas públicas – computador com editor de texto e smartphones pessoais. Além disso, julgamos que as orientações do plano didático são pertinentes à prática pedagógica de professores de língua portuguesa da educação básica, pois produzir textos na escola é recorrente e o uso de plataformas de escrita digital se dissemina na sociedade atual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejamos e completamos a investigação que analisou as condições de produção de textos feitos por alunos de 7º ano de uma escola pública carioca, que resultou em uma dissertação e dois produtos educacionais.

A pesquisa obteve conclusões importantes, como reiterar a importância das sequências didáticas na produção de textos, sobretudo para as práticas leitoras, essenciais para ampliar repertórios e gerar potenciais escritores. Outro elemento importante foram as rodas de leitura, junto a outras práticas dialógicas que muito colaboram para construir sentidos. Além disso, reconhecemos que houve diversas aprendizagens no que toca à língua e seus diferentes aspectos.

Trabalhar em ambiente digital contribuiu para o desenvolvimento de novas habilidades, requeridas tanto pelo dispositivo quanto pelo ciberespaço, além da potencialização de determinadas competências linguísticas, devido ao contexto real de uso. Ler em diferentes suportes digitais permitiu que os alunos se assenhorassem de outras funcionalidades da leitura e reconhecessem inúmeras práticas de escrita digital já inseridas em

seu cotidiano – as quais eles ainda têm dificuldade de compreender como conteúdo autoral.

Reiteramos a necessidade de fazer dos alunos cada vez mais sujeitos de sua aprendizagem, conscientes de que dominar o código escrito da sua língua materna é empoderar-se - sabedores de que pensamos por meio (com, sob e para) a linguagem e de que todos somos capazes de expressar nossas subjetividades por meio da arte.

Considerando que não se aprende apenas na escola e para a escola, o professor precisa assumir o papel de mediador dos processos de aprendizagem, capaz de deflagrar curiosidade crescente que torne o aprendiz mais e mais criador (FREIRE, 1996). A função docente precisará ser repensada: o professor “precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes), como alguém que, com os alunos (e não para os alunos) pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (ANTUNES, 2003, p. 108).

Assim, reforçamos a importância de divulgar pesquisas acadêmicas entre nossos pares, com vista a democratizar o conhecimento acerca dos temas investigados, bem como oferecer, por meio do produto, um contato prévio dos profissionais com o objeto de estudo. Deste modo, acreditamos contribuir para que outros profissionais inscrevam-se como novos pesquisadores.

Afinal, a educação brasileira merece ser fonte profícua de estudos pedagógicos que, de fato, colaborem para a melhora do nosso cenário, para que possamos sonhar uma escola democrática e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. A.; ANDRADE, C. C. S. (org.). **#1701contos**. Rio de Janeiro: [S.n], 2019a. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/564644/2/1701_contos.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

ALMEIDA, L. A.; ANDRADE, C. C. S. **A construção de um livro digital na escola**. Rio de Janeiro: [S.n], 2019b. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/564664/4/a_construcao_de_um_livro_digital_na_escola.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAIÃO, J.; ALMEIDA, L. A; DIAS, R. M. N. “A literatura serve... Não serve: a literatura basta!” Dossiê Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. **Revista Digital Formação em Diálogo**. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, junho de 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11JbivIYk_CPky_YSW7RkxpavEpUQPJmX/view> Acesso em: 22 jul. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARREIROS, C. H. “Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisprudência pedagógica”. 30ª Reunião Anual da Anped. Trabalho do GT 04 - Didática. Caxambu-MG, outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3374--Int.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BARTHES, R. “Introdução à análise estrutural da narrativa”. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BECHARA, E. Psicografia. In: BECHARA, E. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 736.

BRAGANÇA, M. “O que é fanfiction e como ela pode estimular a leitura e a escrita dos alunos”. *MultiRio*. Artigo publicado em 1 de julho de 2019. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15025-o-que-%C3%A9-fanfiction-e-como-ela-pode-estimular-a-leitura-e-a-escrita>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 5ª à 8ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CARRENHO, C. “O que os livros digitais representam para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura sobre quem lê nesse

suporte?” In: FAILLA, Zoraia (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. pp. 99-112.

CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. pp. 169-1914.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. “Escutar os mortos com os olhos”. Revista Estudos Avançados. São Paulo-SP, USP. v. 24, n. 69, pp. 7-30, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>>. Acesso em: 14 maio 2019.

ECO, U.; CARRIÈRE, J. C. **Não contem com o fim do livro**. (Trad. André Telles). Rio de Janeiro: Record, 2010.

FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

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

GARCÍA-CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. “O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular”. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: jul. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASQUIER, A., DOLZ, J. “Un decálogo para enseñar a escribir”. Cultura y Educación. 1996. Disponível em: <<https://www.escrevendoo futuro.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

REYES, Y. **A casa imaginária**. São Paulo: Global, 2013.

_____. Mediadores de leitura. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em: 13 maio 2019.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 234 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Belo Horizonte-MG, UFMG. 2008.

ROJO, R.. “Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?”. In: RANGEL, E.; ROJO, R. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 15-36.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, UNICAMP, v. 23, n. 81, pp. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 81 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras. Porto Alegre-RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: UM LIVRO, UM MENINO E UMA PERUCA COR DE ROSA¹

Claudia Jorge de Freitas

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Jonê Carla Baião

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

[...] Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 97)

Iniciamos este texto, que trata da apresentação de um produto educacional, com essa citação, porque nela estão claramente postas indagações e interrogações que fazemos e que possibilitam questionarmos e interpelarmos a existência e a relação que estabelecemos com as diferenças, com as crianças diferentes, com o direito de serem quem quiserem ser. Ela foi escolhida propositalmente, porque é sobre essas crianças que a criação desse produto se propôs a discutir.

A elaboração de um produto educacional, ao final do Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, vem primeiramente para cumprir um requisito, que segundo a Deliberação de Nº28/2013 – UERJ, em seu Art. 38, explicitamente nos diz que:

A Dissertação do Curso de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica deverá, necessariamente, apresentar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores. Este produto, que deverá ser destacável do corpo

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191195215>

da Dissertação, poderá ter a forma de um texto sobre uma sequência didática, um aplicativo computacional, um vídeo (na internet ou em CD/DVD), um equipamento, uma exposição; enfim, algo identificável e independente da Dissertação. O produto educacional ficará disponível na página do Programa, caso isso não viole direitos autorais. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p.12)

E ainda que, segundo regulamentação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL,1998), no caso de conclusão do curso de mestrado profissional, seu trabalho deverá preconizar:

Domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (BRASIL, 1998, p. 1).

Logo, ele surgiu como forma de atender a uma exigência no trabalho de conclusão, como “fruto” da pesquisa realizada e cumprindo uma particularidade, no que diz respeito a ser de caráter aplicável por profissionais da área e que deve ser o resultado de uma:

[...] pesquisa aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134)

No entanto, apesar do seu caráter técnico e acadêmico, gostaríamos de ressaltar que acreditamos no produto educacional como uma possibilidade de grande relevância, que é a de proporcionar novos aspectos que talvez ainda não tenham sido explorados nas investigações desse tipo.

Posto isto, neste texto apresentamos o produto educacional que se originou a partir de uma pesquisa no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), intitulada: **“Tia, Eu Não Aguento Mais Sofrer Tanta Humilhação: Narrativas Tensionadoras de Gênero nos Anos Iniciais”**, pesquisa essa com metodologia centrada em narrativas (BENJAMIM 1985) que, além de

constituir o *corpus* da dissertação, deu (concordando com metodologia) origem também às escritas e propostas inseridas no livro.

Quanto às narrativas, Benjamim (1985, p. 223) chama atenção para que: “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. Por conta disso, acreditamos que a partir das narrativas de uma cena ocorrida com Guilherme (sujeito durante a pesquisa e personagem principal do livro), que foram costuradas com as narrativas da autora, compartilhamos com as ideias de Benjamim (1985) e concordamos com o que nos aponta Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018, p. 135):

Pensar a pesquisa **nos/dos/com os cotidianos** escolares tendo como suporte as conversas e as narrativas é trazer dos saberes-fazer os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, entendendo ainda que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, que envolvem crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às formas de habitar o cotidiano [...] (grifo meu)

No que diz respeito a uma pesquisa “*nos/dos/com os cotidianos*”, Nilda Alves (2007, p. 6) nos chama a atenção para que possamos compreender, que “[...] o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, [...] porque as vê em atos, o tempo todo”, o que para ela significava dizer de uma inquietação que tem como ponto de partida as ações dos seus praticantes de forma a compreendermos que os acontecimentos que se dão no cotidiano estão relacionados aos modos de ver, de sentir e de fazer uma imersão na realidade de quem vive essas ações.

Sendo assim, podemos dizer que foi de uma inquietação movida por uma pesquisa “*nos/dos/com os cotidianos*” e fundamentada na pesquisa com narrativas, que esse livro surgiu e que teve como objetivo implementar o diálogo sobre a temática de gênero e sexualidade na escola, a partir do incentivo à prática da reflexão e consequentemente ao exercício de ações com as alunas e a alunos, de forma a possibilitar que o preconceito referente às questões de gênero e sexualidade na escola possam ser refletidos e consequentemente debatidos no cotidiano escolar. Segundo a autora:

Este livro objetiva promover o diálogo na escola sobre a temática de gênero e sexualidade, a partir da prática de reflexões entre professoras e professores, alunas e alunos e comunidade escolar. Direcionado inicialmente para crianças das séries iniciais, intenciona colaborar com a superação de estigmas no que diz respeito à construção das feminilidades e masculinidades e de como a escola pode atuar favorecendo esse debate (JORGE DE FREITAS, 2019, p.2)

Portanto, como produto educacional, optamos - depois de muitas conversas entre nós (orientanda e orientadora) e também com a coorientadora da pesquisa, a Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes (in memoriam), pela criação de um **Livro Infantil Paradidático** (em formato digital, ou mais conhecido como e-book), direcionado inicialmente para crianças dos anos iniciais), por compreender que poderia, além de incentivá-las à leitura, contribuir na elaboração e compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade pelas mesmas e ainda colaborar com as professoras e os professores, já que o mesmo poderia servir como apoio complementar nas suas percepções, no que diz respeito a construção das feminilidades e masculinidades no ambiente escolar e na forma como esse ambiente pode atuar enquanto espaço dialógico para as abordagens dos assuntos relacionados com esses conceitos, já que, como nos diz Xavier Filha (2010, p. 2):

[...] pensar sobre o que está sendo produzido na atualidade destinado a este segmento e sobre como as crianças se apropriam de tais produtos mediante discursos e na constituição de suas identidades. Os artefatos culturais produzem significados; ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e “normal” para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade

Dessa forma sua criação pode ser vista como mais um tipo de recurso pedagógico, uma possibilidade das educadoras e dos educadores de utilizarem o mesmo como forma a implementar, complementar e cooperar com o processo de ensino e aprendizagem acerca das questões de gênero e sexualidade na escola, potencializando e dinamizando esse processo, de modo que venha a se tornar uma ferramenta de uso educativo e de fácil acesso (já que, por ser em formato digital, pode ser acessado e lido em vários tipos de equipamentos eletrônico), podendo servir de auxílio para a compreensão e concepção de novos conhecimentos referentes à temática, uma vez que “Utilizar os livros como elemento para

reflexão e problematização em momentos de formação docente, tanto na graduação quanto na formação continuada, tem-se mostrado uma estratégia de êxito [...]” (XAVIER FILHA, 2010, p. 6)

2. O MENINO DA PERUCA COR DE ROSA

Através da pesquisa, que se deu nos anos de 2017 a 2019, foi possível compreendermos que as questões de gênero e sexualidade ainda podem representar um tabu, ou mesmo um assunto que apresenta dificuldades por parte das professoras e professores em serem faladas e discutidas e que por isso devem ser priorizadas nas contingências cotidianas, que emergem no contexto escolar.

Logo, acreditamos que os livros paradidáticos infantis se apresentam como um importante artefato cultural, de relevante potencial educativo, já que podem ter seu direcionamento orientado pelas professoras e professores a partir da combinação de dois meios de comunicação importantes: a imagem e o texto, que podem facilitar a compreensão de quem se propõe a ler, a escutar, tornando mais agradável o ato da leitura e oferecendo a oportunidade da ampliação de conhecimentos no que diz respeito ao mundo social em que vivemos, bem como a experimentação de situações que simulam e que fazem surgir os questionamentos acerca da realidade , como por exemplo:

Como articular as discussões com crianças pequenas? Como incorporar essas discussões no currículo da educação da infância? Como ler as narrativas, as imagens, os silêncios, os ditos e os não-ditos? Quais livros estão disponíveis no mercado e quais os mais recomendados para crianças? Qual a faixa etária indicada pelos livros? Quais representações de gênero, sexualidade, diferença, diversidade estes livros veiculam em seus textos e ilustrações? (XAVIER FILHA, 2010, p. 1)

Portanto, para a abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade, o livro paradidático infantil pode constituir um importante integrante do currículo escolar que se articula diretamente com elas, por seu conteúdo específico, dado que, sobre isto Furlani (2005, p. 16) nos aponta:

Seu texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e sexuais, “ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm “efeitos

de verdade” e contribuem para produzir sujeitos. Isso justifica e possibilita a articulação entre currículo escolar e significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade) a partir desses livros

O livro traz a narrativa da autora a partir da observação de uma cena do cotidiano de sua sala de aula em uma escola de Ensino Fundamental I, localizada em uma favela no município do Rio de Janeiro.

A cena vivenciada pela autora e pelas alunas e alunos no dia do fato ocorrido diz respeito às questões de gênero, na qual uma criança que, segundo as professoras da referida escola que já a tiveram inserida em suas turmas desde a Educação Infantil, “sempre foi meio afeminado” e “sempre se envolveu em confusões com as outras crianças”.

Sendo assim, pensamos que o que essas professoras tenham querido dizer é que essa criança “apresenta conflito identitário com o gênero que lhe fora atribuído no nascimento (masculino), suscita tensões em suas interações com alguns de seus pares, tornando-se vítima tanto da violência verbal, quanto física” (JORGE DE FREITAS; BAIÃO, 2018, p. 2)

Por conta da cena ocorrida na sala de aula da autora do livro, o título adotado para ele foi: **O menino da peruca cor de rosa:**

Figura 1. Capa do livro



Fonte: Jorge de Freitas (2019, p. 1)

A cena ao qual nos referimos diz respeito ao dia em que a criança chegou à escola usando uma peruca longa na cor rosa choque:

Era de manhã. Eu estava fazendo a chamada quando fui surpreendida por uma criança parada na minha porta, usando uma longa peruca cor de rosa choque. Era Guilherme. E sim, ele é um menino, que todo mundo acha que é diferente, só porque gosta de vestir, calçar, usar e fazer muitas coisas que as meninas também gostam, vestem, calçam, usam e fazem. Guilherme diz para suas amigas e seus amigos que gostaria de ter nascido em um corpo de menina, e por causa disso é sempre alvo de piadinhas de mau gosto e outras coisas mais. Naquele momento algumas crianças ficaram assustadas. Outras encantadas. Outras acharam de uma beleza e tanta. Algumas riram. Michel e Lucas, no entanto, partiram para o xingamento: "mulherzinha", "bichinha" [...] (JORGE DE FREITAS, 2019, 10-11)

Os acontecimentos nesse dia demonstraram o preconceito com a criança por ela usar um artefato - a peruca - que por vezes (não raras) é considerado pela *norma* como sendo restrito ao uso feminino, mesmo apesar de vermos que o artefato já foi utilizado como adereços por homens em diversos períodos da história nos quais seu uso era associado à ostentação e exuberância, segundo Fernandes Filho (2010, p. 70):

Alguns autores descrevem que a masculinidade nesse período, principalmente na Inglaterra, não possuía uma conotação rígida de cobrança ao modelo de comportamentos viris ou machistas; esses homens demonstravam certa "feminilidade" nos gestos [...] neste momento a moda surge como forma de individualizar as aparências, promover uma diferenciação entre as pessoas através da exibição estética e indumentária, pois foi justamente nessa época que a moda surge também como forma de separar as pessoas através de classes, o que originava a ambição na ascensão social [...] Entretanto, a preocupação com a aparência fazia-se igualmente presente ao verificarmos que os homens usavam perucas, saltos, maquiagem e acessórios [...] um dos grandes representantes dessa exuberância foi o rei Luís XIV, também conhecido como o rei sol; foi o primeiro a usar sapatos altos (devido a sua baixa estatura) adornados com laços, pedras e solas vermelhas, grandes perucas, túnicas, golas com rendas e gravatas; todos os adereços apontavam para uma exibição que pressupunha dignidade [...]

Há evidências, também, que no Egito “[...] os homens de um modo geral, buscavam a juventude para poderem tornar-se belos, utilizando-se de cremes que pudessem esconder suas rugas” ou ainda “[...] roupas e adereços que possam valorizar seus corpos, sem que necessariamente os tornem femininos”(IBIDEM, p. 75-76).

Hoje, no entanto, esses artefatos são muitas vezes considerados como sendo de uso feminino. Porém, sabemos que também estão voltadas para uma cultura estética “masculina” e que perpassa também pela questão de classe, quando vemos homens de maior poder aquisitivo, que por não aceitarem a calvície, optam pelas perucas e fazem uso de cremes, recursos estéticos, cremes rejuvenescedores, entre outros. E foi nesse contexto (histórico-cultural e também social), que iniciei o debate com minhas alunas e alunos no dia do fato ocorrido.

Guilherme, na época, tinha nove anos, era aluno do 3º ano e apresentava (dentro das características heteronormativas de gênero) como já relatado anteriormente, um jeito “afeminado”, já que “[...] gosta de brincar com as meninas, de caracterizar-se como elas e de agir como elas. Por conta de suas atitudes, é visto como elemento tensionador [...]” (JORGE DE FREITAS; BAIÃO, 2018, p. 2).

Pejorativamente chamado pelos colegas (principalmente os meninos) de “viadinho”, “bicha”, “bichinha”, entre outros, esses atos quase sempre o entristeciam, “levando-o em determinadas ocasiões, a tornar-se introspectivo, ou, agressivo” (IBIDEM, p. 2).

Isso às vezes é encarado como brincadeira por parte das crianças, no entanto, são palavras que expressam preconceito “com aqueles que ‘fogem’ aos padrões da heteronormatividade” (ibidem, p.2), o que caracteriza uma forma de preconceito com o que diz respeito às questões referentes a construção das identidades de gênero, bem como os papéis que se esperam delas.

Através dos diálogos reflexivos possíveis, de uma leitura simplificada, a autora intencionou com o seu livro propor, a ampliação da discussão que se faz necessária em relação às questões de gênero na escola, a compreensão das mesmas, de forma a ser mais bem compreendidas por parte das crianças, facilitando assim, a abordagem da temática por parte das/dos docentes do Ensino Fundamental I (anos iniciais), incentivando-os à prática da reflexão e consequentemente ao exercício de ações com suas alunas e alunos, que possam possibilitar para que o preconceito possa ser repensado

no cotidiano escolar e conseqüentemente, na sociedade de uma forma em geral.

Sendo assim, os objetivos que se desejou alcançar com a confecção do produto foram: problematizar a abordagem da temática Gênero e sexualidade na escola por parte dos docentes do Ensino Fundamental I e contribuir de forma a promover o afastamento de preconceitos e estigmas que costumam vir acompanhando a temática no espaço escolar.

O seu intuito foi articular com o cenário social, bem como profissional (docente), de uma demanda que se faz urgente no contexto escolar e na sociedade acerca dessas questões.

2.1 Da Criação

O processo se deu desde o início da pesquisa da autora, porém, com maior intensidade na fase final dela, quando foi trazendo as narrativas e delimitando-as e pensando nas imagens que comporiam o conjunto inteiro da obra (roteiro). Isso porque as páginas que trazem as ilustrações também apresentam uma pergunta que intenciona levantar questionamentos importantes acerca das questões de gênero e sexualidade relacionadas com o episódio ocorrido.

Para esse processo a autora focou na “Pedagogia da Pergunta”, de Paulo Freire e Antonio Faundez, por compreender que “[...] o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar”. (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p.46), já que todo conhecimento se produz a partir da curiosidade ou da indagação, assim sendo, da pergunta.

Incitar a curiosidade ainda pode ser a melhor forma de aguçar o aluno para o saber mais, porque possibilita reflexões que se constituem como parte importante do processo de aprendizagem.

O momento da pergunta no livro tem a intenção de ser um espaço no qual se possa identificar os conhecimentos prévios do leitor, ou de quem ouve a história sendo contada por outrem e ainda perceber o quanto estão envolvidos na temática, além possibilitar uma oportunidade para promover o diálogo entre os pares.

Figura 2. Página do livro trazendo uma pergunta



Fonte: Jorge de Freitas (2019, p. 19)

O espaço em que se coloca a pergunta também é lugar para se propor pesquisa de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por possibilitar um momento em que é possível a interpretação da existência de motivação ou desmotivação, interesse ou desinteresse pela temática abordada por parte das leitoras e leitores.

Dessa forma, a autora intentou oportunizar, através das perguntas feitas ao final de cada página com ilustração, uma dinâmica e a troca de conhecimentos, de forma que essa troca pudesse ser colaborativa através das mesmas, promovendo outras dúvidas, tanto para as alunas e alunos quanto para as professoras e professores, acerca da temática abordada.

Nesse contexto da criação das perguntas é possibilitado às crianças uma ação em que se tornam participantes ativos, tanto no processo de construção e reconstrução de seus saberes quanto das condições que se abrem para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, de forma que estes possam se tornar mais significativos para elas.

É importante ressaltar que assim estamos estimulando-as a serem curiosas, já que “[...] o valor não está tanto nas respostas que o professor oferece, porque as respostas são sem dúvida provisórias, assim como as perguntas” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985), mas pelo do ato de perguntar, que é quando se introduz no ambiente uma

possibilidade real de inquietações, confrontos e novas dúvidas, que as levam a buscarem novos conhecimentos acerca do tema proposto.

Para a criação do livro, a autora dialogou com Guilherme para pensarem como se daria o percurso da construção. Durante esse processo as conversas entre eles foram o mote para a escrita de cada página e da ilustração que seriam trazidas. A orientadora e a coorientadora também tiveram um papel decisivo nas formas em que as narrativas seriam inseridas, nas perguntas que foram trazidas e auxiliaram muito nesse processo, que se davam tanto nos encontros de orientação da pesquisa quanto durante o período da criação do produto educacional.

Dessa forma, para a construção da narrativa contada e os diálogos trazidos no livro, foram utilizadas algumas partes das narrativas e das conversas da autora com a criança, que foram produzidas durante a pesquisa realizada, mas, particularmente, a partir do episódio, já contado aqui e que foi mantido na íntegra no que diz respeito ao acontecimento - suas expressões, singularidades e linguagem, foram trazidas para o livro, sem qualquer modificação dos sentidos que o momento oportunizou, sem alteração que pudesse descaracterizá-lo, para que todo o processo fosse realizado de forma que, pudessem conduzir a leitora, o leitor, à uma compreensão real do tempo e do espaço em que ocorreram as tramas que são trazidas na história

2.2 Da Produção

O processo de produção do produto educacional foi totalmente artesanal. Os textos, gerados em Word, eram recortados e colados em folha A4. Com as ilustrações o processo também foi bem parecido. Só que nesse caso primeiro buscaram-se imagens que fossem de domínio público, ou seja, uma obra sem o direito autoral e portanto, sem restrição de uso. Após esse processo as imagens eram impressas, recortadas e coladas, também em folha A4, e ainda passaram por algumas alterações que eram as criações com desenhos que a própria autora fazia e coloria. Isso se justifica pelo fato de que nem todas as imagens encontradas atendiam ao propósito pretendido, que era dialogar com o texto proposto na página anterior à ilustração ou à pergunta inserida na própria página que continha a ilustração.

A partir disso a autora produziu alguns exemplares “físicos” do livro, feitos através de xerox coloridas para presentear algumas pessoas que se fizeram importantes durante a execução do seu projeto, que são: Guilherme, a orientadora e coorientadora, a banca presente na defesa de sua dissertação (Prof. Dr. Ivan Amaro e o Prof. Dr. Jonas Alves Júnior), bem como para algumas outras pessoas que são também parte de sua caminhada (amigos e familiares).

Para dar seguimento ao processo de conclusão do mestrado, após a defesa da dissertação, foram criados para o produto educacional o seu Número Internacional Padrão do Livro (ISBN), que se trata de um “sistema que identifica numericamente os livros segundo o seu título, autor, país, edição e editora” (IBIDEM) e a sua ficha catalográfica, que é uma “ficha que contém as informações bibliográficas necessárias para identificar e localizar um livro ou outro documento no acervo de uma biblioteca” (IBIDEM). Foi feita a digitalização das páginas do livro físico, salvas em um arquivo do tipo *Portable Document Format* (PDF), gravada em um *Compact Disc* (CD) e entregues à secretaria do PPGE, junto a outros documentos necessários para a solicitação do seu diploma de conclusão.

Após esse processo, a Orientadora realizou o registro e a inclusão do produto no Portal EduCAPES, que segundo o próprio site é:

[...] um portal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos [...] Engloba em seu acervo milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público (EduCAPES, 2020)

3. Da Aplicabilidade

Para falarmos da aplicabilidade de um produto educacional como esse, é importante primeiro refletirmos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente no que compete, como nos diz Ferraço, Süsssekind e Gomes (2017, p. 357) “a unificação dos conteúdos, com base no suposto **tratamento igual dos diferentes**” (grifo nosso).

Falamos isso porque quanto à questão de gênero, Ferraço, Süsssekind e Gomes (2017 apud ANPEd 2017, p. 17) nos chama atenção para o seguinte fato:

Nossa posição de que a BNCC, em seus princípios e metodologia de elaboração sem consulta à comunidade educacional afronta a condição de democracia para gestão e currículos além de abduzir a pluralidade dos conhecimentos escolares e desqualificar o trabalho docente é pública e expressa nossa preocupação com o aumento da desigualdade e da exclusão social. Somos contrários a BNCC por entender que sua proposta: [...] retira os conceitos de gênero e de orientação sexual, explicitando a opção por um currículo que se pretende 'neutro' e, nesse sentido, articulado com a onda conservadora presente no país; [...] Tal desarticulação, em nossa perspectiva intencional, reitera a volta de reformas e políticas educacionais pensadas em gabinete e descoladas da escola e dos seus sujeitos. Reiteramos nossa compreensão de que a BNCC representa um retrocesso à educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares

Dessa forma, percebe-se que, a bem da verdade, não é de hoje que vemos os currículos atendendo a interesses (políticos, sociais ou até mesmo religiosos) de uma determinada classe (ou classes), em detrimento de outras, como nos sugere Furlani (2005): “assim sendo, problematizar o conhecimento escolar e os processos culturais e sociais que o constituem como hegemônico significa questionar todas as estratégias e os recursos didáticos envolvidos neste currículo”.

Quando nos referimos a currículo, estamos nos remetendo às determinações de órgãos e instituições. A supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” é um bom exemplo disso e o argumento principal para suas inclusões estaria diretamente relacionados à sua atribuição no que diz respeito ao enfrentamento a todas as formas de preconceito em relação às pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuados, entre outros (LGBTIQIA+) no ambiente escolar, para a promoção da inclusão e do respeito aos direitos humanos, contribuindo desta forma para uma sociedade mais justa, pautada em igualdade, bem como em liberdade. Vale ressaltar que a sigla supracitada é também utilizada como nome de um movimento que luta contra o preconceito e pelos

direitos de todas as pessoas que são incluídas nessas variações, quer seja pelo seu próprio reconhecimento por sua orientação sexual ou por sua identidade de gênero.

Louro (2014) nos auxilia na compreensão da importância do que a escola produz diante das diferenças, distinções e desigualdades, trazendo uma nova concepção sob as formas pelas quais a escola continua imprimindo sua marca 'distintiva' sobre os sujeitos (p.61) e as experiências vivenciadas nela.

Portanto pensar a escola é pensar em um espaço muito intenso, onde muitas experiências acontecem todos os dias e segundo Larossa (2011, p.24), "experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. [...] a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição" e ainda em relação a ela, aponta que:

[...] não pode ser antecipada. Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura. A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade (IBIDEM, p.19)

Sendo assim, é indispensável nesse espaço proceder a análise sobre as experiências vivenciadas no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Isso porque não se pode negligenciar o que se tem concebido acerca das identidades ou dos papéis que se esperam sobre os modos de serem meninas e meninos, mulheres e homens e de como a escola possa transmitir, ou até mesmo perpetuar isso, refletindo constantemente sobre o impacto disso na vida das crianças e das pessoas de um modo geral, já que ensinar exige ação prática e isso está diretamente ligado à pesquisa, à investigação de

novas formas de ensinar, mas também de aprender, reaprender, como nos aponta Freire (1996, p. 29):

[...] ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

Ou seja, é preciso atentar para os problemas, as novas demandas do cotidiano escolar e conseqüentemente da sociedade, e preocupar-se de que maneira possam ser superados, principalmente no que diz respeito a uma temática tão delicada de se lidar e que se faz tão urgente, fato que no que diz respeito aos livros paradidáticos em geral, Furlani (2005, p.19), nos ressalta que:

[...] são instrumentos de ensino e são frequentemente atualizados. Entretanto, geralmente, seus conteúdos relacionam-se a temáticas que tangenciam as disciplinas do currículo oficial. Assim, são vistos como um complemento aos livros didáticos e, mesmo que cada disciplina ofereça uma gama de conteúdos, os livros paradidáticos são elaborados especificadamente para cada assunto, por exemplo: educação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, ética, prevenção de drogas, cidadania, direitos humanos [...]

Compreendermos que um produto educacional pode auxiliar para que esse processo aconteça, de modo a agregar valor às práticas profissionais, talvez possa ser um caminho; e esse caminho precisa passar por uma reflexão sobre ele, por sua análise crítica, e conseqüentemente por uma avaliação que passa por sua aplicabilidade.

3.1 Como o produto educacional vem sendo aplicado?

Quanto a isso, gostaríamos de comunicar que desde seu lançamento no Portal eduCAPES (março de 2020) até o presente momento, o e-book “O Menino da Peruca Cor de Rosa” já teve sua aplicabilidade (as que tivemos notícias) em cinco espaços.

Sua primeira aplicação se deu na escola em que a autora da dissertação atua como professora em uma turma de 5º ano em 2019,

logo após a conclusão do mestrado profissional, quando foi proposta uma roda de conversas sobre o tema de gênero e sexualidade a partir da leitura do livro. Seguido à leitura do livro, as crianças tiveram a oportunidade de dialogar sobre o tema e tirar suas dúvidas através de uma conversa informal acerca dos conceitos abordados no livro (gênero, sexo *biológico*, sexualidade, papéis e identidades de gênero), e outros assuntos relacionados e que as crianças tinham dúvidas, como: orientação sexual, homofobia, entre outros.

Já a segunda aplicação foi realizada pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – (LaPEADE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde a partir do livro o grupo discutiu sobre a temática de gênero e sexualidade na infância. Esse acontecimento se deu por conta de uma professora (membro desse laboratório) que assistiu à defesa da dissertação da autora e que depois de ter acesso ao livro através do Portal eduCAPES, contactou a autora para comunicar que o grupo utilizaria o livro com essa proposta. Após a discussão, a autora recebeu um vídeo gravado de toda discussão feita pelo grupo, que foi “julgado” pelo grupo e pela autora, como uma experiência positiva.

A terceira vez em que o livro foi aplicado aconteceu através de um canal do *YouTube*, que é uma plataforma na qual se compartilham uma grande variedade de vídeos (filmes, videocliques, entre outros). O canal **Conta uma história, Rosa!**², (de propriedade de Rosa Maria Noronha Dias, professora, psicóloga, escritora e Mestra pelo PPGE) traz diversas contações de histórias e conversas informais sobre assuntos relacionados ao tema Educação. No vídeo³ em que conta a história do livro “O Menino da Peruca Cor de Rosa” ela dá algumas explicações sobre a temática abordada no livro, e só após isso realiza a contação. O contato para que essa experiência pudesse acontecer se deu porque ambas foram colegas de turma durante o curso de mestrado. Vale informar que o vídeo, até o final de junho de 2020, teve 105 acessos/visualizações.

A quarta aplicação do livro se deu através de uma “live”, que “em português significa, no contexto digital, ‘ao vivo’. [...] a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais” (REIS, 2020, s/p). A “Lives da Rosa” teve duração de

² https://www.youtube.com/channel/UCS-6_k57FyRjz-ckqLxcdQw. Acesso em: 12 julho 2020.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=u7rMOKrllDA&t=39s>. Acesso em: 12 julho 2020.

50 minutos e foi realizada na página pessoal⁴ da Professora supracitada, pelo “Instagram”, que é uma rede social em que ocorre o compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários de forma *online* e que permite serem também compartilhados em outras diversas redes sociais. Dessa vez sua aplicabilidade aconteceu através de uma conversa informal entre a proprietária da página e a autora do livro, cuja temática sobre gênero e sexualidade foi conduzida por três perguntas eixos: Como surgiu a ideia do livro? Por que é tão difícil falar sobre a temática de gênero e sexualidade na escola? Qual o papel do professor nesse contexto? O acesso a live no dia em que ocorreu contou com uma média de participação que variou entre 35 e 40 pessoas.

E a quinta e última vez (até o presente momento) em que houve a aplicabilidade do livro, foi em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro e se deu através de uma “aula remota”, que segundo o site SAE (2020), seria uma forma de transmitir em tempo real uma aula em que a professora, ou o professor, suas alunas e seus alunos, fariam suas interações em um ambiente virtual, onde cada uma das pessoas envolvidas pode acessar esse ambiente de diferentes locais. O ambiente virtual escolhido pela escola foi um aplicativo denominado ZOOM, que segundo TILLMAN E WILLINGS (2020) é um serviço de videoconferência que armazena seus dados e conteúdos e pode ser usado por até 500 pessoas durante bate-papos ao vivo, por vídeo e/ou áudio, e que podem ser gravados para serem assistidas posteriormente. Nessa experiência, que se deu em função do Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+ (sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais e mais), comemorado no dia 28 de junho, a história foi contada pela própria autora para um grupo de alunas e alunos (uma média de 12 crianças) de uma turma do 5^a ano, mas que contou também com a presença das diretoras geral e adjunta e outras funcionárias da escola. Após a leitura, o professor da referida turma atuou como mediador, provocando com perguntas e sugestões a partir da história, para que os alunos pudessem debater a temática. As discussões que se deram em torno da abordagem de assuntos como: respeito, igualdade de direitos e diversidade, temas bem presentes no livro. Vale ressaltar que essa atividade aconteceu nesse

⁴ <https://www.instagram.com/tv/CBl6s0xpVXc/?igshid=11666htoufgfi>. Acesso em: 12 julho 2020.

formato devido à pandemia que estamos enfrentando do Novo Coronavírus (COVID 19), o que ocasionou a suspensão das aulas presenciais. O convite dessa vez foi feito através de contato realizado pela Diretora Adjunta da referida escola, cujos nomes foram omitidos a pedido da própria.

Essas são as aplicabilidades que tivemos conhecimento até o momento, no entanto, é provável que possam ter acontecido outras, já que o e-book está sob o domínio público e qualquer um pode utilizá-lo a partir do seu download.

Para que se tenha uma ideia do que estamos falando, no Portal eduCAPES, através do tópico “estatísticas”, é possível se ter um panorama geral sobre o acesso ao produto educacional aqui apresentado, que entre os meses de março até 14 de julho, foram: 667 visualizações, das quais: 455 no Brasil, 156 nos Estados Unidos, 23 na Irlanda, 5 em Portugal, 3 no Reino Unido, 2 no Japão, 1 no Panamá e 1 na Suécia, com 240 downloads do livro realizados.

4. Considerações Finais

O cotidiano da escola é crucial para aprender, se constituir e saber se relacionar com os outros de forma respeitosa. Nesse sentido, o currículo é um documento extremamente importante para estabelecer aquilo que deva ser aprendido e ensinado. Por ele é possível explicar o mundo o qual fazemos parte. Se for constituído pela diferença e multiplicidade de saberes constantes na escola, haverá igualdade e solidariedade, do contrário, de onde partirá a transformação social que tanto queremos?

Em tempo destacamos que isso aponta para a necessidade de reorientar as interações existentes no cotidiano da escola. O tratamento entre os atores da comunidade escolar carrega práticas de caráter desigual entre os modos de ser masculino e feminino. Por tudo isso é tão importante tratar das questões de gênero e sexualidade nos espaços escolares.

Nesse sentido compreendemos que as pesquisas realizadas por meio do mestrado profissional oportunizam uma visão mais ampla no que diz respeito a novas investigações de questões ainda não analisadas que fazem parte dos contextos escolares; sendo assim, o produto educacional surge como mais uma possibilidade de refletirmos sobre a aproximação de pesquisas dessa natureza e a realidade escolar.

Por fim, entendemos que a criação deste produto educacional representa, então, mais uma tentativa que surge do saber-fazer educativo e das narrativas da autora e de uma criança que traz na pele as marcas da diferença, dentro de um determinado contexto que pretende ser visto como um complemento a mais para a discussão na formação de cidadãos e cidadãs mais reflexivos no que diz respeito à temática abordada no livro, mas que necessita muito do comprometimento de professoras e professores de se criar novas perspectivas sobre sua utilização e, conseqüentemente, de sua aplicação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8. out. 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 05 junho 2020.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica Arte e política**. (Obras escolhidas v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 1. ed. Brasiliense, 1985, 197-221

CAPES. **Portaria 80/98**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm>. Acesso em: 22 junho 2020.

FERNANDES FILHO, A. Breve Histórico da Beleza Masculina. **ModaPalavra e-periódico**, v. 3, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://200.19.105.203/index.php/modapalavra/article/viewFile/7941/5487>> Acesso em: 31 maio 2020.

FERRAÇO, C. E.; SÜSSEKIND, M. L.; GOMES, M. A. O. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... “Vai ter luta!”. In: **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 356-365, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/37764/19134>> Acesso em: 22 junho 2020.

FURLANI, J. **O Bicho vai pegar! Um Olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005.

Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>> Acesso em: 22 junho 2020.

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

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível Em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_perg> Acesso em: 11 junho 2020.

GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; GARCIA, A. A conversa como princípio para pensar a pesquisa e a formação docente. IN: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayyu, p. 119-139, 2018.

JORGE DE FREITAS, C. **O menino da peruca cor de rosa**. Livro Digital. EduCAPES. 2019. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/566405>> Acesso em: 14 julho 2020.

JORGE DE FREITAS, C.; BAIÃO, J. C. Peruca “rosinha” é coisa de “mulherzinha”: tensões e representações de gênero nos anos iniciais”. **Revista Aleph**, n. 31, 2018. Disponível em: <<http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/802>> Acesso em 30 maio 2020.

LAROSSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, dez. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 18 junho 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2014

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, ano 1, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/>>

stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/131_142_o_mestrado_profissional_em_ensino.pdf>. Acesso em: 03 julho 2020.
PRECIADO, P. B. Quem defende a criança queer? **Jangada**, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun.2013. Disponível em: <<https://www.revistajangada.ufv.br/index.php/Jangada/article/view/17>>. Acesso em: 10 junho 2020.

REIS, E. O que é uma live? Saiba tudo sobre as transmissões ao vivo na Internet. In: **TECHTUDO** (portal da web). Brasil: Globo.com. 2020. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghhtml>> Acesso em: 20 junho 2020.

SAE, S. E. O que são aulas remotas? Confira aqui. In: **SAE. Soluções Educacionais**. 2020 Disponível em: <<https://sae.digital/aulas-remotas/>> . Acesso em: 09 julho 2020.

TILLMAN, M.; WILLINGS, A. O que é o zoom e como ele funciona? Mais dicas e truques. In: **Pocket-lint Limited** (portal da web). Disponível em: < <https://www.pocket-lint.com/pt-br/aplicativos/noticias/151426-o-que-e-zoom-e-como-funciona-alem-de-dicas-e-truques>> Acesso em: 06 julho. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **DELIBERAÇÃO Nº 28/2013** Disponível em:< http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00282013_22082013.pdf> Acesso em: 05 junho 2020.

XAVIER FILHA, C. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferença/diversidade: possibilidades para formação docente e práticas pedagógicas. 2010. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277929912_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenero_Livrosinfantis.pdf> Acesso em: 10 maio 2020.

OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM OLHAR PARA MENINAS NAS AULAS DE ESPORTE, LUTA, DANÇA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹

Ulhiana Maria Arruda Medeiros
Mestra em Ensino pelo PPGEB/CAP-UERJ

José Antonio Vianna
Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Este Guia de sensibilização de professores é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como tema central a permanência e evasão de meninas e jovens mulheres de Projetos de Inclusão Social (PIS) por meio do esporte. Ele é destinado a professores(as) de Educação Física de contextos escolares e não-escolares, por exemplo, os PIS.

A pesquisadora investigou, entre outras questões, os motivos para permanência e evasão dos sujeitos em dois projetos. Estes são localizados em regiões empobrecidas da cidade do Rio de Janeiro e atende de maneira gratuita moradores(as) dessas comunidades e proximidades, ofertando modalidades esportivas, de lutas e danças como meio de lazer e formação, especialmente para crianças e adolescentes.

Este Guia tem como objetivo incentivar o processo de reflexão da prática por parte de professores(as) de Educação Física para que estes sejam capazes de oportunizar uma interação satisfatória entre gêneros, de modo que as aulas sejam momentos de celebração das diferenças, dentro de um processo de aprendizagem significativo ao grupo.

O Guia de sensibilização surge como uma alternativa de espaço coletivo para que tais reflexões, pertinentes aos estudos de gênero, seja oportunizado a eles. Um espaço seguro para falas e interiorização de conceitos e experiências pessoais e coletivas que podem vir a ajudar estes(as) professores(as) a introduzirem em suas aulas práticas menos sexistas, oportunizando um aprendizado

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191217237>

saudável tanto entre meninos, como entre meninas e, especialmente, na interação entre os dois.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se apoiar nos estudos de gênero para elaborar este produto pedagógico, foi verificado que o conceito de “gênero” quando atrelado ao mundo dos esportes ou das atividades física, tem muito a acrescentar no campo teórico. Para falar de gênero é preciso tratar, também, do conceito de “sexo”. Especialmente na Educação Física, a oposição entre estes dois conceitos (“sexo x gênero”) foi uma construção estruturada por anos.

A escritora norte-americana Joan Scott (1990) trouxe em seu artigo “Gênero: Uma categoria útil de análise histórica” uma concepção de gênero que desafiou as premissas ainda rasas sobre esse assunto. Nesta época o entendimento de o sexo se referir à biologia dos corpos e de o gênero estar atrelado à cultura, já existia, porém a pesquisadora aprofunda esta visão. Ao tratar gênero como construção social, a pesquisadora retrata gênero a partir das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres ao longo da história da humanidade. Ela aponta por uma direção importante a desigualdade de gênero.

No Brasil, a pesquisadora Silvana Vilodre Goellner (2013) exalta o estudo de Scott (1990) como de grande importância para o campo da pesquisa esportiva. Esta nova abordagem permitiu a ampliação dos estudos sobre as percepções dos corpos, as gestualidades, as representações de saúde, beleza e desempenho. Esta nova perspectiva sobre gênero, segundo a autora, foi fundamental para quebras de paradigmas de gênero que impactam até hoje, como, por exemplo, a construção de novas políticas públicas que ajudam a promover a igualdade de gênero.

Trazendo para o campo da prática pedagógica, as principais pesquisas sobre gênero nos processos de formação de crianças e adolescentes se dão dentro do contexto escolar. As aulas de Educação Física Escolar (EFE) são um solo fértil para pesquisas sobre gênero e todas as demais implicações periféricas que surgem a partir dessa temática. Iniciamos esta contextualização teórica com o estudo de Prado e Ribeiro (2014) que aponta para a EFE como um espaço de reprodução social. Para estes autores as práticas de

segregação, os valores, as normas e comportamentos sociais se reproduzem no ambiente das aulas.

Ainda que essa seja uma premissa importante e que seja de fácil entendimento compreender que as crianças e adolescentes carregam em si as suas experiências sociais, as aulas de EFE também podem ser espaços de quebra destes mesmos paradigmas e de atitudes conflituosas que podem vir a tornar a experiência da aula em algo negativo. O papel de professores(as) nesse processo se torna então de fundamental importância, seriam eles(as) os responsáveis que podem transformar uma experiência negativa com o esporte, a luta, a dança e as demais manifestações corporais, em uma experiência positiva.

O Estudo de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) que reflete sobre o gênero na EFE, revelou a visão de professores sobre os conflitos de gênero nas aulas. Os autores encontraram na percepção do grupo investigado que os conflitos de gênero nas aulas ocorrem por motivos biológicos como, por exemplo, a diferença de força entre meninos e meninas. Algo que para os autores da pesquisa é levantado como ponto de atenção por considerarem que, na prática, a percepção da diferença de força entre os sexos, ainda que possua um fator biológico importante, há uma representação social que hierarquiza o homem como superior à mulher. Antes mesmo das diferenças orgânicas entre meninos e meninas acentuarem na fase de puberdade, as diferenças de estímulos que meninos e meninas são submetidos ao longo da vida, impactam diretamente na relação de ambos com as práticas corporais por meio dos esportes, lutas e danças. A sociedade estabelece as atividades próprias para cada gênero.

Quando uma menina é submetida a estímulos similares aos seus pares masculinos, possibilita-se a elas o desenvolvimento de competências e habilidades que resultam em maior destreza em atividades mistas, o que pode reduzir a chance de conflitos entre os pares.

Vianna, Souza e Reis (2015) observaram que muitos conflitos que motivam o bullying em aulas de EFE ocorrem, especialmente, por uma questão de diferença de habilidade/desempenho, independentemente de gênero. Daí o importante papel do(a) professor(a) em submeter os alunos, de ambos os gêneros, a estímulos que permitam a todos evoluírem nas práticas corporais propostas em aula.

Nos PIS a realidade de meninas e meninos se configura de forma similar às aulas de EFE, mas com uma diferença significativamente importante, pois os alunos e alunas ali presentes optam pela modalidade que é praticada, logo, existe uma pré-disposição em aprendê-la, diferente do que costuma ocorrer no ambiente escolar em que os alunos são submetidos a modalidades que, muitas vezes, não são eles quem escolhem e nem costumam participar do processo de construção da aula. Algo levantado por Altmann *et al.* (2017) e Aniszewski *et al.* (2019) é que as aulas de EFE, em muitos casos, são voltadas mais para esportes que atendem muito mais ao interesse de meninos do que o das meninas, tornando a aula menos significativa para elas.

Ainda assim, a realidade dos alunos e alunas nos PIS configura uma realidade longe da ideal. Apesar de ser uma prática mais “livre”, voluntária, que foge ao padrão da obrigatoriedade da EFE, o que se percebe é uma alta taxa de evasão (VIANNA; LOVISOLO, 2009) o que parece representar que as aspirações e interesses dos alunos não são totalmente contemplados nestes espaços.

Em perspectiva macrossocial, percebe-se uma alta taxa de crianças e adolescentes que abandonam o mundo dos esportes ainda na adolescência, especialmente as meninas. Entre elas, até os 15 anos de idade, a taxa de evasão foi de 34,8% no ano de 2015 e entre os meninos foi de 19,3% em último levantamento realizado pelo Ministério do Esporte brasileiro (2015) Esta realidade aponta para a direção de uma sociedade pouco ativa, mais sedentária e, entre a população mais vulnerável, uma diminuição nas oportunidades sociais que os PIS tem o potencial de oferecer.

Na visão de Zaluar (1994) e Freire (1999) a prática de esportes contribuem na formação de sujeitos integrais, que pensam, agem e sentem no e sobre o mundo. Uma perspectiva que entende a formação cidadã como um produto muito importante para as crianças e adolescentes, especialmente os(as) moradores(as) de favelas e regiões mais empobrecidas da sociedade. Para autores como Vianna e Lovisolo (2018) em estudo sobre as percepções de alunos e alunas de PIS (Projetos de Inclusão social) por meio do esporte, a prática de modalidades nestes projetos ajuda a transformar a visão de mundo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, ampliando as suas perspectivas de futuro, para além da realidade que vivem.

No entanto, a evasão principalmente de meninas em PIS sugere a necessidade de elaboração de procedimentos didáticos que contribuam para a adoção pelos praticantes de atitudes e comportamentos de respeito e solidariedade entre os gêneros, e que favoreçam a maior aderência

de meninas nestes contextos. Ao assumir a postura de que o esporte e outras atividades corporais pode ter seus efeitos positivos ou negativos ampliados ou minimizados conforme a intervenção pedagógica adotada pelo professor, este produto pedagógico foi desenvolvido a partir da perspectiva de que o esporte e as demais manifestações corporais podem ser utilizados como ferramentas de transformação social. Uma transformação que passa por diferentes campos sociais, inclusive, entre as questões de gênero. Assim, a capacitação de professores de EF pode ampliar os efeitos positivos e minimizar os conflitos sociais entre os gêneros nas atividades em ambiente de ensino formal e não formal.

3. O PRODUTO

A “Oficina de sensibilização de professores: Um olhar para meninas nas aulas de esporte, luta, dança e na Educação Física Escolar” serve para dar suporte aos/às mediadores/as que irão conduzir a formação sobre gênero em seus ambientes de trabalho. Ele é dividido em cinco sessões. A primeira traz ao leitor (que utilizará a ferramenta como mediador) a possibilidade de levar aos participantes uma reflexão interna sobre suas experiências pessoais e profissionais com os esportes e demais manifestações corporais. A segunda parte dá início à apresentação dos resultados sobre a pesquisa “A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro” (MEDEIROS, 2020) e mostra os resultados correspondentes à percepção de alunas e ex-alunas acerca das relações de gênero estabelecidas nas aulas.

A terceira parte traz os motivos para permanência das alunas nas aulas. A quarta parte apresenta os resultados sobre os motivos para evasão das ex-alunas. Na quinta parte, são apresentados os resultados acerca das percepções de alunas e ex-alunas sobre suas percepções em relação ao papel de professores e professoras em aula para melhorar as relações de gênero. Ao final de cada sessão o leitor/mediador tem acesso às estratégias desenvolvidas para que eles(as) possam aplicar junto aos participantes da formação.

O guia conta também com a sugestão de estratégias para o trabalho com meninas e meninos nas aulas. Essas “dicas” podem servir de ações norteadoras para ajudar professores(as) a repensar e colocar em prática uma aula mais inclusiva, em um contexto geral mas, em especial ao que tange as relações de gênero que são estabelecidas.

3.1 SESSÃO 1 – REFLEXÃO INTERNA SOBRE GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS

Nesta primeira sessão a proposta é fazer com que o leitor seja ambientado às principais questões sobre gênero e educação física. Este é um alicerce importante, pois antes de tentar sensibilizar alguém sobre algo, é preciso que o(a) próprio(a) mediador(a) seja sensibilizado acerca da temática central. A ideia foi apresentar como uma estrutura de gênero desequilibrada, tanto em nível macrossocial como em pequenos contextos como uma aula, podem gerar consequências negativas para todos os que fazem parte de um mesmo grupo. A fonte teórica para esta discussão se baseia nos estudos de Messner (2008) sobre o fenômeno generificador no esporte, sobre como o esporte pode ser um ambiente propício às reproduções dos padrões normativos de gênero da sociedade.

Tendo em vista que ao colocar em prática a formação continuada as pessoas que estão participando precisam realizar primeiro uma reflexão interna, depois em nível profissional, para só depois ressignificar isso em suas aulas, foram construídas estratégias que respeitam esse processo de desconstrução que não é linear e, ainda, não será igual de uma pessoa para outra.

3.1.1 Atividade “Compartilhando em Teia”

Material: Papel, caneta e barbante

Estrutura: Roda com perguntas-geradoras

Os professores e professoras tendem a reproduzir suas experiências de vida no ambiente de suas aulas. Na maioria dos casos não existe uma reflexão sobre isso. Entendemos que esse processo de desconstrução deve se dar primeiramente de maneira individual. A estratégia “compartilhando em teia” é um incentivo

para que professores e professoras possam refletir sobre seu passado e compartilhar suas experiências, para assim, perceberem quais são as interferências na sua atuação profissional.

Propomos que o mediador realize uma reflexão com os participantes sobre três tópicos a serem apresentados em forma de questão: 1) Uma experiência positiva pessoal com o esporte ou prática corporal?; 2) Uma experiência negativa pessoal com o esporte ou prática corporal?; 3) Por que escolheu ser professor(a)?.

Os participantes podem escrever as respostas em um papel para facilitar o compartilhamento com o grupo. Em seguida, todos ficarão em roda e uma pessoa poderá se voluntariar para começar o compartilhamento. Segurando uma ponta do rolo de barbante a pessoa poderá falar sobre suas três respostas, ao terminar, passará para uma próxima pessoa. Pouco a pouco, todos irão compartilhar suas respostas, formando uma teia com o barbante.

Reflexão sugerida ao mediador para realização com os participantes: As experiências esportivas, de luta, dança e demais práticas corporais impactam de maneira diferente as pessoas, mas podem levá-las a caminhos parecidos, neste caso, ser professor/professora. O papel do/da professor/professora se torna fundamental na qualidade desta experiência para crianças e adolescentes.

3.2 SESSÃO 2 – APRESENTANDO RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS

Nesta segunda sessão é dada continuidade às reflexões iniciadas anteriormente, porém, o mediador deve apresentar resultados de pesquisas sobre desigualdade de gênero na EF e no esporte, como exemplo da investigação que deu base à dissertação de Medeiros (2020) que originou este produto pedagógico.

As informações da pesquisa que dão o pontapé inicial nesta sessão (MEDEIROS, 2020) demonstram as percepções de alunas e ex-alunas dos PIS entrevistados sobre como eram as relações de gênero nas aulas que frequentavam. O destaque que deve ser dado é que as experiências mudam de acordo com o tipo de modalidade que a menina se refere. Ficou nítido na investigação de Medeiros (2020) que a modalidade vivenciada tem papel importante nas relações de gênero estabelecidas em aula.

Para esta discussão pode ser utilizado o estudo de Mello e colaboradores (2018). Neste trabalho os autores avaliam a percepção de universitários no curso de educação física sobre como eles classificam socialmente os esportes de acordo com o gênero. Os participantes da pesquisa classificaram os esportes de três formas diferentes: masculino (mais voltado para o público masculino), feminino (mais voltado para o público feminino) e neutro (voltado para ambos os públicos).

Partindo desta classificação a proposta é o mediador apresentar aos participantes da formação continuada qual foi a resposta das meninas:

- os conflitos ocorrem especialmente em “modalidades masculinas” e “neutras” (ex.: Futebol e Judô, respectivamente).
- o bom relacionamento se dava em todas as experiências em “modalidades femininas” (ex.: Ginástica Rítmica e Dança).
- a ausência de relacionamento, “panelinhas” de meninos e meninas acontecia, especialmente, em modalidade neutra (ex.: Natação).
- a ausência de meninos ocorria em “modalidades femininas” (ex.: Ginástica Rítmica e Dança).

A partir destes itens a ideia é propor uma reflexão sobre os padrões normativos que são impostos socialmente e geram “barreiras invisíveis” no momento das escolhas e preferências de meninos e meninas. Tais barreiras acabam por limitar ou dificultar o acesso de meninas e também de meninos em diferentes modalidades, por motivos diferentes, mas por uma origem igual - as desigualdades de gênero. Este desequilíbrio de gênero pode fazer uma menina acreditar que não pode realizar uma modalidade como o futebol e um menino acreditar que não pode realizar uma dança, por exemplo.

3.2.1 Atividade “Tem menina(o) aí?”

Material – Cartolina e caneta ponta grossa tipo “Pilot” (uso do mediador)

Estrutura – Roda com chuva-de-ideias

Ainda buscando desconstruir e sensibilizar, a proposta é realizar uma reflexão sobre os espaços ocupados por meninos e meninas ao

longo de suas vidas. Os(as) professores(as) irão responder duas primeiras perguntas para sondagem do mediador: Nas aulas de esporte, luta ou dança em que participou na infância e/ou adolescência havia mais meninos ou mais meninas? Os professores irão compartilhar em grupo as suas respostas e o mediador poderá quantificá-las para embasar sua reflexão, com atenção às respostas dos homens e das mulheres.

Reflexão 1 sugerida ao mediador para realização com os participantes: É possível que os resultados de demais pesquisas se confirmem e as mulheres, especialmente vindas de experiências de modalidades como a dança, a Ginástica Rítmica, entre outras consideradas socialmente como femininas, falem ter praticado mais com meninas e com poucos ou nenhum menino. Já entre os homens, especialmente nos esportes coletivos, é possível que tenham praticado mais com meninos e com poucas ou nenhuma menina. Nesta primeira opção sugerimos refletir sobre o “fenômeno generificador” no esporte e suas limitações na educação de meninos e meninas. Sobre este conceito, Messner (2008) explica que o esporte tem uma tendência de categorizar e reproduzir os estereótipos sociais de gênero dentro de seu contexto. Logo, é importante o mediador levantar junto aos participantes este conceito e dialogar sobre quais as consequências dessa reprodução de padrões sociais tão rígidos nas práticas corporais de meninos e meninas nas diferentes modalidades de esportes, lutas e danças. Pode-se perguntar por que eles acreditam que isto ocorria nas suas experiências individuais e como poderia ser diferente. É importante que o mediador registre essa chuva-de-ideias em um papel grande em que todos possam ver para uma análise final coletiva das respostas no grupo.

Reflexão 2 sugerida ao mediador para realização com os participantes: Caso as respostas sejam o contrário do que a literatura aponta, ou seja, a maior parte dos professores e professoras tenham tido experiências pautadas na participação mútua de meninos e meninas no aprendizado de esportes, lutas e danças, sugerimos já partir para os questionamentos de identificação das experiências de aula vivida por eles(as), enquanto alunos(as). Novamente, é importante que o mediador registre essa chuva-de-ideias em um papel de grande dimensão em que todos

possam ver para uma análise final coletiva das respostas com o grupo.

A intenção com estas reflexões é ajudar no questionamento de alguns paradigmas de gênero - fazer os participantes refletirem sobre a origem dessa diferenciação a partir de um ponto de vista particular, antes de partir para o social, mas já apontando nessa direção.

3.3 SESSÃO 3 - RESULTADOS SOBRE OS MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA DAS ALUNAS NAS AULAS

Um dos fatores que consideramos fundamental para o sucesso da intervenção pedagógica, é o conhecimento docente dos interesses discente. Nesta sessão é apresentado ao mediador informações da pesquisa de Medeiros (2020) referente às expectativas das alunas antes de entrarem para os PIS e aos motivos que levam essas meninas a permanecerem:

O fator que mais aparece, ainda que de diferentes formas, é a aprendizagem. A aprendizagem se manifestou de três maneiras: Tanto pela necessidade de autonomia, a menina que quer aprender a técnica para realiza-la no seu dia a dia com seus amigos; Aprender para se superar e participar de festivais e torneios, ainda que de pequeno porte; Meninas que buscam a profissionalização por meio da prática esportiva e corporal, que veem na modalidade praticada uma forma de evoluir profissionalmente e ascender socialmente.

Para embasar e fortalecer essas respostas, o destaque feito é para um estudo desenvolvido por Vianna e Lovisolo (2018), que investigaram a expectativa de participantes de projetos sociais em favelas cariocas e perceberam que a aprendizagem e a profissionalização é algo que passa pelo imaginário de crianças e adolescentes e alertam aos professores e instituições sobre a importância de dar a devida relevância a esse fator como forma de garantir aderência dos alunos nas aulas.

A aderência dos alunos e alunas é um resultado importante que o(a) professor(a) obtém como resposta de uma aula significativa. Considerando o campo de gênero e Educação Física a professora Helena Altmann (2017) e colaboradores observaram que o(a) professor(a) possui papel de garantidor(a) de um espaço seguro para a prática esportiva e corporal pelas meninas. Isso porque entre os meninos a autora destacou que eles são os principais

incentivadores deles mesmos, enquanto entre as meninas essa responsabilidade aponta, em grande parte, para a figura do(a) professor(a).

3.3.1 Atividade “Planejar para Manter”

Material – Cartolina e caneta ponta grossa tipo “Pilot” (uso do mediador).

Estrutura – Roda com chuva-de-ideia + Apresentação de documentos de planejamento.

Hora de começar a agir! É fundamental que os professores tenham acesso às informações sobre as demandas de seus alunos e alunas e, também, como avaliar se estão sendo correspondidas ou não. Para isso, a proposta é oportunizar um espaço de reflexão sobre a importância do planejamento de aula como garantidor de uma aula significativa.

Para iniciar o mediador sugere algumas reflexões que são, na verdade, pontos de atenção: 1) Você conhece as demandas dos seus alunos e alunas ?; 2) Você registra as demandas dos seus alunos e alunas; 3) Como você contempla as demandas dos seus alunos e alunas no seu planejamento de aula?

Reflexão sugerida: A proposta inicial é sondar se esse ponto é contemplado no planejamento de aula dos professores e se eles entendem a relevância disso para a qualidade de suas aulas. O mediador poderá registrar tudo em uma cartolina para que todos possam ver e para a realização de uma conclusão coletiva dessa chuva-de-ideias.

Após esse primeiro momento o mediador apresenta dois documentos de utilização nas aulas dos professores e professoras para levantamento das demandas individuais e coletivas da turma. Para aqueles que não tem o hábito de registrar, esta é uma opção simples e acessível para dar início ao processo de tornar as aulas mais significativas para os alunos e alunas e, desse modo, gerar maior permanência.

A proposta é que o mediador estimule o professor ter um documento de registro das demandas de cada um dos alunos. Este documento pode ser utilizado como diagnóstico, em caso de primeiro contato do(a) professor(a) com uma turma e, também, ao

início de todo novo ciclo de aprendizagem de uma modalidade ou conteúdo.

Através deste documento os professores e professoras poderão ter um parâmetro geral da turma, para saber quais as convergências e divergências das demandas em relação à modalidade ou conteúdo que será proposto.

É importante alertar que este levantamento das demandas individuais poderá ser feito da forma como o professor ou professora preferirem. Por exemplo, retirar uma aula inteira para isso, fragmentar perguntando para grupos pequenos na aula ou pedir para os alunos responderem em momento extra aula e dar resposta para eles organizarem depois. Irá depender daquilo que o professor entende ser mais eficaz para cada turma.

Quadro 1. Modelo de documento de levantamento das demandas individuais dos alunos

Professor(a):	Aqui entrará o nome do(a) professor(a)
Turma:	Número/Nome/Referência de qual turma
Modalidade/Conteúdo:	Dependerá do que o(a) professor(a) planeja. Se for um levantamento de demanda sobre um conteúdo específico ou da aula como um todo, que pode ser de EFE ou de uma única modalidade (ex.: natação, futebol, dança...)
Aluno(a) (abaixo entram os nomes de cada aluno)	Demandas/Expectativas de aprendizagem (abaixo entram as principais demandas de cada aluno). Dica de pergunta-geradora para os alunos: O QUE VOCÊ ESPERA APRENDER COM...?
1.	
2.	
3.	
4.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Tendo o levantamento individual em mãos, é sugerido outro modelo de documento para que o professor ou professora possa organizar as demandas da turma no dia a dia de aula. Com este segundo documento os(as) professores(as) podem registrar seus objetivos baseados nas demandas da turma, traçar as estratégias para alcançar esses objetivos e registrar estratégias de avaliação

para saber se as demandas foram atendidas ou não ao final de um ciclo de aprendizagem.

Quadro 2. Modelo de documento de registro e acompanhamento das demandas da turma

Professor(a):					
Turma:					
Modalidade/Conteúdo					
Objetivo (com base nas demandas dos alunos)	Estratégias (como atingir os objetivos?)	Avaliação (como avaliar se atingiu os objetivos?)	Cumpriu		
			Sim	+/-	Não
1.					
2.					
3.					

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

4. SESSÃO 4 – RESULTADOS SOBRE OS MOTIVOS PARA EVASÃO DAS EX-ALUNAS DAS AULAS

Na quarta sessão do guia o mediador apresenta aos professores e professoras informações coletadas das ex-alunas dos PIS sobre os motivos de evasão. Na pesquisa de Medeiros (2020), este tópico foi o que houve maior divergência entre as respostas das participantes. O fator idade foi um dado importante levado em consideração para considerar a diferença de respostas das participantes dos dois PIS. O **“estudar e/ou trabalhar”** foi o principal motivo apresentado para a evasão das meninas em um dos PIS, nesta instituição a média de idade encontrada foi de 18 anos. Por outro lado, no outro PIS pode ser observado grande divergência nas respostas das ex-alunas, a idade média era menor, de aproximadamente 15 anos. Nenhuma das entrevistadas relatou ter saído por motivos de estudo e/ou trabalho, elas falaram sobre: **motivos didáticos** (40% das respostas), aulas que não eram mais significativas e pouco estimulantes; **muitas interrupções nas aulas** (40% das respostas) por longos períodos de tempo, gerando descontinuidade no trabalho e desestímulo; **não ter ninguém para levar** (10% das respostas), maior dependência dos responsáveis; **vergonha do maiô da natação** (10% das respostas).

As respostas indicam demandas diferentes de acordo com a fase de vida com a qual as ex-alunas se encontravam. As ex-alunas mais

velhas tendem a se deparar com um conflito importante na divisão de tempo e dedicação entre PIS e escola ou curso preparatório ou trabalho. Para elas, torna-se fundamental o professor e os gestores do PIS readaptarem os horários, dando mais de uma alternativa para garantir sua permanência e, claro, perguntar à elas o que as interessa e motiva a permanecer. Este é um caminho importante a percorrer para fazê-las retornar e, também, manter aquelas que ainda permanecem no PIS e se encontram nessa faixa-etária e/ou nessa fase de vida (no Ensino Médio ou próximo dos 18 anos).

No que se refere às mais novas, a principal preocupação deve estar também em perguntar o que lhes motiva, porém, o professor tem maior autonomia em relação a isso. Deve partir de ele perguntar para as alunas e construir com elas uma aula mais significativa, que seja um espaço seguro para a menina se expressar, se arriscar e aprender. Outro ponto importante está em considerar importante a presença dos responsáveis da menina, tendo em vista que a dependência dos pais das alunas mais novas é maior. Montar estratégias de aulas paralelas para os responsáveis, formar um grupo de responsáveis que se apoiam, são exemplos de estratégias que ajudam a manter as alunas nas aulas, especialmente as mais novas.

4.1 Atividade “O diálogo é a melhor ferramenta”

Material - Cartolina e caneta ponta grossa tipo “Pilot” (uso do mediador).

Estrutura – Roda com chuva-de-ideias + Jogo Situacional (cartões).

Do mesmo modo que nos motivos para permanência o diálogo pautou as possibilidades de permanência, entende-se que é à partir dele que as possibilidades de evasão podem ser minimizadas. Para esse momento, a proposta é o mediador sugerir uma primeira reflexão aos participantes da formação através da pergunta-geradora: O que vocês percebem que faz as meninas saírem da sua aula?

Reflexão sugerida: Nesse primeiro momento é importante fazer os professores e professoras refletirem sobre os motivos de evasão

e/ou exclusão e/ou auto exclusão de meninas em suas aulas. Todos os motivos percebidos devem ser anotados pelo mediador em uma cartolina grande para que todos vejam e seja possível fazer uma análise coletiva das respostas.

A partir dessa primeira reflexão os professores e professoras serão convidados para um jogo situacional em que, divididos em grupos, serão desafiados a propor soluções a situações fictícias mas que podem ocorrer em aula. Será um jogo de carta e a cada rodada um grupo se deparará com uma situação, eles devem responder solucionando o desafio da carta. A proposta é fazer com que os professores e professoras possam refletir e agir coletivamente diante de uma situação-problema que envolva a questão de relações de gênero nas aulas.

Figura 1. Cartões para jogo situacional

HOJE A AULA É NA MODALIDADE LUTAS...CRIE UMA ESTRATÉGIA PARA QUE MENINOS E MENINAS POSSAM PARTICIPAR JUNTOS.	FUTEBOL É COISA DE MENINO, PROFESSOR!!! NÓS NÃO VAMOS JOGAR COM AS MENINAS!!! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE ENSINO?	MONTE UM JOGO RÁPIDO DE NO MÁXIMO 5 MINUTOS QUE FAVOREÇA A PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES GÊNEROS NO FUTEBOL.	PEÇA PARA OUTRO GRUPO CRIAR UMA PRÁTICA INCLUSIVA PARA OS DIFERENTES GÊNEROS NA MODALIDADE DANÇA.
---	---	---	--

COM BASE NAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO PROFESSORES, CONVERSEM SOBRE OS DESAFIOS DE INCLUIR MENINOS E MENINAS EM UM MESMO JOGO/ATIVIDADE DE AULA. O QUE PODE CARACTERIZAR UM PROCEDIMENTO DE ENSINO QUE PRIORIZA A INCLUSÃO DOS DIFERENTES GÊNEROS EM UMA AULA?	HOJE A AULA É DE GINÁSTICA ARTÍSTICA. AS MENINAS SE ANIMARAM, MAS OS MENINOS FALARAM QUE NÃO LEVAM JEITO. COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS CONSIGAM PARTICIPAR.	PROFESSOR, O NOSSO TIME PERDEU POR CAUSA DA MARIA. ELA NÃO JOGA BEM!!! NA MINHA OPINIÃO ELA NÃO PODE MAIS PARTICIPAR DOS CAMPEONATOS, SENÃO VAMOS PERDER TODAS. E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE HAJA A INCLUSÃO DE TODOS NO ESPORTE.	PROFESSOR, NÃO QUERO JOGAR RUGBY COM OS MENINOS, TENHO MEDO DE ME MACHUCAR!! ELES SÃO MUITO BRUTOS!! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS POSSAM JOGAR JUNTOS SEM SE PREOCUPAR COM RISCOS ALÉM DO QUE O ESPORTE JÁ EXIGE NATURALMENTE
PROFESSOR, NÃO QUERO ME APRESENTAR NA DANÇA! ISSO NÃO É COISA DE HOMEM!! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE OS MENINOS SE ENVOLVAM NA COREOGRAFIA?	HOJE É DIA DE AULA DE NATAÇÃO. PROFESSORA, TENHO VERGONHA DE USAR O MAIÔ NA FRENTE DOS MENINOS. E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE A MENINA NÃO SE SINTA CONSTRANGIDA EM FAZER A AULA?	PROFESSOR, NÃO QUERO FAZER A AULA, TEM MUITA GENTE DE FORA OLHANDO. E AGORA, QUE MEDIDAS DE PROTEÇÃO VOCÊ PODE TOMAR PARA QUE AS MENINAS TENHAM UM ESPAÇO SEGURO PARA A PRÁTICA ESPORTIVA?	É AULA DE BASQUETE E O PROFESSOR DIVIDE OS TIMES DE FORMA MISTA. ATÉ QUE UM MENINO FALA... NÃO QUERO FAZER TIME COM ELA!!! ELA NÃO SABE JOGAR!!! COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS PARTICIPEM DOS JOGOS.

PROFESSOR, NÃO QUERO FAZER PAR COM ELE NA DANÇA, ELE É MUITO RUIM!!! COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE TODOS OS ALUNOS SEJAM INCLUÍDOS NA COREOGRAFIA?	PROFESSOR, NÃO TEM COMO FAZER MENINO CONTRA MENINA? E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESSA SITUAÇÃO DE MODO QUE A RIVALIDADE DE GÊNEROS NÃO PREVALEÇA.	VOCÊ TEM CONTATO PELA PRIMEIRA VEZ COM UMA TURMA E PERCEBE QUE MENINOS E MENINAS ESTÃO ACOSTUMADOS A FAZER PANELINHAS (MENINOS X MENINAS). COMO QUEBRAR ESSA DINÂMICA NA AULA?	UMA MENINA RECEBE UMA BOLADA NA BARRIGA E FALA: NUNCA MAIS QUERO JOGAR FUTEBOL NA MINHA VIDA! E AGORA, COMO ENCAMINHAR ESTA SITUAÇÃO DE MODO QUE A MENINA PERCA O TRAUMA E PARTICIPE DAS AULAS.
---	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

5. SESSÃO 5 – PERCEPÇÃO DE ALUNAS E EX-ALUNAS SOBRE O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NAS AULAS

Percebemos nas falas das alunas e ex-alunas que elas depositam em seus professores(as) uma responsabilidade para mediar conflitos de gênero, como também, para proporem um melhor relacionamento entre meninos e meninas nas aulas. As respostas sobre as percepções delas acerca do papel do(a) professor(a) nas aulas dizem respeito diretamente às figuras do professor-mediador e do professor-incentivador ou dialogam indiretamente com estas duas figuras de professores (MEDEIROS, 2020).

Em suas respostas, as alunas disseram que essas duas figuras de professor (mediador e incentivador) são importantes para o bom relacionamento de gênero, como também, professores que propõem atividades de aula mistas, professores que deem o exemplo, não reproduzindo padrões sociais em aula e apenas duas respostas indo na direção contrária das demais, ou seja, meninas que sugeriram a divisão das aulas por gênero (aulas separadas para meninos e meninas). Entre as ex-alunas todas as demais respostas apareceram, exceto a sugestão de separar por gênero as aulas.

A partir do relato das meninas entrevistadas na investigação de Medeiros (2020), selecionamos algumas recomendações elaboradas com base na figura do professor-mediador e do professor-

incentivador, que podem colaborar na obtenção de mais êxito na sensibilização das relações de gênero.

1) Rodas de conversa: Oportunizar momentos em que todos da turma tem a chance de se olhar e dialogar ajuda na construção de identificação com o grupo, minimizando e evitando conflitos de aula;

2) Acordos com o grupo: Quando a turma é encorajada a estabelecer seus próprios objetivos e são criados acordos a partir disso, é muito mais fácil e natural o envolvimento na aula e com o que se pretende alcançar com ela. Afinal, eles não só têm que concordar, como também, elaboram suas próprias regras e objetivos, tudo fica mais significativo e empolgante;

3) Erros geram aprendizado: Ainda que o professor saiba a resposta, deixar que os alunos tomem suas próprias decisões, ainda que o professor não a eleja como a melhor, é fundamental para a formação dos alunos. De todo erro é possível extrair um aprendizado, e todo aprendizado oriundo de um erro se torna mais significativo e marcante;

4) Comemore com os alunos e alunas: Demonstre empolgação não somente quando fazem um gol ou marcam um ponto. Isso é muito importante, mas comemorar os detalhes podem fazer toda a diferença, em especial entre os alunos que possuem maior dificuldade técnica, mas se destacam por outros aspectos, como ter atitudes de liderança e de respeito ao próximo, por exemplo;

5) Promova atividades desafiadoras: Essa dica serve, assim como as demais, tanto para meninos como para meninas. Mas gostaria de chamar atenção especial para as meninas. É mais comum vermos meninos se arriscando mais, se permitindo errar mais, enquanto as meninas evitam esses tipos de situação. É importante que os professores e professoras incentivem atos de bravura também e principalmente entre as meninas. Atitudes de incentivo à atos de bravura reafirmam para os alunos e alunas que eles são capazes, que podem se arriscar e cometer erros e que você estará lá para incentivá-los. É um meio eficaz de quebrar o processo de exclusão e auto exclusão de meninas nas aulas;

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse Guia de sensibilização de professores é que ele possa trazer alternativas de estratégias que possam ser aplicadas em formações continuadas que consigam contribuir na conscientização e sensibilização dos professores e professoras de Educação Física em diferentes espaços de trabalho. De modo que seja possível impactar no olhar e na prática deles para com seus alunos e alunas, em uma perspectiva que entendam as relações de gênero estabelecidas em aula como capazes de gerar respeito e aprendizado por/entre TODOS.

Todas as estratégias sugeridas neste trabalho para a formação continuada foram testadas em momentos diferentes ao longo da jornada de mestrado da também autora deste capítulo, Ulhiana Medeiros. A experiência prévia de aplicação destas estratégias com professores e professoras demonstrou como é importante incluir espaços de fala, trocas e construção coletiva entre os participantes, para que haja um impacto real em suas práticas de aula.

A partir das estratégias realizadas em momentos diferentes e do diálogo com os professores participantes, foi possível montar este guia, levando em consideração aquilo que foi considerado de maior relevância e que gerou envolvimento dos professores e professoras que participaram dos encontros e formações continuadas. Este modelo de estratégia, o qual envolve a participação ativa dos envolvidos, demonstrou gerar engajamento dos mesmos e, conseqüentemente, tornou mais significativo o conteúdo abordado.

As discussões sobre gênero nas aulas de esportes, lutas, danças e demais manifestações corporais e culturais que compõe a EF não devem se findar por aqui. Este guia traz estratégias que ajudam a iniciar este processo de reflexão da prática, mas apenas o estudo contínuo e engajamento de professores e professoras nesta e em demais causas sociais, é capaz de gerar transformações efetivas.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. **Gênero na prática docente em educação física**: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. Revista Estudos feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago., 2011.

ALTMANN, H. et al. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos.** Revista Estudos Feministas. Florianópolis. v.1, n. 26, 2017.

BRASIL. Ministério do Esporte. **A prática de esporte no Brasil.** Brasília, 2015.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1999.

GOELLNER, S.V. **Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades.** Revista tempo, v. 19, n. 34, p. 45-52, jan./jun., 2013.

MEDEIROS, U. M. A. **A aderência de meninas a Projetos de Inclusão Social por meio do esporte na cidade do Rio de Janeiro.** 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MELLO, G.F et al. Cultura de gênero (CG) dos esportes no Brasil a partir do entendimento de universitários. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 4, 2018, p.124-132.

MESSNER, M. **Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities.** In: NEWMAN, D.M; O'BRIAN, J. Sociology: Exploring the architecture of everyday life readings. USA: Pine Forge Press, 2008, p.87-98.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A.I.M. **Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais.** Rev. Educ. PUC-Camp, Campinas, n. 19, v.3, p. 205-214, set./dez., 2014.

SCOTT, J. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1990.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. 2010.

VIANNA, J. A.; SOUZA, S. M.; REIS, K. P. **Bullying nas aulas de educação física:** A percepção dos alunos no ensino médio. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 73-93, jan./mar., 2015.

VIANNA, J.A; LOVISOLO, H.R. **Sports:** The Expectation of Children and Young Practitioners in the Favela. Journal of Physical Education and Sports Management. v. 5, n. 1, p. 22-29, jun., 2018.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento.** v.15, n. 3, p.145-162, 2009.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso.** São Paulo: Editora Escuta, 1994

QUARTA PARTE:

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

FOTOGRAFIA E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Rosana dos Santos Sobreiro

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Esequiel Rodrigues Oliveira

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

O produto que aqui se apresenta, denominado “FOTOGRAFIA E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – Proposta pedagógica para o ensino de Arte”, foi desenvolvido durante a pesquisa de mestrado intitulada: “Aventuras e descobertas em São João de Meriti: fotografia e arte de meninas e meninos na escola”, desenvolvida no curso de mestrado profissional, no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/UERJ), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). A pesquisa realizada num período de dois anos (2015-2017), teve como objetivo: investigar através da produção fotográfica dos estudantes a possibilidade de construção de conhecimento em Arte bem como potencialidades da imagem na formação humana. A experiência como docente na disciplina de Arte em instituições públicas de ensino da rede estadual do Rio de Janeiro foi a fonte de inspiração do estudo, que teve como motivação principal a busca por formas de realizar um trabalho que possibilitasse a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem da arte. Para isso, foram desenvolvidas atividades de produção fotográfica com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, de caráter não obrigatório, realizadas fora do horário regular de aulas.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada na periferia do município de São João de Meriti (RJ). O município, que é densamente populoso, com 13.000hab/Km² (IBGE, 2010), carece de bens culturais públicos. São raras as atividades culturais em praças públicas – comuns na capital do Estado. Não se encontram em São João de Meriti em abundância ONGs com atividades esportivas, ensino de música, teatro, artes visuais, inclusão às novas tecnologias, e outras mais. Na escola é

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191241257>

possível constatar o pouco envolvimento de estudantes com ações artístico-culturais. A população em sua maioria desconhece o pouco que é oferecido. Além disso, os estudantes pouco sabem sobre o lugar onde vivem e sua história. Neste contexto se inscreve a pesquisa de mestrado.

As atividades de fotografia visavam explorar o espaço sociocultural e geográfico do município, a partir das relações interpessoais na sala de aula. As explorações ocorreram dentro da escola inicialmente, a seguir no seu entorno e posteriormente, com expedições em outros bairros. O material fotográfico produzido bem como as atividades propostas que lhe deram origem foram reunidas no produto aqui apresentado.

Este texto, que tem por finalidade de apresentar o desenvolvimento do produto, está organizado de seguinte maneira: a seção 2 apresenta a justificativa para o desenvolvimento do produto, os objetivos e o público-alvo do mesmo; a seção 3 descreve a composição do produto; a seção 4 aborda o desenvolvimento do produto – elaboração teórica e práticas em campo; a seção 5 destaca experiências de aprendizagem e formação da construção coletiva; as considerações finais sintetizam o processo de desenvolvimento do produto, retomam os objetivos da pesquisa e refletem sobre os resultados.

2. JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

O produto “FOTOGRAFIA E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – proposta pedagógica para o ensino de Arte”, tem como justificativa a necessidade de promover uma transformação no olhar dos estudantes para o que está ao redor e para a conscientização de seu lugar no mundo, como sujeitos que o lê, fazendo assim suas construções e reconstruções. E a imagem fotográfica possibilita leituras de mundo por cada sujeito e para o sujeito na coletividade.

Bencostta (2011) destaca a utilização da fotografia como construtora de conhecimento e transformadora de realidades. Partindo dessa premissa o produto foi desenvolvido para atender a professores da Educação Básica com atuação no Ensino Fundamental II. Embora muitas das atividades propostas na seção 4 deste texto possam ser aplicadas em práticas pedagógicas com grupos de estudantes do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio.

Tendo sido elaborado para dialogar com docentes em sua prática escolar cotidiana, a proposta foi desenvolvida no contexto do ensino de Arte. No entanto, se estende a todos os grupos de educadores que buscam a transformação através de um novo olhar sobre o que já se viu, tendo como inspiração a fotografia e qualquer outra área de conhecimento.

3. COMPOSIÇÃO E DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Figura 1 – Capa do Kit do produto



Figura 1 – Fonte: (SOBREIRO, 2017)

O material constitui um kit composto de um vídeo-documentário sobre a cidade de São João de Meriti, uma coleção de cartões-postais e um livreto com atividades para as aulas com estudantes do Ensino Fundamental, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-YcmloaKTWJMnNwZGowU0pFZHc/edit>.

O livreto reúne verbetes de conceitos teóricos que discutem arte, fotografia e ensino de artes, estruturantes da proposta, e um roteiro das atividades realizadas na pesquisa com imagens produzidas pelos estudantes. Está organizado em quatro seções. Na

primeira encontram-se os verbetes; na segunda seção, imagens do processo da pesquisa; na terceira, sugestões para as práticas pedagógicas e na última, as imagens produzidas pelas meninas e meninos da pesquisa.

Figura 2 – Folha de rosto



Figura 2– Fonte: (SOBREIRO, 2017)

Os cartões-postais apresentam o lugar na perspectiva dos estudantes. Foram produzidas com fotografias realizadas durante o processo.

Figura 3 – Cartão Postal – frente e verso



Figura 3 – Fonte: (SOBREIRO, 2017)

Figura 4 – Documentário: “Visões de um Formigueiro”



Figura 4– Fonte: (SOBREIRO, 2017)

O vídeo-documentário mostra o município através do olhar de alguém que o habita e se propõe a incentivar o conhecimento do lugar (deste e de outros), sua história, seu patrimônio material e

imaterial, sua memória, intencionando a busca de pertencimentos e identidades. A narração em primeira pessoa é um canto ao lugar. Ao estilo lírico, no entanto, não escapa o olhar crítico-social, mas propositivo.

4. DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO - ELABORAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICAS EM CAMPO

O produto foi organizado com base nas atividades aplicadas durante a pesquisa, que foram subsidiadas por referencial teórico construído pela convergência de conceitos. Para tanto, o desenvolvimento teve a contribuição de autores que discutem: arte, Bosi (1999); fotografia e imagem, Barthes (1984, 2014), Sontag (2007), Dubois (2006) e Eisenstein (2002); aprendizagem social, cotidiano escolar e pedagogia da alteridade, Lèvinas (2004), Alves e Ghiggi (2012); identidade, Hall (2005); ensino de arte, Ferraz; Fusari (2009) e Barbosa (2008). Essas referências foram primordiais para a formulação dos objetivos das atividades e a análise dos resultados que serviram de base para a construção desta proposta. Entretanto, aprofundar a articulação destas na tessitura das atividades não é o propósito deste texto cuja finalidade é apresentar o produto desenvolvido no mestrado profissional, sendo a parte teórico-discursiva objeto da dissertação. Sendo o produto uma decorrência do mesmo. Nesse sentido, as vinculações teóricas serão feitas apenas para explicitar a concepção das atividades que serão descritas a seguir.

4.1 Descrição das atividades desenvolvidas na pesquisa e incorporadas ao livreto

O ponto de partida foi a realização de uma entrevista diagnóstica, semiestruturada. Entendendo por semiestruturada o tipo de entrevista em que “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p.72). A entrevista intencionava conhecer as motivações dos estudantes para estarem na escola, para realização das atividades escolares, e saber sobre suas vivências fora do ambiente escolar, sobre os lugares que

frequentavam. Os dados obtidos na entrevista orientaram a elaboração das atividades da pesquisa.

Em seguida uma série de atividades com roteiro pré-estabelecido foram desenvolvidas, totalizando dezessete encontros com propostas de atividades que buscavam despertar o interesse pela linguagem fotográfica, a percepção do espaço e do sujeito no espaço, a percepção do outro e a relevância das próprias produções. Geralmente, era realizada uma atividade a cada semana ou duas quando possível. Vale ressaltar aqui uma colocação de Bosi (1999) quando afirma que as operações – do processo artístico à recepção do espectador – possibilitam a investigação do “*ser* da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos”. (BOSI, 1999, p.8).

Para a primeira atividade a proposta feita foi levar para a aula algum objeto de valor afetivo. A atividade, que recebeu o nome de “Coisas que guardo na memória”, teve o objetivo de levar à reflexão sobre como as coisas que estão à nossa volta nos tocam, sejam objetos ganhados ou comprados; ou que fazem parte dos lugares circulados; ou qualquer outra coisa que tenha algum significado. A ideia desta atividade relaciona-se às considerações de Pierre Nora (1993) a respeito da memória. O autor afirma que “[...] A memória instala a lembrança no sagrado [...] que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto [...]”. (NORA, 1993, p.9). Nesse sentido, a atividade intenciona despertar a ideia de patrimônio. Perceber a partir de um objeto de estima a relação objeto-memória-patrimônio-identidade. A atividade consistiu em apresentar o objeto de estima e falar sobre sua representação. E ainda refletir sobre os objetos de memória dos lugares. Perguntas como: Qual a importância do objeto? Que lembrança traz e que sentimento provoca? E as cidades, elas possuem objetos de memória? Tais perguntas faziam parte do repertório que procurava estimular as falas sobre os objetos que haviam levado.

A atividade seguinte foi a “Fotografia viva”. Para esta, a turma foi dividida em grupos com até quatro integrantes. A proposta era de uma representação estática – como uma fotografia – uma cena qualquer do cotidiano. Os outros grupos deveriam dizer uma palavra que representasse a imagem apresentada. Surgiram palavras diversas. A atividade em contribuição para a investigação objetivou

incentivar a expressão a partir do imaginário e da linguagem fotográfica. Pensar em pose, pontos de vistas, planos. Elementos que constituem a imagem fotográfica. A mesma possibilitou entender um pouco as imagens que habitam o imaginário das crianças e quais narrativas surgem a partir de uma imagem construída. A fala de Dubois (2006) evidencia a importância das atividades com fotografia:

Marca física de uma presença, superfície abstrata e destacada de qualquer referência espacial, a foto é também um verdadeiro material, um dado icônico bruto, manipulável como qualquer outra substância concreta (recortável, combinável, etc.), portanto, integrável em realizações artísticas diversas, em que o jogo de comparações (insólitas ou não) pode exibir todos os seus efeitos (DUBOIS, 2006, p. 268 - 269).

Na atividade “Fotografia às cegas²”, cada estudante circula no espaço da escola com uma venda nos olhos, na companhia de um colega que orienta o caminho. O participante vendado precisa reconhecer o espaço. Explorando-o. Tocando-o. Sentindo-o. Devem revezar entre vendados e acompanhantes. Depois de perceber o lugar tentam fotografá-lo com a venda nos olhos. Depois de explorar o lugar responder perguntas como: O que sentiu quando estava vendado? Confiou no colega que estava conduzindo? Foi fácil identificar os lugares sem enxergar? Conseguiu fotografar determinado lugar com os olhos vendados? O objetivo da proposta foi possibilitar o reconhecimento do lugar através de outros sentidos e aguçar a sensibilidade para a produção fotográfica do espaço, a partir de percepções anteriores.

Para a “Fotografia sem câmera³” foram utilizados dois instrumentos. A luneta (pedaço de papel enrolado como um canudo) e retângulos de papel cartão, vazados, em tamanhos diferentes. A ideia era que observassem o espaço – a sala de aula e o quintal da escola – através daqueles recortes e descrevessem suas escolhas. O objetivo foi promover a compreensão da fotografia como um recorte do todo. Um recorte escolhido. E incentivar as narrativas a partir das escolhas. (Barthes, 2014).

² Desdobramento OiKabum *Imagine-se*. (ver agradecimento no fim do texto).

³ Desdobramento OiKabum *Imagine-se*. (idem).

Uma das atividades recebeu o título de “Fotografia da escola” onde os estudantes tiveram total liberdade de escolha: “[...] Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2008, p. 17-18). Foi um primeiro exercício com a câmera na mão, efetivamente. Os celulares foram os maiores aliados nesse momento. No entanto, nem todos levavam o aparelho para a escola. A solução foi dividir a turma em grupos. Foram disponibilizados três celulares e duas câmeras. Sendo dois celulares de estudantes. A turma se dividiu em duplas e trios. Os participantes podiam circular pelos espaços da escola, dentro – no prédio e fora – no pátio. O objetivo da atividade foi observar quais eram suas escolhas e como observavam o espaço. Que lugares eram vistos e quais os não vistos antes das fotografias. Reconhecer-se como parte lugar e ele – o lugar – como parte de um todo. Conhecer/reconhecer os patrimônios da cidade, sendo eles materiais ou imateriais. “É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.18).

Na atividade “Sobre o lugar – imagens de São João de Meriti”, uma série composta de slides com imagens foi exibida para os estudantes. As primeiras imagens eram de satélite, de um recorte do mapa do Estado Rio de Janeiro onde era possível visualizar parte da Baía de Guanabara, alguns municípios da Baixada Fluminense e os rios que os atravessam e desaguam na Baía. A sequência de cinco mapas aproximava e ampliava o lugar da pesquisa. O último mostrava as ruas do entorno da escola. E os slides seguiam com imagens sobre a história do lugar. Mais adiante, a figura de João Cândido, o “Almirante negro”, antigo morador do município. Para finalizar a apresentação, uma série de imagens disponíveis na internet mostrava o município em aspectos artísticos, culturais e patrimoniais. Ulpiano Meneses (2003) faz uma abordagem da cidade como campo de forças “[...] imagem tomada de empréstimo à Física, para denotar espaço discernível de tensão, conflitos, interesses, energias em confronto constante, de natureza territorial, econômica, social, ideológica, cultural...” (MENESES, 2003, p. 262). E como representação social, que segundo o autor,

Não são imagens como reflexos *a posteriori* de uma realidade objetiva, mas imagens imbricadas na prática cotidiana do espaço urbano. São parte das relações sociais, condição de sua formação – e não apenas fenômeno psíquico, cognitivo ou afetivo. Não escamoteiam, dessa forma, a diferenciação, o conflito, a transformação. Dizem respeito mais ao *habitar* que ao *habitat* (MENESES, 2003, p. 263).

Outra atividade - “Fotografia do lugar” intencionava olhar o lugar de circulação cotidiana, São João de Meriti, fazendo registros fotográficos. Da mesma maneira que olhar a escola poderia despertar, a partir da imagem, outro olhar para o visto e um olhar para o não visto, a fotografia do entorno intencionava o mesmo. Von Foerster (1996) diz que precisamos compreender para ver. A afirmação do autor antecipa e reverbera as intenções desta e das demais atividades, que criam através da fotografia e pelas maneiras de ver, possibilidades dialógicas e de produção de discurso. A atividade que estamos mencionando é provocada por duas perguntas: Como gostariam de mostrar o lugar? Como gostariam de vê-lo representado? As perguntas surgiram quando percebemos a carência de imagens sobre São João de Meriti, na *WEB*. Para realizar o trabalho o grupo saiu em expedição pelo entorno da escola com o propósito de fotografar o que de interessante fosse encontrado no caminho e que proporcionasse identificação. Surgiram fotografias de ruas, casas, fábrica, igreja, lojas comerciais. Todo esse conjunto compõe o repertório do entorno da escola. Onde se destacam as pessoas e histórias. “Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder” (SONTAG, 2007, p. 7).

Na atividade “Telefone sem fio⁴”, uma imagem é escolhida. Um participante a analisa em segredo. O mesmo descreve a imagem analisada para um colega, sem que os demais escutem; o colega que escutou a descrição da imagem deve, então, narrar o que foi descrito para o outro participante e assim por diante; quando a descrição chegar ao ouvido do último participante este deve desenhar a foto narrada; feito o desenho, mostra-se a fotografia original e os participantes são instigados a falar sobre as diferenças e semelhanças entre a imagem e o desenho, pensar sobre os elementos fotográficos e gráficos como composição, planos, ponto de

⁴ Desdobramento OiKabum *Imagine-se*. (idem).

vista, cor, luz, etc., a partir da descrição da imagem fotográfica. Foram utilizadas imagens do acervo da pesquisadora de alguns lugares da Baixada Fluminense. O objetivo da atividade foi descrever o lugar e pensar sobre elementos que compunham a fotografia, conhecê-lo.

A explosão de ideias a partir da pergunta “O que pensam ao escutarem a palavra identidade?” foi a motivação para o início de mais uma atividade, que consistiu na construção de um diagrama que mostrasse em poucas palavras, de que forma cada pessoa se identifica. Que aspectos são levados em conta para determinar a identidade. O objetivo era investigar o que cada estudante entendia e refletir sobre o conceito identidade. Intencionou, principalmente, despertar o conceito identidade e refletir a interferência dos aspectos escolhidos para as identificações. A ideia desta atividade vincula-se ao que afirma Stuart Hall, a respeito da identidade:

A identidade surge não tanto da plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2005, p. 39).

Uma roda de conversa teve origem na necessidade de ouvir a fala de alguém de fora do grupo da pesquisa, de fora da escola sobre o lugar. Porém, alguém como os participantes, que fosse morador do município. Uma pessoa que pudesse falar sobre seu modo de ver o lugar. Que poderia ser alguém de sua família, um vizinho, um morador antigo da vizinhança, que se dispusesse a ir à escola. Mas não foi possível. Então, a professora convidou o escritor Lasana Lukata. Ele levou para a conversa um olhar valoroso sobre a cidade e para o conhecimento da turma, a existência do Horto botânico em São João de Meriti.

Alguns espaços no município não são conhecidos mesmo por aqueles que moram no lugar. Esses espaços, geralmente, não são mencionados na escola. A intenção inicial era conhecer alguns deles. Estar neles. O objetivo foi visitar lugares, onde fosse possível a identificação do patrimônio material e imaterial, espaços de eventos,

de ações culturais etc. O grupo visitou o Horto botânico de São João de Meriti. A visita reuniu conversas, descobertas e encantamento.

O “Dominó fotográfico”⁵ é um jogo composto por um conjunto de imagens fotográficas produzidas pelos participantes e pela pesquisadora. Os participantes são estimulados a pensar sobre os elementos fotográficos a partir das imagens produzidas. A atividade se desenvolve com a disposição das fotografias sobre a mesa. Um participante escolhe uma imagem e coloca sobre um espaço vazio. A cada participante é solicitado escolher uma fotografia e colocar junto a sequência anterior. A cada fotografia combinada, uma fala do por que da escolha e o que a conecta a imagem anterior. A sequência é dada à montagem até que a última imagem seja escolhida. A atividade possibilita ainda a construção de outro objeto artístico – a imagem composta pelo conjunto das imagens organizadas pelos estudantes. O objetivo da atividade é promover construções de sentido, conhecer a linguagem fotográfica e estimular a estética e a criação artística. Eisenstein afirma que a montagem é uma poderosa ajuda para que a construção narrativa seja emocionante e estimulante (EISENSTEIN, 2002).

Com o objetivo de provocar deslocamentos, os estudantes foram desafiados a experimentar a fotografia por pontos de vista diferentes. A se colocarem em lugares que não estavam acostumados para produzir uma fotografia. Foi sugerido que pensassem em posicionamentos diferentes e usassem materiais na frente da lente da câmera ou do celular para dar ideia de camada. Os lugares para as experimentações foram os espaços circulados e visitados. A atividade denomina-se “Experimentações – pontos de vista”. Dubois (2006) aborda as possibilidades de representação e recriação do espaço em uma de suas tantas elucidações a esse respeito. “O essencial é que, ao arrancar do mundo um pedaço de espaço, o ato fotográfico faça dele um mundo novo (espaço representado), cuja organização interna se elabora a partir da própria forma gerada pelo recorte” (DUBOIS, 2006, p. 210).

Em “Apreciações”, outra atividade, foram momentos de ver a produção. Para cada atividade de produção fotográfica um encontro de apreciação. Os participantes eram convidados à observação do material produzido. O principal objetivo da atividade era a apreciação de sua produção e da produção do outro. E perceber-se

⁵ Desdobramento OiKabum *Imagine-se*. (idem).

como participante, tanto da produção como do produto, além de criar narrativas a partir das imagens produzidas. Lèvinas (2004); ALVES; GHIGGI, (2012) abordam a necessidade de enxergar o Outro. A importância de pensar a existência de outrem. Entender a relevância da participação.

Objetivando inicialmente apresentar o resultado do processo, a “Exposição” também teve outro objetivo: ativar o aumento da autoestima. Imaginou-se que vendo em exposição o trabalho autoral, os estudantes perceberiam o valor de seu fazer e do fazer do outro – participante da mesma atividade – à medida que este fazer fosse exposto para toda a comunidade escolar. Valorizando assim seu fazer e percebendo-o valorizado pelos que apreciam a exposição pensa-se possível a elevação da autoestima de cada menina e menino participante do processo. A atividade se iniciou pela curadoria do material. Depois de organizar, tanto o que foi produzido por elas e eles e os registros fotográficos de suas participações, foram selecionadas as imagens que fizeram parte da exposição. Uma com ajuda dos estudantes-fotógrafos e outras selecionadas pela pesquisadora. Foram montadas em um tipo de *passe-partout* e penduradas no corredor da escola. Foi proposta uma categorização onde as imagens fossem organizadas por temas de grupos supostamente afins. A turma participou tanto da categorização quanto da montagem. A intenção era protagonizar todas e todos, proporcionando a participação geral.

Cabe retomar a fala de Bosi sobre as operações que possibilitam a investigação do “*ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos*”. (BOSI, 1999, p.8). O que se confirmou durante todo o processo. Desde as ações iniciais até recepção do espectador na exposição. A etapa final desse processo se deu com a segunda entrevista.

5. A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DO PRODUTO COMO DECORRÊNCIA DE EXPLORAÇÕES FOTOGRÁFICAS

A análise dos resultados teve como premissa a noção de escuta sensível (BARBIER, 1998). O objetivo era observar atentamente o comportamento e principalmente a fala das meninas e meninos, antes e depois das atividades realizadas. Esta não foi realizada com a turma reunida. A intenção era que respondessem espontaneamente,

sem interferências. Além das entrevistas, as conversas entre uma apreciação e outra também foram utilizadas para as análises.

A análise e discussão do *corpus* da pesquisa pode ser encontrada na dissertação, conforme dito anteriormente. Cabe, no entanto, apresentar momentos da experiência oportunizada pela proposta, expressas em algumas falas dos participantes e concretizadas na exposição cujos registros fotográficos constituem para esse grupo patrimônio afetivo: “guardados na memória”.

Figura 5 – Exposição



Figura 5– Fonte: (SOBREIRO, 2017)

[...] estava todo mundo empolgado fazendo a mesma coisa. Todos juntos. Eu acho... que todo mundo... com essas atividades vai ficar mais unido. Porque tem vezes que a gente fica um pra lá, um decide uma coisa outra decide outra... acaba todo mundo se ajuntando e escolhendo uma coisa só. E esse trabalho ajudou sim na nossa convivência... de respeitar o lado dos outros. Dando opinião... e tudo. (Raysha).

Que eu fui lá pra perguntar pro moço o que que era que eles estavam construindo lá. Aí ele falou que era uma fábrica de papel. Aí fiquei ali pensando, aqui nesse lugar sem fábrica, esse negócio? Achei interessante e fiquei curioso. Aí fui lá e perguntei pra ele (Gabriel).

[...] pode-se dizer que a foto que a gente tirou foi um... como posso dizer... um ponto de vista que as pessoas quase nunca vêm da escola, as árvores, as plantas, o céu lá trás. Aquela natureza toda... quase ninguém vê. Aí quando

a gente tirou as fotos e botou ali na exposição todo mundo reparou direito” (Breno).

Eu senti orgulho de mim. Cada foto maravilhosa que tirei... sério senti orgulho de mim. Não... da turma também, né. Porque todo mundo fez um trabalho muito bonito. Mas eu senti muito orgulho de mim (Gabrielle).

Senti como se fosse aqueles... aqueles caras que faz eh... arte. Aquelos homens... pô, manero. (Raí).

Ter uma foto que eu tirei, numa exposição assim. Nunca tive nada meu assim numa exposição e tal... foi legal. Ter vista minha foto que eu mesmo tirei. (Alex).

Passei ali vi a foto que tirei pendurada. Ah, eu gostei. Dá tipo um nervoso. (Ramon).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta “FOTOGRAFIA E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – proposta pedagógica para o ensino de Arte” se apresenta como uma possibilidade de abordagem da fotografia no ensino escolar. Trata-se de uma sugestão de aproveitamento do uso da imagem na produção de conhecimento e na formação humana.

As potencialidades da imagem na formação escolar, em geral, e no ensino de arte em particular pode ser identificada nas produções fotográficas dos estudantes, na exposição por eles organizada. Toda curadoria de imagens e a montagem da mostra foi executada coletivamente com a mediação da professora pesquisadora. Acrescente-se a isso os depoimentos que demonstram a consciência sobre a importância do outro no processo e no produto de um trabalho desenvolvido coletivamente.

A constatação das potencialidades oportunizadas pelo Ensino de Arte através da produção fotográfica na escola e fora dela se expressam de forma inequívoca nas falas dos participantes nos momentos de apreciação, onde teve lugar a reflexão e a crítica estética e social.

Por fim, cabe reiterar que a experiência que oportunizou o seu desenvolvimento deste produto é replicável bem como a proposição de outras sequências de atividades derivadas desta em diferentes áreas de conhecimento.

AGRADECIMENTO

Algumas das atividades desenvolvidas na pesquisa são desdobramentos do que foi aprendido nas oficinas da OiKabum, a Escola de Arte e Tecnologia do programa do Oi Futuro que oferece formação nas áreas de artes gráficas e digitais para jovens de comunidades ou bairros populares urbanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. A.; GHIGGI, G. **Pedagogia da Alteridade**: o ensino como condição ético-crítica do saber em Lèvinas. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 577 -591, abr./jun., 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.) Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BENCOSTTA, M. L. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, Franca, vol.30, n. 1, jan./jun., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000100019&lng=pt&nrm=iso

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Portugal: Edições 70 LDA, 2014. (p.11 a 26).

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução de Marina Appenzeller. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

EISENSTEIN, S. **O Sentido do Filme**. Tradução de Teresa Ottoni. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F.R. **Metodologia do Ensino de Arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: Schnitman, Dora F. (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS; SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>
LÈVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

MENESES, U. T. B. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-23, 2003.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Khoury. Proj. História. São Paulo, dez. 1993.

SOBREIRO, Rosana dos Santos. **Aventuras e descobertas em São João de Meriti**: fotografia e arte de meninas e meninos na escola. Brasil. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SONTAG, S. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. E-book.

PRÁTICA DOCENTE FORA DA CAIXA: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÕES EDUCACIONAIS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Vanessa Barros da Silveira

Docente da Universidade da Força Aérea

Lincoln Tavares Silva

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Quando você pensa em sua escola, o que vem a sua mente? Quantas vezes em algum momento ou situação você falou, sentiu ou ouviu a expressão “não tem jeito”? Calma, você não está sozinho(a) nesta situação... A experiência que compartilharemos aqui tem a ver com este sentimento e é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Escola tem ou não tem jeito? Uma análise das representações de práticas docentes no Ensino Fundamental” (SILVEIRA, 2019).

A pesquisa buscou analisar, a partir dos relatos de professores sobre as problemáticas vivenciadas na escola, como é (são) construído (s) o(s) sentidos de prática docente.

Como fundamentação e definição de conceitos a pesquisa dialogou com autores como: Libâneo (1990); Freire (1992; 2005); Rouquette (2000); Macedo (2009); Certeau (2005); Zabala (2014); Ferraço (2007) e outros que abordam o tema.

A partir deles foi desenvolvido o entendimento de Prática Docente e verificou-se que esta é constituída pelo “Ser Docente” (Freire, 1992; 2005) e pelo “Fazer Docente” (Zabala, 2014), atravessada pela “Didática” (Libâneo, 1990) e que por ser permeada de complexidade, requer a caracterização de seu contexto para a tentativa de sua compreensão. Para chegarmos a esta compreensão pensamos anteriormente sobre “prática” e a partir das contribuições de Rouquette (2000) verificamos que esta pode ser compreendida por no mínimo dois aspectos, a realização da ação, e a frequência dessa realização (familiaridade construída pelo sujeito, “Prática como hábito”), sendo nessa repetição a possibilidade de pensar e repensar o que se fez, o que explica o conceito de “prática como

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191259278>

cálculo” utilizada por ele, e descarta a ideia de haver a repetição propriamente dita. Sendo assim, para nós a natureza da Prática docente carrega inventividades.

Foi com base nesta compreensão e de outros conceitos, a exemplo dos trazidos por Paulo Freire (1992; 2005) como “Situações-limites”, que impedem perceber os jeitos, “Atos limites”, que são as ações necessárias para romper com as Situações Limites, imprescindíveis para o Ser Mais dos professores, que a investigação buscou trazer o olhar sobre a totalidade para responder o problema da pesquisa.

Para o embasamento teórico-metodológico ao levantamento, tratamento e análises das informações, foi adotada a Teoria das Representações Sociais (TRS), com base em Serge Moscovici, Denise Jodelet, Margot Madeira, Paula Castro, Michel Gilly, entre outros autores que relacionam TRS e prática docente, e utilizada a técnica de pesquisa qualiquantitativa do “Discurso do Sujeito Coletivo” (DSC) de Lefreve & Lefreve.

Além disso, durante a investigação, construímos, junto aos professores participantes, um mapa com possibilidades de ações, um espaço de interação virtual para trocas de experiências (Blog) e um E-book, os quais foram denominados de criações educacionais. Estas criações foram geradas em Rodas de Conversa, também consideradas criações educacionais, promovidas por nós para fazer maiores aproximações com o objeto de pesquisa.

As Rodas de Conversa funcionavam como uma espécie de pontos e vírgulas, pausas que se demonstraram importantes para pensar e (re)pensar a sala de aula e o cotidiano escolar com os professores, configurando-se como um espaço significativo de formação e de trocas. Pois, conforme revela o estudo, no interior da escola há “jeitos” que merecem ser partilhados aos profissionais da educação, para que sintam o “esperançar” termo este ancorado nas ideias de Paulo Freire (1992), que significa construir, agir e não desistir, visto que as representações de práticas docentes associadas a este sentimento, costumam desenvolver impulso mobilizador para superar as dificuldades do dia a dia no sentido de que a “Escola tem jeito”!

Todas as criações educacionais construídas na pesquisa foram nomeadas de “Prática Docente fora da caixa” e nas próximas linhas registraremos todo o detalhamento da experiência dos encontros “Rodas de Conversa” e as produções geradas, de maneira que você,

leitor, e profissionais da educação possam “esperançar” possibilidades de jeitos em seus contextos escolares.

2. O CONTEXTO DAS CRIAÇÕES EDUCACIONAIS “PRÁTICA DOCENTE FORA DA CAIXA”

Onde tudo começou...

O ano era 2016 e um grupo de amigos resolveu se reunir num restaurante de comida japonesa, eram diferentes profissões, mas algumas comuns à educação. Foi quando, entre um sushi e outro, discutíamos uma série de questões e de repente uma frase ecoou forte “Lá não tem jeito”, esse “lá” referia-se a uma determinada Escola. Essa frase trouxe inquietações durante dias, semanas, meses, pois várias eram as narrativas de professores sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar, em que, por vezes, se manifesta na fala “não tem jeito”.

A partir daí nasceu um projeto de pesquisa propondo discussões relativas à prática docente, para responder a questão: a escola, tem ou não tem jeito?, que foi submetido ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB).

Na proposta queríamos observar as representações sobre prática docente que o grupo de professores compartilhava e como estas eram construídas. Assim sendo, buscamos fazer a leitura de autores que versavam sobre a temática, para discutir e construir definições de fundamentos e de conceitos de prática docente. Esta etapa da fundamentação teórica foi essencial para de alguma maneira colaborarmos com o aprimoramento dos fazeres docentes, e evidenciar a importância desses ao contexto escolar.

Para realizar a pesquisa, foi selecionada a escola em que o discurso expresso no restaurante se referia. Por este motivo a investigação foi realizada com os professores do Ensino Fundamental desta instituição, a qual pertence à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e está localizada em um bairro do subúrbio.

Mas não bastavam apenas as reflexões e discussões promovidas pela pesquisa, entrelaçando o referencial teórico e os relatos docentes. Era preciso ir além e construir algo mais concreto, pois o PPGEB, por ser um mestrado Profissional, tem a exigência da construção do “produto educacional”.

É preciso dizer que optamos por substituir o termo “produto educacional”, utilizado nas pesquisas por indicação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), após assistirmos uma Banca de Defesa composta pela Professora Nima Imaculada Spigolon, da UNICAMP, na qual fez uma reflexão acerca do termo. Parando para pensar sobre, observei que, de fato, o termo utilizado não era o mais adequado para expressar as construções realizadas no campo das Ciências Humanas, pois estamos longe de querer quaisquer associações com a lógica de mercado. Ao contrário, queremos a liberdade para criar e, dessa maneira, preferimos adotar o termo “Criações Educacionais”.

Sendo assim, além de aplicarmos questionários, realizarmos as entrevistas, promovemos rodas de conversa e, a partir dessas rodas, construímos um mapa com possibilidades de ações, um Blog e um e-book, todos chamados de criações educacionais “Prática Docente fora da caixa”.

Mais adiante evidenciaremos os passos adotados com os professores para a construção dessas criações, em que os encontros promovidos no “Rodas de Conversa” foram fundamentais para os deslocamentos (superação do contexto) e produções.

É importante registrar que o estudo evidenciou uma série de “jeitos” encontrados pelos professores nas brechas do cotidiano escolar, contudo, muitos não são registrados, tampouco partilhados e refletidos entre eles. Dessa maneira, a intenção de evidenciar as ações promovidas nas “Rodas de Conversa”, é de que estas possam inspirar espaços de diálogos nas instituições escolares.

Além disso, defendemos a ideia de que os espaçotempos² construídos nos encontros, não se encerrem com a finalização da pesquisa, mas que possam ter continuidade em novas formas, como um Curso de Extensão, por exemplo, para a formação continuada de professores e a partilha de experiências que possam trazer “jeitos”, e assim, fazer circular o esperançar na educação.

² Usamos os termos “espaçotempos” escritos juntos, com base no entendimento proposto por Nilda Alves (2001), para tentarmos superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar tais termos, sendo estes indissociáveis por estabelecerem relação que os torna únicos.

3. SOBRE O “RODAS DE CONVERSA – PRÁTICA DOCENTE FORA DA CAIXA”

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Foi na perspectiva da dialogicidade que foram promovidos os espaços do “Rodas de Conversa - Prática Docente fora da caixa” para que os professores participantes da pesquisa “Escola tem ou não tem jeito? Uma análise de práticas docentes no Ensino Fundamental” (SILVEIRA, 2019), pudessem refletir o contexto da sala de aula e do cotidiano escolar, a partir da escuta de uns aos outros e de si mesmos.

Diante das inúmeras atividades assumidas pelos professores, definimos junto à coordenação da escola e com os próprios docentes participantes da pesquisa, que os encontros das “Rodas de Conversa” ocorreriam nas datas programadas para o Centro de Estudos. Este era o único momento possível para que todos pudessem refletir coletivamente as questões que envolviam a sala de aula e o contexto escolar.

A partir da agenda do Centro de Estudos, as Rodas de Conversa foram marcadas em 04 (quatro) encontros. Mesmo conciliando a agenda, tivemos de pensar uma maneira de todos os professores selecionados participarem, pois tínhamos docentes de turnos diferentes, o que requereu que os encontros fossem realizados em dois períodos, manhã e tarde, com duração máxima de três horas cada.

Outro desafio foi a escolha de um local que tivesse uma infraestrutura e ao mesmo tempo aconchego para reunir o grupo e, por sugestão deles próprios, optamos por utilizar a Sala de Leitura. Na sala haviam colchonetes, almofadas, televisão, mesa, além de uma árvore literária feita com a coluna que havia bem no meio do espaço. Sem dúvidas foi o lugar mais adequado naquele momento para fazer a interação comunicativa com os professores.

É importante registrar que antes da proposta dos encontros aos professores, foram feitas aproximações prévias para vivenciar com eles parte do cotidiano escolar. Essa postura traz mais conforto ao outro para discutir temas, assuntos sensíveis ao dia a dia da escola.

Além disso, o apoio da Direção e da Coordenação ao fazer a apresentação da pesquisa no Centro de Estudos, possibilitou maior confiabilidade na relação pesquisadora e pesquisados.

Com intuito de fazer uma chamada para os encontros propostos nas Rodas de Conversa, foi criada uma logo e elaborado um convite virtual com as datas dos quatro encontros, o qual foi encaminhado pelo WhatsApp a cada um dos professores participantes selecionados.

Figura 1 – Convite “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”



Fonte: SILVEIRA, 2019.

Além disso, a criação da logo trouxe identidade para os encontros e as mensagens no WhatsApp colaboraram para o estreitar do laço entre pesquisadora e pesquisados, aspecto fundamental para o processo de interação e construção propostos nos encontros que será apresentado detalhadamente a seguir.

3.1 – O RODAS GIROU: UM POUCO DOS ENCONTROS FEITOS

Agora que você já conhece a proposta do “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”, vamos apresentar um pouco de como cada encontro foi realizado com os professores participantes da pesquisa. Vamos lá?

No primeiro encontro, iniciamos com o vídeo “A força do Professor” em que o artista Bráulio Bessa recita cordel sobre o Professor, o intuito foi de estimular e de integrar o grupo. É

importante dizer que a escolha do vídeo com conteúdo de poesia se deu ao fato de estar relacionado também às iniciativas de poesias ocorridas na escola, com o projeto “Escola de Poetas”, além de trazer reflexões importantes sobre o “Ser Professor(a)” e fazê-los pensar as práticas realizadas.

Então, provocamos reflexões sobre o vídeo e, logo após, apresentamos um mapa, construído a partir das respostas aos questionários e às entrevistas, que aponta as problemáticas encontradas por eles na sala de aula e no contexto escolar. Nesse momento, eles passaram a se identificar nas linhas ali escritas e propomos que, coletivamente, fossem discutidas cada uma das questões para registrar possíveis caminhos de superação ao contexto por eles vivido na escola.

Quadro 1 – Problemas identificados pelos professores

Problemas identificados pelos professores
Falta de tempo (para estudar, planejar...) / Falta de autonomia para gerir os horários
Analfabetismo
Falta de material adequado – Usos e espaço
Indisciplina/ falta de respeito/ agressividade ao falar
Celular (redes sociais) e fone de ouvido
Falta de foco/ concentração dos alunos
Descaso dos Responsáveis (Falta de referencial familiar/civilidade)
Falta de mais inspetores/ setor de orientação educacional/ psicóloga ou alguém para indicar
Falta de maior formalidade (muita pessoalidade das relações)
Falta de maior investimento em formação contínua dos professores (formar pesquisador e aprimorar práticas)
Despreocupação com o desenvolvimento social
Sistema numérico/ índice de vitrine / Pressionados a falsear dados
Cenários socioeconômicos muito adversos

Fonte: SILVEIRA, 2019.

Interessante foi observar a reação dos professores ao estarem diante das questões que eles próprios sinalizaram como dificuldades e terem de pensar possíveis caminhos. Ao mesmo tempo em que os olhares iniciais eram de certo desespero, desconforto, conforme ia se

discutindo, os olhares e falas se acalmavam, pois ninguém estava só, todos estavam ali juntos, para buscarem em coletivo saídas, jeitos. Dessa maneira, para cada questão problematizada foram propostas alternativas, construindo assim um “Mapa de Possibilidades de Ações”.

Mais interessante ainda era ver que para alguns “problemas” já haviam jeitos realizados na escola, mas que não circulavam entre o grupo e era um tal de “deixa eu anotar isso”, “vou fazer com minha turma”, “gostei vou adaptar”. O que estes professores não tinham ainda percebido é que

[...] os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas (FERRAÇO, 2007, p. 92).

E nesses enfrentamentos que se vai buscando “jeitos” e estes precisam ser partilhados, então nesse movimento dialogado, após realizarmos a problematização de cada uma das questões, evidenciamos os “jeitos” sugeridos e os já encontrados pelos professores, a exemplo do “Escola de Poetas” (projeto realizado na escola), fechando assim uma minuta de “Mapa de Possibilidades de Ações”, e combinamos que o material seria encaminhado a cada professor participante, para que pudessem complementar o mapa de forma a estar com ele finalizado no segundo encontro.

Em seguida, fizemos a pergunta... Como fazer circular esses “jeitos” já praticados e os ainda a serem realizados? Após ouvir as respostas dos professores, foi apresentado o Blog, inicialmente construído por nós, como possibilidade de partilha desses e outros “jeitos” entre os pares da educação. Então, foi perguntado sobre o que achavam de terem um espaço de interação virtual. Desta forma, foi dada a escolha de poderem compartilhar tais “jeitos” virtualmente, ou de outras formas, a exemplo de “cadernos”, “coletâneas”, “jornal”, etc., com a intenção de construírem propostas que pudessem ser utilizadas e aplicadas no cotidiano escolar. A partir daí, foi solicitado ao grupo que enviassem pelo WhatsApp as preferências de construções, para que fosse decidido antes do segundo encontro.

O segundo encontro foi iniciado com a dinâmica “Chupando as balas”, com o objetivo de trabalhar a cooperação entre o grupo. A

dinâmica realizada antes da produção propriamente dita das Criações Educacionais foi interessante, pois trouxe descontração e integração dos professores, o que proporcionou um espaço mais criativo e propício à fala, à escuta e às trocas. Além disso, causou uma inversão de papéis, pois no momento se sentiram “alunos”, tanto que alguns diziam “estou igual aos meus alunos do 6º ano”, “pareço até fulano nas atividades”, o que lhes permitiu se colocarem no lugar do outro, manifestando um sentimento de empatia importante aos encaminhamentos das problemáticas encontradas e à continuação das produções propostas.

Logo após apresentamos a versão final do “Mapa de Possibilidades de Ações” construído coletivamente com o grupo e foi notória a surpresa por verem soluções que antes não vislumbravam, o que trouxe mais estímulo para continuar as produções das Criações Educacionais nos formatos E-book e Blog definidos junto ao grupo via WhatsApp. Na próxima sessão, traremos o detalhamento da construção destas criações Educacionais - E-book e Blog - que evidenciam práticas de professores que merecem destaque.

Já no terceiro encontro iniciamos com a dinâmica “Desatando o nó”, com o intuito de perceberem o quanto a cooperação é fundamental para a superação dos problemas. A dinâmica foi realizada ao som da canção “Tente outra vez!” de Raul Seixas.

Essa dinâmica foi bastante representativa, pois muitas vezes a “solução” ou o incentivo para não desistir, estava numa dica, numa ajuda de um colega professor, demonstrando o tempo todo que pensar o cotidiano escolar em coletivo abre mais possibilidades de “jeitos”. Juntar essa experiência com a música foi uma tentativa, que deu certo, de tocar, sensibilizar o grupo para a importância de sempre tentar outra vez, e de preferência juntos, trocando, compartilhando. Posteriormente foi dada a continuação à construção do conteúdo para o E-book e o Blog.

É importante sinalizar que nos intervalos entre um encontro e outro, nós, pesquisadores e professores participantes da pesquisa, continuávamos as construções via WhatsApp, o que nos trouxe maior proximidade. O WhatsApp se configurou na pesquisa como um mobilizador de ações, pois não sentíamos as rupturas dos intervalos entre um encontro e outro, mas sim um processo contínuo de construção e interação. Com esta ferramenta foi possível criar alertas, dar incentivos às ações propostas ao grupo e também feedback a cada encontro feito.

Contudo, por motivos diversos, um dos professores selecionados não conseguiu participar de nenhum dos encontros promovidos. Foram feitas tentativas para que este conseguisse participar do compartilhamento de práticas no E-book, mas apenas apresentou trabalhos desenvolvidos em anos anteriores e vinculados à outra instituição, pois segundo ele na Escola participante da pesquisa não havia nenhum trabalho ou atividade que julgasse interessante. Foram feitas análises das respostas deste docente e verificamos que tal fato possivelmente esteja relacionado à representação por ele demonstrada na pesquisa, visto que seu discurso aponta para “Escola não tem jeito”. Foram identificadas respostas associadas à desesperança, o que por vezes o impede de buscar ou ver brechas no cotidiano escolar para superar as problemáticas enfrentadas. Por outro lado, tínhamos um(a) outro(a) professor(a) que no início não identificava possibilidades de jeitos, mas ao parar e refletir junto ao grupo sobre os fazeres acabou por deslocar o sentimento e contribuiu significativamente com as propostas.

No quarto encontro fizemos a finalização da construção do E-book e do Blog. E ao final do encontro foi apresentado o vídeo “Este vídeo vai te fazer chorar! Apenas Reflita” que mostra as boas práticas de um rapaz, e diz que ele não ganha nada em troca além de receber “emoções” e reflete, “E na vida? Qual o seu maior desejo?”. Nesse momento foram feitas provocações, e feita a reflexão de que o maior desejo está em uma educação que se reinvente a cada dia e que possa fazer a diferença na vida de professores e alunos. Por fim, todos os professores receberam um chocolate e certificado de participação dizendo “Eu faço a diferença na educação”.

Após este último encontro foram reunidos todos os conteúdos produzidos e finalizadas as Criações Educacionais. Em seguida foi dado feedback aos professores, apresentando as construções realizadas em coletivo, ao longo do “Rodas de Conversa”.

É importante destacar que as Criações Educacionais foram registradas no Internacional Standard Book Number (ISBN), tendo como autores os professores participantes, e pesquisadores na organização e coordenação, demarcando a construção feita em coletivo.

Na figura a seguir estão alguns registros feitos antes ou ao final de cada encontro. Optamos por não fazer os registros fotográficos durante as discussões e dinâmicas, pois não queríamos inibir as

ações e os pensamentos dos professores participantes, mas sim deixá-los à vontade para construir e criar.

Figura 2 – Registros fotográficos do “Rodas de Conversa – Prática Docente”



Fonte: SILVEIRA, 2019.

Nas próximas sessões mostraremos detalhadamente as Criações Educacionais E-book e Blog desenvolvidas nos encontros do “Rodas de Conversa”.

3.1.2 “E-BOOK e BLOG – PRÁTICA DOCENTE FORA DA CAIXA”

Você deve estar se perguntando... Como surgiu a ideia dessas criações educacionais – E-book e Blog? Não é mesmo? Então...

Atualmente vivemos sobre uma corrente da educação que volta o foco para o aluno, dizendo ser ele o centro do processo ensino e aprendizagem, contudo sabemos que sem a ação docente este processo pode ficar comprometido, então ora o aluno é o centro e ora o centro é o professor. Esse entendimento é imprescindível para não deixarmos de voltar nossos olhares aos professores, visto que a prática docente é necessária à valorização do saber discente e ao atendimento das especificidades de aprendizagem de cada aluno.

Além disso, os sentidos atribuídos à prática docente influem nas ações dentro e fora da sala de aula e por isso se torna imprescindível o compartilhamento de práticas que buscam “jeitos”, para fazer circular representações associadas ao esperarçar.

Com a pesquisa pudemos observar que diante da fala “Não tem jeito”, havia (há) uma série de “jeitos” encontrados pelos professores. Contudo esses “jeitos” só ficam evidenciados quando paramos para pensar e repensar o dia a dia da escola, pois muitas vezes eles estão invisibilizados pela correria das tarefas escolares.

Dessa maneira entendemos que esses “jeitos” mereciam e deviam ganhar visibilidade e circular entre os professores da escola pesquisada e também transpor os muros escolares, circulando entre outros profissionais da educação e outras escolas.

Foi pensando nesse contexto, que resolvemos construir o E-book e o Blog juntos aos professores participantes da pesquisa. Essas Criações Educacionais se constituem em uma significativa oportunidade de valorização dos fazeres docentes no cotidiano escolar, e podem ser mobilizadoras da esperança à outros profissionais da educação que de alguma maneira possam estar se sentindo cansados em meio aos entraves do dia a dia escolar.

O E-book e o Blog são formas que encontramos de espalhar a novidade, na possibilidade de ter ou buscar sempre “jeito”.

É importante registrar que o Blog, contou com as produções feitas para o E-book e também com mais outras fontes de inspiração como reportagens, sites voltados para a área de educação, além de possibilitar a interação virtual entre o grupo.

A estrutura desses dois materiais foi pensada a partir do segundo encontro das rodas de conversa, em que foi discutido o que seria abordado e quem ficaria responsável por cada parte.

Após conversas com o grupo de professores, ficou definido que a criação da arte e desenvolvimento tanto do blog quanto do E-book fossem de responsabilidade dos pesquisadores, assim como a organização das produções e a elaboração do texto editorial. Como texto reflexivo para ambas as criações educacionais, ficou definido o poema “O Construtor” escrito por um dos professores participantes da pesquisa.

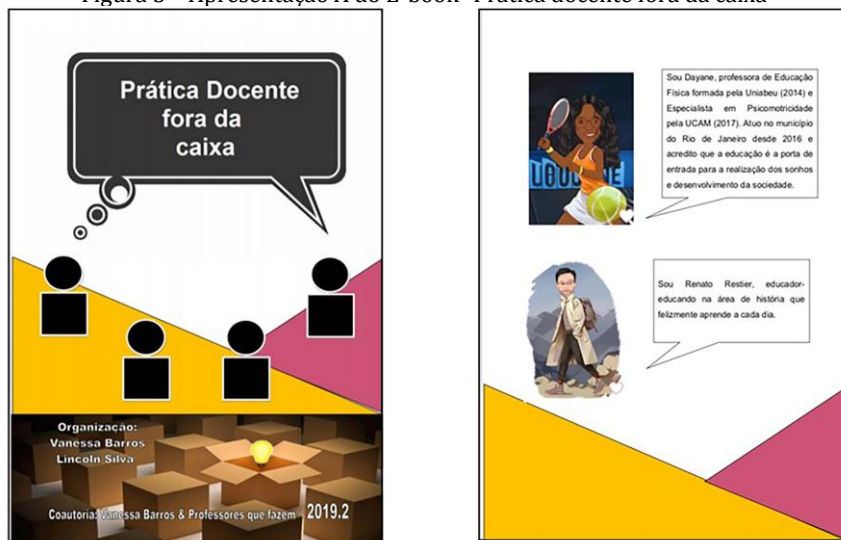
Ainda na intenção de espalhar o esperar, pensamos numa estrutura que fosse interessante para o(a) leitor(a), então, decidimos por compor as criações educacionais três etapas: “Professores que fazem”, “Práticas de Inspirar” e “Dicas & Trocas”.

Para a etapa “Professores que fazem”, foi solicitada foto dos professores e feita as caricaturas no Aplicativo gratuito “MojiPop”. Em seguida foram enviadas pelo WhatsApp, mais de 4 (quatro) opções dessas caricaturas, para que os professores escolhessem as

que mais se identificassem. Também foi solicitado que enviassem um textinho de como gostariam de serem apresentados nas criações educacionais.

Na Figura a seguir está a ilustração desta etapa:

Figura 3 – Apresentação A do E-book “Prática docente fora da caixa”



Fonte: SILVEIRA, 2019.

Concluída esta etapa, foram iniciadas as escritas das etapas “Práticas de Inspirar” e “Dicas & Trocas”. Para a etapa “Práticas de Inspirar” foram selecionados os projetos e atividades: “Poetas de Escola”; “Torneio de Futebol 3 tempos”; “Aula Passeio” e “Educação Sustentável”, ficando dupla ou trio de professores para registrar essas práticas, os quais chamamos de “4 PRÁTICAS DE INSPIRAR”. Já para o “Dicas & Trocas” foi solicitado que os professores responsáveis por esta etapa compartilhassem outros jeitos encontrados.

Ainda no terceiro encontro ficou definido que o “Dicas & Trocas” seria composto por: “Dinâmica de releitura do Escravo de Jó – usando caixa de fósforo”; “Projeto trabalhando o bullying na sala de aula” e “Atividade: Entrevista (Fala que eu te escuto!)”.

Ao iniciar a construção dessas etapas foi observado que apenas os projetos “Poetas de Escola” e o “Torneio de Futebol 3 tempos” tinham registro escrito. As demais atividades e projetos estavam apenas nas mentes dos professores, dessa maneira, a tarefa proposta

pela pesquisa também foi uma forma de construir a memória das ações que dão “certo”, que tem “jeito”.

Interessante que ao iniciarmos a escrita do “Educação Sustentável”, a professora responsável pelo projeto, parou e falou “Estou observando várias brechas”, “tem que estruturar isso ali, isso aqui...”. O que reforça o entendimento que o ato de escrever, é um reler, é um organizar o pensamento e pensar melhores formas de ações, configurando-se numa ação importante à prática docente.

Outro fato importante a ser destacado é que durante o diálogo sobre as atividades e projetos, os professores puderam conhecer mais o trabalho desenvolvido por seus pares.

A proposta das Criações Educacionais, E-Book e Blog, se constituiu em um espaço de partilha entre eles próprios, e a partir dessa experiência de interação e integração, viu-se uma oportunidade para compartilhar os feitos para além dos muros da escola.

No quarto e último encontro, todos puderam apreciar o resultado das construções, bem como foi definido quais os professores que seriam os responsáveis por operar o Blog, de maneira que as discussões e partilhas não findassem com o término da pesquisa, mas que fossem fomentadas pelo grupo fazendo circular, como “Rodas”.

A intenção é que o E-book “Prática Docente fora da caixa” tenha sequência, em forma de edições, apresentando outras e novas práticas, fazendo-as circular na comunidade escolar.

Esse experimento de construção conjunta e possível superação da realidade encontrada foram imprescindíveis para que o grupo compreendesse que “O amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema” (FREIRE, 2005, p. 75), que precisa e deve ser superado, na perspectiva de “Ser Mais” e melhores sempre.

A seguir apresentamos a demonstração do Espaço de interação virtual, o Blog:

Figura 4 – Apresentação do Blog “Prática docente fora da caixa” – Espaço de Interação Virtual.



Fonte: SILVEIRA, 2019.

Reparem que o conteúdo do E-book está também apresentado no Blog, de maneira a fazer circular ainda mais as práticas dos professores na sala de aula e cotidiano escolar.

E que há um espaço para saber mais o que está acontecendo na área educacional. Para este espaço foram selecionados apenas sites e notícias que reforçam o esperar na educação e no fazer docente, para anunciar apenas coisas boas aos profissionais da área.

As criações educacionais também foram registradas no Portal EduCAPES e podem ser encontradas nos links: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/567203> (E-book); <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/567208> (Rodas de Conversa); e <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/568104> (Blog).

Diante do que apresentamos, esperamos que as criações compartilhadas neste capítulo sejam apenas um ponto de partida, que possam circular entre os profissionais da educação e, assim, contribuam para disseminar práticas de esperar.

4. FUTURO POSSÍVEL: AVALIANDO A EXPERIÊNCIA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p. 29).

Essa é a grande tarefa do(a) pesquisador(a): conhecer o que ainda não conhece para intervir. E foi exatamente isso que aconteceu em nossa pesquisa. Mas esta “intervenção” não foi uma ação isolada; ela se deu em coletivo junto aos professores participantes.

Nesta sessão anunciaremos todas as novidades geradas com a experiência das Criações Educacionais, e comunicaremos o “Futuro Possível”.

Durante a construção das Criações Educacionais, foram observadas transformações significativas nas práticas dos professores participantes da pesquisa, maior afinidade do grupo e engajamento no desenvolvimento das ações e atividades escolares, pois os encontros possibilitaram autoconhecimento e reflexão do cotidiano e das práticas realizadas.

Todos sabemos o quanto a rotina docente é extremamente acelerada e cheia de atribuições não tendo, muitas vezes, brechas para o pensar e (re)pensar o dia a dia, sendo os encontros como o proposto pela pesquisa, uma possibilidade de trazer respiros em meio ao caos diário. Este espaçotempo é um tipo de “recuperação do fôlego” para voltar à dinâmica da sala de aula e encontrar possíveis “jeitos”.

O “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa”, foi uma iniciativa que se demonstrou significativa à prática docente e precisa ser continuado como rotina no cotidiano das escolas, fazendo “rodar” as práticas que apresentam envolvimento e interesse dos alunos, bem como continuar as buscas em coletivo para o que ainda “não tem jeito”.

Nos diálogos, quando propomos a construção do E-book e do Blog, foi verificado que os professores muitas vezes não fazem o registro prévio de suas práticas, pensam ideias interessantes, executam, mas nem sempre registram.

Contudo sabemos que

[...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão redizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua (FREIRE, 1992, p. 28).

E a experiência das Criações Educacionais fomentou essa importância do registro, do planejamento das ações, da escrita dos

projetos para que pudessem ser partilhadas as ideias com os demais professores da escola e com outros profissionais da educação também.

Considerando que as Criações Educacionais foram construídas com os professores e que o registro do material também contemplou os nomes desses, acreditamos que este fazer coletivo já revele para a pesquisa alto teor de inovação. Visto que muitos “produtos” são desenvolvidos “sobre” ou “para” os professores, sendo raras as construções “com”. Esta construção coletiva com o grupo de professores participantes da pesquisa traz o(a) professor(a) para o protagonismo da ação.

Dito tudo isso, podemos considerar que as Criações Educacionais trouxeram impactos de aspectos real e potencial. No que diz respeito ao “impacto real” seria a valorização dos professores participantes, a transformação de práticas e diversos deslocamentos, a exemplo da passagem de uma postura mais individualizada para a construção coletiva. E o principal “impacto real”, observado por nós, seria o “esperançar” de volta aos olhos dos professores participantes dos encontros, tanto que um escreveu um projeto de pesquisa e o submeteu ao processo seletivo de mestrado e outro, ao de doutorado. Os demais também revelaram vontade de refletirem a própria prática. Já o “impacto potencial” que se espera, é que as criações possam, de alguma maneira, irradiar outros profissionais, escolas da Rede Municipal e de outras instituições de ensino. E, já observamos iniciações desse movimento.

Para além disso, as três Criações Educacionais desenvolvidas podem ser reaplicáveis com outros profissionais e em outros contextos educacionais, pois suas estruturas revelam os caminhos realizados para a aplicação e construção dos materiais. E mais, as Criações foram construídas numa perspectiva flexível, de maneira que os leitores profissionais da área de educação possam fazer diferentes usos, adaptando às suas realidades e necessidades.

Justamente por possibilitar esta replicabilidade, observa-se pelo gráfico da Plataforma EduCAPES que as Criações desenvolvidas também estão sendo vistas, apreciadas, apropriadas por outros profissionais, estados e países, a exemplo das regiões do Sudeste e Sul do Brasil, dos Estados Unidos e da Ucrânia, revelando pistas de que o “impacto” delas não se restringe ao cotidiano da escola pesquisada, mas engloba outros profissionais e “espaçotempos” também, tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Diante de tantas boas experiências vivenciadas com a realização das Criações Educacionais, ainda aspiramos que os professores participantes das “Rodas de Conversa” possam integrar como convidados um Curso de Extensão que temos a intenção de promover futuramente. Essa seria uma forma de agradecer e valorizar ainda mais o engajamento dos professores participantes da pesquisa, bem como ser um estímulo para que busquem a formação permanente, tão substancial para lidar com a complexidade do cotidiano escolar, e para que adotem práticas de pesquisa e partilha entre pares, na intenção de que possam, em conjunto, “Ser Mais” (FREIRE, 2005) e fazer com que a Escola sempre tenha “jeito”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que bom que você chegou até aqui!

Esperamos que a experiência aqui compartilhada, sobre os “jeitos” encontrados por professores nas brechas do dia a dia escolar, a inspire e colabore de alguma maneira com sua prática, provocando o esperar na busca de “Ser Mais” diariamente dentro e fora da sala de aula.

Podemos dizer que são muitas as lições apreendidas com esta experiência. A primeira é que o fazer docente, para ganhar força e se mobilizar na busca de jeitos no cotidiano escolar, precisa ser compartilhado e, de preferência, ser construído em coletivo. Foi notório verificar que após os encontros no “Rodas de Conversa – Prática Docente fora da caixa” essa força ganhou mais potencial para transformar diariamente a realidade encontrada e descobrir “jeitos”.

Porém esta tarefa não é algo fácil. É um exercício que precisa ser feito constantemente de tal modo que o ato de refletir e pensar em coletivo se configure como prática, hábito e cálculo, conceitos importantes trazidos por Rouquette (2000), pois as práticas quando repetidas com frequências transformam, interferem e constroem novas representações. Dessa maneira, torna-se imprescindível reservar um espaçotempo dentro do cotidiano escolar para refletir as práticas docentes, e os papéis assumidos pelos professores e seus engajamentos. Esse momento de reflexão, como demonstra a experiência da pesquisa, é uma oportunidade de partilhar as práticas que estão dando “certo” e irradiar a necessidade de mudança.

Dentro de um cenário corrido e cheio de tarefas, a pesquisa conseguiu criar esse momento de reflexão a partir da agenda dos

Centro de Estudos, construindo com o grupo de professores o autoconhecimento, renovando os potenciais existentes em cada um a cada encontro. É importante que tais reflexões não se encerrem com a pesquisa, mas que possam ter continuidade e serem permanentes, visto que a formação entre pares é tão necessária quando se pensa em educação numa visão prospectiva, pois, conforme revela o estudo, as práticas docentes marcam a vida de seus alunos e servem de referencial para condutas futuras.

Com este período pandêmico de Covid-19, outras questões sobre a prática docente surgem e fomenta ainda mais a necessidade de refletir, pois, certamente, todos estão e sairão afetados por novas formas de ser e de estar nos contextos sociais. Diante disso, entendemos que a experiência aqui apresentada pode acontecer em formato virtual, pois independente do formato, seja presencial ou virtual, o importante é que se ampliem os espaços, seja como o Rodas de Conversa, o E-book e o Blog, ou outros tipos, para evidenciar tudo o que há de “jeitos” nas práticas docentes e assim fazer circular o esperançar na educação e valorizar os profissionais que nela atuam.

Então, convidamos você, leitor, a ajudar a propagar o “esperançar” na educação e a mobilizar a circulação de sentidos na perspectiva de que a Escola tem e sempre terá jeito. Sugerimos, ainda, que indique a leitura deste capítulo e suas Criações Educacionais aos seus colegas da área educacional.

Vamos junt@s!

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Imagens das escolas**. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). Espaços e imagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-17.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SILVEIRA, Vanessa Barros. **Escola tem ou não tem jeito?** Uma análise das representações de práticas docentes no Ensino Fundamental. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto De Aplicação Fernando Rodrigues Da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1EZoRlQa2BbqV2knvow6ltkwn3mJ5N9S9/view>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVEIRA, Vanessa Barros; SILVA, Lincoln Tavares (organizador); et al. **E-Book**: Prática Docente fora da caixa. 2019. 54f. Produto Educacional (Mestrado em Ensino) - Instituto De Aplicação Fernando Rodrigues Da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/567203>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVEIRA, Vanessa Barros; SILVA, Lincoln Tavares (organizador); et al. **Blog**: Prática Docente fora da caixa. 2019. 13f. Modo de acesso: <<https://praticadocentefora.wixsite.com/meusite>>. Produto Educacional (Mestrado em Ensino) - Instituto De Aplicação Fernando Rodrigues Da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/568104>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVEIRA, Vanessa Barros; SILVA, Lincoln Tavares (organizador); et al. **Rodas de Conversa**: Prática Docente fora da caixa. 2019. 33f. Produto Educacional (Mestrado em Ensino) - Instituto De Aplicação Fernando Rodrigues Da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/567208>

O CASO DO APLICATIVO CULT VIRTUAL: ENTRE TABLETS E SMARTPHONES NAS SALAS DE AULA¹

Danielle Bastos Lopes

Docente do PPGEB/CAP-UERJ

Joana Elisa Braz Santos

Pedagoga da Vila Olímpia Parque Machado de Assis

Luciano Dantas Bugarin

Docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Natacha Pereira Alves Bastos

Docente da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro

[...] No final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todas quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues. (HARAWAY, 1991, p. 37)

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos o aplicativo “Cult Virtual” desenvolvido no site Fábrica de Aplicativos para ser utilizado por estudantes do Ensino Fundamental em disciplinas de campos variados. Sem a necessidade do conhecimento prévio de linguagem de programação, desenvolvemos um software composto por 10 abas, com temas em sua maioria interdisciplinares e distintos entre si. O público são alunos compreendidos entre a faixa etária de 11 a 15 anos de idade, pertencentes preferencialmente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental brasileiro, bem como a alunos dos projetos de aceleração de escolaridade.

O aplicativo foi produzido com seções divididas por atividades práticas, que podem ou não se relacionar com o cotidiano escolar. A intenção é que se pesquise algo próximo ao cotidiano e repertório cultural do aluno, abrangendo, posteriormente, o que desconhecem em suas vidas e comunidades epistêmicas. Muitos conteúdos foram abordados de forma interdisciplinar, tematizando os estudos culturais em áreas distintas do conhecimento.

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191279295>

Quando ocorreu um primeiro contato com o site “Fábrica de Aplicativos”, pensou-se inicialmente na produção do conteúdo escolar por meio de uma ferramenta tecnológica a fim de aproximar os alunos da escola, explorando as possibilidades e linguagens tecnológicas. Levou-se, assim, a uma reconstrução de práticas, expressões e processos de produção (RAMAL, 2012).

Atualmente, com o desenvolvimento cada vez maior das mídias tecnológicas, há progressivamente uma demanda que exige a inserção do uso tecnológico na sociedade, em suas condutas sociais e culturais. Argumentamos que esses alunos nasceram e estão crescendo nessa sociedade, onde se adquire desde muito cedo uma preferência pelo uso da tecnologia para adquirir conhecimento (FERNANDES, 2015), o que, conseqüentemente, facilita a inserção da ferramenta Cult Virtual entre os jovens de camadas populares.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo demonstrar como o aplicativo Cult Virtual pode ser relevante para a aplicação em turmas do Ensino Fundamental do segundo segmento, tendo em vista a finalidade de proporcionar atividades que possibilitem um diálogo entre as disciplinas, além da interação ativa com a tecnologia, através da utilização de um aplicativo pedagógico. Traremos, inicialmente, neste artigo, o referencial teórico que dialoga com os temas apresentados. Posteriormente, procuramos demonstrar as abas criadas e seus objetivos principais de interação entre alunos e docentes.

2. JUSTIFICATIVA PARA INSERÇÃO DO APLICATIVO

Por que um aplicativo? Com o crescente acesso aos smartphones e maior preferência pelo uso de aplicativos, do que os *browsers* (navegadores como Google Chrome, Internet Explorer, Mozilla Firefox etc.) tem crescido o número de alunos com acesso a dispositivos móveis e portáteis. Trata-se de uma linguagem aceita e utilizada enquanto ferramentas como o e-mail e as redes sociais são consideradas “obsoletas” por expressiva parte dos jovens (CARVALHO, 2016).

Atualmente, o acesso à tecnologia da pesquisa, informação e comunicação encontra-se extremamente popularizado no uso dos smartphones, tablets, ipads e afins (MATEUS, BRITO, 2011). Os alunos, em grande parte, estão em contato com a tecnologia desde muito cedo e por normalmente utilizarem esses dispositivos

tecnológicos sem muita ou nenhuma orientação, inutilizam cotidianamente o potencial de desenvolvimento que os aportes oferecem.

Vemos essa discussão também em Hong (2016), Melo (2019) e Fucks (2019), ao apresentar distinções do uso e acesso à tecnologia em idades variadas. Progressivamente, o acesso menos burocrático da tecnologia dinamizado pelos aparelhos celulares tem recebido preferência em larga escala.

O aplicativo, desse modo, abrange práticas culturais que apresentam as multiplicidades e as diferenças culturais das escolas (MOREIRA apud MACEDO, 2012). “A escola é a instituição responsável pela formação do saber e da cultura, contudo, aceitamos que esta seja restrita a livros, privando o educando de experiências sensoriais” (NICÁCIO, 2012, p. 1).

Para Lucena e Fuks (2000), o uso da tecnologia como ensino é fruto de uma proposta político-pedagógica que atende a múltiplas abordagens de conteúdo, anteriormente, formatado e inscrito em ferramentas herméticas. Objetivamos que o aplicativo possa realizar uma eficiente distribuição das informações das disciplinas, possibilitando a colaboração individual ou em grupo. Entendemos, dessa forma, que a tecnologia não está desassociada da teoria da educação que envolve ciências e campos variados (LUCENA; FUKS, 2000, p.20).

Além disso, adolescentes de classes e contextos populares passam quase metade ou mais do seu tempo entretidos em aparelhos eletrônicos, o que favorece a criação de aplicativos pedagógicos (LAURINDO, SOUZA, 2017). Dessa forma, a interação com esses aplicativos pode ser favorável ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que a tecnologia fomenta uma identificação inicial do aluno e posteriormente um interesse para as atividades propostas.

Mark Prensky (apud HONG, 2016) institui o termo “nativos digitais” ao sugerir que indivíduos nascidos a partir de 1980 apresentam facilidade ao dominar ferramentas tecnológicas por a usarem desde muito cedo, e apresentar uma estrutura mental para realizar múltiplas tarefas. Entretanto, é um erro assumir que qualquer criança domine totalmente as ferramentas tecnológicas e suas possibilidades, apenas por serem “nativas digitais”.

As provisões que a pesquisa na internet expõe em relação à disponibilidade de termos que não poderiam ser encontradas em

livros (ou pelo menos não tão facilmente) está associada à capacidade do aluno de mapear, apurar e identificar o conhecimento (IFSC, 2018). E, para que isso ocorra é primordial “orientar o discente, a buscar o que fazer com essa informação, de forma a internalizá-la na forma de conhecimento e, principalmente, como fazer para que ele saiba aplicar este conteúdo de forma independente e responsável” (BRASIL, 2009). Criamos este aplicativo, portanto, com o objetivo de desenvolver justamente o uso funcional nas escolas.

2. 1 Antropologia Ciborgue: homem máquina

Como observou Haraway (1991) na famosa obra *Antropologia do Ciborgue*, as possibilidades de vida expressam a relação entre as pessoas e os artefatos tecnológicos. Não é mais possível, sob esses termos, dizer o local e a terminação do homem e onde começam as máquinas. Ciborgue, ironicamente, compreende a mistura indivíduo-máquina que referencia enxertos, transplantes e próteses em encontro com o humano e o que ele anima em sua artificialidade.

Na relação com o corpo tecnológico, “seríamos todos, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, basicamente ciborgues” (HARAWAY, 1991, p. 37). Nada existiria como objeto puro ou concretamente pouco artificial que pudéssemos nos reconhecer somente como indivíduos. Esse pensamento Haraway (1998, 2015) mantém, embora afirme atualmente que seríamos partes de redes conectadas a avatares abstratos e híbridos. Somos todos cibernéticos, “mais que humanos”, no sentido de mais que o corpo, possibilitados pela tecnociência e outros campos que permitem repensar o conceito de humanidade e de escolarização.

A tecnologia possibilita, assim, a relação do homem além do corpo físico e através das possibilidades do aplicativo, os alunos se ligam a uma constitutiva rede tecnológica presente nas escolas.

Não desenvolveremos mais que isso, sobre o limite da máquina e o corpo da discussão pós - humanista (HARAWAY, 1991, 2015); embora, interessa-nos nesta teoria, ressaltar a hibridez fronteira entre o homem e as máquinas.

Ao que tudo indica, a pesquisa na internet oferece uma alta complexidade por tratar de informações que não estão hierarquizadas e sistematizadas em um livro ou apostila, o que exige mais tempo e testes para estudos fora das redes (IFSC, 2018). Sendo

a paciência uma característica mais distante da geração Y ou Z, segundo Hong (2016), os “nativos digitais” preferem informações prontas e diretas, optam por imagens a textos (HONG, 2016). Estariam, então, mais próximos ao imediatismo e à linguagem virtual.

Nesse contexto, pouco (e de forma não tão eficiente) se ensina sobre como realizar uma pesquisa escolar na internet em escolas. Entendemos que não se trata do não desejo dos professores, mas de um sistema desatualizado a outras formas de aprendizado. Investe-se no aparato, mas não na formação de quem vai ensinar a dominar essa ferramenta (RODRIGUES, 2012). A interatividade do aplicativo permite que o aluno contribua com o seu conteúdo, atuando próximo ao professor e à rede informática da comunidade. Como os cadastros e alterações podem ser supervisionados pelos professores dentro do próprio aplicativo, todo conteúdo adicionado estará disponível para a turma, possibilitando a orientação da pesquisa na internet. O que favorece a proximidade com as gerações Y ou Z.

3. METODOLOGIA

Passemos à metodologia. O primeiro eixo compreende um trabalho tipicamente estatístico de mapeamento e análise das tecnologias digitais presentes no cotidiano da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro.

O levantamento teve como premissa a seleção e a organização dos livros para o Ensino Fundamental aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e sua inserção na faixa etária entre 11 e 15 anos. A leitura possibilitou a identificação das “palavras-chave” destacando as presenças e as ausências de interação tecnológica nos acervos dos livros didáticos. A partir desse segmento de análise, criamos as abas com os temas principais das disciplinas para o aplicativo cult virtual.

Também foram estudadas pesquisas (dissertações e teses) que focalizam o uso da Tecnologia e da Educação nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como *softwares*, textos e outros produtos, especializados em estatísticas de mapeamento.

Inspiradas nessas pesquisas e análises, as abas do aplicativo estão separadas por contextos e atividades práticas. O usuário pode pesquisar aquilo que não compreende ou não assimile aproveitando a ferramenta. Para sua utilização, será necessário que cada aluno faça um cadastro no sistema para acessar as seções. Deste modo, terão a oportunidade de manejar o recurso interagindo com as aulas.

4. DESENVOLVENDO ATIVIDADES

Os usos do aplicativo podem ser coletivos (grupais, diádicos) ou individuais. A intenção é o desenvolvimento acadêmico a partir da ferramenta com a orientação do professor (BRASIL, 2009). Ao todo foram desenvolvidas 4 (quatro) atividades direcionadas e 1 (uma) produção de glossário com cadastro administrado pelo coordenador.

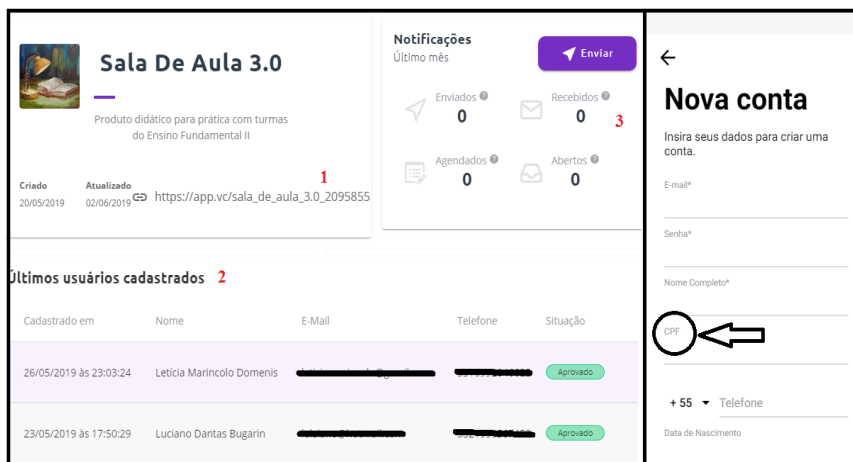
Apresentamos aqui como funciona o gerenciamento dos alunos pelo docente responsável (ou professores responsáveis, no caso do aplicativo ser utilizado de forma interdisciplinar).

Na primeira figura nota-se que não basta o aluno cadastrar o e-mail, senha e nome. Qualquer pessoa poderia facilmente colocar um e-mail e nomes falsos com o intuito de atrapalhar o andamento da aula ou mesmo prejudicar um estudante. É necessário colocar o CPF, o que contribui para a utilização harmoniosa do aplicativo, pois todos os alunos cadastrados estão identificados.

Na segunda figura, apresenta-se a tela de gerenciamento, disponível exclusivamente para o controle do professor. Na área 1, temos o link para que o docente possa vê-lo em um navegador e assim testar quaisquer mudanças que o aluno tenha realizado.

Na área 2 temos a relação dos estudantes cadastrados, nos quais o professor pode controlar suas atividades pelo próprio aplicativo. Na área 3, temos uma estatística de mensagens e arquivos enviados e recebidos com os alunos. Ele pode enviar tarefas, avisos e os estudantes podem esclarecer dúvidas. Por meio desse painel de controle, o professor supervisiona os conteúdos adicionados pelos alunos no glossário e acompanha suas atividades, tendo maior equilíbrio sobre a turma e a atividade pedagógica enquanto acompanha a pesquisa.

Figura 1. Aba de cadastro dos alunos e tela de gerenciamento do aplicativo



Fonte: acervo dos autores

Sendo assim, demonstraremos a seguir as abas criadas para o aplicativo e suas funcionalidades, assim como os objetivos didáticos propostos através da interação e manuseio do usuário, ou seja, os alunos. É importante ressaltar que caso seja do interesse do professor e se necessária a adequação à proposta da ação, pode-se modificar os temas das abas a fim de ajustar ao contexto da turma.

4.1 Modernismo Brasileiro

O primeiro plano do aplicativo apresenta o Modernismo Brasileiro, movimento cultural que devido a manifestos como o Manifesto Pau Brasil e Manifesto Antropofágico, criaram uma arte genuinamente típica, exportando para o mundo diversos campos como a pintura, a literatura, a música e outros expoentes (PROENÇA, 2010).

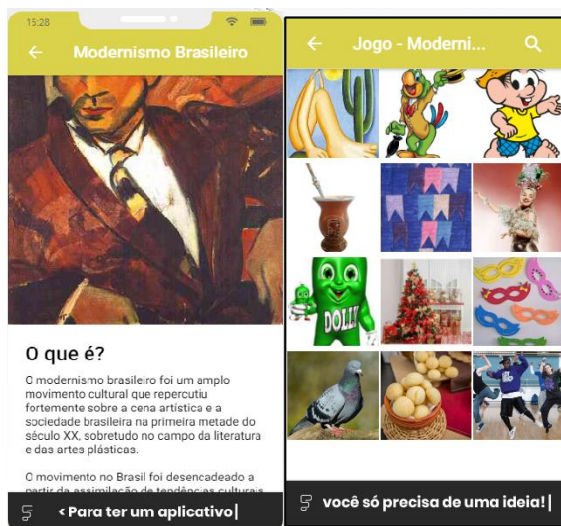
Para o teórico Antônio Cândido (1999), o Modernismo Brasileiro não foi apenas um expoente literário, pois abrangeu diversas outras áreas da arte, com repercussões sociais e culturais. Sendo assim, as mudanças vanguardistas influenciaram amplamente os cenários políticos e sociais, modificando o Brasil da década de 30.

O movimento do Modernismo teve início com motivações e inspirações tanto externas como internas. Externamente, as

vanguardas europeias surgidas no mesmo século incutiram-se nas produções brasileiras, como o Futurismo, o Cubismo e o Expressionismo. Por outro lado, os autores e artistas buscavam uma literatura que fosse genuinamente do Brasil, com características próprias, pensadas em um contexto cujas obras representassem os pensamentos e sentimentos nativos. Logo, o movimento do Modernismo representou modificações exponenciais no cenário artístico brasileiro, tendo como consequência obras com muita excentricidade e inovação, com larga escala de uma literatura própria.

O intuito da apresentação das obras modernistas aos alunos através do aplicativo é positivo uma vez que a interação é relevante para a inicial identificação e posterior interesse pela atividade. Sendo assim, ao compreender o amplo movimento e analisar suas obras, o estudante sente-se mais próximo e com uma interação e identificação propícia para a abordagem literária.

Figura 2. Tela de contextualização do Modernismo brasileiro e tela de prática sobre o Modernismo Brasileiro



Fonte: acervo dos autores

Na atividade prática sobre o Modernismo, o aluno analisa imagens e busca por meio de experiências coletivas ilustrações que representam aspectos culturais brasileiros. Objetiva-se, dessa forma,

fomentar a autonomia do aluno e instigar sua participação ativa, sendo ele parte da construção do próprio produto. Assim, o ambiente virtual fornece os meios para expandir e acurar a aprendizagem.

4.2 Linguagem formal X Linguagem informal

O segundo conteúdo expressa as diferenças entre linguagem formal e informal. Em uma comunicação simples, o aplicativo procura superar a distância do aprendizado informal refletida na escola, normalmente inibidora do desenvolvimento de potencialidades linguísticas ao buscar impor apenas o dialeto legitimado pela norma culta (SILVEIRA, 1997). A atividade prática consiste em diversos áudios de frases ditas tanto na linguagem formal, quanto na linguagem informal. Ex: “Como você está?”, “E aí? Cumé que cê tá?” O aluno deverá identificar, em ambos os casos, suas naturezas e distinções.

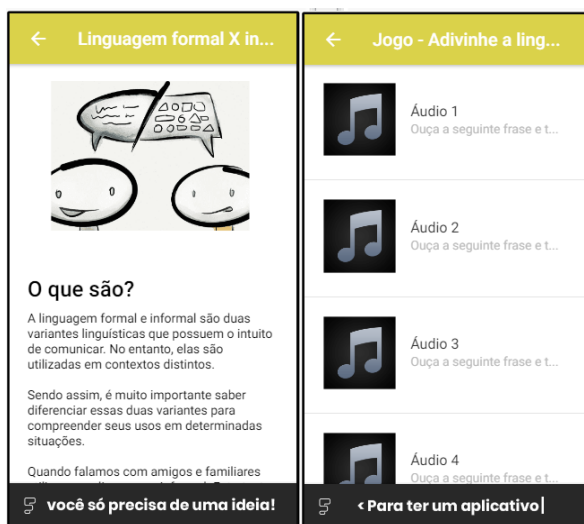
É recorrente a abordagem das definições de linguagem formal e informal no decorrer das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. A linguagem formal está relacionada à utilização da língua em norma padrão, ou seja, correta gramaticalmente e com o uso de palavras com uma boa pronúncia. Por outro lado, a linguagem informal caracteriza-se pela flexibilidade no uso da língua através de possíveis gírias, sem a preocupação com a norma culta ou com a gramática.

De acordo com as afirmações do linguista Marcos Bagno, o preconceito linguístico ocorre quando há uma recusa a variedades linguísticas originárias de distintos contextos, principalmente quando essas variedades relacionam-se a determinadas regiões do Brasil ou a expressões advindas de classes sociais com menor prestígio pela sociedade (BAGNO, 1999). Assim, o preconceito linguístico origina-se pela formação de um padrão relacionado à língua utilizada em determinadas situações.

Logo, através da aba e deste conteúdo temático proporcionado pela utilização do aplicativo pelos estudantes, é positiva a discussão que ele pode proporcionar tendo em vista a urgente necessidade de debate acerca da utilização da língua. É importante os alunos compreenderem que cabe a cada contexto, convívio e situação, a utilização do português em sua forma apropriada. Ou seja, os conceitos extremistas de “certo” e “errado” são relativizados e dão

espaço para os conceitos de “formal” e “informal”, que são utilizados conforme a situação exigida pelo falante. Dessa forma, o preconceito linguístico é combatido tendo em vista o objetivo de fornecer aos discentes o conhecimento das variedades linguísticas.

Figura 3. Tela de contextualização sobre Linguagem formal X Linguagem informal e tela de atividade prática sobre Linguagem formal X Linguagem informal



Fonte: acervo dos autores

4.3 Espaços dedicados às artes

Na aba sobre Espaços de Arte, o aluno faz uma visita ao Museu Nacional de Belas Artes - MNBA-RJ. A visita a museus tem sido essencial para as aulas de Artes (PINTO, 2012). Uma visita possibilita o reconhecimento do valor museal para identidades que hibridizam diferentes culturas (IAVELBERG, SAPIENZA, ARSLAN, 2016).

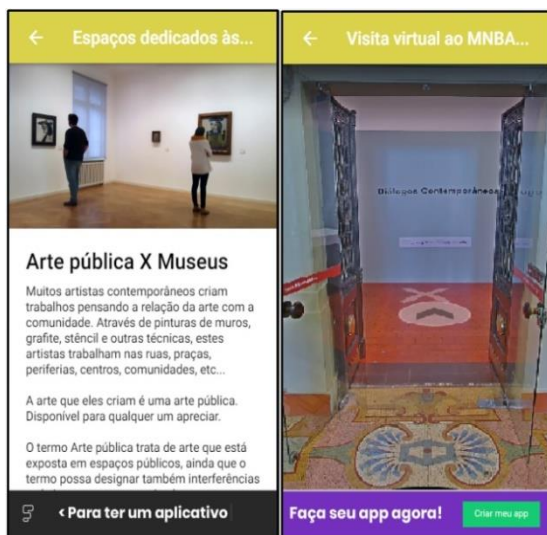
Sabemos que há diversas dificuldades para grande parcela dos estudantes visitarem um museu, seja por fatores geográficos, de recursos ou até mesmo por hábito ou falta de possibilidade. Através da visita ao museu, realizado de maneira on-line, é possível que tal ação possa fomentar o interesse do aluno pelas atividades e conhecimentos artísticos e, com isso, despertar uma curiosidade para aprofundar seus conhecimentos acerca de autores e estilos

artísticos. Além disso, ao entrar em contato com o espaço do museu, o aluno adentra em outro universo imagético, onde novas possibilidades e aspectos da fruição são construídos.

Ademais, a visita a museus tem um papel muito importante na formação dos estudantes, já que possui um caráter educativo, através de propiciar uma discussão e ressignificação de olhares, através do contato com obras de artes, já que são atemporais e podem marcar a trajetória educativa do discente (PINTO, 2012).

Portanto, a visita aos museus através do aplicativo de maneira interativa pode despertar novos interesses e aprofundamento posterior em discussões sobre artistas e períodos das artes. Há diversos museus nacionais e até mesmo internacionais que oferecem essas ferramentas de visitas em seus sites. Neste aplicativo, utilizamos a visita pelo Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

Figura 4. Tela de contextualização de espaços dedicados às artes e tela de tour virtual ao MNBA-RJ



Fonte: acervo dos autores

4.4 Mobilidade urbana

No quarto conteúdo, temos uma contextualização sobre a Mobilidade Urbana e sua atividade prática. A questão da mobilidade consiste em um novo desafio às políticas ambientais e urbanas em um cenário de desenvolvimento social e econômico brasileiro, no

qual as crescentes taxas de urbanização, as limitações públicas de transporte coletivo e a retomada do crescimento econômico têm implicado num aumento da modernização.

Em outras palavras, o padrão de mobilidade centrado no transporte único mostra-se insustentável, tanto no que se refere à proteção ambiental quanto no atendimento ao cidadão para o deslocamento da vida urbana. A resposta tradicional aos problemas citadinos tem alimentado um ciclo compulsório responsável pelo aquecimento global e pelo comprometimento da qualidade de vida nas cidades (aumento nos ruídos, perda de espaço, degradação do ambiente público, atropelamentos e emergências cotidianas).

Nesta atividade, o aluno traça uma rota em um mapa interativo de sua casa até a escola. Objetiva-se a reflexão sobre a mobilidade urbana conscientizando, assim, os usuários acerca dos direitos civis e deveres do poder público. Os conceitos como distância máxima para andar a pé até um transporte coletivo, critério de localização de escolas, níveis de estresse devido aos deslocamentos (comparar distancias entre parentes e alunos de cidades interioranas) foram exercícios utilizados para compreender indicativos de exclusão social, como congestionamentos, êxodos geográficos e outros fatores (FILHO, 2010).

Figura 5. Tela de contextualização sobre mobilidade urbana e tela de atividade prática sobre Mobilidade Urbana



Fonte: acervo dos autores

4.5 Glossário e Gabaritos

Na quarta tela criamos o glossário. Caso o aluno não conheça uma palavra, como “manifesto”, ele poderá pesquisar o termo aparentemente desconhecido em suas redes sociais e inseri-lo no aplicativo. A partir desta página, os alunos têm a oportunidade de produzir conhecimento e juntamente ao grupo, discutir diferentes possibilidades surgidas nas aulas.

Há também o gabarito para a conferência das atividades que se encaixam no perfil clássico de avaliação conteudista. Em outros exercícios, há os que descontroem a noção binária de certo ou errado, não necessitando do gabarito para a conferência de sua evolução (BARRIGA, 2014). Todas as duas modalidades estão atendidas pelo sistema.

É importante que o aluno se sinta parte da construção e reconstrução do aplicativo, e este espaço do glossário é fundamental para essa proposta. Além disso, o aplicativo torna-se dinâmico e está em constante mudança, já que existe esse espaço no qual o aluno pode demonstrar suas dúvidas e expressar resultados da pesquisa no que se refere aos contextos e utilização das palavras próprias ao assunto abordado. Em possíveis adaptações, os professores podem também propor fóruns para discussão e orientação de dúvidas.

5. CONCLUSÃO

Se a sociedade já deixou de encarar a leitura com a exclusividade dos livros impressos, tendo em vista os novos dispositivos como os *kindles*, *notebooks*, *smartphones*, *tablets* e outros, por que insistimos que os alunos devem aprender na escola apenas pelos livros, apostilas impressas e matérias copiadas do caderno?

Durante a exposição por meio das contextualizações, supõem-se que o aplicativo estimule um diálogo entre os alunos e, conseqüentemente, entre diferentes culturas e mediações tecnológicas. Através da interdisciplinaridade, os conteúdos dialogam com o aplicativo e seus exercícios. Conhecimentos são interligados; os alunos estudam Arte, conhecem a geografia local e aspectos da língua portuguesa enquanto navegam pelo sistema.

Para que o aplicativo “Cult Virtual” possa alcançar um alto nível de significação, é importante o financiamento, pois o site Fábrica de

Aplicativos oferece de forma limitada o acesso às ferramentas gráficas. As funções pagas permitem a inserção de até 200 abas, incluindo abas extras como a integração a *sites* externos, um arquivo de instalação que possibilita o gerenciamento dos usuários do aplicativo (alunos e professores), entre outros recursos.

Objetiva-se, portanto, motivar a aprendizagem, reconfigurando as aulas a partir do entendimento da tecnologia como produção cultural e de comunicação com o ambiente escolar (SALES, AXER, 2014). A utilização de *smartphones* em salas de aula ainda é um assunto polêmico e tematizador. Há argumentos favoráveis à proibição total e o encorajamento do uso, a fim de tornar o aluno protagonista de seu processo de aprendizagem (MELO, 2018).

Computadores pessoais (PCs) ou notebooks são vistos como ferramentas tecnológicas, porém, os dispositivos móveis ainda não usufruem dessa percepção. Argumentamos que um *smartphone* é um profícuo aparato portátil com um custo mais acessível e mais popular que os *desktops*. Seu sistema operacional é livre, com código aberto e mais simples de interagir.

Ou seja, apresentamos uma ferramenta que possibilitará inúmeras tarefas e possibilidades tal qual um computador pessoal, mas com a facilidade do custo benefício e da agilidade para as escolas populares. Em suma, é impossível permanecer indiferente aos aplicativos entrando nas escolas, pois a tecnologia é progressivamente presente no contexto escolar. O aplicativo Cult virtual expõe, dessa forma, uma interação com os meios eletrônicos, integrando campos de conhecimentos variados a partir da relação virtual e as redes tecnológicas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação à Distância. **Módulo Introdutório de Integração de Mídias na Educação**. Curso Mídias na Educação. 2009. CD ROOM.

BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, Alice C.; DE ALBA. A. **Diálogos**

Curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p.147 -175.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, B. L. P. Nativos digitais, imigrantes digitais: Quinze anos depois. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E. (Org.). **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. E-book. Disponível em: www.revistasobreontens.blogspot.com.br. Acesso em: 30 ago. 2019.

FERNANDES, A. H. O cinema e o audiovisual na educação: reflexões de pesquisas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, n. 8, v.16, 2015.

FILHO, C. M. C. **Reinvente seu bairro**. São Paulo: Editora 34, 2010.

HARAWAY, D. J. **Simians, Cyborgs and Women: the reinvention of nature**. EUA, New York: Ed. Routledge, 1991.

HONG, J. What do you use mobile phones for? A creative method of thematic drawing with adolescents in rural China. **Journal of Media Literacy Education**, Nova York, v. 8, n. 2, p. 54 – 76, 2016.

IAVELBERG, R.; SAPIENZA, T. T.; ARSLAN, L. M. **Projeto presente Arte: 4º e 5º anos: Ensino Fundamental: anos iniciais**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

IFSC. **Estudo e Pesquisa: livros ou internet? Quando usar um ou outro?** IFSC/USP, São Carlos, 20 de fev. 2018. Disponível em: <<https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/estudo-e-pesquisa-livros-ou-internet/>>. Acesso em: 03 set. 2019

LAURINDO, A. K. S.; SOUZA P. H. S. Aplicativos educacionais: um estudo de caso no desenvolvimento de um aplicativo na plataforma App Inventor para auxílio no ensino de produção textual nas aulas de português. **Trabalho de conclusão de curso (Graduação em**

Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2017. 69 p

LUCENA, C. J. P.; FUKS, H. **Professores e aprendizes na web: a educação na Era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000. E-book. Disponível em <http://groupware.les.inf.puc-rio.br/work.jsf?p1=2094>. Acesso em: 15 set. 2019.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E; LOPES, A. Cultura. In: MACEDO, E; LOPES, A. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Eduerj: 2011. p.87-102.

MATEUS, M, C.; BRITO, G. S. Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: Complicações ou contribuições? In: **X Congresso Nacional de Educação - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Curitiba, 2011.

MELO, I. C. **Proibir não é a solução: 4 vantagens do celular em sala de aula**. Recorde, Rio de Janeiro, 08 de ago. 2018. Disponível em: <<https://recode.org.br/4-vantagens-do-celular-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

NICÁCIO, G. Cinema e educação: novos planos para a aprendizagem. In: **III Encontro Baiano de Estudos em Cultura – III EBE CULT**. Cachoeira, 2012.

PINTO, J. R. **O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na Arte-educação não formal**. Palíndromo. Itacorubi, n. 7, p. 81 – 108, 2012.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

RAMAL, A. Desliga o fone que a aula vai começar: pensando numa escola para a geração Z. In: **A escola entre mídias: linguagens e usos**. Rio de Janeiro: Multirio, 2012.

PINTO, J. R. **O Papel social dos museus e a mediação cultural**, Palíndromo, v. 4, n. 7, 2012.

RODRIGUES, C. **Professor não pode concorrer com a internet**. Portal IG, São Paulo, 24 de abr. 2012. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-24/professor-nao-pode-concorrer-com-a-internet.html>> Acesso em: 06 de jul. 2020.

SALES, R.; AXER, B. Currículo e tecnologia: reconfigurando práticas culturais através do kathybook. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n.3, p. 545-556, 2014.

SILVEIRA, E. **O aluno entende o que se diz na escola?** Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1997.

**SOBRE OS PRODUTOS DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PRODUTOS EDUCACIONAIS - REFLEXÕES A RESPEITO
DAS PESQUISAS DISCENTES PRODUZIDAS NO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEB-CAP-UERJ¹**

Leonardo Freire Marino
Docente do PPGEB/CAP-UERJ

Christiane de Faria Pereira Arcuri
Docente do PPGEB/CAP-UERJ

1. INTRODUÇÃO

Os Mestrados Profissionais (MP) no Brasil correspondem a uma modalidade de Pós-graduação relativamente recente uma vez que sua regulamentação ocorreu por responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no final da década de 1990. De acordo com essa regulamentação, os Mestrados Profissionais visam atender à formação profissional de pós-graduados “aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos de cursos de mestrado que visem um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística.” (BRASIL, 1998, p.1).

Dez anos depois de sua regulamentação, em 2008, foi aprovado pelo Conselho Técnico Científico do Ensino Superior, por ocasião da 104^a reunião, a denominada “Ficha de Avaliação de Programa de Mestrado Profissional”, um documento que definia os Programas de Mestrados Profissionais como, até então, “uma modalidade de pós-graduação stricto sensu que objetiva a capacitação para a prática profissional transformadora com foco na gestão, produção ou aplicação do conhecimento, visando à solução de problemas ou proposições de inovações” (BRASIL, 2008, p.1). Dois anos depois, com o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020), foi estabelecida a recomendação de que estes Programas vinculem seus objetivos à formação de recursos humanos, aspecto que atenderia à demanda por formar especialistas, mestres e doutores para atuar em diferentes atividades laborais.

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558690191299316>

Mais recentemente, por meio da Portaria nº 60, publicada em 20 de março de 2019, que dispõe especificamente sobre as Pós-graduação Profissionais, neste caso já incluído os Doutorados Profissionais, foi apontado como objetivos desses Programas os seguintes aspectos:

- I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;
- V - formar *doutor* (grifo nosso) com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação. (BRASIL, 2019, p.26)

Este curto histórico dos Programas de Pós-graduação Profissionais expõe as razões para o seu estabelecimento e, conseqüentemente, reconhecimento institucional, uma vez que entre outros aspectos, existe um cada vez maior direcionamento da CAPES para a vinculação entre pesquisas e a formação de recursos humanos. Desta forma, o processo de regulamentação dos Mestrados Profissionais deve ser entendido como a consolidação de uma política governamental que busca a conciliação entre as práticas de pesquisas acadêmico-científicas com a aplicabilidade dos seus resultados em uma realidade social e econômica.

De acordo com Tânia Fisher (2005), o conceito que envolve os Mestrados Profissionais não é novo. Para ela, desde a década de 1960, existe o interesse que os Programas de Pós-graduação estabelecidos no Brasil assumissem como uma de suas funções o desenvolvimento de tecnologias, de técnicas e de metodologias que atendessem as demandas provenientes do mercado de trabalho.

A ideia de cursos orientados à capacitação profissional está expressa no Parecer no 977/65 do então Conselho Federal de Educação, que já propunha a criação de cursos de pós-graduação orientados à formação de profissionais. O viés acadêmico foi predominante na gênese e no desenvolvimento da pós-graduação, justificado pela necessidade de qualificar pessoal para o ensino e institucionalizar a pesquisa. (FISHER, 2005, p. 25).

Transcorrido mais de duas décadas do reconhecimento dessa modalidade de Pós-graduação, diversos cursos foram criados e inúmeras pesquisas foram produzidas. No entanto, uma preocupação, apontada em seus primeiros anos, ainda persiste. Ainda hoje, o medo de um pragmatismo excessivo e a vinculação com interesses empresariais na elaboração das pesquisas, são apontados como preocupações no estabelecimento dos Programas de Pós-graduação Profissionais. Para muitos acadêmicos, a centralidade ocupada pela aplicação de resultados determinaria um risco aos processos formativos, uma vez que poderia reduzir a importância da formação metodológica de pesquisadores, do aprofundamento teórico e o consequente abandono das pesquisas que não carregam uma relevância econômica concreta e imediata.

Muitos acadêmicos entendem que as pós-graduações profissionais, por apresentarem esta vinculação com o interesse em construir processos de qualificação técnica, atenderia, majoritariamente, aos interesses econômicos, determinando que o processo formativo de pesquisadores passasse a ocupar uma posição inferior e que, a maior parte das pesquisas realizadas, fosse subordinada aos interesses empresariais. Fato evidenciado nas palavras de Renato Janine Ribeiro (2005) ao se referir aos Mestrados Profissionais.

Parte, pelo menos, da resistência de alguns setores acadêmicos ao Mestrado Profissional vem da identificação desse com interesses que seriam das empresas – e que, portanto, colocariam a universidade a serviço dessas. Para evitar que isso aconteça e/ou eliminar esse preconceito, definimos já na apresentação do seminário que o alcance do MP seria duplo. Para tanto, é bom recordar que os clássicos gregos distinguem dois tipos de ação: a fabricação, que é a ação do homem sobre a natureza, na qual essa é considerada passiva; e a ação sobre outros seres humanos. Fabricar não está longe da palavra *techné*, de onde vêm nossa técnica e tecnologia. Agir, por sua vez, remete à

palavra práxis, que se refere à convivência dos homens em sociedade. (RIBEIRO, 2005, p. 9).

Parte dessa desconfiança apontada por Ribeiro (2005) origina-se em uma histórica dificuldade dos acadêmicos em estabelecer uma relação entre teoria e prática, entre pesquisa e intervenção social, entre universidades e sociedade, aspectos que devem ser estimulados no Sistema de Ensino Superior brasileiro. Tais preocupações são legítimas e devem nortear o funcionamento dos Programas de Pós-graduação Profissionais. No entanto, a desconfiança, que consideramos como exagerada, deve ser contraposta com uma análise mais acurada das pesquisas e dos produtos educacionais desenvolvidos nestes Programas. É sobre esse prisma que o presente artigo vem analisar a tipologia (e o quantitativo correspondente) dos produtos desenvolvidos entre os anos 2020 a 2016 no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica / PPGEB no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Para tanto, organizamos nossas análises em três partes. A primeira, com foco no conceito que envolve os chamados ‘Produtos Educacionais’, pretende apontar a natureza desse instrumento, suas potencialidades e desafios. A segunda apontará sua especificidade inerente ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica. A terceira e última parte versará sobre as modalidades de Produtos Educacionais desenvolvidos neste Programa de Pós-graduação. Desta forma, esperamos evidenciar que a qualidade das produções e suas interfaces com uma realidade premente de intervenções na educação básica seja evidenciada.

2. O PROCESSO IDENTITÁRIO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

A principal diferença entre os Programas Acadêmico e Profissional envolve a elaboração dos chamados ‘Produtos Educacionais’. De acordo com Ribeiro (2005) nos programas acadêmicos, pretende-se pela imersão na pesquisa, transformar, a longo prazo, estudantes em pesquisadores; nos Programas Profissionais, igualmente, existe uma preocupação com a pesquisa, porém o objetivo envolveria a qualificação de indivíduos que se encontram inseridos no mercado de trabalho; em sala de aula. Em

outras palavras, os Programas Profissionais centram suas atividades na qualificação de sujeitos externos ao ambiente acadêmico, que buscam agregar valor às suas atividades e responder a demandas e questionamentos que emergem de suas relações de trabalho cotidianas.

Como salientado, existe uma preocupação relativa aos Programas de Pós-graduação Profissionais e, conseqüente, elaboração dos Produtos Educacionais. Entretanto, tal preocupação não pode determinar um encastelamento das pesquisas no interior das Universidades, não possibilitando um real e contínuo processo de transferência dos conhecimentos e saberes produzidos em seu interior para a sociedade. É preciso que as Universidades ampliem o acesso ao conhecimento produzido, que os métodos, técnicas e tecnologias desenvolvidas em seu interior se tornem ainda mais acessíveis aos profissionais que se encontram além de seus muros. O conhecimento deve ser democratizado. Aspecto que determina a abertura dos Programas de Pós-graduação para profissionais que, em princípio, não integram e não integrarão os quadros acadêmicos em futuro próximo.

Neste sentido, os Mestrados Profissionais ocupam um espaço fundamental, assumindo o processo de qualificação dos profissionais que procuram uma contínua e expressiva formação extensiva ao mercado de trabalho em que já estão inseridos. Atualmente, as relações estabelecidas em nossa sociedade apontam para um gradual aumento dos processos de qualificação profissional, uma vez que se exige cada vez mais dos profissionais que eles se mantenham permanentemente atualizados. Em outras palavras, é cada vez mais necessário que sejam estabelecidos processos de formação continuada.

No entanto, historicamente, os Programas de Pós-graduações qualificam os profissionais para atuarem no meio acadêmico, ou seja, a maior parte dos indivíduos qualificados em Programas de Pós-graduação brasileiros são formados para atuarem nas próprias Universidades. Definitivamente, este não é o caso dos Mestrados Profissionais, uma vez que essas pós-graduações redirecionam os processos formativos para atender, majoritariamente, profissionais que se encontram inseridos no mercado de trabalho. Os Programas de Pós-graduações Profissionais são, sobretudo, espaços formativos destinados a profissionais que buscam avançar seus conhecimentos

e refletir a respeito das questões inerentes a realidade laboral em que se encontram.

Ao vincular a produção científica as demandas sociais e ao mercado de trabalho, os pós-graduandos profissionais atendem uma das naturezas fundamentais das Universidades brasileiras, ou seja, transpor com clareza e eficiência os estudos e análises produzidas em seu interior com vistas à amplitude social. Os Mestrados Profissionais constituem uma interseção entre o mundo acadêmico e a realidade localizada no exterior dos muros universitários; um cruzamento entre as pesquisas científicas e as demandas sociais. Os Mestrados Profissionais procuram construir marcos conceituais e analíticos que se articulam com setores da sociedade para, dessa forma, atender a demandas sociais. Portanto, não existe a dicotomia e a oposição entre os Programas Acadêmicos e Profissionais, uma vez que são instâncias formativas que se complementam e que determinam a riqueza de produções que caracteriza as Universidades brasileiras. De outra forma, os Mestrados Profissionais são caminhos alternativos para o acesso amplo, sólido e profícuo ao conhecimento produzido na academia, ou seja, os Mestrados Profissionais não são cursos não acadêmicos, uma vez que são, igualmente, estabelecidos no interior da academia.

Entendemos que os discentes que compõem um Programa de Pós-graduação são sujeitos histórico-espaciais imersos em um contexto sociocultural e detentores de saberes e práticas profissionais que devem ser consideradas em seus processos formativos. Tal fato torna-se ainda mais evidente quando se pensa em um Programa de Pós-graduação voltado para profissionais da Educação. Sabemos que no Brasil existe uma expressiva necessidade de formar professores, não apenas no sentido de suas graduações profissionais, mas no estabelecimento de processos de formação continuada dos docentes. No entanto, tal preocupação não tem sido observada nos cursos de mestrado acadêmicos. Aspecto que é salientado por Fisher (2005) ao afirmar que

A formação de professores não tem merecido espaço significativo nos cursos de mestrado e doutorado *acadêmicos* (grifo nosso). Nos cursos, conteúdos e métodos de pesquisa são o foco do ensino. Portanto, há iniciação à pesquisa nos mestrados e capacitação para a pesquisa nos doutorados. A formação do professor como profissional não é incorporada aos currículos da maior parte dos cursos. (FISHER, 2005, p. 25).

De acordo com os dados apontados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação/PNE (2014), disponíveis na rede mundial de computadores, os docentes, ao longo de sua vida profissional, enfrentam imensas defasagens - cerca de 25% dos profissionais que atuam na Educação Básica não possuem curso superior: 67% dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 51% dos docentes que atuam no ensino médio não possuem licenciatura na área em que atuam. Condição que determinou o estabelecimento de algumas metas no Plano Nacional de Educação que aponta para a necessidade de qualificar os professores, como por exemplo, indicado nas metas abaixo:

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores [...].

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, PNE, 2014).

As Pós-graduações Profissionais, especialmente as vinculadas à área de Ensino, buscam atender a demanda dos profissionais que procuram responder a questões que emergem de seu cotidiano na educação básica. Ao se destinarem ao atendimento dos profissionais que atuam na Educação brasileira, os Mestrados Profissionais da área de Ensino, passam a constituir espaços fundamentais para que sejam estabelecidas as reflexões necessárias para a construção de novas práticas. É neste ponto que se insere a importância dos Produtos Educacionais.

De modo geral, talvez pela importância dos processos formativos provenientes da perspectiva acadêmica, um dos maiores desafios dos Mestrados Profissionais é a elaboração dos Produtos Educacionais em consonância ao projeto de pesquisa e à dissertação desenvolvidas. Neste cenário, um dos equívocos que ocorre é pensar

o produto como uma consequência do que foi estabelecido na dissertação, uma consequência quase que natural do que se pesquisou. Tal desafio, em diversos momentos leva ao entendimento dos produtos como uma forma superficial do que se discutiu na pesquisa. A prevalência da pesquisa e a excessiva valorização da produção bibliográfica em detrimento da produção técnico-tecnológica e artística é uma realidade presenciada nas pós-graduações brasileiras. As linhas de pesquisa e a produção de docentes e discentes é, essencialmente, bibliográfica. A produção de tecnologias sociais ainda não representa uma prática amplamente difundida nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Neste contexto, o maior desafio é integrar o rigor inerente às pesquisas acadêmicas com a aplicabilidade dos resultados na sociedade. Por esta condição, a elaboração de Produtos Educacionais consistentes é fundamental para a avaliação e aferição de um Programa de Pós-graduação Profissional, sendo necessariamente, estabelecido por meio do impacto social que eles produzem. As produções de tecnologias sociais devem ser apropriadas por docentes e discentes. Talvez neste ponto resida o maior desafio e o principal fator de atração dos Programas Profissionais, a articulação intrínseca entre as práticas - que o discente tem ou almeja ter - e as formulações teóricas que alimenta e alicerça suas inquietações.

A diversidade de pesquisas e sua relevância social, com suas enriquecedoras e significativas formulações, atreladas à elaboração de Produtos Educacionais expressivos e consistentes, tornam esta modalidade de Pós-graduação um campo formativo e de qualificação profissional fundamental em nossos dias. A universidade, sem prejuízo de suas demais funções, deve assumir a função de promover a reflexão a respeito dos problemas vivenciados no Sistema Educacional brasileiro e propor inovações significativas e expressivas. Os produtos educacionais representam um diferencial das pós-graduações profissionais, expondo sua identidade e potencialidades. A seguir trataremos especificamente da relevância dos produtos educacionais no Mestrado de Ensino em Educação Básica / PPGEB do Instituto de Aplicação / CAP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ.

3. A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEB/CAP/UERJ E SEUS PRODUTOS EDUCACIONAIS

A realidade vivenciada nas escolas brasileiras pressupõe a necessidade de intervenções. São imensos os desafios existentes de se fazer Educação no Brasil. Se por um lado esperamos que os professores apresentem a capacidade de mediar os processos formativos, por outro existe uma crescente necessidade de estabelecimento de processos formativos permanentes. Neste cenário, é fundamental que a teoria e a prática sejam conciliadas, o que torna, imprescindível, que exista uma intensa articulação entre as Universidades, com seus Programas de Pós-graduação, e as demais instâncias que compõem o Sistema de Ensino brasileiro. Acreditamos que o binômio pesquisa-ensino se apresenta como uma modalidade que deve contribuir para a produção de um conhecimento referendado, especialmente, por envolver os profissionais que pretendem intervir em uma realidade objetiva. A aprendizagem pela experiência ou a partir das práticas deve ser estabelecida como o centro das discussões a respeito da Educação.

A compreensão de que é preciso estabelecer processos de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação se encontra, em grande parte, indicada nas políticas educacionais brasileiras, que apontam para a necessidade de que os profissionais sejam permanentemente qualificados. Esta é uma das metas previstas no Plano Nacional de Educação. Porém, é inegável que estamos longe de atingirmos esta condição. Os processos formativos destinados aos docentes que laboram no ensino básico ainda são insuficientes e atendem uma parcela reduzida deles.

Neste sentido, Programas Profissionais, como o existente no PPGEB, constituem espaços formativos e de pesquisa fundamentais. Este é o caso do Mestrado Profissional em tela, uma vez que seu corpo discente é formado, majoritariamente, por profissionais que atuam em unidades de ensino básico, sendo em sua maioria, professores regentes de turma das redes públicas de ensino localizadas no estado do Rio de Janeiro.

Como objetivos mais pertinentes do PPGEB, procura-se tangenciar a qualificação, em nível de mestrado, de licenciados e demais profissionais atuantes nas redes de ensino da educação básica a uma efetiva produção de conhecimentos acerca do ambiente

escolar. Potencializar pesquisas científicas acerca do cotidiano do ensino na educação básica também é articulado ao objetivo anterior como um dos princípios fundamentais com vistas a melhoria da qualidade do ensino nas instituições nacionais.

Para tanto, o PPGEB é estruturado em duas linhas de pesquisa, a saber: anos iniciais do Ensino Fundamental – EFI; anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – EFII e EM. Como disciplinas curriculares obrigatórias apontam-se: ‘Educação e Ensino no Brasil’ e ‘Cotidiano e Currículo na Educação Básica’. As duas disciplinas procuram, fundamentalmente, expandir as metodologias de ação; da discriminação, da ampliação do uso das tecnologias da comunicação e da informação em diversas linguagens e do desenvolvimento das artes e da pluralidade cultural. Além dessas duas disciplinas obrigatórias o PPGEB conta com um conjunto de 46 Disciplinas Eletivas que abrangem diferentes áreas do conhecimento e diversos aspectos inerentes ao ambiente escolar. As Disciplinas Eletivas são ofertadas de maneira esporádica e, por sua natureza, são abertas para todos os interessados em compor seu corpo de estudantes por meio da modalidade de aluno especial (disciplinas isoladas).

A disciplina curricular obrigatória do PPGEB ‘Cotidiano na educação básica’ traz no seu ementário pontos relevantes que também endossam a relevância do processo de elaboração do produto educacional pelos discentes do Programa. Como eixos temáticos do ementário da disciplina, são propostos: O cotidiano como locus de ação e investigação; Diferentes abordagens teórico-metodológicas de investigação; Sujeitos da escola; Cultura e conhecimento na escola; Currículo, diálogo e diferença; Currículo como construção cotidiana; Afastamentos e aproximações entre diferentes matrizes epistemológicas referentes a ensinar e aprender; Repercussões para o cotidiano escolar; Alunos e professores como aprendizes e ensinantes; Avaliação, investigação e dialogismo dos atos de ensinar e aprender.

Existe um outro aspecto estrutural do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica que merece ser destacado e que, em nosso entendimento, deveria ser estrutural em todas as Pós-graduações destinadas a profissionais da Educação. O PPGEB encontra-se sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Nesta unidade da Universidade são realizadas atividades de ensino dos alunos de graduação, projetos de pesquisas em diferentes laboratórios e diversos projetos de

extensão conciliados com a formação de alunos dos níveis fundamental e médio.

Ao longo de sua existência o CAP-UERJ vem ocupando uma posição de vanguarda, destacando-se interna e externamente, como um centro de produção de conhecimentos e práticas a respeito da Educação brasileira. Neste sentido, o PPGEB vem coadunar estudos e tendências atuais que apontam para a formação continuada de professores e que deve ser realizada preferencialmente por meio do intercâmbio de experiências e saberes. As Dissertações defendidas no PPGEB são orientadas por docentes do quadro permanentes da Universidade que se encontram em diferentes níveis de ensino, ou seja, ao mesmo tempo em que integram as instâncias acadêmicas ligadas à graduação, igualmente, atuam na Educação Básica. Neste sentido, o CAP-UERJ é um local por excelência de aprendizagem pela prática. Fato que decorre, sobretudo, por se tratar de um local marcado pela produção de reflexões, saberes e conhecimentos a respeito das demandas e angústias que afligem os profissionais que se encontram no interior das unidades de ensino, conciliada com as rotinas atinentes ao atendimento de discentes do ensino básico. Acreditamos que os processos de formação precisam ser centrados nas questões cotidianas que emergem nas escolas e não se configurarem em saberes acadêmicos distanciados da realidade educacional.

Acreditamos que a formação dos docentes deve visar ao estabelecimento de um profissional capaz de refletir sobre as relações entre Educação e sociedade, incluindo aspectos fundamentais da realidade. O corpo docente e discente do PPGEB é marcado pela multidisciplinaridade, uma vez que se tratam de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, com formações e trajetórias de vida diferentes. A multidisciplinaridade e as diferentes experiências docentes têm sido uma marca constante em suas produções e se manifesta na construção de Produtos Educacionais de extrema relevância para a Educação brasileira.

As Dissertações de um Mestrado Profissional devem demonstrar o domínio do objeto de estudo, além da investigação aplicada à solução de problemas que possa ter impacto social. Desta forma, elas devem conter a descrição e discussão dos resultados, conclusões e recomendações de aplicação práticas ancoradas em referenciais teóricos consistentes e referendados. Neste sentido, um trabalho de conclusão de um Mestrado Profissional deve apontar

para a aproveitamento dos resultados obtidos na pesquisa e sua aplicabilidade.

A seguir nos deteremos aos Produtos Educacionais produzidos pelas Dissertações defendidas no PPGEb. Para tanto, buscaremos mapear as produções técnico-tecnológicas e artísticas (PTT) defendidas entre os anos 2020 e 2016. Esperamos que a cartografia da produção deste Programa de Pós-graduação seja como uma referência de memória para outros mestrandos e egressos de Programas de Pós-Graduação que acreditam que os produtos educacionais são relevantes não somente para os pesquisadores envolvidos diretamente na pesquisa, mas também uma ferramenta de consulta pedagógica e de encorajamento estendida aos pares frente a labuta do cotidiano escolar.

4. OS PRODUTOS EDUCACIONAIS DO PPGEb - O LIMAR DA PESQUISA-ENSINO FRENTE ÀS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS

O produto educacional visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do ensino superior e formadores de professores. Geralmente, o produto apresenta uma proposta de ensino ou de formação de professores que foi desenvolvida pelo(a) mestrando(a) conjuntamente a seu(sua) orientador(a).

Os produtos se constituem como objeto de pesquisa profissional dos mestrandos e, ao término do curso de Pós-Graduação Profissional, sabe-se que recorrentemente são consultados como instrumentos didáticos por outros professores interessados, na sua maioria, em área específica afim. A iniciativa de socializar e publicizar os produtos educacionais é fundamental para que haja diálogo entre a pesquisa propriamente dita e a atualização da formação pedagógica de estudantes, inclusive, de outros Programas de Pós-Graduação.

O eduCAPES é um portal *online* de pesquisa que tem por objetivo organizar e difundir os Objetos Educacionais de Aprendizagem (textos; livros didáticos; jogos; videoaulas; dentre outros) desenvolvidos por mestrandos - em parceria com seus respectivos orientadores. Tal fato permite afirmarmos que este portal se apresenta como uma importante ferramenta de pesquisa para alunos, professores e demais profissionais que atuam na

educação básica, superior e nos programas de pós-graduação que procuram ampliar seus conhecimentos na área de ensino da educação básica. A plataforma disponibiliza novas mídias e expande materiais educacionais publicados com autorização expressa dos autores ou que estejam em domínio público e que foram produzidos nos cursos ofertados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB

De acordo com a orientação da CAPES, na área de ensino, espera-se que os produtos educacionais - também identificados como Produtos Técnico-Tecnológicos (PTT) e Artísticos - apresentem analogia e aderência à área de concentração dos seus respectivos Programas. Desta forma, espera-se que as dissertações desenvolvidas pelos discentes e egressos em coatuação com seus respectivos orientadores estejam relacionadas com às linhas de pesquisas estabelecidas nos diferentes programas.

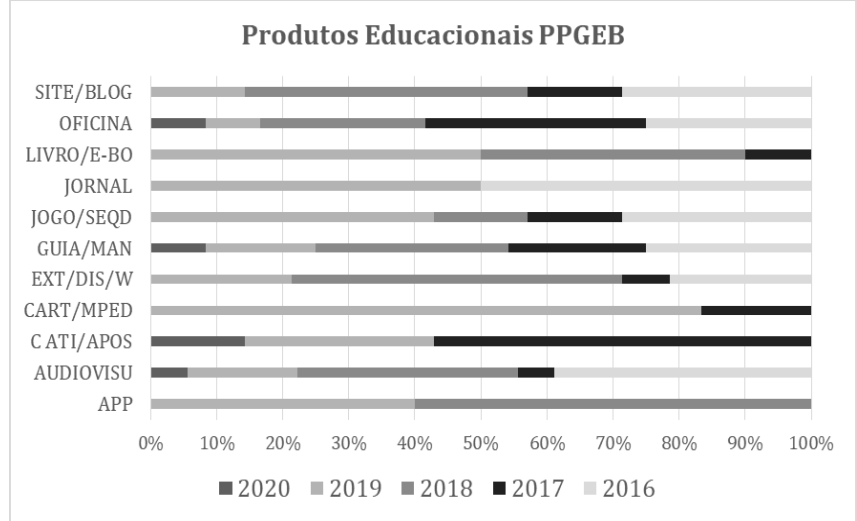
Para aferir a qualidade dos produtos educacionais, a CAPES realiza uma avaliação qualitativa dos Produtos Técnico-Tecnológicos (PTT) e Artísticos em destaque no quadriênio de cada Programa de Pós-graduação. Aspecto que permite afirmarmos a relevância dos Produtos Educacionais produzidos não apenas no PPGEb, mas em todos os Programas de Mestrado Profissional na área de ensino. Neste processo de avaliação são considerados a finalidade, o impacto e a abrangência da aplicação do produto, além de seu caráter inovador. Indicadores que são considerados como requisitos imprescindíveis no processo de avaliação de um Programa de Mestrado.

Deste modo, a CAPES considera como Produtos Técnico-Tecnológicos e Artísticos na área de ensino todos aqueles vinculados à dissertação/tese desenvolvidos por discentes/egressos juntamente aos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação, a saber: (1) *Material didático/instrucional*, que podem ser propostas de ensino como resultados de experimentos; sequências didáticas; oficinas; artigos em revistas técnicas; livros didáticos e paradidáticos; histórias em quadrinhos e similares; dicionários; mídias educacionais, como vídeos e animações; videoaulas, experimentos virtuais; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais; dentre outros; (2) *Curso de formação profissional*, isto é, atividade de capacitação como cursos, oficinas, etc.; (3) *Tecnologia social*, ou seja, equipamentos, processos, procedimentos, técnicas ou metodologias; serviços; inovações

sociais organizacionais; inovações sociais de gestão, entre outros; (4) *Software/Aplicativo* de modelagem, de aquisição e análise de dados; plataformas virtuais e similares, programas de computador, entre outros; (5) *Evento Organizado* como ciclos de palestras, exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas, atividades de divulgação científica, entre outros; (6) *Relatório Técnico*; (7) *Acervo*, isto é, curadoria de mostras e exposições realizadas, acervos produzidos, curadoria de coleções, entre outros; (8) *Produto de comunicação* de mídia, criação de programa de rádio ou TV, campanha publicitária, entre outros; (9) *Manual/Protocolo*, tais como guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/aplicação ou adequação tecnológica; manual de operação, manual de gestão, manual de normas e/ou procedimentos, entre outros; (10) *Carta, mapa ou similar*.

Aproveitamos para apresentar adiante um levantamento qualitativo e quantitativo (Figura 1) dos produtos educacionais produzidos no PPGEb entre os anos de 2020 e 2016.

Figura 1: Gráfico com Produtos Educacionais do PPGEb (2020-2016)



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Com a análise do elenco gráfico dos Produtos Educacionais produzidos nos últimos anos pelos egressos do PPGEb, oportunamente seguem as respectivas descrições publicizadas por seus autores:

APLICATIVO (APP): visitação virtual com interação histórica de um determinado espaço; favorável a intervenção do professor através das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem; linguagem dinâmica mais próxima aos interesses dos alunos dos ensinos fundamental e médio.

AUDIOVISUAL: Orientações visuais (comumente no formato de vídeo) para nortear professores no trabalho pedagógico de sua prática escolar. Imagens e relatos de entrevistados sobre uma problemática específica acerca do cotidiano escolar - passível de interpretações subjetivas. Pode ser, ainda, resultado de curso/atividade extensionista com propósito de disseminar os conhecimentos produzidos por ocasião do evento e o fomento de novos debates e estratégias pedagógicas.

CADERNO DE ATIVIDADES / APOSTILA: suporte didático dividido em sessões que abrangem a leitura propriamente dita, as discussões geradas e os exercícios de fixação dos conteúdos desenvolvidos assim como atividades de produção para a formação do aluno da educação básica.

CARTILHA / MATERIAL PEDAGÓGICO: pode ser construída coletivamente a partir de rodas de conversas, por exemplo, ou encontros institucionais periódicos com discussões e debates sistemáticos sobre demandas escolares.

CURSO DE EXTENSÃO / DISCIPLINA ELETIVA / WORKSHOP: formação continuada (com tempo de duração variável) com competências e habilidades voltados aos profissionais da área educacional formal e não formal; oferta de ferramentas a educadores, instrutores e professores da educação básica, incluindo-se o ensino superior. Pode ser considerado também como a consolidação de um ensino-aprendizagem lúdico.

GUIA / MANUAL: ferramenta pedagógica de fácil leitura e que apresenta referenciais claros e básicos sobre um tema específico. Facilitador da obtenção de maiores informações acerca de um tema; provocador de discussões a partir do levantamento de saberes. Pode ser balizado por meio das descobertas, colocações e dúvidas construídas pelos discentes.

JOGO / SEQUÊNCIA DIDÁTICA: criação livre com regras próprias testadas no espaço escolar. Favorece o processo ensino-aprendizagem enquanto recurso pragmático na motivação do aprendiz; percurso metodológico realizado através de atividades dinâmicas em aulas.

JORNAL: veículo de comunicação com editorial demarcado pelas produções visual e textual periódicas. Traz as notícias recorrentes no cotidiano de um determinado contexto escolar com recortes factuais, por exemplo, das articulações da prática cotidiana de gestores escolares.

LIVRO PARADIDÁTICO / E-BOOK: compilação de narrativas do pesquisador-autor inicialmente voltado às crianças da educação básica.

OFICINA: atividades práticas de formação continuada para aperfeiçoamento de docentes e desenvolvidas em sala de aula muitas vezes com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

SITE / BLOG: local na internet (com um nome de domínio) com páginas de hipertextos que disponibilizam informações em multimídia de materiais pedagógicas.

Tais produtos foram elaborados usualmente no decorrer do processo criativo dos egressos e, de fato, são resultantes das atividades de pesquisa testadas no cotidiano do campo profissional. Os produtos apresentam referencial teórico-metodológico - quando possível epistemológico - e contemplam etapas que passam pela elaboração, validação, aplicação até à análise, propriamente dita, no meio escolar. Deste modo, após testagem por seus autores-egressos, decerto podem ser ampliados com base em suas vivências cotidianas profissionais.

5. CONCLUSÃO

As questões apresentadas neste artigo nos permitiram entre outros aspectos, inferirmos os desafios que envolvem a elaboração de Produtos Educacionais. No entanto, mesmo frente a tais provocações, a elaboração dos produtos realizados no âmbito do PPGEB demonstra a riqueza e a importância das pesquisas acadêmicas desenvolvidas por profissionais da educação com base em uma realidade objetiva e que carece de intervenções no espaço profissional/escolar. As reflexões estabelecidas neste artigo indicam que a elaboração das Dissertações e a construção de seus Produtos Educacionais se intercambiam e se apresentam como parte de um processo fundamental para a pesquisa em formação e a prática docente. Nestes produtos, a pesquisa acadêmica rigorosa se encontra associada com conhecimentos práticos e propostas efetivas

de intervenção na realidade vivenciada nas instituições de ensino brasileiras.

O levantamento exposto indica a existência de um inventário significativo e disponível para todos os interessados em estabelecer práticas inovadoras no ambiente escolar. A divulgação dos Produtos Educacionais por diferentes meios permite que ocorra um contínuo processo de enriquecimento das práticas docentes para além dos muros institucionais, indo ao encontro dos propósitos fundamentais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, é inegável que os Mestrados Profissionais constituem espaços fundamentais para o enfrentamento das desigualdades, especialmente, por permitirem a democratização dos conhecimentos elaborados na academia para os indivíduos que se encontram no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. **Documento de área 2013**. Disponível em <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso: 07 de julho de 2020.

BRASIL. CAPES. Diretoria de Avaliação (DAV). **Ficha de avaliação de Programa de Mestrado Profissional Triênio: 2008-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2008.

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 07 de julho de 2020.

BRASIL. CAPES. **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF. 2010. Disponível em <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso: 07 de julho de 2020.

BRASIL. CAPES. **PORTARIA Nº 60, DE 20 DE MARÇO DE 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2716/portaria-capes-n-60>. Acesso: 07 de julho de 2020.

BRASIL, CAPES. **PORTARIA Nº 80, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/portaria_capes_080.pdf. Acesso: 07 de julho de 2020.

BRASIL - MEC - Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 – aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em <http://pne.mec.gov.br> Acesso: 07 de julho de 2020.
<https://educapes.capes.gov.br/> Acesso: 19 de março de 2020.

UERJ, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Deliberação Nº 29/2019 - Autoriza a reformulação do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional. Disponível em <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/> Acesso: 19 de março de 2019.

FISCHER, Tânia. Mestrado Profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. V. 2, nº 4, p. 24-29, jul. 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. V. 2, nº 4, p. 8-15, jul. 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aderência 219, 220, 221, 226, 236, 311
adolescência 145, 146, 220, 224
alimentação saudável 11, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 152
anos finais do Ensino Fundamental 5, 10, 27, 305, 308
anos iniciais do Ensino Fundamental 36, 127, 156, 161, 168, 308
aplicativos 215, 219, 280, 281, 292, 293
aprendizagem colaborativa 100, 103, 104, 107, 114, 115, 116, 118
Atendimento Educacional Especializado 21, 64, 71, 72, 78
atividade física 145, 149
atividade prática 64, 286, 287, 289, 290
autismo 11, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 57, 58, 60, 63, 64, 68, 69, 71, 72, 73, 75
autobiografias 6, 10, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61
audiovisual 10, 15, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 68, 75, 76, 78, 86, 182, 293, 313

B

Biologia 88, 100, 116, 117, 118, 218
blog 12, 260, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 277, 278, 293, 311, 314

C

caderno de atividades 11, 16, 151, 155, 156, 161, 169, 170, 171, 313
colaboração 21, 26, 40, 66, 104, 105, 106, 113, 281
competências 83, 92, 126, 132, 133, 143, 156, 159, 162, 164, 167, 168, 169, 184, 185, 189, 219, 313
consultoria colaborativa 15, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 37, 39, 40, 41
contraceptivos 99, 107
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 79, 119, 196, 262, 283, 299, 315
cotidiano escolar 39, 43, 48, 52, 58, 59, 151, 197, 203, 209, 246, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 279, 293, 308, 310, 313
criações educacionais 17, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277

crianças 23, 25, 41, 49, 53, 54, 57, 68, 71, 73, 74, 76, 91, 105, 106, 152, 156, 164, 183, 187, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 208, 209, 210, 211, 217, 218, 220, 223, 226, 248, 314
Cult Virtual 12, 17, 279, 280, 285, 291, 292
currículo 1, 3, 4, 5, 9, 10, 13, 26, 68, 69, 89, 92, 102, 107, 117, 133, 148, 152, 161, 165, 173, 199, 200, 207, 209, 212, 213, 293, 294, 295, 304, 308
curso de extensão 10, 11, 15, 63, 65, 68, 77, 120, 123, 124, 125, 126, 129, 138, 140, 262, 276, 313

D

dança 11, 16, 129, 131, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 228, 231, 232, 233, 235
discurso 47, 48, 64, 84, 159, 160, 163, 173, 182, 198, 250, 260, 261, 268
direito básico 146
documentário 6, 10, 11, 15, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 94, 95, 96, 243, 245
doenças 32, 99, 101, 109, 149, 150
Dramatemática 11, 16, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 138, 140

E

e-book 61, 62, 177, 185, 198, 209, 212, 257, 260, 262, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 277, 278, 293, 314
Educação de Jovens e Adultos 6, 10, 11, 40, 81, 83, 84, 86, 89, 92, 93, 96, 318, 322
educação especial 71, 73, 74, 78, 318
Educação Física 221, 226, 235, 236, 237
educação inclusiva 6, 10, 15, 19, 69, 71, 73, 74, 78
Educação Matemática 11, 139
Educação Matemática crítica 122, 140, 142, 144, 152
Ensino Colaborativo 63, 65, 68, 69, 70, 71, 77, 78
Ensino de Ciências 6, 10, 11, 15, 45, 97, 99, 100, 102, 103, 107, 117, 118, 139
Ensino Fundamental 5, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 21, 27, 28, 36, 39, 41, 64, 66, 79, 88, 91, 100, 109, 127, 131, 132, 152, 153, 156, 161, 162, 168, 169, 171, 172, 193, 200, 202, 203, 239, 241, 242, 243, 255, 259, 261, 263, 278, 279, 280, 283, 292, 305, 308, 317

Ensino Fundamental I 15, 21, 27, 28, 36, 41, 156, 172, 200, 202, 203, 241, 242
Ensino Médio 131, 139, 230, 237, 242, 305, 308
escrita 21, 23, 24, 30, 35, 43, 47, 49, 51, 52, 58, 67, 76, 83, 95, 128, 158, 159, 162, 163, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 191, 193, 197, 205, 265, 271, 272, 274
esperançar 260, 261, 262, 269, 270, 273, 275, 276, 277
esportes 55, 149, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 235, 236
estratégias de ensino 21, 22, 24, 26
estudante com baixa visão 21, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 41
evasão 11, 91, 93, 217, 220, 221, 229, 230
evocação das memórias 83
experiências 5, 6, 7, 12, 37, 44, 47, 49, 51, 54, 58, 61, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 101, 124, 128, 134, 135, 140, 149, 158, 159, 160, 174, 182, 183, 187, 208, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 236, 242, 260, 262, 276, 281, 286, 309

F

formação cidadã 162, 168, 169, 220
formação continuada 9, 21, 36, 46, 65, 125, 134, 135, 199, 222, 224, 235, 262, 303, 304, 305, 307, 309, 313, 314
formação docente 10, 22, 25, 36, 65, 67, 199, 214, 215
fotografia 6, 11, 16, 35, 76, 179, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 257
futuro possível 273, 274

G

gênero 10, 16, 195, 197, 198, 199, 200, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 218, 222, 223, 226, 235, 236
gêneros discursivos 157, 158, 161, 163, 166, 174
glossário 193, 284, 291
guia para professores 15, 21

H

histórias de vida 83

I

identidade 48, 61, 84, 94, 158, 161, 198, 202, 208, 210, 246, 247, 251, 257, 264, 288, 306
inclusão social 71, 217, 220, 221, 236, 237

ilhas de aprendizagem 107, 108
infância 41, 44, 76, 176, 199, 210, 215, 224
Instituto de Aplicação 5, 9, 28, 41, 63, 99, 109, 111, 117, 139, 152,
161, 196, 236, 241, 257, 278, 302, 306, 308
Interação 21, 25, 26, 77, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 115, 125,
150, 174, 190, 217, 260, 263, 264, 266, 267, 270, 272, 273, 280, 281,
283, 285, 286, 292, 313

J

jogo didático 102
jogos dramáticos 121, 124, 125, 128, 132, 134
jogos teatrais 21, 122, 126, 132, 133, 140
jovens 6, 10, 11, 40, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96,
149, 156, 183, 187, 217, 256, 280

L

lugar 7, 32, 48, 50, 55, 83, 84, 85, 90, 91, 101, 103, 109, 118, 129,
161, 165, 174, 177, 178, 204, 208, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249,
250, 251, 252, 254, 255, 257, 263, 267
língua adicional 167
língua inglesa 11, 155, 156, 161, 163, 165, 167, 168, 170
língua portuguesa 150, 165, 173, 174, 181, 183, 187, 189, 191, 192,
193, 287, 291
linguagem formal 287, 288
linguagem informal 287, 288
literatura 43, 51, 106, 159, 176, 177, 178, 183, 184, 187, 191, 192,
193, 225, 285, 286
luta 11, 16, 170, 207, 213, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 231, 235

M

matematizar 143
material didático 11, 74, 99, 115, 116, 133, 156, 161, 168, 311
mediação 10, 15, 30, 41, 46, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77,
79, 90, 255, 294, 295
mediador 69, 72, 73, 79, 86, 104, 115, 122, 129, 130, 159, 177, 190,
193, 211, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233
memória 83, 85, 91, 94, 131, 132, 246, 247, 254, 256, 257, 272, 310
memórias 81, 82, 83, 84, 86, 87, 94, 95, 173

mestrado profissional 5, 6, 12, 40, 41, 45, 46, 61, 62, 63, 99, 119,
 138, 141, 174, 175, 176, 195, 196, 209, 212, 236, 241, 246, 257, 261,
 299, 301, 307, 309, 311, 315, 316
 microconto 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181
 mídia 159, 183, 186, 280, 292, 294, 311, 314
 mobilidade urbana 289, 290
 modernismo brasileiro 285, 286
 multiletramentos 16, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165,
 166, 167, 168, 169, 171, 172
 museus 288, 289, 294, 295

N

narrativa oral 83
 narrativas 6, 11, 15, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 66, 81, 82, 83, 84,
 95, 173, 177, 178, 179, 196, 197, 199, 203, 205, 212, 248, 253, 261, 314
 narrativas de si 81, 82

P

paradidático 11, 198, 199, 209, 213, 311, 314
 patrimônio 245, 247, 249, 251, 254
 peruca cor de rosa 16, 195, 199, 200, 201, 209, 210, 214
 pesquisa-ação 21, 152, 175
 pirâmide alimentar 147, 148, 150
 planejamento 82, 92, 101, 105, 107, 109, 138, 186, 227, 274
 Plano Nacional de Educação 305, 307, 315, 316
 políticas públicas 22, 43, 86, 88, 93, 155, 218
 práticas corporais 219, 222, 223
 práticas culturais 159, 281, 295
 prática docente 17, 37, 72, 81, 82, 85, 87, 89, 95, 99, 134, 135, 151,
 161, 186, 255, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 271, 271, 271, 276, 277,
 278, 314
 práxis 81, 86, 91, 96, 302
 produção de sentido 159
 produto educacional 10, 12, 15, 16, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 60, 63, 64,
 81, 82, 84, 86, 87, 94, 99, 106, 115, 116, 119, 141, 142, 151, 152, 156,
 161, 168, 175, 184, 187, 195, 196, 198, 205, 206, 209, 212, 278, 308
 produtos educacionais 9, 10, 11, 12, 16, 67, 100, 173, 175, 176, 189,
 302, 303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 315
 produtos técnico-tecnológicos e artísticos 311
 professores dos anos iniciais 119, 124, 137, 139

programas de pós-graduação 100, 300, 301, 302, 303, 310, 311
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica 3, 5, 9,
17, 28, 68, 95, 99, 117, 126, 156, 161, 171, 174, 196, 241, 261, 302,
307, 308, 316
projetos sociais 226
prática pedagógica 29, 107, 136, 189, 217
psicanálise 49, 50, 51, 60

R

reflexão 36, 53, 54, 57, 58, 60, 65, 68, 72, 75, 82, 86, 88, 89, 112,
125, 147, 160, 168, 169, 173, 176, 177, 197, 199, 202, 209, 214, 217,
221, 222, 223, 224, 225, 227, 230, 231, 235, 247, 255, 262, 268, 274,
276, 290, 306
representações sociais 260, 294
rodas de conversa 12, 234, 260, 262, 263, 264, 268, 269, 270, 273,
274, 276, 277, 278, 313
rótulo dos alimentos 145, 148

S

saúde 22, 23, 38, 109, 110, 138, 141, 146, 147, 149, 163, 165, 218
sexualidade 16, 195, 197, 198, 199, 200, 203, 208, 209, 210, 211,
212, 214, 215
sistema imunológico 112

T

Teatro 6, 11, 43, 119, 120, 121, 122, 126, 132, 133, 136, 137, 139,
140, 241
Tecnologia 6, 10, 11, 16, 40, 68, 69, 71, 78, 116, 158, 162, 167, 169,
175, 239, 241, 256, 280, 281, 282, 283, 292, 294, 295, 300, 301, 303,
306, 308, 311, 313, 314
tecnologia assistiva 40, 71, 78
trajetórias de vida 82, 90, 94, 309
twitter 74, 175, 176, 179, 180, 181, 185

V

vacina 99, 107, 109, 110, 113, 114
vídeo 47, 48, 52, 53, 55, 56, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 76, 79, 86, 119,
143, 182, 183, 196, 210, 211, 243, 245, 264, 265, 268, 311, 313
YouTube 47, 77, 78, 210
zona de desenvolvimento proximal 105, 122

SOBRE OS AUTORES

Andrea da Paixão Fernandes

Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), com atuação na Educação Básica e na pós-graduação – Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica. Doutora em Educação (UNICAMP). Atualmente, realiza seu pós-doutoramento no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, do Centro de Educação e Humanidades da UERJ. Possui artigos publicados em livros, periódicos com destaque para a área de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: andreaaf@uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3279-8056>

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Doutora em Linguística e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Mestre em Educação pela UERJ. Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde atua como professora de língua inglesa na Educação Básica, nas disciplinas da Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, sendo também vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação: Ensino e Ciência (LEDEN).

E-mail: andrea.silva.ribeiro@uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3443-3739>

Carolina Alves Succo Rodrigues

Mestre em Ensino de Educação Básica (2019) pelo Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAp-UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui graduação em História da Arte (2013) pela UERJ e graduação em Pedagogia (2019) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Técnica Universitária da UERJ, atua como inspetora no CAp-UERJ.

Email: carolinasucco@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3469-4146>

Claudia Cristina dos Santos Andrade

Graduada em Letras (UERJ), Especialista em Alfabetização (UFRJ), Mestra em Educação (UFF), Doutora em Educação (USP). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), atuando desde 1996 na Educação Básica, nas licenciaturas e desde 2014, no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ). Coordena o Grupo de Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI) e é membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas (UFF).

E-mail: claudiandrade1466@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6253-9373>

Cláudia Hernandez Barreiro Sonco

Doutora em Ciências Humanas – Educação (2006) pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Mestre em Educação (1997) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Graduada em Pedagogia (1990) e especialista em Supervisão da Educação e Orientação Educacional (2001) pela Faculdade de Educação da mesma universidade. Professora Associada do Departamento de Ensino Fundamental e do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Atualmente, atua como vice-diretora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

E-mail: claudiahbsonco@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4229-6028>

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB/CAP-UERJ com o Projeto de Pesquisa “Arte e currículo – percursos dialógicos” que estuda os programas curriculares de Artes Visuais e História da Arte para a educação básica nas redes públicas e privadas de ensino do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em diferentes temáticas que desenvolvem, em especial, processos metodológicos autorais em Artes; cultura visual; identidade; cotidiano escolar; dentre outros.

E-mail: arcuriarte@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6554-3282>

Danielle Bastos Lopes

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e docente permanente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP - UERJ). Doutora em Educação, (PROPED - UERJ), Mestre em História Social, (PPGHS - UERJ) e possui graduação em Pedagogia pela mesma universidade. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ameríndios e Fronteiras (GEAF - CNPq). Sua atual pesquisa concentra-se nos seguintes assuntos: cosmologia, alteridade, processos de escolarização, currículo e ensino entre os povos ameríndios viventes nos territórios brasileiro e hispano-americano.

E-mail: daniellebastoslopes@hotmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1614-0924>

Esequiel Rodrigues Oliveira

Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem visual, educação com tecnologias, educação básica, ensino de arte/desenho e formação de professores.

E-mail: esequiel.rodri@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9597-4358>

Fabiana Consolação Dias de Sales

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II, onde atua no Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mestre em Ensino da Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ). Possui resenha publicada em periódico e resumos em anais de eventos com destaque para a área de memórias, narrativas e história oral.

E-mail: fabianadias@cp2.g12.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9422-5048>

Gabriela Félix Brião

Doutora (2017) em Educação Matemática, pela UNESP/Rio Claro, com doutorado sanduíche de um ano na Miami University, em Oxford, OH, nos Estados Unidos. Possui Mestrado (2005) em Matemática Pura pelo IMPA e Graduação (2005) em Licenciatura Plena em Matemática (UERJ). Há mais de quinze anos atua em diversas universidades e escolas. Atualmente é professora adjunto, em regime de Dedicação Exclusiva, da UERJ, onde trabalha desde a Educação Básica, até graduação e mestrado. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), mestrado profissional. É líder do grupo de pesquisa GEMat-UERJ. Já foi coordenadora de graduação. Tem interesse em Educação Matemática Crítica, Insubordinação Criativa, Pesquisas Narrativas e (auto)biográficas.

E-mail: gabriela.briao@uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6633-2273>

Jessica Fernandes Natarelli da Cruz

Mestra em ensino de Língua Inglesa pelo Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (CAp-UERJ). Atualmente, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de Educação de Niterói e membra do grupo de pesquisa Linguagem e Educação: Ensino e Ciência (LEDEN) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Também possui especialização em ensino de Inglês pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II.

E-mail: cruz.jessica@posgraduacao.uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6955-4306>

Joana Elisa Braz Santos

Pedagoga na Vila Olímpia Parque Machado de Assis. Escritora - Membro integrante do GEFEL - Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores. Atualmente, graduanda em licenciatura em História.

E-mail: zuleia39@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5978-0994>

Jonê Carla Baião

Professora Associada da UERJ no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando

Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Doutora em Letras – PUC-Rio. Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Áreas de Pesquisa: Gênero e Raça; Ensino, Formação de Professores e Ensino da Língua Materna.

E-mail: jonebaiao@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2885-5628>

José Antonio Vianna

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992), Mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1997) e Doutorado em Educação Física e Cultura pela mesma instituição (2007). Professor Adjunto na UERJ, ministra a disciplina Didática aplicada à Educação Física no IEFD. Coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Lutas - LLUTAS. Coordenador do Curso de Especialização em Lutas (Lato Sensu) na UERJ. Líder no Grupo de Pesquisa em Percepções do Cotidiano Escolar. Professor no Mestrado em Ensino na Educação Básica - PPGEB - CAP UERJ.

E-mail: javianna@hotmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3630-3321>

Laudicena Mello Ferrari de Castro

Mestra (2020) em Educação Básica, pelo PPGEB – CAP UERJ/ Rio de Janeiro, com graduação (2001) em Pedagogia (UERJ). Possui pós-graduação (2018) em Educação Matemática (CPII) e (2002) em Educação para Gestão Ambiental (UERJ). Há mais de vinte anos atua em escolas da rede municipal, estadual e federal. Atualmente é professora regente em CIEP de horário integral, onde trabalha com Ensino Fundamental I na SME-Rio e Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental I e II, na Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal de Nova Iguaçu-RJ. Tem interesse em Educação Matemática Crítica, Educação Crítica e Protagonismos.

E-mail: laudicena.mcastro@rioeduca.net

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2006-4856>

Leonardo Freire Marino

Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB-UERJ, cuja Linha

de Pesquisa intitula-se Juventudes, Territórios Educativos e Cidades Educadoras. Integra o Laboratório de Ensino em Geografia - LEGEO, onde é líder do Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - GEPEG. Tem experiência em diversos níveis de ensino e linhas de pesquisa, com destaque para os estudos que envolvem temáticas ligadas os conflitos sociais emanados da violência, a promoção de Direitos Humanos e as novas metodologias de ensino de Geografia.

E-mail: leofmarino@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4492-1023>

Lincoln Tavares Silva

Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, de onde é professor de Geografia e docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica. Atualmente é Pró-reitor de Graduação da UERJ. Doutor em Educação (USP). Mestre em Educação (UCP). Possui Pós-Graduação Lato-Sensu em Políticas Territoriais do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Geografia (UFRJ). Possui artigos publicados nas áreas de: Ensino de Geografia, Gestão Escolar, Educação Ambiental e Representações Sociais.

E-mail: lincolntsilva@hotmail.com .

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0526-5481>

Luciana de Barros Oliveira

Mestra em Educação pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB/CAP-UERJ, formação superior em ciências biológicas pela UNIGRANRIO (1995). Implementadora de educação especial na Coordenadoria de Educação Especial do município de Duque de Caxias/RJ e professora do Atendimento Educacional Especializado do CIEP 227 Procópio Ferreira (Duque de Caxias/RJ).

E-mail: lb.oliveira1970@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7908-8337>

Luciane de Assis Almeida

Graduada em Letras, Especialista em Literatura Brasileira, Mestra em Ensino de Educação Básica pelo PPGEB, da UERJ. Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 2000. Atuou como professora dos Anos Iniciais; atualmente, é professora de Língua

Portuguesa dos Anos Finais. Em paralelo à docência, trabalhou na Coordenação Pedagógica, como regente de Sala de Leitura e compôs equipe do Nível Central da SME-RJ. Apresentou o programa Tempo de Estudar Português 5º ano, da MultiRio, que ajudou a roteirizar. Atua como formadora de professores no âmbito da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais) e para empresas privadas de consultoria pedagógica.

E-mail: luciane.de.assis@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0558-2930>

Luciano Dantas Bugarin

Professor de: Artes, Artes visuais, História da arte e Artes plásticas (SME-RJ, 2012-atualmente), (CAp UERJ, 2018-2019), (UERJ, 2018-2019), (Colégio Pedro II, 2011-2013), (SME-NF, 2008-2012). Cineasta e escritor colaborador da publicação cultural online “Vivente andante”. Formado em Licenciatura em Educação Artística, habilitação: Desenho - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Cinema e Audiovisual - Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCINE) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: luciano.bugarin@rioeduca.net.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5675-2373>

Mara Monteiro da Cruz

Mestre e doutora em Educação Especial (UERJ). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ e fonoaudióloga clínica. É autora de diversos artigos e livros, entre eles “Autismo e educação Inclusiva”, com Izabel Neves Ferreira e outras autoras (2017). Possui ampla experiência em docência na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como em Educação a distância, tendo desenvolvido trabalhos na Fundação Oswaldo Cruz, Consórcio de Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO / UAB) e empresas privadas.

E-mail: mara.mcz@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7273-3735>

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

Doutora em Física, Ciências, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Física, Ciências, também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, onde atua na Educação Básica, como professora de Física, nas disciplinas da Licenciatura do curso de Física e como professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, PPGEB-UERJ. É líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática na Educação Básica.

E-mail: beatrizrj@mail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9059-1953>

Ma. Claudia Jorge de Freitas

Professora do Ensino Fundamental da SME/RJ. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Pedagoga (UERJ). Psicopedagoga (UCAM). Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Áreas de Pesquisa: Estudos de Gênero e Sexualidade na Escola, Narrativas e Experiências e Cotidiano Escolar.

E-mail: claudyageorge@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7889-242X>

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e da Faculdade de Formação de Professores na UERJ. Licenciada em Ciências Biológicas (UERJ), Mestre em Ciências Biológicas (UFRJ) e Doutora em Educação (UFF), leciona na Educação Básica, Graduação e Pós-graduação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade na Faculdade de Formação de Professores na UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas (GENFOCC/UERJ) e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/UERJ).

E-mail: mariacristinauerj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4522-1109>

Natacha Pereira Alves Bastos

Professora de Educação Básica do Governo do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ). Formada em Letras, com habilitação em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, mestranda do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB).

E-mail: bastos.natacha@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7498-9216>

Patricia Braun

Mestra e Doutora em Educação (PROPEd/UERJ), Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ, professora e coordenadora da Equipe do Atendimento Educacional Especializado CAP-UERJ, Professora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb.

E-mail: braunpatricia09@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5666-242>

Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos

Mestre em Ensino de Educação Básica (PPGEb-UERJ); estudante de MBA em Gestão Escolar (USP); Psicopedagoga clínica e institucional (UNIGRANRIO); Licenciada em Pedagogia Plena (UERJ/FEBF). Atualmente atua como professora do projeto de Educação Complementar, Sesc+ Infância e realiza projetos voltados para formação continuada e ações pela infância e inclusão, no Sesc Rio e em escolas parceiras. Membro do Comitê pela Diversidade na empresa Sesc RJ.

E-mail: priscilapincos@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1543-0081>

Rosane Braga de Melo

Doutora (2006) e mestre (1998) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Pós-Graduação em Psicologia da UFRRJ. Coordena o curso de Psicologia da UFRRJ. Integra o Grupo de Trabalho "Psicanálise,

Política e Clínica" que se reúne na articulação com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

E-mail: rosanebm@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9709-1599>

Rosana dos Santos Sobreiro

Mestre pelo programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (2015). Graduada em Artes Visuais pela Universidade de Grande Rio (2008). Atualmente é professora docente I – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e professora do ensino fundamental – Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística.

E-mail: profarosanasobreiro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8654-7124>

Ulhiana Maria Arruda Medeiros

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e bacharel pela mesma universidade (2016). Possui Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020).

E-mail: umamedeiros@globo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-9821>

Vanessa Barros da Silveira

Professora e Pedagoga com experiência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na formação de adultos. Atualmente atua na Universidade da Força Aérea, onde é pedagoga e professora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais (PPGCA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do CAP-UERJ (2019). Possui especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela UFF (2016) e em Administração e Supervisão Escolar pela Cândido Mendes (2010). Graduação em Pedagogia pelo UNIABEU (2008).

E-mail: vanbarros.ped.vb@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5326-6318>

Vanessa Stefano Masquio

Professora de Ciências na Escola Municipal Chile na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Licenciada em Ciências Biológicas (UERJ), Mestre de Ensino em Educação Básica (UERJ). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas (GENFOCC/UERJ), Coorientadora de Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Educação da UFRJ e integrante do Projeto de Extensão Materiais didáticos do Projeto Fundação Biologia (UFRJ).

E-mail: nessastefano.ppgeb@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4832-5915>

Vinícius Borovoy de Sant'ana

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do CAP-UERJ, Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). É licenciado em Matemática pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (ISEED) e Bacharel em Ciências Atuariais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É idealizador do projeto "Dramatemática", colaborador no Grupo de Educação Matemática do CAP UERJ (GEMAT-UERJ) e pesquisador no Grupo de Pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática na Educação Básica. É professor regente de Matemática pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

E-mail: viniciusborovoy@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5707-7402>

PARECERISTAS E REVISORES CIENTÍFICOS

Allan Rocha Damasceno - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ana Carolina Rigoni Carmo – Colégio Pedro II

Angélica Maria Reis Monteiro – Universidade do Porto

Cresus Fonseca Lima Godinho – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Claudia Tomé – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Edite Resende Vieira – Colégio Pedro II

Gisela Maria da Fonseca Pinto - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ivanildo Amaro de Araújo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Jonas Alves da Silva Junior - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

José Valter Pereira - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Hugo Rodolfo Lovisolo – Centro Universitário Augusto Motta

Maicon Azevedo - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Marcia Denise Pletsch – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Marcia Marin Vianna - Colégio Pedro II

Mônica Rabello de Castro – Universidade Estácio de Sá

Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rogério Mendes de Lima - Colégio Pedro II

Rogério da Costa Neves - Colégio Pedro II

Rose Mary Latini – Universidade Federal Fluminense

Sandra Regina Sales – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Waldmir Araújo Neto – Universidade Federal do Rio de Janeiro

www.ppgeb.cap.uerj.br

O volume da coleção Cotidiano e Currículo na Educação Básica apresenta uma seleção de textos versando sobre produtos educativos desenvolvidos por egressos e docentes do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma importante publicação, tanto pela diversidade, quanto pela atualidade dos temas percorridos.

Nessa obra encontramos pesquisas relacionadas à educação inclusiva, à educação de jovens e adultos, a abordagens inovadoras para o ensino de matemática e ciências, ao ensino de línguas, às questões de gênero e ao uso de tecnologias, todas elas questões de enorme interesse para as pesquisas na área de ensino. Essas temáticas variadas foram agrupadas em capítulos.

Na realidade, apesar de os trabalhos apresentados se associarem à elaboração de produtos voltados para a Educação Básica, as reflexões, estratégias e problemáticas discutidas aqui transcendem qualquer nível educacional específico e, pelo contrário, têm na generalidade de sua relevância o aspecto mais destacado. Essa publicação constitui, pois, uma contribuição significativa para a literatura voltada à formação de professores, de todos os segmentos e áreas de conhecimento, e, como tal, ao próprio processo educacional brasileiro.

Claudio Maia

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática - PPGEduCiMat/UFRJ

