

Novembro de 2019, Vol. 3, Nº 1
ISSN: 2448-3192

REENOMA

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Governo de Mato Grosso
Secretaria de Estado de Educação
Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da
Educação Básica de Sinop



Sumário

Editorial _____ 7

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler, Jeferson Lucas Zanin, Magno Rodrigo da Silva

O Léxico Sinopense constituído por sujeitos que residiram em outras regiões brasileiras e atualmente compõem a comunidade de Sinop-MT-Brasil _____ 9

Lexicon Synopsis constituted by subjects that reside in other brazilian regions and currently compete the community of Sinop-MT-Brazil

Priscila Ferreira de Alécio, Neusa Inês Philippsen

Diagnóstico: níveis de escritas _____ 30

Diagnosis: Writing Levels

Marlei Vieira, Genivalda Batista de Lima dos Santos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Conselho Editorial & Pareceristas *Ad Hoc*

Adenilse Silva de Jesus
Adriana Lins Precioso
Albina Pereira de Pinho
Andre Luis Normanton Beltrame
Andreia Cristina Rodrigues Trevisan
Arlete Tavares Buchardt
Claudemir Gomes da Cruz
Edson Pereira Barbosa
Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler
Geovana Portela de Moura
Glades Mueller
Ivone de Jesus Alexandre
Jeferson Lucas Zanin
Joémerson Oliveira Sales
José Aldair Pinheiro
José Paulo da Silva
Lucineide da Silva
Kátia Oliveira Carvalho
Magno Rodrigo da Silva
Marcos Borges de Oliveira

Mauro André Dresch
Mayara Regina Pereira Dau Araujo
Michele Denise da Silva
Micheline Nuss Del Quiqui
Neusa Inês Philippsen
Patrícia Rosinke
Reginaldo Vieira Costa
Ricardo Perez Perez
Rodney Mendes de Arruda
Rosenilda Rocha Bueno
Rosilene Vila Nova Cavalcante
Rozilene Costa Batista
Sandra Regina Braz Ayres
Sara Cristina Gomes Pereira
Senilde Solange Catelan
Sidney Felipe da Silva Junior
Sílvia Matsuoka de Oliveira
Simone Marques Lima
Thielide V. da Silva Pavanelli Troian
Wesley Borges Costa

Editores-Chefe

Élidi P. Pavanelli-Zubler
Jeferson Lucas Zanin
Magno Rodrigo da Silva

Novembro de 2019

Vol. 3, Nº 1

ISSN: 2448-3192

Centro de Formação e
Atualização dos
Profissionais da Educação
Básica de Sinop

Catando piolhos, Contando histórias (2006), de Daniel Munduruku: literatura e cultura indígenas através de ilustrações _____ 43

Catching Lice, Storytelling (2006), by Daniel Munduruku: Indigenous Literature and Culture through Illustrations

Adriana Lins Precioso, Sonaira Teixeira

Ilustração da Poesia Infantil de Mato Grosso _____ 57

Illustration of the Children's Poetry of Mato Grosso

Aline Cruz Landim, Rosilda Vaz de Sousa

O lúdico em uma experiência de educação financeira: estabelecendo espaços comunicativos com o aluno-criança _____ 72

The ludic in a financial education experience: establishing communicative spaces with the student-child

Magno Rodrigo da Silva, Júnior dos Santos Duarte

O acolhimento e a afetividade como potencializadores do Protagonismo Infantil _____ 87

Welcoming and affection as potentializers of Child Protagonism

Sueli Francisco Oliveira, Graciele Marques Santos, Rubia Beatriz Renner Aguiar ,
Claudia Pereira dos Santos Alves

Educação Infantil: um olhar para a igualdade racial _____ 99

Early Childhood Education: a look at racial equality

Claudilene Pessoa de Souza

Educação Especial: inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino _____ 116

Special Education: Inclusion of people with special needs in the regular education network

Bernardete Ficagna, Laura Raffaele Rodrigues Balassa, Ibraina Robusto Baldissera,
Patricia Mendes Pereira

Os preconceitos na perspectiva de professores/as da EJA em relação às homossexualidades	136
<i>Prejudices from the perspective of the EJA teachers in relation to the homosexualities</i>	
Edilia Hochmann, Adriana Sales, Evandro Salvador Alves de Oliveira	
Um olhar sobre o racismo na escola	153
<i>A look at racism in school</i>	
Maria de Fatima Nunes Antunes, Almir Rogerio da Silva, Moises da Silva, Reziere de Souza	
Intervenção pedagógica e os benefícios das tecnologias em sala de aula	170
<i>Pedagogical intervention and the benefits of technology in the classroom</i>	
Eliane Cerina de Lima Freire	
E a leitura, como vai?	186
<i>And reading, how is it?</i>	
Paula Gibbert	
Alimentação Saudável para Crianças e Adolescentes: uma proposta de intervenção pedagógica a partir da Formação Continuada	194
<i>Healthy Eating for Children and Adolescents: A Pedagogical Intervention Proposal from Continuing Education</i>	
Genivalda Batista de Lima Santos, Marlei Vieira	
Prova Unificada: construindo identidades	201
<i>Unified Proof: Building Identities</i>	
Dirlei Heck Carvalho, Ivonete Giachini, Simone de Sousa Naedzold	
Educação do campo e a experiência da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Sinop-MT	207
<i>Field education and the experience of Carlos Drummond de Andrade State School in Sinop-MT</i>	
Gisele Cristina Kraeski, Jean Gonçalves Cuelhar	

Sarau CEJA: consumo consciente de água _____ 216

Soiree CEJA: conscious water consumption

Juliana Oliveira Costa e Santos, Mairy Any Marques Amorim, Miranda Maria Salgueiro

Insetos Curiosos: uma experiência na Educação Infantil por meio da Pedagogia de Projetos _____ 225

Curious Insects: an experience in Early Childhood Education through Project Pedagogy

Rúbia Beatriz Renner Aguiar, Sueli Francisco Oliveira, Graciele Marques Santos

Projeto Mato Grosso: experiência interdisciplinar com temáticas regionais _____ 232

Mato Grosso Project: interdisciplinary experience with regional themes

Tiago Alinor Hoissa Benfica

Experiências de aprendizagens por meio da feira do conhecimento _____ 239

Learning experiences through the knowledge fair

Mayane Ribeiro Espinosa Ormond, Eunide Ronquim, Rosete Lopes Maciel França

Os Gêneros Textuais Digitais no Atendimento Educacional Especializado _____ 246

Digital Textual Genres in the Specialized Educational Care

Romeu Donatti, Carmem Elizabeth Minski de Almeida,
Edilamércia Lourenço de Novaes Bernardo, Joanil Maria da Silva

Projeto de Leitura Arca de Noé _____ 253

Reading Project: Noah's Ark

Juriema Ridolfi Salvador, Rejane Melhorança Albertão

O ensino de língua portuguesa como L2 para aluno surdo: projeto de intervenção com um aluno surdo no Ensino Fundamental II no município de Sinop/MT _____ 258

Portuguese language teaching as L2 for deaf students: intervention project with a deaf student in the final years of elementary school in Sinop/MT

Flávio Penteado de Souza, Priscila Vilena Lisboa Silva, Antônia Jhonnyldy Souza da Silva,
Luciane Aparecida Gasparoto

Ressignificando as operações básicas _____ 265

Reframing the basic operations

Edir Salete Agostini Appel, Nei Ramos de Faria, Solange Aparecida Caris,
Valter José da Silva

Café Filosófico: Educação Básica de Sinop-MT _____ 269

Philosophical Coffee: Basic Education of Sinop-MT

Graciele Marques Santos, Rubia Beatriz Renner Aguiar, Sueli Francisco Oliveira,
Claudinei Alves Santos

Uma ação fundamentada no acompanhamento pedagógico _____ 275

An action based on pedagogical accompaniment

Edir Salete Agostini Appel, Mirlene Silva da Costa

Editorial

A educação no Brasil passa por um período de reestruturação curricular com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estado de Mato Grosso também segue o calendário de implementação, com a homologação do Documento de Referência para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT) para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ainda sob consulta, a etapa Ensino Médio também está próxima de ser homologada e, posteriormente, implementada. Com uma perspectiva de protagonismo estudantil e inovação, o DRC-MT traz as aprendizagens essenciais presentes na BNCC e as amplia, ao trazer em seu bojo diversas habilidades regionalizadas, significando e contextualizando as aprendizagens essenciais na realidade do território mato-grossense.

A Revista Eletrônica do Norte do Mato Grosso (Reenoma), por conseguinte, também seguiu este percurso, buscando tornar-se uma versão que abarcasse um espectro ampliado da educação do norte do Mato Grosso. Nossas “aprendizagens essenciais” são aquelas que direcionam e focam nos trabalhos desenvolvidos na Educação Básica. E, ao ajustarmos a nossa lente neste ano de 2019, conseguimos enxergar além.

Tendo sua sede em Sinop-MT, uma cidade em franco desenvolvimento universitário, temos o prazer de anunciar que a Reenoma está maior e ficará melhor. Nós, editores da revista, em conjunto com o Conselho Editorial e a gestão do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop/MT (Cefapro/Sinop), concordamos em dar mais um passo e buscarmos uma excelente avaliação no sistema brasileiro de avaliação de periódicos, o Qualis Periódicos. Para tanto, estamos dialogando com universidades e planejando um aprimoramento no sistema de submissão, avaliação e publicação de artigos e resumos, já para o próximo volume. Também instituímos uma parceria com Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a publicação de dossiês. Dessa forma, além da edição regular, a Reenoma irá dispor, anualmente, de dossiês temáticos para a publicação de pesquisas com foco na Educação Básica.

Podemos aferir todo esse crescimento e reconhecimento pelos mais de 40 trabalhos submetidos este ano. O grande volume de submissões exigiu um número maior de pareceristas e um esforço hercúleo de toda a equipe para que o Volume 3 fosse

publicado. Infelizmente, alguns trabalhos precisaram ser remanejados para o próximo volume, mas o empenho dos autores e pareceristas pode ser observado na qualidade dos trabalhos.

O Volume 3 da Reenoma abarca diversos temas, experiências e pesquisas realizadas em todas as etapas da Educação Básica e em muitas modalidades. Você, caro(a) leitor(a), observará quão profícua é a pesquisa na Educação Básica em algumas das cidades que compõem a Região Norte de Mato Grosso. Este volume está tão diverso quanto diversa é a realidade de nossas escolas.

Mesmo neste ano de reestruturação curricular, de incertezas e inquietudes, a Reenoma está crescendo e tudo isto graças aos profissionais da educação incansáveis de nossas escolas e universidades. A vocês o nosso muito obrigado. Boa leitura!

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler

Jeferson Lucas Zanin

Magno Rodrigo da Silva

Editores-Chefe

O Léxico Sinopense constituído por sujeitos que residiram em outras regiões brasileiras e atualmente compõem a comunidade de Sinop-MT-Brasil¹

Lexicon Synopsis constituted by subjects that reside in other brazilian regions and currently compete the community of Sinop-MT-Brazil

Priscila Ferreira de Alcício²

Neusa Inês Philippsen³

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa realizada na cidade de Sinop com o intuito de mostrar variedades/variantes linguísticas presentes na cidade de Sinop na fala de sujeitos migrantes que advieram, especialmente, das regiões sul, sudeste e nordeste. Os principais pressupostos teóricos utilizados nesta pesquisa pautaram-se nos estudos de Bortoni-Ricardo (2014), Moreira (2015), Philippsen (2007, 2013, 2017), dentre outros. Como pesquisa de campo, inicialmente realizamos entrevistas com doze informantes, sendo seis jovens, de 18 a 30 anos, e seis informantes acima de 50 anos, a fim de obtermos uma prévia do léxico, ou seja, das variedades/variantes presentes nos usos linguísticos destes entrevistados, além de conhecermos as histórias e o percurso histórico feito por eles até chegar à cidade de Sinop. Em seguida, aplicamos a estes informantes um questionário semântico-lexical, com o intuito de obtermos léxicos regionais ainda mais específicos. Como resultados, temos que a cidade de Sinop abarca uma grande diversidade de variantes linguísticas que corroboraram para a constituição do léxico local e agregaram cultura linguística e social à cidade.

Palavras-chave: Variedade/Variantes Linguísticas, Sujeitos Migrantes, Léxico Sinopense, Cultura Linguística e Social.

Abstract:

The aim of this article is to present a survey carried out in the city of Sinop aiming to show the linguistic varieties / variants present in the city of Sinop in the speech of migrant subjects who came especially from the south, southeast and northeast regions. The main theoretical assumptions used in this research were based on the studies of Bortoni-Ricardo (2014), Moreira (2015), Philippsen (2007, 2013, 2017), among others. As field research, we initially conducted interviews with twelve informants, six of whom were between 18 and 30 years old, and six informants older than 50 years, in order to obtain a preview of the lexicon, that is, of the varieties

¹ Este artigo foi desenvolvido com o apoio de CNPq – Processo 101316/2018-6

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Sinop, Mato Grosso, Brasil. Endereço eletrônico: priscilaalecio@hotmail.com.

³ Professora Doutora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Sinop, Mato Grosso, Brasil. Endereço eletrônico: neinph@yahoo.com.br.

/ variants present in linguistic uses of these interviewees, besides knowing the histories and the historical route made by them until arriving at the city of Sinop. We then apply to these informants a semantic-lexical questionnaire, in order to obtain regional lexicons even more specific. As a result, we have that the city of Sinop encompasses a great diversity of linguistic variants that corroborated for the constitution of the local lexicon and added linguistic and social culture to the city.

Keywords: Variety / linguistic variants; migrant subjects; leopio sinopense; linguistic and social culture.

Introdução

O processo migratório sempre traz consigo culturas diferentes, ideias novas e perspectivas de futuro. Outro benefício que o processo migratório traz são as variedades/variantes linguísticas dos sujeitos que migram. A cidade de Sinop é um exemplo disso. É constituída de multiculturalismo e multilinguismo, visto que acolhe indivíduos de regiões e contextos diferentes; surgida recentemente, mais especificamente nos anos 1970, aparece como a cidade que transforma a história do norte de Mato Grosso.

O presente trabalho teve o intuito de registrar e analisar as variedades/variantes linguísticas, na cidade de Sinop, no que concerne aos usos dos indivíduos que migraram das regiões sul, sudeste e nordeste. O que propusemos era, além da análise das variedades, conhecer os sujeitos de pesquisa de modo a investigar também a história de migração que cada informante presenciou. Nesse contexto, a pesquisa objetivou, através de entrevistas, investigar como um sujeito de determinada região fala certas palavras, a fim de identificar o léxico trazido pelos informantes que migraram à Sinop.

Constituíam, como objetivos específicos do projeto de pesquisa de Iniciação Científica desenvolvido durante os seis primeiros meses do ano de 2018:

- Estudar, através de bibliografias, a respeito da variação linguística nas regiões nordeste, sul e sudeste.
- Investigar, por meio de pesquisa de campo, a ocorrência de variações linguísticas no município de Sinop.
- Elaborar um questionário a ser aplicado para indivíduos de acordo com a região onde morou, bem como, a idade e o tempo que reside em Sinop.

- Através dos dados coletados, identificar como ocorreu o processo de constituição linguística na cidade.

Assim sendo, a partir da coleta das narrativas livres pôde-se ter uma prévia da variedade e variantes em uso que o município de Sinop – MT possui, atualmente, visto que os sujeitos entrevistados são de três regiões, sendo elas sul, sudeste e nordeste. As perguntas que lançamos para a obtenção das narrativas relacionaram-se às dificuldades encontradas no momento da vinda a Sinop, por que vieram para cá e como ficaram sabendo dessa cidade. Nesse contexto, observamos, conforme Bortoni-Ricardo (2014, p. 68), que “as formas que supostamente transmitem o mesmo conteúdo semântico, expresso com recursos linguísticos distintos, vão caracterizar regras variáveis e suas alternativas são denominadas variantes.”

Com base nos objetivos da pesquisa, os resultados foram encontrados de modo a cumpri-los, sendo que, houve análises e descobertas além do esperado, conforme elencaremos no corpo do texto. Cabe ressaltar, também, que, por meio das pesquisas bibliográficas, houve maior conhecimento no que concerne às variedades/variantes linguísticas no Brasil. Compreendemos, assim, em consonância com Philippsen, que:

Ao se falar em língua, seja ela a portuguesa, a inglesa, a francesa ou qualquer outra, pode-se observar que ela muda constantemente. Isso não significa, entretanto, que a língua se torne outra língua, ou que ela se constitua em um sistema linguístico melhor ou pior. A variação linguística, portanto, é um fenômeno que ocorre em todas as línguas naturais. (PHILIPPSSEN, 2017, p. 624).

A pesquisa proporcionou maior conhecimento por parte das variedades/variantes presentes na cidade de Sinop–MT. Constatamos que, embora os sujeitos entrevistados morem há mais de cinco anos neste município, ainda há a predominância, em sua maioria, das variedades linguísticas usadas nas regiões às quais nasceram, porém há aqueles que, com o passar do tempo, já não utilizam, na fala, a variedade como a trouxeram, de modo que o falar foi adaptado, ou está em fase de adaptação, de tal modo que a variedade sinopense ainda está em constituição.

O questionário aplicado permitiu-nos o registro e posterior análise do léxico em uso na cidade em questão. Nessa etapa, pôde-se perceber que alguns sujeitos desconheciam, ou esqueceram as variedades/variantes linguísticas da região em que

nasceram mostrando, assim, que o processo de migração está provocando a mudança do léxico a partir das variedades em contato.

Surgimento da cidade de Sinop

A cidade de Sinop, de acordo com Tomé e Rohden (2017, p. 314), “nasceu a partir de um projeto de colonização privada empreendido pela empresa Colonizadora Sinop S. A., proprietária de uma extensa área na região norte de Mato Grosso, denominada Gleba Celeste”. Essa área constituía as cidades de Cláudia, Santa Carmem, Vera e Sinop.

Nesse processo de implantação das cidades até então inexistentes, surgem os migrantes de outras regiões brasileiras que, vendo a oportunidade de crescimento da região, decidiram por investir neste espaço geográfico construindo casas e constituindo família.

O processo de crescimento da cidade deu-se fundamentalmente porque “a empresa iniciou um movimento publicitário a fim de atrair colonos da Região Sul do país, principalmente do Estado do Paraná onde já tinha experiência em colonização, para migrarem e trabalharem com o cultivo de terras (inicialmente a cafeicultura)” (TOMÉ e ROHDEN, 2017, p. 314).

Com o passar dos anos, a cidade foi transformando-se em um grande centro. Conforme Falchetti (2011, p. 56), “Sinop modificou suas paisagens em pouco tempo. A cidade foi edificada na década de 70 e vem manifestando, desde então, as premissas da lógica do desenvolvimento econômico pertinente à concepção desenvolvimentista daquela época.”

Com essa perspectiva, os migrantes viram, em Sinop, a possibilidade de obtenção de uma estabilidade financeira. A cidade possui, desde a sua fundação, um crescimento contínuo no qual o processo de desenvolvimento está ligado à localização da cidade, que fica às margens da BR 163, de modo que se tornou rapidamente em polo comercial e econômico; contava em 2010 com uma população de 113.099 habitantes (com estimativa feita pelo IBGE 2017 de 138.874).



Figuras 1 e 2: Imagens da cidade de Sinop disponíveis em: <http://mochileiro.tur.br/sinop.htm>. Acesso: out. de 2018.

Com a migração de povos de outras regiões, o crescimento da cidade foi inevitável, sendo que o rápido desenvolvimento proporcionou às pessoas, que buscavam uma vida melhor, a possibilidade de ascensão profissional e estabilidade financeira. Com isso, Sinop ofereceu e oferece inúmeras oportunidades de trabalho e, consequentemente, ocorreram e ocorrem as migrações de diversas cidades não somente de Mato Grosso, mas do Brasil.

Assim sendo, a cidade tornou-se um polo de comércio e educação, além disso, desenvolveu-se de modo a constituir uma cidade em que os indivíduos a colocam como perspectiva futura para um possível desenvolvimento econômico e estável.

Fundamentação teórica

A principal função da língua é a interação, segundo Neves e Santana (2015, p. 76), “a comunicação é uma das principais funções da língua. Através dela os homens se desenvolvem, argumentam, perguntam, ensinam e instruem outros. A língua faz parte da nossa identidade e da nossa cultura e está presente nas experiências do nosso cotidiano.” Dessa forma, a língua é utilizada como meio de comunicação entre os indivíduos, sendo a grande responsável pelo desenvolvimento do cidadão e da cidadania.

De modo geral, a língua é heterogênea de forma que varia de região para região, entre diferentes estratos sociais, idades, gêneros, ou seja, não é estática e invariável, sendo ela constantemente passível de ser modificada e variável, conforme afirma Costa:

[...] toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais, culturais e

políticas diferentes e essas experiências se refletirão no comportamento linguístico de seus membros. A variação linguística, portanto, é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo. Isso significa que as línguas variam no tempo, nos espaços geográfico e social e também de acordo com a situação em que o falante se encontra. (COSTA, 1996, p.52).

Beline (2003, p. 122), por sua vez, afirma que as variações/variantes devem ser consideradas como parte da língua portuguesa falada no Brasil: “falamos uma mesma língua, em São Paulo e na Bahia, com diferenças detectáveis entre o que se considera mais comum num e noutro lugar”, ou seja, são essas ‘diferenças detectáveis’ na língua que a torna mais atrativa e diversificada.

Conforme Martelotta (2009, p. 34), “ao formar uma frase, inicialmente o falante seleciona as palavras que melhor expressam suas ideias naquela situação de comunicação”, ou seja, a língua varia de acordo com o contexto em que está inserido. Camacho (p. 35) ainda acrescenta que “a variação não é um processo sujeito ao livre arbítrio de cada falante, que se expressaria, assim, do jeito que bem entender; muito pelo contrário, a variação é um fenômeno regular, sistemático, motivado pelas próprias regras do sistema linguístico.” Finalmente, de acordo com Moreira:

[...] uma variável linguística se caracteriza quando uma ou mais formas linguísticas estão em concorrência na codificação do mesmo significado/função em dado contexto e em dado momento. Essas formas em concorrência são denominadas variantes linguísticas, formas diferentes de dizer “a mesma coisa”, com mesmo significado referencial. E que a escolha de uma ou de outra variante é mapeável, segue padrões de uso em que incidem fatores condicionadores linguísticos e/ou extralinguísticos. (MOREIRA, 2015, p. 188).

Munidos desta fundamentação teórica e escolhidos os sujeitos da pesquisa, partimos para as etapas seguintes deste estudo, a coleta das narrativas livres e a aplicação do questionário.

A busca de um lugar melhor

Na sequência da pesquisa bibliográfica fomos a campo para aplicar a primeira etapa da pesquisa com os sujeitos, que consistiu em realizarmos conversas livres com os entrevistados, de modo a obtermos a prévia da variação linguística em uso por eles, além de anotarmos a história de migração de cada informante para a cidade de Sinop. Essas narrativas livres foram gravadas no aplicativo de áudio do celular e, posteriormente, transcritas. Cabe ressaltar que entrevistamos um informantes, por faixa etária, sendo um feminino e outro masculino, ou seja, dois informantes do sul, dois do nordeste e dois do sudeste, totalizando seis entrevistados para cada segmento.

Os dados obtidos proporcionaram-nos o conhecimento dos sujeitos, bem como as dificuldades enfrentadas por eles na vinda para a cidade de Sinop. A partir das conversas livres notamos que os sujeitos em sua maioria vieram para a cidade em busca de uma vida melhor, de maior conforto e de uma possível estabilidade econômica, conforme afirma o sujeito de pesquisa da região sudeste, faixa etária acima de 50 anos, sexo feminino, que chegou a Sinop em 1981 (SRSE1F⁴ 51 anos):

P: Como é que foi a vinda da senhora para cá?

E: Eu vim, um pouco eu vim de caminhão, aí depois veio de barco⁵. Chegamos aqui de barco, só mata, mata, mata, mata. Daí nós fomos direto para cá, depois nós fomos direto para Juara.

P: E teve dificuldades, quando a senhora veio para cá?

E: Muitas. Fomos direto morar no sítio, né, muita dificuldade, era pequena eu e meus irmãos, pequenos, muita dificuldade.

P: Sim. Não tinha dinheiro?

P: Não tinha dinheiro, era roça.

Já com relação aos sujeitos de faixa etária de 18 a 30 anos, notamos que não narraram menos sobre dificuldades financeiras e sociais do que os de faixa etária maior, visto que a cidade já estava mais desenvolvida quando aqueles chegaram do que estes, que vieram quando a cidade ainda estava em processo de construção, como nos mostra o

⁴ Leia-se = S: sujeito; RSE: região sudeste; 1: faixa etária acima de 50 anos; F: sexo feminino.

⁵ As transcrições foram feitas de forma literal, ou seja, de acordo como os informantes nos falaram, portanto, sem revisão ortográfica.

sujeito de pesquisa da região nordeste, sexo feminino, que chegou a Sinop em 2012 (SRNO3F⁶ 28 anos):

P: E vocês tiveram alguma dificuldade?

E: Não, não, meu marido já veio concursado, nós ficamos em um pensionato até.

Com relação às variedades/variantes linguísticas, quando questionados a respeito de se havia algum preconceito principalmente na forma e na variedade que usavam, os sujeitos, principalmente da região nordeste, colocaram que houve sim um certo tipo de preconceito, quando chegaram à cidade, mas que souberam e sabem lidar bem com essa situação.

Metodologia de pesquisa

O objetivo da pesquisa, como já dissemos, foi alcançar o maior número de variantes linguísticas em uso nas entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa de modo a conhecê-las e registrá-las. Também, como já mencionamos, os procedimentos metodológicos tiveram início com as leituras teóricas a fim de compreendermos e conhecermos a conceituação terminológica sobre a variação linguística, por exemplo, que faz distinção entre variação, variedade, variante e variável linguísticas. Em seguida foi a etapa de contatar os sujeitos de modo a entrevistá-los de forma livre, porém com algumas perguntas, já citadas, norteadoras, as quais nos trouxeram o conhecimento a respeito da migração para a cidade de Sinop e as dificuldades aqui encontradas, quando houve.

Os sujeitos entrevistados moram, todos, há mais de cinco anos na cidade de Sinop. Esta definição havia sido feita no projeto inicial desta pesquisa, tendo como principal objetivo verificar se os sujeitos mantêm as variedades de origem ou se os contatos entre as variedades que aqui circulam já os fizeram modificar os usos linguísticos que trouxeram de outros estados brasileiros. Na tabela, a seguir, fazemos uma breve apresentação dos sujeitos desta pesquisa:

⁶ Leia-se = S: sujeito; RNO: região nordeste; 3: faixa etária de 18 a 30 anos; F: sexo feminino.

DENOMINAÇÃO ⁷	SEXO	IDADE	TEMPO QUE RESIDE EM SINOP	REGIÃO DE PROCEDÊNCIA
Sujeito RSU1	Feminino	53 anos	29 anos	Quilombo – Santa Catarina
Sujeito RSU2	Masculino	51 anos	41 anos	Itapiranga – Santa Catarina
Sujeito RSU3	Feminino	23 anos	5 anos	Quedas do Iguaçu – Paraná
Sujeito RSU4	Masculino	23 anos	15 anos	Curitiba – Paraná
Sujeito RNO1	Feminino	52 anos	13 anos	Timbaúba - Pernambuco
Sujeito RNO2	Masculino	60 anos	34 anos	Bahia
Sujeito RNO3	Feminino	28 anos	5 anos	Olho D'Água do Borges – Rio Grande do Norte
Sujeito RNO4	Masculino	30 anos	6 anos	Santo Inês - Maranhão
Sujeito RSE1	Feminino	51 anos	37 anos	Minas Gerais
Sujeito RSE2	Masculino	61 anos	6 anos	Interior de São Paulo
Sujeito RSE3	Feminino	18 anos	5 anos	São Paulo
Sujeito RSE4	Masculino	6 anos	19 anos	Itabira- Minas Gerais

Tabela 1: Identificação dos sujeitos.

Após transcrevermos e analisarmos as narrativas livres, desenvolvemos a segunda etapa de entrevistas, com os mesmos sujeitos das narrativas, que consistiu na aplicação do Questionário Semântico Lexical (QSL) que foi elaborado a partir do Questionário ALiB⁸ (2001), Dicionário Online Michaelis (2018) e Philippsen, (2013), este questionário completo encontra-se em anexo a este artigo. As temáticas principais que localizamos nas narrativas foram: os fenômenos da natureza, denominações de objetos, denominações de comidas, dentre outras, que totalizaram 50 perguntas. Por falta de espaço, a completa transcrição e análise de todas as variedades/variantes que foram coletadas com a pesquisa não serão possíveis nesse artigo, porém serão expostos alguns recortes de transcrição e análises.

⁷ As abreviações correspondem, respectivamente: RSU = região sul; RNO = região nordeste; SER = região sudeste. Os números 1 e 2 referem-se à faixa etária acima de 50 anos e 3 e 4 à faixa etária de 18 a 30 anos, consecutivamente.

⁸ Atlas Linguístico do Brasil.

A variedade linguística em constituição na cidade de Sinop

O processo migratório trouxe para a cidade uma grande diversidade linguística, tanto por meio de indivíduos mais jovens que advieram de outras regiões, quanto por meio dos que vieram e estão há mais tempo aqui. Conforme elencado anteriormente, o QSL foi elaborado com 50 questões, porém apresentaremos aqui os resultados e tessituras analíticas de apenas quatro questões, duas questões que foram retiradas da tese de Philippsen (2013) e aplicadas aos nossos doze sujeitos, uma do Dicionário Online Michaelis (2018) e outra do Questionário ALiB (2001). As questões escolhidas para a exposição a seguir são a 10, 29, 32 e 38.

10) ...⁹ um veículo de uma roda, empurrado por uma pessoa, para pequenas cargas em trechos curtos? (Questionário ALiB, 2001, p. 25).

Localidade	Região sul				Região sudeste				Região nordeste			
Faixa Etária	18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos	
Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Lexias												
Carriola		X	X	X	X			X				X
Carrinho de mão	X					X						
Carroça							X					
Carro de mão									X	X	X	

Quadro 1: resultados de usos da questão 10.

Fonte: autoria própria.

⁹ As reticências podem ser substituídas por ‘Como se diz’, ‘Como se chama’...

10)... um veículo de uma roda, empurrado por uma pessoa, para pequenas cargas em trechos curtos? (Questionário ALiB, 2001, p. 25).

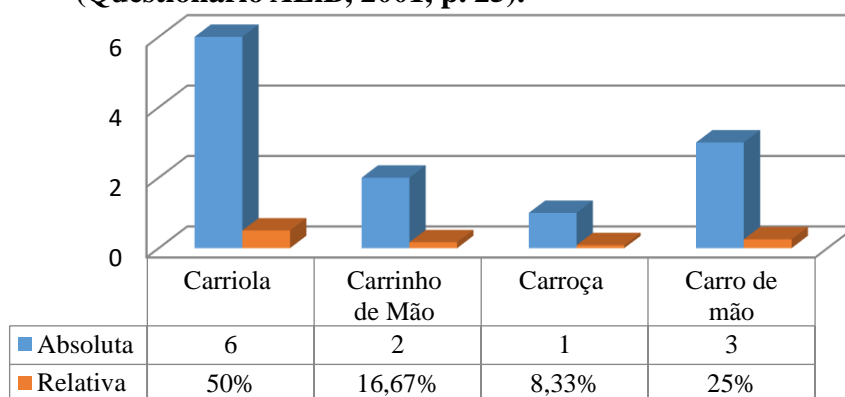


Gráfico 1: resultados de usos da questão 10.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme o quadro e gráfico acima, a variante “carriola” ocorreu com maior frequência absoluta, seis vezes, e foi proferida por três sujeitos da região sul (SRSU2M 51 anos, SRSU3F 23 anos e SRSU4M 23 anos), por dois sujeitos da região sudeste (SRSE2M 61 anos e SRSE3F 18 anos) e um da região nordeste (SRNO2M 60 anos). Com relação à variante “carrinho de mão”, foi falada por um sujeito da região sul de faixa etária jovem, de 23 anos, (SRSU3F) e por outro, também jovem, de 19 anos, da região sudeste (SRSE4M).

Apenas uma informante da pesquisa (SRSE1F 51 anos) mencionou “carroça” para denominar “um veículo de uma roda, empurrado por uma pessoa, para pequenas cargas em trechos curtos”. Contudo, conforme Michaelis (2018), essa variante designa “Carro tosco, fechado com taipas, puxado por cavalo, burro ou boi, usado para o transporte de carga”, dessa forma, não condiz semanticamente com o enunciado que fizemos, talvez por incompreensão do enunciado pela informante.

A variante “carro de mão” teve três frequências absolutas ditas por três sujeitos, todos da região nordeste, sendo um do sexo masculino (SRNO2M 60 anos) e outro do sexo feminino (SRNO1F 52 anos) e uma de faixa etária mais jovem (SRNO3F 28 anos).

Constatamos, assim, que o uso da lexia “carriola” é preferida pelos informantes das regiões sul (3 menções) e sudeste (2 menções), já a variante “carro de mão” foi trazida

ao corpo responsivo somente de sujeitos da região nordeste (3 menções), das duas faixas etárias, mostrando que a variante é utilizada pelos habitantes desta região.

29) ... o calçado de cano curto, um pouco mais alto que o sapato, geralmente de couro, fechado por cadarços ou elásticos, usado geralmente por homens para o trabalho na roça? (PHILIPPSEN, 2013, p.664).

Região	Região sul				Região sudeste				Região nordeste			
Faixa etária	18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos	
lexias sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Botina		X		X		X	X				X	X
Butina	X											
Bota			X		X				X	X		
Sapatão								X				

Quadro 2: resultados de usos da questão 29.

Fonte: autoria própria.

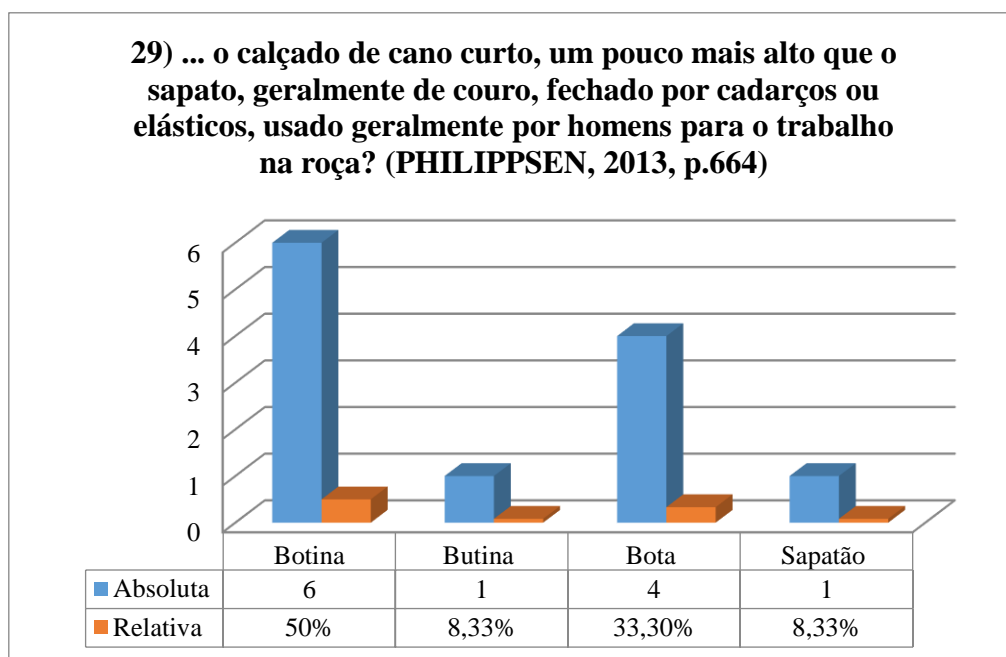


Gráfico 2: resultados de usos da questão 29.

Fonte: Autoria Própria, 2018.

Nessa questão pôde-se notar que há três variantes em uso na cidade de Sinop, ainda que a lexia mais falada seja “botina”, com seis menções responsivas dadas por dois sujeitos da região sul do sexo masculino, um de cada faixa etária (SRSU4M 23 anos,

SRSU2M 51 anos), dois da região sudeste de ambos os sexos, um de cada faixa etária (SRSE4M 19 anos e SRSE1F 51 anos) e dois de ambos os sexos da região nordeste, ambos da segunda faixa etária (SRNO1F 52 anos, SRNO2M 60 anos). Essa lexia apresentou, também, uma variante fonética “butina”, que foi proferida pelo sujeito da pesquisa (SRSU3F 23 anos) da região sul, curiosamente que está na faixa etária entre 18 – 30 anos.

A resposta “bota” foi a segunda variante com maior frequência, falada por quatro sujeitos da pesquisa, dois jovens da região nordeste, um jovem da região sudeste e um da segunda faixa etária da região sul: SRSU1F 53 anos, SRSE3F 18 anos, SRSNO3F 28 anos e SRSNO4M 30 anos, este último o único do sexo masculino.

Outra variante que designa o tipo de sapato que é utilizado por homens para o trabalho na roça é a variante “sapatão”, que foi trazida no corpo responsivo somente por SRSE2M 61 anos da região sudeste. Cabe ressaltar que este sujeito, no momento da aplicação do questionário, acrescentou após a resposta a seguinte afirmação “para passear é sapato e para trabalhar é o sapatão”.

Nessa perspectiva, a língua em seu uso transforma-se e varia de acordo com o contexto e a comunidade em que o sujeito se encontra. Sendo assim,

No sistema de língua se imprimem historicamente as marcas ideológicas do discurso. Sabe-se que uma única língua produz discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam um mesmo sistema linguístico. Nesse caso, deve-se reconhecer que os traços impressos na língua, a partir do uso discursivo, criam em seu interior choques e contradições que fazem Bakhtin afirmar que em todo signo se confrontam índices de valor contraditório e que, em suma, o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. (BARROS 2003, p. 06, *apud* PHILIPPSEN 2007, p.54).

De acordo com os resultados acima, constatamos que a lexia “botina” é utilizada pelos sujeitos dos três estados em análise e em igual número (2 menções por estado); a segunda preferência, ainda que em maior número pelas mulheres (3 menções femininas e apenas 1 masculina), é “bota”, contudo esta não foi abordada pelos informantes da região sul, o que pressupõe menor uso desta lexia nesta região ou que os sujeitos já modificaram o léxico aderindo à predileção de uso lexical como resposta ao enunciado da questão na cidade de Sinop, que é “botina”.

32)... conjunto de coisas misturadas geralmente a base de carne, peixe, frango e etc.? (PHILIPPSEN, 2013, p.597).

Localidade	Região sul				Região sudeste				Região nordeste			
Faixa etária	18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos	
lexias sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Virado		X		X	X						X	
Mistura	X						X	X	X	X		
Omeletão			X									
Comida						X						
Desconheço												X

Quadro 3: resultados de usos da questão 32.

Fonte: autoria própria.

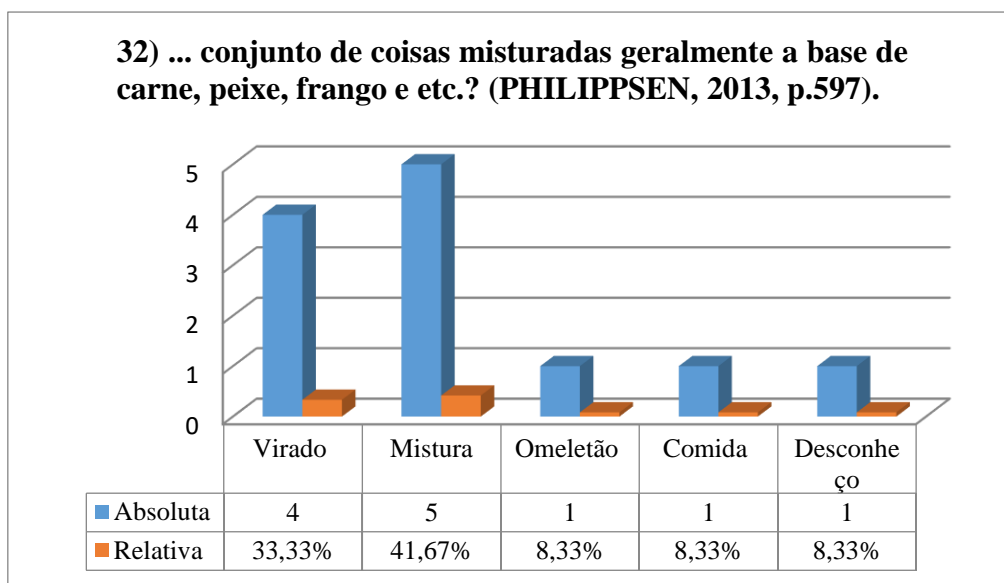


Gráfico 3: resultados de usos da questão 32.

Fonte: autoria própria.

Nota-se que o termo “mistura” foi o mais empregado, por cinco sujeitos, das três regiões em análise, um jovem da região sul, dois da segunda faixa etária da região sudeste e dois jovens da região nordeste: SRSU3F 23 anos, SRSE1F 51 anos, SRSE2M 61 anos, SRNO3F 28 anos, SRNO4M 30 anos. Podemos observar, ainda, que, nas regiões sudeste e nordeste, os usos desta lexia estão divididos igualmente entre ambos os sexos. Com relação ao significado desta variante, o Dicionário Online Michaelis (2018) nos traz que “No português brasileiro, é o complemento da alimentação comumente consumida (arroz

e feijão). São consideradas misturas: Carne, Salada, Massas e outros acompanhamentos do arroz e feijão.”

Acrescentamos aqui que o uso dessa lexia é comum no sudeste do Brasil, como pudemos constatar no *site* da paulista CEREALISTA NARDO LTDA: “O prato ‘feijão com arroz’ (ou ‘arroz-e-feijão’) é um dos mais típicos dos lares brasileiros, acompanhado com alguma ‘mistura’ (*nome comum no estado de São Paulo para qualquer coisa que se coma com arroz-e-feijão, como, por exemplo, bife ou batata-frita*)” (grifos nossos).

A variante “virado” foi empregada por quatro sujeitos, dois homens do sul, um de cada faixa etária, uma jovem do sudeste e uma mulher da segunda faixa etária do nordeste: SRSU4M 23 anos, SRSU2M 51 anos, SRSE3F 18 anos e SRNO1 52 anos. As lexias “omeletão” e “comida” foram utilizadas como respostas à questão 32 apenas uma vez cada uma; a primeira pelo informante do sul SRSU1F de 53 anos e a segunda pelo sujeito do sudeste SRSE4M de 19 anos. Apenas o sujeito da região nordeste SRNO2M de 61 anos não soube responder ao enunciado interrogativo “... conjunto de coisas misturadas geralmente a base de carne, peixe, frango e etc.?”.

Sendo assim, é possível afirmar que a preferência de “mistura” se faz pelos informantes do sudeste e do nordeste, enquanto os do sul utilizam mais a variante “virado”.

38)...Caminho estreito, em geral precário e tortuoso, entre vegetação?
(MICHAELIS, 2018, versão online)

Localidade	Região sul				Região sudeste				Região nordeste			
Faixa etária	18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos		18 – 30 anos		Acima de 50 anos	
lexias sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Trilha		X	X		X	X			X			
Estrada	X											
Trilho				X								
Picada							X					
Trio								X				X
Beco										X		
Ladeira											X	

Quadro 4: resultados de usos da questão 38.

Fonte: autoria própria.

38) ...Caminho estreito, em geral precário e tortuoso, entre vegetação? (MICHAELIS, 2018, versão online)

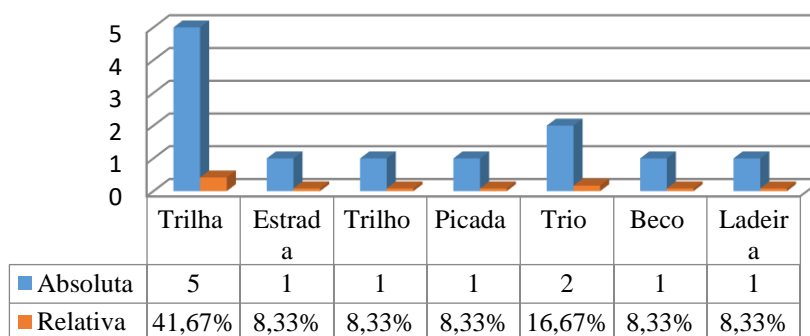


Gráfico 4: resultados de usos da questão 38.

Fonte: autoria própria.

Com relação à pergunta 38 “Caminho estreito, em geral precário e tortuoso, entre vegetação?”, os sujeitos em sua maioria, com cinco menções, responderam que é uma “trilha”: dois sujeitos advindos do sul, um de cada faixa etária e um de cada sexo (SRSU4M 23 anos e SRSU1F 53 anos), dois sujeitos jovens, um homem e uma mulher, do sudeste (SRSE3F 18 anos e SRSE4M 18 anos) e uma jovem do nordeste (SRNO3F 28 anos). A variante de gênero “trilho” foi citada apenas uma vez, por um informante dos sul SRSU2M de 51 anos; já a variante que evidencia síncope “trio” foi proferida duas vezes, por dois informantes masculinos, um do nordeste e outro do sudeste, ambos da segunda faixa etária: SRNO2M de 60 anos e RSE2M de 61 anos.

Quanto às lexias “estrada”, “picada”, “beco” e “ladeira” foram trazidas ao corpo responsivo apenas uma vez cada, respectivamente: SRSU3F 23 anos, SRSE1F 51 anos, SRNO4M 30 anos e SRNO1F 52 anos.

De acordo com estes resultados, é possível afirmar que a lexia “trilha” e suas variantes têm sido utilizadas pelos informantes das três regiões em análise como respostas ao enunciado interrogativo da questão 38, o que possibilita constatar que essa lexia é de uso preferencial na comunidade linguística sinopense.

Considerações Finais

Através das pesquisas bibliográficas que realizamos durante todo o percurso da pesquisa pudemos concluir que o Brasil é um país rico de diversidades linguísticas visto

que possui não só muitas línguas em contato, mas variedades/variantes distintas em todas as regiões brasileiras, assim como diferentes falares relacionados à identidade dos falantes em contextos socioculturais em comunidades de fala diversas.

No que concerne à cidade de Sinop, a pesquisa nos mostrou, por meio da coleta das narrativas livres, a aplicação do questionário e a análise dos dados, que, embora os sujeitos de pesquisa tenham migrado para a cidade, a maioria ainda preserva a identidade linguística da região em que nasceu. Por outro lado, há também aqueles que, devido ao processo migratório, e por estarem há muito tempo distantes da sua região de origem, adaptaram-se às variedades/variantes em uso nesta cidade, dessa forma, pode-se afirmar que o falar deste município, costurado por distintas variedades, encontra-se ainda em constituição, por ser uma cidade jovem, fundada em 1974.

A pesquisa apresentou-nos, também, as dificuldades vivenciadas, bem como a satisfação por parte da maioria dos sujeitos entrevistados que vieram das três regiões analisadas e atualmente compõem a comunidade linguístico-cultural sinopense.

Referências Bibliográficas

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma culta e variedades linguísticas**. Acesso em 27 de janeiro de 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf. Acesso em mar. de 2018.

CEREALISTA NARDO LTDA. **Curiosidades sobre o feijão**. Disponível em http://www.aene.com.br/cur_feijao.php. Acessado em out. de 2018.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Atlas linguístico do Brasil: questionário** 2001. Londrina: Ed. UEL, 2001.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A **importância do conhecimento da variação linguística**. Educ. rev. nº 12 Curitiba Jan./Dec. 1996.

FALCHETTI, Sirlei Ana. **Transformações socioculturais e espaciais no norte do estado de Mato Grosso – um processo de colonialidade**. Tempo da Ciência (18) 36 : ,

2º semestre 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewFile/9042/6613>. Acesso em jun. de 2017

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Funções da linguagem. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Júlio Cesar Lima. **Sociolinguística variacionista e estruturalismo linguístico: um diálogo**. Somma, Teresina/PI, v.1,n.1, p. 182-200, jul./dez. 2015 182. Acesso em 27 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www5.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/download/30/81>. Acesso em jun. de 2018.

PHILIPPSEN, Neusa Inês. **Diversidade e variação linguística em contextos Mato-Grossenses**. De volta ao futuro da língua portuguesa. Simpósio 25 - Demonstração dos usos, normas e identidades linguísticas locais, 623-640 ISBN 978-88-8305-127-2. 2017.

_____. **A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolinguística: abordagens sócio-semântico-lexicais**. 2013. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Tese (Doutorado)

_____. **Mídia impressa e a heterogeneidade: as tonalidades discursivas da esfera da atividade madeireira na Amazônia legal**. Cuiabá, 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem. Campus Cuiabá.

SANTANA, Jessé; NEVES, Maria. **As Variações Linguísticas e suas Implicações na Prática Docente**. 2015. Millenium, 48 (jan./jun.). p. 75-93. Acesso em 27 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium48/6.pdf>. Acesso em set. de 2018.

TOME, Cristinne Leus and ROHDEN, Josiane Brolo. **O discurso do progresso e a educação na história de Sinop - mato grosso: “como é bom alargar fronteiras de nossa pátria!”**. Hist. Educ. [online]. 2017, vol.21, n.52, pp.312-334. ISSN 1414-3518. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/67292>. Acesso em dez. de 2017.

REENOMA

Submetido em: 30 jul. 2019

Aprovado em: 31 out. 2019

Anexo A – Questionário Semântico – Lexical

- 1) ... um rio pequeno, de uns dois metros de largura? (Questionário ALiB, 2001, p.21).
- 2) ... uma chuva forte e contínua? (Questionário ALiB, 2001, p. 22).
- 3) ... um clarão que surge no céu em dias de chuva? (Questionário ALiB, 2001, p.21).
- 4) ... uma luz forte e rápida que sai das nuvens, podendo queimar uma árvore, matar pessoas e animais, em dias de mau tempo? (Questionário ALiB, 2001, p.21).
- 5) ... o barulho forte que se escuta logo depois de um _____(cf. Item 4)? (Questionário ALiB, 2001, p. 22).
- 6) O que é que se abre com o facão, a foice para passar por um mato fechado? (Questionário ALiB, 2001, p. 26).
- 7) ... aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer? (Questionário ALiB, 2001, p. 25).
- 8) ... o estabelecimento comercial onde se serve como especialidade o churrasco? (PHILIPPSEN, 2013, p.603)
- 9) ... a armação de madeira, que se coloca no pescoço de animais (porco, carneiro/bezerro, vaca), para não atravessar a cerca? (Questionário ALiB, 2001, p. 25).
- 10) ... um veículo de uma roda, empurrado por uma pessoa, para pequenas cargas em trechos curtos? (Questionário ALiB, 2001, p. 25).
- 11) Criança pequeninha, a gente diz que é um bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino? (Questionário ALiB, 2001, p. 31).
- 12) E se for do sexo feminino, como se chama? (Questionário ALiB, 2001, p. 32).
- 13) ... a pessoa que é paga para matar alguém? (Questionário ALiB, 2001, p. 32).
- 14) ... quando se vai ao banheiro, onde é que a pessoa senta para fazer as necessidades? (Questionário ALiB, 2001, p. 35).
- 15) ... a bebida alcoólica feita de cana-de-açúcar? (Questionário ALiB, 2001, p. 35).
- 16) ... área que é preciso ter ou comprar para se fazer uma casa na cidade? (Questionário ALiB, 2001, p. 38).

- 17) ... é um lugar pequeno, com um balcão, onde os homens costumam ir beber _____(cf. Item 15) e onde também se pode comprar alguma outra coisa? (Questionário ALIB, 2001, p. 38).
- 18) ... aparelho que você pode ouvir música?
- 19) Para comprar algo preciso de ...?
- 20) Ao meio - dia é o horário em que todos...?
- 21) Quando alguém diz que não mora na cidade, mora ... ?
- 22) ... recipiente em que se acondiciona líquidos? (PHILIPPSEN, 2013, p.629).
- 23) É utilizado para pregar pregos?
- 24) ... a bebida quente preparada com erva em uma cuia, bem amarga, sem açúcar, e tomada por um canudo especial chamado bomba? (PHILIPPSEN, 2013, p.627).
- 25) ... instrumento cortante, que compreende uma lâmina e um cabo de madeira, usado para talhar, cortar carnes? (PHILIPPSEN, 2013, p.629).
- 26) Utilizamos atualmente para conversar com uma pessoa distante, geralmente é utilizado para fazer ligações e enviar mensagem de texto.
- 27) ... farinha de milho utilizada para fazer bolos, pães e etc.? (PHILIPPSEN, 2013, p.629).
- 28) ... instrumento utilizado para comer, que geralmente é usado para sopas?
- 29) ... o calçado de cano curto, um pouco mais alto que o sapato, geralmente de couro, fechado por cadarços ou elásticos, usado geralmente por homens para o trabalho na roça? (PHILIPPSEN, 2013, p.664)
- 30) Possui duas rodas e que utilizamos para pedalar?
- 31) Utilizada para carpir a roça, ou tirar pastagens?
- 32) ... conjunto de coisas misturadas geralmente a base de carne, peixe, frango e etc.? (PHILIPPSEN, 2013, p.597).
- 33) ... os legumes cozidos, como abobrinha, moranga etc., em uma espécie de molho com pouca água, gorduras e temperos como alho, sal, cebola etc.? (PHILIPPSEN, 2013, p.598).
- 34) ... Resíduo ou pó da combustão total de certos elementos? (MICHAELIS, 2018, versão online).
- 35) ... utilizado para acender um tipo de fogão que não utiliza gás?

- 36) ... Pequeno aparelho, geralmente de metal, usado para acender cigarro, charuto ou cachimbo, munido de um pavio umedecido de gasolina ou de um compartimento com gás, que se inflama ao contato de faíscas produzidas por atrito entre um cilindro serrilhado ou uma mola e uma pedra especial? (MICHAELIS, 2018, versão online)
- 37) ...Vestígio que uma pessoa ou animal deixa no lugar por onde passa; (MICHAELIS, 2018, versão online)
- 38) ...Caminho estreito, em geral precário e tortuoso, entre vegetação?
- 39) ...Tufo espesso formado por plantas da mesma espécie que nascem muito juntas ou que é constituído por rebentos e eixos de uma mesma planta? (MICHAELIS, 2018, versão online)
- 40) ... Indivíduo corajoso, destemido?
- 41) ... veículo que possui duas rodas, motor e é utilizado por muitas pessoa spor ser uma opção mais econômica para locomover-se?
- 42) ... Vegetação cerrada, constituída de árvores de grande porte, que cobre vasta extensão de terra? (MICHAELIS)
- 43) ...Limpeza de mato? (MICHAELIS, 2018, versão online)
- 44) ... animal que rasteja e geralmente anda nas habitações humanas?
- 45) ...aquele insetozinho bem pequenininho, que parece um pontinho preto e faz um risco quando se passa a mão e geralmente, durante o dia, ataca da altura do joelho para baixo e dá muita ardência? (PHILIPPSEN, 2013, p.429).
- 46) ...Utilizada para carregar roupas em uma viagem?
- 47) ... Grande chama que sobe ou se forma com força? (MICHAELIS, 2018, versão online)
- 48) ...espécie de saco ou almofada cheia de substância semelhante (pena, paina, algodão, flocos de espuma sintética etc.? (MICHAELIS, 2018, versão online)
- 49) ... quem está muito bêbado ou sonolento? (MICHAELIS, 2018, versão online)
- 50) ...utensílio de cabo longo, guarnecido de peça transversal na extremidade, que tem um friso de borracha, próprio para puxar a água espalhada no chão? (MICHAELIS, 2018, versão online)

Diagnóstico: níveis de escritas

Diagnosis: Writing Levels

Marlei Vieira¹

Genivalda Batista de Lima dos Santos²

Resumo:

Este artigo tem como objetivo contribuir para o entendimento dos estágios de aquisição da escrita da criança em processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Pautado principalmente na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosk e Piaget o qual em sua obra discorre sobre as fases do desenvolvimento das crianças, como acontece e quando acontece. Diante da problemática enfrentada nas instituições escolares quanto a alfabetização dos alunos os estudos dos renomados escritores mencionados oferecem uma proposta alternativa voltada para o construtivismo e saindo do método tradicional que não contribui para a evolução do aprendizado do aluno por ser mecânico, repetitivo e muitas vezes sem sentido para a criança. A metodologia de pesquisa para desenvolver e elaborar esse artigo foi bibliográfica. A alfabetização é um processo complexo com um amplo caminho a ser superado, este depende também de todo um contexto em que a criança está inserida, desde o seu âmbito familiar, bem como o conhecimento desenvolvido já na Educação Infantil. Alfabetizar é um desafio e deve ser planejado para seu sucesso final, por isso cada criança é única nessa ação, e as teorias estão para ajudar o alfabetizador em todo esse processo.

Palavras-chave: Diagnóstico, Alfabetização, Estágios, Níveis de Escrita.

Abstract:

This article aims to contribute to the understanding of the writing acquisition stages of the child in the process of literacy, (pre-syllable, syllabic, syllabic-alphabetic and alphabetic). Mainly based on the work of Emília Ferreiro and Ana Teberosk and Piaget which in their work discusses the phases of children's development, how it happens and when it happens. Given the problems faced in school institutions regarding student literacy, the studies of the renowned writers mentioned offer an alternative proposal focused on constructivism and out of the traditional, seen by the writers as a method that does not contribute to the evolution of student learning because it is mechanical repetitive and often meaningless to the child. The research methodology to develop and elaborate this article was bibliographic. Literacy is a complex process with a broad path to overcome, it also depends on the whole context in which the child is inserted, from his family, as well as the knowledge already developed in early childhood education. Literacy is a challenge and must be planned for its ultimate success, so every child is unique in this action, and theories are to help the literacy teacher in this process.

¹ Professora Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Educação Especial Inclusiva. EE Paulo Freire/Sinop-MT. E-mail: vieiramarley@35hotmail.com

² Professora de Língua Portuguesa, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Especialista em Gestão Escolar. EE Paulo Freire/Sinop-MT. E-mail: santosgenivalda2011@hotmail.com

Keywords: Diagnosis, Literacy, Stages, Levels of writing

Introdução

Diante dos desafios enfrentados no cotidiano das instituições escolares, as contribuições de Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi e Ana Teberosk acerca da aprendizagem da escrita colaboram para sanar algumas dúvidas de como acontece esse processo. Existe uma generalização de como a criança aprende vindo do senso comum e do método tradicional que utiliza a repetição de atividades e não a construção do conhecimento, como as autoras confirmaram por meio de observação ser o melhor caminho para perpetuar o aprendizado na criança.

Parecem-nos evidente as múltiplas possibilidades para alfabetizar uma criança, contudo quando se observa os níveis em que cada aluno se encontra em uma sala de alfabetização, percebe-se que a diversidade nos níveis é quase que aparente, então não se pode distribuir as mesmas atividades para todos, devido as crianças não estarem no mesmo nível.

Quando identificamos, no início do ano letivo, o nível do aluno com ajuda de avaliações diagnóstica, o trabalho a ser desenvolvido fica mais claro, pois a partir da avaliação diagnóstica através de atividades voltadas a identificar os níveis de cada aluno, o professor terá subsídio para planejar intervenções que facilitem a evolução de cada aluno. A tarefa é árdua, mas é necessário esse entendimento para diminuir o sofrimento dos alunos e contribuir para o seu aprendizado de forma concisa e contínua.

Os estágios de aprendizagem da escrita

A partir da década de 80 com o desenvolvimento das pesquisas de Emília Ferreiro, houve mudanças no sistema de alfabetização implantado até aquele momento, voltado principalmente para o método tradicional, e desde esse ano a forma como a alfabetização acontece vem sendo discutido amplamente em diversos espaços onde o tema seja a alfabetização, Emília não apresenta um método novo, ela revela os processos de aprendizagem das crianças, deixando claro que é a interação a formulação de hipótese que gera o conhecimento e a evolução no processo de alfabetização.

Hoje está evidente que o processo de alfabetização inicia muito antes da criança ir à escola, e esse conceito começou a ser difundido a partir das pesquisas de Emília Ferreiro.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

Esse pensamento foi difundido amplamente e norteou os rumos do processo de alfabetização da época e até os dias atuais são observados e contribuem para os planejamentos com enfoque construtivista.

A maioria dos educadores entende a importância da educação infantil para as crianças antes da entrada oficialmente na escola para iniciar o processo da alfabetização formal, porém antes desse momento as crianças já adquiriram conhecimentos prévios sobre diversos assuntos, considerando o meio que vivem.

O fato de questionarem e considerarem o que as crianças sabem antes da alfabetização (da entrada na escola modificou toda a forma de pensar da época, e ainda hoje tais ideias embasam muitos profissionais. Diversas práticas construtivistas foram lançadas no dia a dia da sala de aula por influência da Psicogênese da Língua escrita (PICOLLI; CAMINI, 2013).

Considerando as pesquisas de Ferreiro e Teberosky com fundamentos psicolinguísticos e os resultados comprovados, foi divulgado no Brasil, em 1986, em sua obra “Psicogênese da Língua Escrita”;

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

A seguir uma explanação dos níveis da escrita.

CARACTERÍSTICAS

PRÉ-SILÁBICA	SILÁBICA	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA
<ul style="list-style-type: none"> -Escrever e desenhar têm o mesmo significado; - Não relaciona a escrita com a fala; - Caracteriza uma palavra como letra inicial; - Não diferencia letras de números; - Reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada; - Supõe que a palavra representa o objeto e não o seu nome; - Acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome pequeno (realismo nominal); - Usa letras do nome para escrever tudo; - Não aceita que seja possível escrever e ler com menos de três letras; - Leitura global: lê a palavra como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já supõe que a escrita representa a fala; - Para cada fonema, usa uma letra para representá-lo; - Pode ou não atribuir valor sonoro à letra; - Pode usar muitas letras para escrever, e ao fazer a leitura, aponta uma letra para cada fonema; - Ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia a superação da hipótese silábica; - Compreende que a escrita representa os sons da fala; - Percebe a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas; - Pode dar ênfase a escrita dos sons só das vogais ou só das consoantes; - Atribui o valor do fonema em algumas letras (KBLO); 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende o uso social da escrita: comunicação; - Conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras; - Apresenta estabilidade na escrita das palavras; - Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; - Procura adequar a escrita à fala; - Faz leitura com ou sem imagem; - Inicia preocupação com as questões ortográficas; - Separa as palavras quando escreve frases; - Produz texto de forma convencional.

Fonte: <https://www.soescola.com/2017/04/hipoteses-psicogenese-linguagem-escrita-segundo-emilia-ferreiro.html>. Acessado em 25 de julho de 2019.

Sobre a hipótese pré-silábica:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1988, p. 73).

E, a seguir, com Ferreiro, quando esta enfatiza que novas informações:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfa-bético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da

compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Desta forma a criança se apropriará dos conceitos e habilidades de ler e escrever, mostrando que tal ato retoma um processo já conhecido pela humanidade ao desenvolver o sistema alfabético, pois a criança ignora que a palavra escrita representa a palavra falada e não conhece como se processa essa representação.

O processo de alfabetização é um caminho longo a ser percorrido até adquirir habilidades e competência inerente ao desenvolvimento esperado no final da fase da alfabetização. Grossi, sintetiza o nível pré-silábico como:

[...] caminhada em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita e outro na compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito. A didática do nível pré-silábico visa, entre outras coisas, a que a criança distinga imagem de texto, letras de números, e que estabeleça macro- vinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios do pensamento intuitivo. (GROSSI, 1985, p. 15).

Na perspectiva de Ferreiro:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

É preciso humanizar a aprendizagem, uma vez que a mesma vai muito além de simplesmente aprender técnicas. O ser humano é dotado de pensamentos e essa criança que está aprendendo precisa ser tratada com humanidade e não somente como a mão por trás do lápis.

O aluno alfabetizado segundo Grossi:

[...] o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam. O grande passo da vinculação ‘pronúncia – construção alfabética da sílaba’ está dado, [...]. Este é o marco que advogamos como critério básico da alfabetização. Dizemos que alguém que tenha chegado a esse ponto transpôs o umbral da porta do mundo das coisas escritas (GROSSI, 1985, p. 30).

O professor precisa entender esses processos para fazer intervenções assertivas contribuindo com a evolução do desenvolvimento do aluno e assim auxiliar a inclusão de fato no ano seguinte, que terá outras atribuições, competências e habilidades a serem trabalhadas e a superar desafios para seguir de forma linear o aprendizado conforme o ano que está matriculado e dessa forma auxiliar a alavancar os índices que infelizmente ainda não são favoráveis, e deixa muito a desejar na questão da alfabetização nas escolas do Brasil.

Quem já tentou ensinar alguém a ler e a escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Há um dado momento em que parece ocorrer um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos. Que estalo será esse? A suposição mais plausível é que o estalo ocorre quando o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala. (LEMLE, 1988, p. 16, grifo nosso);

Muitas bibliografias dissertam sobre o tema “alfabetização” como poderemos observar nas citações a seguir;

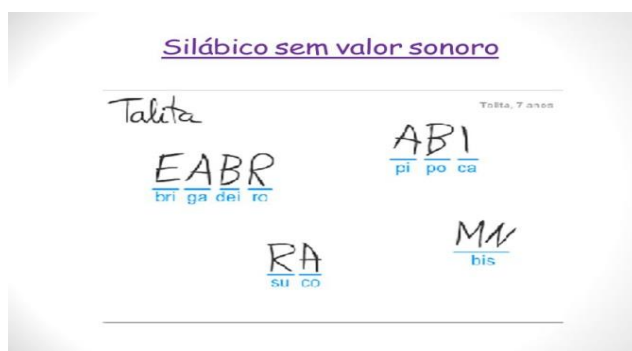
Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassem de muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem, é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Ora, é justamente nesse primeiro passo que tem fracassado a escola brasileira já que os altos índices de repetência se verificam na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita. (ALVARENGA et al., 1989, p. 6).

De acordo com a teoria exposta em Psicogênese da Língua Escrita, toda criança passa por quatro fases até sua alfabetização: Pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética. Observando que, a fase silábica é dividida em dois níveis, nível 1: silábico-sem valor sonoro e nível 2, silábico com valor sonoro. Abaixo uma exemplificação desses níveis:

No silábico sem valor sonoro, a criança percebe que é possível representar graficamente a linguagem oral; contudo seu conhecimento limitado das letras do alfabeto e de sua forma gráfica está presente. Assim, ela utiliza-se de letras que podem não representar os respectivos sons; logo após escrever uma palavra acrescenta mais letras. Ainda nesta fase, pode escrever uma frase utilizando uma letra para cada palavra (ALVARENGA et al., 1989).

Nível 1 - Silábico sem valor sonoro

- Representam cada sílaba por uma única letra qualquer.
- O que escrevem ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba.

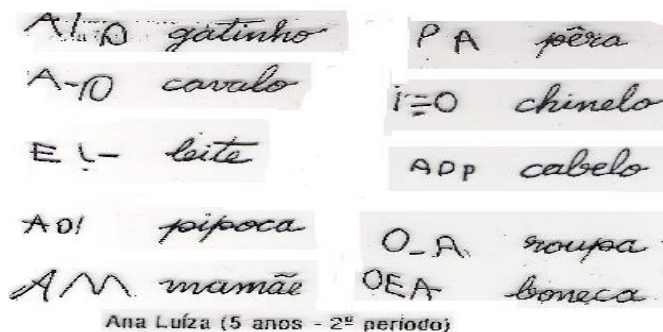


Fonte: <https://pt.slideshare.net/profeannecunha/hipteses-da-psicognese-da-lingua-escrita-segundo-emlia>.

Já no nível silábico com valor sonoro, ocorre o conhecimento da maioria das letras do alfabeto e de sua forma gráfica. A criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras. É possível ainda ela durante esse processo que aconteça dela escrever uma palavra e acrescentar mais letras, e também é aceitável que escrevam uma frase utilizando uma letra para cada palavra (ALVARENGA et al., 1989). Veja no quadro abaixo um exemplo do nível silábico com valor sonoro:

Nível 2 - Silábico com valor sonoro

- Cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa seu som correspondente.
- Em geral representada pela vogal, mas não exclusivamente.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/profeannecunha/hipteses-da-psicognese-da-lngua-escrita-segundo-emlia>.

A criança nesse processo começa a compreender que as sílabas possuem mais que uma letra (fará a transição de ora utilizar uma letra para cada sílaba, ora reconhecer os demais fonemas das palavras e passar a empregá-los). Mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas.

Silábico-alfabética

- A hipótese silábico-alfabética corresponde a período de transição.
- A criança trabalha simultaneamente com as hipóteses silábicas e alfabética.

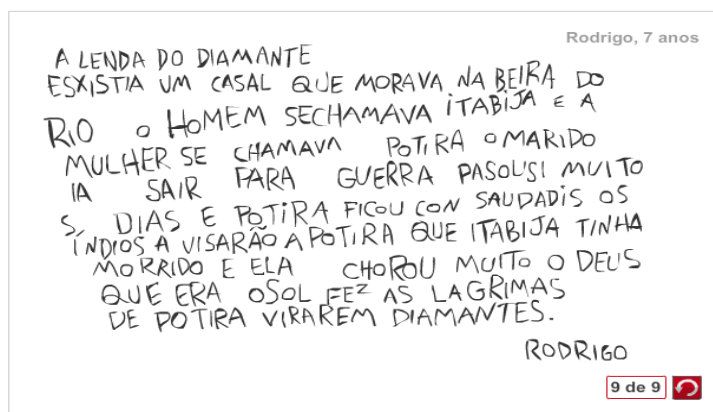


Fonte: <https://pt.slideshare.net/profeannecunha/hipteses-da-psicognese-da-lngua-escrita-segundo-emlia>.
Acessado em 24 de julho de 2019.

Última hipótese relacionada à alfabetização. Já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional. Domina, enfim, o valor das letras e sílabas. Dessa forma, fica evidente o caminho que deve ser percorrido até que o aluno consiga dominar a escrita e ser alfabetizado.

Alfabética

- O aluno já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba.
- Domina, ou não as convenções ortográficas.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/profeannecunha/hipteses-da-psicognese-da-lngua-escrita-segundo-emlia>.
Acessado em 24 de julho de 2019.

Freire (1989, p. 11-12). Em sua obra “A importância do ato de ler” menciona um paralelo entre decodificação e leitura de mundo

[O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Freire, também discorre acerca da alfabetização de adultos que se diferencia das crianças pelo conhecimento de mundo que o educando traz consigo para o ambiente

escolar, tornando-se peça fundamental no processo de alfabetização, interagindo e participando de forma ativa desse processo;

[...] sempre vi a alfabetização de adultos como [...] um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito [...]. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta [...]. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. [...]. Aí tem [o alfabetizando] um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 1989, p. 19).

É de suma importância o entendimento dos processos e a definição clara do que é alfabetização e letramento contribui para o desenvolvimento de um bom trabalho, nesse sentido:

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 80).

Portanto estar alfabetizado é saber ler e escrever, assim o indivíduo é capaz de codificar e decodificar em língua escrita, assim ele aprendeu a “tecnologia” da leitura e escrita.

O letramento, conceituado por Soares (2003) da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (SOARES, 2003b, p. 80).

Partido dessa linha e pensamento percebe-se que alfabetização e letramento se diferem, porém devem caminhar juntos, visando uma aprendizagem de qualidade.

Diante disso, fica evidente a necessidade da compreensão por parte dos docentes de como acontece o aprendizado do aluno, entendendo isso o trabalho fluirá naturalmente e os objetivos almejados serão alcançados com sucesso.

A empreitada é grande, porém, os desafios devem ser vencidos gradativamente, tanto por parte do professor quanto do aluno, o empenho deve ser mútuo.

Conclusão

Diante da grandiosidade das dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, as contribuições de Emília e Ana Teberosk vieram ao encontro a contribuir para novos conceitos e entendimento de como acontece esse processo em cada criança de forma individual, a partir das interações com o meio e as intervenções que devem ser feitas para levar a criança a chegar ao outro nível e assim consecutivamente até alcançar o objetivo principal que é a alfabetização do aluno de forma concisa e linear.

Contudo esse processo é complexo e ainda existe um longo caminho a ser percorrido no âmbito escolar para se aproximar da excelência nos processos de alfabetização e assim, melhorar os índices da aprendizagem e da alfabetização de fato no tempo certo.

Fica evidente a necessidade de levar em conta o contexto em que cada criança está inserida, os seus conhecimentos prévios tanto no seio familiar, quanto os desenvolvidos na educação infantil e também os casos que a criança não participou da

fase escolar na educação infantil, e nesse caso a empreitada ainda fica maior, quando esse aluno adentra na educação formal no primeiro ano na escola, porém, todos os esforços são válidos, mas, é necessário um planejamento voltado exclusivamente para favorecer a alfabetização, pensando nas especificidades de cada caso, pensando por esse ângulo o desafio da alfabetização não está para qualquer um.

É de extrema relevância as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosk acerca de como acontece a alfabetização, e ao revelar os processos de aprendizagem das crianças, norteia o trabalho a ser feito pelos professores alfabetizadores.

Esta é uma singela contribuição, para clarear o entendimento sobre o tema abordado, deixando claro que o desenvolvimento de cada aluno é individual e o educador deve estar atento às mudanças no mundo que interferem diretamente no processo de alfabetização e se atentar sempre para a importância da formação continua visando sempre a desenvolver um trabalho que gere frutos favoráveis na vida do aluno, que deve ser o agente principal de todo o processo educacional desenvolvido nas instituições escolares.

Referências

ALVARENGA, D. et al. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização.** Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.

FERREIRO, E. **Educação e Ciência.** Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, Emília; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 15. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

GROSSI, E. P. Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico. São Paulo: SE/CENP, 1985.

<https://www.soescola.com/2017/04/hipoteses-psicogenese-lingua-escrita-segundo-emilia-ferreiro.html>. Acessado em 25 de julho de 2019.

<https://pt.slideshare.net/profeannecunha/hipteses-da-psicognese-da-Ingua-escrita-segundo-emlia>. Acessado em 24 de julho de 2019.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

WEISZ, T. **Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1988.

REENOMA

Submetido em: 02 ago. 2019

Aprovado em: 19 nov. 2019

Catando piolhos, Contando histórias (2006), de Daniel Munduruku:

literatura e cultura indígenas através de ilustrações

Catching Lice, Storytelling (2006), by Daniel Munduruku: Indigenous Literature and Culture through Illustrations

Adriana Lins Precioso¹

Sonaira Teixeira²

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo analisar ilustrações da obra *Catando piolhos, Contando histórias* (2006), do escritor indígena Daniel Munduruku e da ilustradora Maté Kowalczyk. Parte-se do pressuposto do diálogo existente entre o texto e a imagem, nesse caso, para conhecimento da cultura indígena, além das relações de identidade, alteridade e divulgação da cultura autóctone. As diretrizes teóricas de literatura e ilustração seguem os conceitos de Bosi (1992), Colomer (2017), Coelho (2000), Biazetto (2008), Fittipaldi (2008) e Ribeiro (2008).

Palavras-chave: Literatura. Ilustração. Cultura indígena. Daniel Munduruku.

Abstract:

This research aims to analyze the illustrations of the book *Catching Lice, Storytelling* (2006), writer by the indigenous writer Daniel Munduruku and illustrator by Maté Kowalczyk. It starts from the assumption of the existing dialogue between the text and the image, in this case, for knowledge of the indigenous culture, in addition to the relations of identity, alterity and dissemination of the indigenous culture. The theoretical guidelines of literature and illustration follow the concepts of Bosi (1992), Colomer (2017), Coelho (2000), Biazetto (2008), Fittipaldi (2008) and Ribeiro (2008).

Keywords: Literature. Illustration. Indigenous culture. Daniel Munduruku

Introdução

A partir do início do século XXI, a literatura infantil e infanto-juvenil passou a aumentar seu foco em recursos extras, apostando em textos, imagens e narrativas audiovisuais ou digitais que tornam as obras mais atraentes, principalmente aos jovens, seu público alvo. Teresa Colomer (2017, p. 189) afirma que obras com essas

¹ Professora Doutora do Programa de PPGLERTRAS - Mestrado Acadêmico em Letras UNEMAT/SINOP - Área de Literatura. E-mail: adrianaprecioso@unemat.br.

² Mestranda do Programa de PPGLERTRAS - Mestrado Acadêmico em Letras. E-mail: sonairateixeira@hotmail.com.

características mudaram o direcionamento de forma significativa, uma vez que “o mundo refletido nas obras atualizou sua imagem para fazê-la corresponder às mudanças sociológicas e com as novas preocupações sociais; os diferentes sistemas culturais e artísticos influenciam a literatura dirigida à infância e adolescência”.

Essa nova dinâmica permite ao leitor uma maior reflexão sobre a realidade, através de obras que englobam contextos culturais e ideológicos, presentes no cotidiano, além de deixar o livro com um visual artisticamente mais rico, dialogando com as necessidades também comerciais da contemporaneidade.

Colomer menciona, ainda, que a produção literária infantil e infanto-juvenil, na atualidade, volta-se às obras do passado; as reedições de clássicos trazem à tona “o uso da literatura folclórica e de mitos iniciáticos; uma grande frequência da alusão intertextual a obras bem conhecidas e, inclusive, o predomínio de uma grande qualidade material da edição que reforça a imagem de “valor duradouro”.” (COLOMER, 2017, p. 197). Esses aspectos contribuem na construção de valores e conceitos sociais, perdidos ao longo do tempo no processo de aceleração da vida atual.

Até a contemporaneidade, ocorreram alguns processos de transformação do livro infantil e infanto-juvenil, tanto no conteúdo quanto na estética. Eles deixaram de ser volumes grossos, pesados e, muitas vezes, caros, e passaram a versões mais acessíveis a uma maior quantidade de crianças, seja pela disponibilidade de compra ou pelo simples ato de manipulação pelas mãos dos pequenos leitores. Houve um maior acesso aos livros e com as mídias digitais, tem sido possível, uma divulgação maior das obras e dos autores.

Dentro dessa nova perspectiva, o papel da ilustração também mudou, cada vez mais as escolas e os pais vêm observando a relevância que as imagens viabilizam na compreensão que a criança tem no processo literário, utilizando a imaginação e produzindo a construção de sentido através da ilustração. Isso permite que as crianças se desenvolvam psicologicamente ao reconhecer e interpretar a sua realidade com o auxílio não somente das letras, mas também pelo campo visual. Para Nelly Novaes Coelho (2000, p. 196, *grifo do autor*):

Conhecer as imagens, levar as crianças a *verem* realmente os seres e coisas com que precisam interagir na vida é, sem dúvida, uma das metas da educação atual. Daí a importância da disciplina Arte-Educação e,

evidentemente, o espaço aberto à Literatura Infantil, em que a *imagem* fala tanto quanto a *palavra*.

Os livros com ilustrações permitem que se faça uma ligação com a linguagem escrita, uma completando a outra. Se pensarmos que a literatura tende a humanizar e a ajudar na compreensão do mundo e de si mesmo, principalmente na infância, que não há experiências e contexto de vivência suficientes para assimilar somente com as palavras, a ilustração e o texto contribuem no processo de desenvolvimento dos sentidos que os livros desvendam.

Muito mais do que ver, é preciso perceber a imagem ilustrada, analisá-la em seu aspecto amplo, observar o que está ao seu redor. Para explicar melhor a percepção da ação, Cristina Biazetto (2008, p. 76) aponta que:

É complexo o ato de perceber uma imagem, pois o processo depende tanto de atributos intrínsecos a ela (intensidade, tamanho, contraste novidade, repetição e movimento) quanto de fatores extrínsecos a ela e pertinentes ao leitor (atenção, expectativa, experiência e memória).

Para gerar sentido e interpretar uma imagem-ilustração são necessários vários movimentos visuais que, muitas vezes, não atentamos com exatidão, mas que fazem toda a diferença. Biazetto elenca os elementos essenciais da estrutura da imagem, que são: elementos visuais (linha, superfície, volume, luz e cor); as direções espaciais e alguns itens que auxiliam na narrativa visual (visualização, dramaticidade, vibração, espacialidade/ritmo/movimento, ambientação/narrativa, clareza; e a cor impressa, um fator essencial para a produção do livro (2008, p. 77-86). Isso auxilia na apreciação de leitores que consigam ler a imagem-ilustração como sendo uma extensão significativa para a compreensão da obra.

Marcelo Ribeiro (2008, p. 123-124) relaciona a imagem ao livro e ao ato de ler, para ele: “podemos imaginar que as figuras se abrem numa ação do leitor, quando os olhos percorrem a imagem, assim como os dedos exploram a textura do papel.” Ele ainda afirma:

A imagem arrebatava o espectador de imediato, um impacto que, posteriormente, pode ser compreendido e lentamente observado, tendo em vista a pluralidade de seus elementos. Mas, no que se refere à comunicação, ela pode significar tanto quanto um gesto ou uma frase,

pois a imagem é também uma fala e, consequentemente, uma mensagem. (RIBEIRO, 2008, p. 125)

Após passarmos por alguns pontos fundamentais para assimilar a relação entre a literatura (texto) e a ilustração (imagem) de uma obra, partiremos para a análise de algumas ilustrações do livro *Catando piolhos, Contando histórias* (2006), do autor indígena Daniel Munduruku (1964-), e com ilustração de Maté Kowalczyk (1959-), dialogando com algumas citações da ilustradora e, também, com a contribuição de autores que propõem o embasamento teórico necessário para a interpretação no contexto cultural das imagens ligadas à narrativa.

Daniel Munduruku é um escritor contemporâneo, que já ganhou inúmeros prêmios e utiliza a literatura para representar a sociedade indígena através de mitos, personagens e práticas culturais que constituem a comunidade autóctone. Visto que seu livro oferece ilustrações que ajudam na abrangência de um contexto específico, logo a imagem o detalha e amplifica o entendimento da linguagem verbal, agindo de maneira eficaz na formação de sentido.

Seu trabalho como escritor promove a divulgação da cultura indígena e auxilia na promoção do exercício da alteridade. Para além disso, ele colabora com o incentivo da inserção de uma identidade indígena construída pelo próprio índio, ele mesmo tendo vez e voz na produção da sua arte e cultura.

A ilustradora Maté Kowalczyk é francesa e chegou ao Brasil no final dos anos 70. Apaixonada pelo Brasil, suas ilustrações mergulham nas raízes ancestrais brasileiras, colorindo a imensidão amazônica e o espaço indígena.

A ilustração como recurso representativo da cultura indígena

A literatura instiga a imaginação de maneira produtiva nos possibilitando viajar para lugares distantes, experimentando sensações únicas e em outros momentos, nos orientado para questões socioculturais. Isso desenvolve, também, o exercício de alteridade, quando começamos a reconhecer o direito do outro de ser diferente, percebendo que somos todos diferentes em algumas coisas e semelhantes em outras. Nesse trabalho de consciência de outra cultura, a ilustração amplia a clareza do que está

escrito, já que a imagem abastece ainda mais curiosidade que o texto desperta, transportando o leitor a outra realidade através do recurso visual.

Em *Catando piolhos, Contando histórias*, a ilustração ajuda a compreender a cultura indígena, especificamente da etnia Munduruku. São apresentados na obra, a aldeia e o que a compõe no espaço físico: animais, vegetação, frutas, adereços, fisionomia do povo autóctone, vestimenta, pessoas com pinturas no corpo e até uma espécie de faixa com traços geométricos, em várias páginas, que condiz com uma arte gráfica tradicional daquela etnia, o que justifica a imagem como auxílio no entendimento sobre o texto.

O livro apresenta oito narrativas que mesclam mito, lenda e memória, além de brincadeiras e lições de vida com a forte presença dos espíritos da floresta. Nas páginas 42 e 43, a ilustradora Maté (2006, p. 42) justifica a escolha de algumas ilustrações e a intenção de representar em alguns momentos a cultura Munduruku através da perspectiva da “arte egípcia, no cubismo, na arte das diversas culturas indígenas e também nos desenhos de criança”, propondo uma ótica mais simples e direta do ponto de vista do indígena.

A ilustração da página 6 do livro apresenta uma aldeia colorida, repleta de cores fortes que chamam o olhar para diversos ângulos da imagem, por ser rica em detalhes e informações que se referem aos elementos que compõem a aldeia, partindo da fauna, flora, rio e até as “casas”, dando ideia do local em que os indígenas vivem, sob uma perspectiva divertida e infantil.



Figura 1: Aldeia Munduruku
Fonte: MUNDURUKU, 2006, p. 6

A ilustradora descreve como trabalhou a ilustração para que o leitor tivesse uma visão do espaço indígena:

Assim, na página seis, na aquarela que ilustra a aldeia, o rio é visto do alto, e as casas e as árvores na margem, de perfil. À esquerda, a aldeia durante o dia, pintada sobre um fundo de cores quentes: laranja, amarelo, rosa e, espelhada à direita, a aldeia durante a noite, pintada sobre um fundo de cores frias: azul, verde, violeta. É como um mapa que a gente pode virar de todos os lados. (MATÉ, 2006, p. 42)

Ao sugerir a intenção de mapa, a imagem localiza o leitor no contexto cultural do qual o livro está imerso. Mesmo as pessoas que nunca estiveram em uma floresta, podem imaginar como é uma aldeia indígena.

Para Ciça Fittipaldi (2008, p. 98) a união do texto e com a imagem revela “uma relação de intimidade entre o texto que conta a história, a imagem que a reconta – com outras chaves simbólicas e possíveis, outros pontos de vista – e o leitor, que de outras maneiras vai re-significar as narrativas.” Isso permite um olhar imaginativo, por meio do processo de leitura visual da narrativa e propicia um novo conhecimento cultural.

Se a literatura possibilita essa absorção cultural, partirmos da concepção de cultura de Alfredo Bosi (1992, p. 324), compreendendo que “uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e

imaginário dos homens que vivem no Brasil.” Diante disso, o conteúdo cultural brasileiro, reflete no espaço físico do país e em tudo que está envolvido nas práticas culturais do cotidiano de um povo. Há, também, a gama de símbolos que compõe essa vivência diária, uma vez que o simbólico está em qualquer elemento representativo para determinada cultura.

A ilustração a seguir, contida na página 9, traz uma imagem na parte superior e outra na parte inferior e reporta-se a um recorte da página 6:



Figura 2: Um lugar de todos
Fonte: MUNDURUKU, 2006, p. 9.

Para que o leitor compreenda de forma clara, a ilustradora explica que a imagem se trata de uma menção a uma lenda que retrata a aldeia em um espaço terreno e outro celestial:

[...] quando começa a história intitulada “Um lugar de todos”, coloquei na parte inferior da página nove um detalhe da aldeia munduruku de dia e, na parte superior, um detalhe da aldeia de noite, de ponta – cabeça. É que muitas lendas indígenas falam de uma aldeia que existe no céu, onde as pessoas vivem um reflexo de sua vida na terra... (MATÉ, 2006, p. 42-43)

Maté manifesta, através da ilustração e da descrição nas últimas páginas, uma possível interpretação de vida no céu, um pós-morte, de acordo com uma lenda da cultura indígena, expondo, de uma forma leve e descompromissada, uma imagem espiritual, sem

entrar em paradigmas religiosos, apenas no sutil relato da ideia. Fittipaldi (2008, p. 103) afirma que “toda imagem tem alguma história para contar. Essa é a natureza narrativa da imagem. Suas figurações e até mesmo formas abstratas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar.” Os elementos visuais antes da narrativa, portanto, preparam e estimulam o leitor para interpretar o texto por meio de relações que produzem mais sentidos convergentes.

Vale ressaltar que o aspecto ontológico do divino em relação ao espaço dialoga tanto com a mitologia greco-romana quanto com a judaico-cristã, uma vez que, o “para cima” – está sempre relacionado com o positivo, a vida, o divino. A semiótica francesa esclarece a respeito da figuratividade e sua significação:

Assim, essa racionalidade figurativa inscrita na fraseologia consagradas da língua, confere orientação espacial aos conceitos e valores. Ela põe a felicidade no alto (“estar no sétimo céu”) e a tristeza embaixo (“cair em depressão profunda”), o consciente no alto (“a consciência ‘emerge’”) e o inconsciente embaixo (“ele caiu num sono profundo”), a saúde e a vida no alto (“ele está no auge de sua forma”), a doença embaixo (“ele caiu de cama”), a virtude no alto (“ele está acima de qualquer suspeita”) e o vício embaixo (“não cometerei essa baixeza”), o racional no alto (“um alto nível intelectual”) e o passional embaixo (“dominar suas emoções”), etc. Enraizada na experiência corporal, a figuratividade espacial rege assim de forma extraordinariamente extensa as representações axiológicas, sejam elas valores éticos, morais, racionais, socioculturais, físicos ou outros. (BERTRAND, 2003, p. 2016-2017)

Essa orientação espacial que, nesse primeiro momento se desdobra apenas na abstração do nível fundamental que opõe o alto e o baixo é uma ordem norteadora não apenas da ilustração, como também na fraseologia, como foi visto logo acima, sendo assim, fala e imagem estão conectados pelo mesmo sistema de valores e significados conferidos ao espaço.

A literatura pode servir de veículo na compreensão cultural no sentido de cooperar com o leitor, como afirma Bosi (1992, p. 324), ao “deixar bem clara a indivisibilidade, no cotidiano do homem rústico, de corpo e alma, necessidades orgânicas e necessidades morais” que alimentam o homem nas suas carências físicas, mentais e espirituais encontradas na sua rotina diária, mantendo o equilíbrio através da simplicidade da vida, sem precisar de interferências que a vida moderna oferece. Talvez seja esse um dos pontos que distingue as sociedades ancestrais das modernas, pois são séculos de

dominação sobre as sociedades autóctones, com narrativas de lendas e mitos que percorrem o imaginário e se solidificaram deste a expansão do Império Romano até o “Achamento do Brasil”. Outro ponto importante é que, para nossa cultura de forma específica, houve todo um processo histórico de colonização e dominação secular, valorizando apenas um tipo de cultura em detrimento de todas as outras manifestações culturais vistas com menosprezo e primitivas, no nosso caso, a cultura indígena e africana.

Nas páginas 17, 20 e 24, aparecem um tipo de triângulo de três pontas que formam quadrados, retângulos e losangos, ilustradas em ângulos diferentes e cores variadas a cada nova página e que são muito significativas, pois representam uma marca própria da cultura Munduruku. Esse símbolo também vem associado nas páginas a algum elemento que representa um pouco do cotidiano indígena:

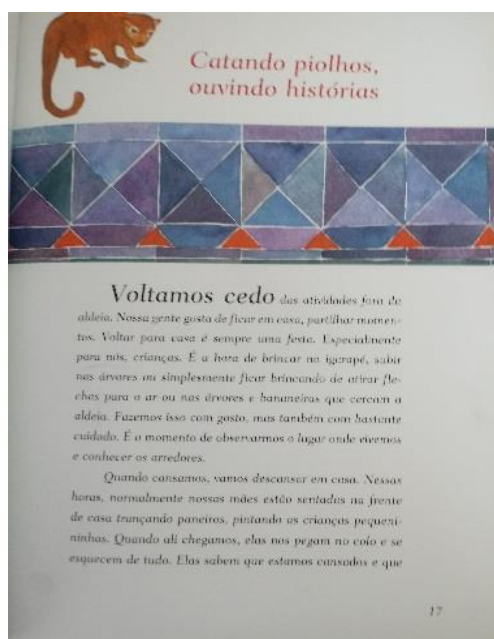


Figura 3: Catando piolhos, ouvindo histórias
Fonte: MUNDURUKU, 2006, p. 17.

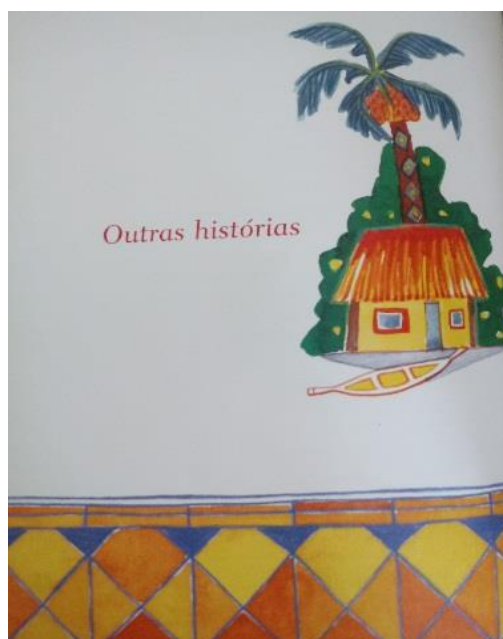


Figura 4: Outras histórias
Fonte MUNDURUKU, 2006, p. 20.

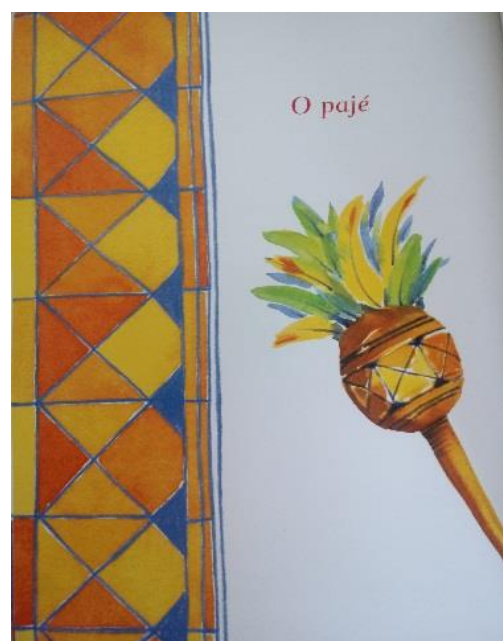


Figura 5: O pajé
Fonte: MUNDURUKU, 2006, p. 24.

A ilustradora revela sua escolha a respeito das faixas ilustrativas: “para iniciar vários capítulos, coloquei umas faixas de losangos coloridos, ora horizontal, ora na vertical. Essas faixas foram baseadas em um motivo da pintura corporal tradicional munduruku.” (MATÉ, 2006, p. 43). Expor a cultura através de símbolos representados nas ilustrações faz com que o leitor se depare com um conhecimento que vai além do

entendimento escrito, inserindo as imagens no mesmo nível de compreensão da linguagem escrita complementando-a para garantir uma compreensão ainda mais completa e ampla da cultura autóctone.

Para Fittipaldi (2008, p. 104), “o ilustrador promove escolhas de aspectos e temas que pretende explorar com imagens e logo trata de plasmá-las; vai experimentar a visualização de personagens, locais e objetos, partes e cenas da narrativa, em busca de conceitos” que explicam por meio da parte figurativa do texto o que está sendo projetado no código da linguagem verbal.

A cultura indígena caminha pelo campo da manifestação folclórica, que se encontra, segundo Bosi (1992, p. 323) “sob a limiar da escrita, e, em geral, os hábitos rústicos ou suburbanos, é visto como sobrevivência das culturas indígenas, negra, cabocla, escrava ou, mesmo, portuguesa arcaica: culturas que se produziram sempre sob o ferrete da dominação.” É importante garantir que não seja contada apenas uma versão dos fatos históricos, sociais e culturais que formam a gama da ampla “cultura brasileira”, dando ênfase apenas a cultura do dominador, como foi feito na tradição cultural até pouco tempo atrás; por isso, a relevância de obras que trazem o ponto de vista de outros sujeitos sociais, culturais e históricos na literatura e arte brasileira da atualidade.

Na página 36, podemos acompanhar como a tradição em pinturas corporais é característica na sociedade indígena, conforme a imagem:

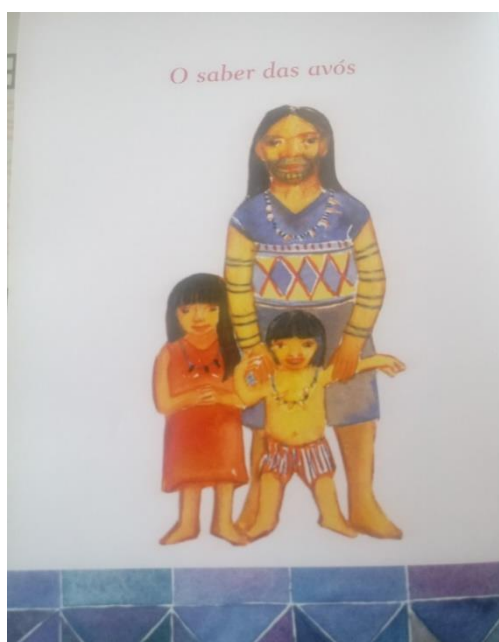


Figura 6: O saber dos avós
Fonte: MUNDURUKU, 2006, p. 36.

Para título de informação, a ilustradora esclarece àqueles que acharam estranho a pintura tradicional que se encontra na face da avó que está ao lado de duas crianças da aldeia, que “não, a avó da página trinta e seis não usa nem barba nem bigode, mas sim uma tatuagem tradicional que os mundurukus usavam antigamente como marca de sua tribo.” (MATÉ, 2006, p. 43). Os leitores passam, então, a ter entendimento da cultura e das tradições indígenas, pela pintura e pelos desenhos representativos adquiridos por seus ancestrais, passados por gerações e preservadas ao longo dos tempos nas aldeias sobreviventes ao desmatamento e a desterritorialização.

Fittipaldi (2008, p. 114) comenta a respeito de como essas pinturas corporais podem significar uma expressão de identidade e em algumas ocasiões de sobrevivência quando inseridos em determinados contextos culturais:

Padrões ornamentais são formalizações que podem tornar-se convencionais dentro de um sistema cultural: frisos gregos, pinturas corporais indígenas, arte plumária, desenhos de traçados ou trama de tecidos [...] Nas culturas primitivas e na Antiguidade Clássica podemos ver, por exemplo, que a atitude decorativa pode tornar mais visível uma condição de classe dos indivíduos, a hierarquia social dentro de uma comunidade; pode tornar visível uma distinção de gênero; tornar o corpo do guerreiro temível aos olhos dos inimigos; tornar seres e objetos visíveis pelos deuses e espíritos sobrenaturais, para obter sua proteção etc.

Sendo assim, recuperar as pinturas corporais e inseri-las na obra literária que procura divulgar a cultura indígena, auxilia no processo de conhecimento e significado dos costumes da tribo e na amplificação das culturas formadoras do povo brasileiro. Para além da pintura corporal, todos os outros elementos figurativos da obra que surgem como símbolos e ritos das práticas culturais indígenas são preservadas por meio da divulgação e valorização dessa cultura.

Bosi (1992, p. 16) lembra que “cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se deve transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” que está envolvida numa comunidade, numa sociedade, num grupo ou numa nação. Uma vez que todos integrantes transmitirem aos seus descendentes os costumes e valores, estarão preservando uma cultura ancestral

repassada pelos seus antepassados e garantindo a continuação cultural para que não se perca no tempo.

Considerações finais

A ilustração ganha, nos tempos atuais, uma valorização enorme junto à produção da linguagem escrita das obras infantis e juvenis. É por meio da análise das ilustrações que se percebe o diálogo complementar entre o texto escrito e as imagens, favorecendo o expandir da compreensão do leitor quanto a sua percepção de qualquer outra cultura. Mesmo o leitor que já tinha algum entendimento, mas que não conhecia a cultura mais a fundo, pode se valer de algum detalhe para ampliar sua visão a respeito das comunidades indígenas.

Averiguamos também, que o ilustrador contribui para que o leitor aprimore sua leitura de imagem, proporcionando-o analisar e interpretar um conteúdo amplo de conceitos e contextos diferentes de sua realidade. Vale ressaltar que, apesar de toda a criatividade do ilustrador, existem parâmetros axiológicos que sempre são preservados em toda e qualquer cultura, como foi visto, por exemplo nas relações espaciais entre o alto e o baixo.

Podemos observar como a ilustração trabalha uma construção imagética elaborada esteticamente ao se relacionar com os elementos que auxiliam na compreensão e na imaginação, como as cores, formas e outros recursos utilizados na imagem em consonância com a narrativa, promovendo ao leitor uma produção de sentidos e significados, da mesma maneira que alarga sua visão de mundo.

O trabalho de Daniel Munduruku e Maté Kowalczyk é uma excelente mostra das inúmeras possibilidades de se trabalhar com a cultura indígena dentro e fora da sala de aula. Na obra *Catando piolhos, Contando histórias* (2006), texto e imagem dialogam em harmonia para que se faça conhecer o dia a dia da tribo, seus ritos, símbolos e valores, em uma ampla tentativa de contribuir para a formação da cultura brasileira em várias perspectivas.

Referências

BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica literária**. Tradução do Grupo CASA, sob a coordenação de Ivã Carlos Lopes, Edna Maria F.S. Nascimento, Mariza Bianconcini Teixeira Mendes, Marisa Gianecchini de Souza. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

BIAZZETO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FITTIPALDI, Cíça. O que é uma imagem narrativa. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, Contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

REENOMA

Submetido em: 31 jul. 2019

Aprovado em: 16 ago. 2019

Ilustração da Poesia Infantil de Mato Grosso

Illustration of the Children's Poetry of Mato Grosso

Aline Cruz Landim¹

Rosilda Vaz de Sousa²

Resumo:

Este estudo objetiva analisar as ilustrações de animais presentes em algumas das obras de poesia infantil produzidas no Estado de Mato Grosso, a fim de compreender como se pode trabalhar temas relacionados à infância em conexão a temas transversais, tais como cultura, cidadania e meio-ambiente. Busca-se, com isso, estabelecer um diálogo com o público alvo desse gênero literário, do qual podem fazer parte, tanto as crianças leitoras, quanto os adultos responsáveis por elas. Temas estes que compete aos professores comprometidos com seu trabalho em oportunizar aos alunos meios de ampliarem seu mundo imaginário, seu desenvolvimento integral ou seja em vários aspectos essenciais da sua vida. Para tal, serão estudadas as obras de Aclyse de Mattos (2018) e Marta Helena Cocco (2013), escritores contemporâneos que desempenham um papel fundamental para a literatura produzida no estado. Para tal desígnio, serão escolhidos alguns excertos retirados das obras selecionadas, através dos quais apontaremos algumas características e teceremos comentários sobre a construção dessas imagens nas obras. O processo de pesquisa utilizado foi o bibliográfico, tendo como referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho nomes como: Luís Camargo (2019), Maria Zilda da Cunha (2009). Esperamos contribuir para os estudos literários voltados ao ensino de poesia infantil e, principalmente, para a educação básica do Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Poesia, Bichos, Mato Grosso.

Abstract:

This study aims to analyze the illustrations of animals present in some of the children's poetry works produced in the state of Mato Grosso, in order to understand how it is possible to work on themes related to childhood in connection with cross-cutting themes such as culture, citizenship and environment. This seeks to establish a dialogue with the target audience of this literary genre, which may include both the readers children and the adults responsible for them. From the cross-cutting themes, it is up to teachers committed to their work to provide students with the means to expand their imaginary world, their integral development or in various others essential aspects of their lives. To this end, this article will study the works of Aclyse de Mattos (2018) and Marta Helena Cocco (2013), contemporary writers who play a fundamental role in the literature produced in the state of Mato Grosso. For this purpose, some excerpts from the selected works will be chosen, through which we will point out some characteristics and comment on the

¹ Graduanda em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop. E-mail alinecruz220794@gmail.com.

² Graduada em pedagogia, cursando Letras Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop. Professora da Escola Municipal Selvino Damian Preve em Santa Carmem MT. E-mail rosildavaz@hotmail.com.

construction of the illustrations in the works. The research process used was the bibliographic, having as theoretical reference for the development of this work names such as: Luís Camargo (2019), Maria Zilda da Cunha (2009). We hope to contribute to the literary studies focused on the teaching of children's poetry and, especially, to the basic education of the State of Mato Grosso.

Keywords: Children's literature, Poetry, Critters, Mato Grosso-Brazil

Introdução

Para entendermos como se deu este estudo, averiguamos o fato de que as crianças necessitam criar imagens mentais através de sugestões de troca das palavras, desse modo, este acontecimento permitirá que elas, ao ler uma obra literária, obtenham habilidades para aguçar o seu próprio imaginário.

A ilustração é uma arte que colabora para o estético da obra literária. O ilustrador deve fazer a escolha da imagem a ser ilustrada e determinar o momento exato da interferência. Essa é uma decisão muito importante para que se estabeleça como um trabalho bem-sucedido na mente do pequeno leitor.

Entendemos que a literatura infantil não obedece a uma postura isolada, mas, está inserida no ambiente escolar, contexto histórico-social e continua pela vida, marcado pelas transformações frente ao leitor mirim e às disposições literárias do próprio gênero. Notamos, portanto, que se faz necessário inseri-la em um contexto bem mais amplo de produções direcionadas às crianças no país e em nosso Estado. Ainda vale destacar que as ilustrações dos livros para crianças são de suma importância para a preparação da aquisição da leitura verbal, ou seja, a imagem estabelece uma relação de normalidade entre o leitor e a obra, o que pode contribuir para uma melhor dinâmica de entendimento dos temas abordados e um melhor resultado em absorver a ideia proposta, que está centrada na prática pedagógica desempenhada pelo professor/ educador na sala de aula.

A importância da ilustração e da poesia na literatura infantil

A poesia infantil é um trabalho lúdico com a linguagem, por isso provoca as mais diversas sensações e percepções em uma criança que por diversas vezes são encontradas apenas no ambiente escolar sendo oferecido pelo professor despertando nelas os mais diferentes modos de exercer a linguagem e liberando o imaginário infantil; como cantar e ler, entre outras competências.

Luís Camargo (2019), poeta e ilustrador de livros infantis, destaca a importância da familiarização de crianças com narrativas e poemas em variadas formas, como peças teatrais, canções, narração com ou sem livros, para que não tenha contato com linguagens verbais não verbais, envolvendo, assim, a flexibilidade e entendimentos em vários níveis de interação entre cada texto.

Em palestra na Universidade de Karlstad, Suécia, em outubro de 1999, Ricardo Azevedo apresentou trabalho originário de sua dissertação de mestrado com o seguinte tema *O que é literatura infantil: dúvidas e problemas de um escritor brasileiro*³. Nesta palestra, autor disserta sobre as funções da ilustração em um livro infantil (2018, p.5)

Muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.

Denota-se, no fragmento, que os suportes para a linguagem visual, ou seja, as ilustrações, possuem várias funções e não apenas uma como muitos acreditam.

A poesia para crianças, no Brasil, é desenvolvida há muitos séculos, desde a poesia parnasiana, com os representantes desse movimento. Olavo Billac, o principal poeta do parnasianismo, através do poema *A velhice*, por exemplo, retrata a vida na relação de uma criança com os seus avós.

Sob a pena de outros importantes poetas que escreveram poesias direcionadas às crianças, podemos citar Alvarenga Peixoto, com seu poema, *O soneto* e Bárbara Eliodora, com *Conselhos aos meus filhos*.

Segundo a Revista Literária Latino americana (2001), a poesia infantil, enquanto gênero literário, surge no Brasil apenas no final do século XIX, sob a participação dos dois últimos poetas citados.

Há que se destacar que, ainda segundo a Revista supracitada, já havia a poesia feita de pai para filhos e filhas, que, posteriormente, foi incluída em livros; considera-se,

³ Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Campinas em 1998, com o título "Poesia infantil e ilustração: estudo sobre 'Ou isto ou aquilo' de Cecília Meireles.

portanto, que já existia, de modo tímido e sutil, um movimento poético/literário que foi aos poucos se construindo no país e se afirmando enquanto gênero literário infantil.

Portanto, devemos considerar que a função poética está há muito tempo presente na cultura popular, como nas canções de ninar, folclóricas, as parlendas, os trava-línguas, sempre criando novas linguagens, pois sabemos que a língua é viva e se adéqua às necessidades humanas.

Importante frisar que criou-se uma característica que difere a poesia destinada aos adultos e ao público infantil, que é o tempo cronológico que nos é percebido, visto que o mundo infantil não possui a mesma lógica que o universo adulto e as percepções de ambos são distintas.

O gênero poético para crianças possui várias funções vivificadoras e características particulares. Conforme é apontado por Rildo Cosson (2014, p.30), a leitura de literatura na escola é:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Conforme Cosson (2014) a leitura de literatura na escola traz inúmeros benefícios e um deles é o hábito de o aluno tirar para ler, uma leitura por fruição, sem fins de algo que envolve gramática e outros. Essas obras literárias por apresentarem temas vivenciados em geral pela sociedade configuram para que os leitores a linguagem de mundo.

As palavras da autora Gloria Maria Pondé (1986) discorrem sobre a leitura do gênero poético que não se prende às regras gramaticais ensinadas nas aulas de português, em que os signos devem ser lidos em conjunto para que se tenha um significado. Conforme revela a autora, (1986, p. 96) nesse gênero cada palavra, cada pontuação ou a falta delas tem um significado e nada é por acaso, como podemos observar no texto a seguir:

Isso não acontece com a poesia, que privilegia o todo e não partes, pela própria constituição econômica da linguagem. Deste modo, ela aproxima-se, pela emoção, o eu que compõem do eu que lê e utilizando um processo mais rápido de apreensão. E juntamente por que

transgredimos as normas objetivas e racionais, institui uma nova lógica, que se aproxima do ilogismo Infantil.

Com o privilégio de todas as partes do texto, torna-se a poesia um gênero singular e com a economia de palavras que dá a interação, proporcionando, a convivência com as adversidades de representações de linguagens, unindo assim a criança à poesia. Nesse sentido, Maria Zilda da Cunha (2009, p. 105), destaca que:

A poesia assim como a música, pode ser feita de sons e silêncio, de pancadas de acentos organizados em pulsações regulares e métrica. O metro é histórico, enquanto o ritmo se confunde com a própria linguagem. É no ritmo que se encontra o alvorecer de todas as linguagens, o alvorecer da vida.

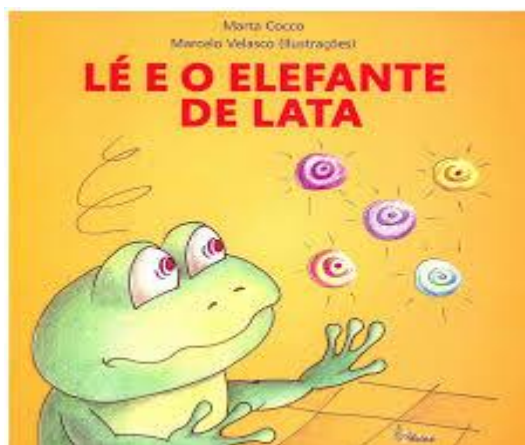
A poesia de qualidade, em geral, é cheia de metáforas, além de possuir o comprometimento com a arte. Os poemas devem ser bem ilustrados, possibilitando que a ilustração se relacione com o texto verbal do poema, completando-o.

Vejamos a seguir a análise comparativa de um livro infantil de Marta Cocco: *Lê e o elefante de lata* (2013), e um livro de Aclyse de Mattos: *Sabiapoca ou Canção do Exílio sem sair de casa* (2018).

Análise de duas obras literárias para Crianças

Marta Helena Cocco nasceu em Pinhal Grande, Rio Grande do Sul, em setembro de 1966. É doutora em Letras e Linguística, atualmente desempenha a função de professora de Literatura e leciona na Universidade do Estado de Mato Grosso.

A obra literária *Lê e o elefante de lata* narra a história de um sapo muito curioso que sai de sua lagoa para se arriscar em uma aventura pela cidade. Lá ele encontra muitas novidades que o levarão ao encontro do conhecimento. Esta narrativa, que também é poesia de cunho ambiental, fala dos perigos que permeiam nossas vidas em razão da curiosidade, mas que, apesar de os riscos existirem, não devemos rejeitar a aventura de conhecer, mas sim, ter sabedoria em decidir à hora de recuar se tivermos em perigo.



Fonte: digitalização da capa do livre realizada pelas autoras

O Ilustrador do livro citado é o Marcelo Velasco, cuiabano (MT), artista plástico, que faz desenhos e telas; é professor de Artes e leciona no Instituto Federal de Ciências e Tecnologias de Mato Grosso.

Este livro é composto por vinte páginas e traz a personificação do sapo Lê, que tem um sonho: “O sapo Lê (que não é aquele que tem chulé) acordou decidido: de hoje não passa vou conhecer o tal reino dos blocos gigantes de cimento e fumaça” (COCCO, 2013, p. 4).

Neste trecho podemos observar que os blocos gigantes que o sapo se refere é a cidade, enquanto os blocos gigantes de cimento são os arranha-céus.

No fragmento do texto narrado a seguir, veremos que por mais que existam perigos e obstáculos, o pequeno sapo não desiste: “atravessou um mato cheio de macegas, avistou uma cobra, pulou prum lado e voou pro outro - aqui é que não me pega!” (COCCO, 2013, p. 6).

Portanto, podemos averiguar, nas obras de Cocco, o uso dessa técnica, a utilização de nível gráfico espacial os que dão a impressão de pulos assim, como o sapo. Acerca das funções da imagem na narrativa, caracteriza Camargo (2018, p. 1):

A imagem tem função representativa quando imita a aparência do ser ao qual se refere; função descritiva, quando detalha essa aparência; função narrativa, quando situa o ser representado em devir, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas).

Desta forma, Camargo descreve as funções que a imagem pode ter dentro de um texto, pois segundo o autor, ela tem várias funções. Na obra de Cocco e a função se restringe a descrever, pois descreve os saltos do pequeno Lê.

Observa-se no fragmento da narrativa a seguir traços de desmatamento que o sapo avista: “Pulando de qualquer jeito quase que o sapo caiu num mal feito. Na beira dum cerrado havia um capim em fogo ateado - oh não, fogueira, eca! Quase que me sapeca!” (COCCO, 2013, p. 7).

Nesse trecho, o personagem observa resquícios de queimadas, bem como cita o cerrado, um dos principais biomas encontrados no Brasil, repleto de biodiversidade e que ocupa um território de grandes proporções.

Portanto, após a análise da obra de Marta Cocco, fica demonstrada uma das funções das imagens na poesia infantil, ou seja, a função narrativa.

Além das imagens presentes no gênero literário em foco, outro componente importante a ser discutido é a rima, elemento recorrente em toda a obra de Marta Cocco, tomar-se-á, novamente, como objeto de estudo a obra *Lê e o elefante de lata* (2013).

Nas palavras de Maria Zilda da Cunha (2009, p. 104), “Poesia é um processar inquieto de rastreamento de vestígios. A poesia é invenção, desconstrução, resgate e renovação”. Ademais, a autora afirma que, tanto a música quanto a poesia necessitam de ritmo, sendo ele indispensável para sua existência:

A poesia, assim como a música, pode ser feita de som e silêncio, de pancadas de acentos organizadas em pulsações regulares e métrica. O metro é histórico, enquanto o ritmo se confunde com a própria linguagem. É no ritmo que se encontra o alvorecer de todas as linguagens, o alvorecer da vida. (2009, p. 105)

A melodia constante de Cocco, com esses traços simples, demonstra a musicalidade que dá uma percepção sensível e específica entre as palavras que compõem a rima.

No retalho desses versos pode se observar as repetições de algumas palavras “Sai – da - rruuaa sai- da- rruuaa berrava a buzina de um carrão que ele achou que era um bicho gigante perigoso e falante” (COCCO, 2013, p. 12), essas palavras repetidas têm um significado de exagero, muitas buzinações, assim como “carrão” sentido de muito grande.

A figura do sapo Lê na cidade, como na passagem “Ainda não havia gente na calçada porque era cedo muito de madrugada e isso livrou o Lê de maior enrascada” (COCCO, 2013, p.13), podemos averiguar através do que o eu lírico expressa, bem como na ilustração da página, o medo do pobre sapo ao deparar-se com uma cidade tão grande e com tantos elementos desconhecidos.

No excerto “Mas dura pouco a aventura que mal começou, sapo Lê ficou com medo e não mais se arriscou.” (COCCO, 2013, p.), o personagem Lê sentiu-se em perigo, viu que sua vida estava em risco, recuou e decidiu ir para sua lagoa; este também, foi um dos fatores que a autora Marta trouxe à tona, ou seja, uma moral da história direcionada para as crianças leitoras.

Pode se observar, também, no trecho: “já em casa, de língua de fora, contou o ocorrido do jeito que tinha visto do jeito que tinha ouvido” (COCCO, 2013, p.16). Observa-se, também, que, quando Lê volta para o seu habitat e tenta alertar seus amigos da sapataria sobre os perigos da cidade, ninguém acredita na narrativa do pequeno sapo aventureiro, ao contrário do esperado, seus interlocutores riram e debocharam.

Quando o personagem fala “Ninguém chega vivo a cidade aquilo é coisa para quem tem outra espécie, outra idade” (COCCO, 2013, p.18), o ponto aqui abordado ligeiramente pela autora supracitada ressalta os perigos que um ambiente urbano pode oferecer a pequenos animais, porém, mais precisamente às crianças, pois elas estão sujeitas aos mais diversos acidentes, por exemplo, podem se perder, estão expostas a atropelamentos e sequestros.

Um dos aspectos que a autora mais chama a atenção do leitor na obra é para o desafio que constitui, quando um pequenino tenta contar uma verdade para um adulto que, na maioria das vezes, torna-se infrutífero, pois, frequentemente é desacreditada pelos adultos.

Essa situação é ilustrada no seguinte fragmento: “essa é boa esse sapo tá com graça! Diz que saiu do brejo diz que viu um gigante que diz que grita e que passa diz que diz que diz que viu (tá Lelé) e que o bicho é **um ELEFANTE DE LATA!**” (COCCO, 2013, p.19). O fato de que a frase “um elefante de lata” está em negrito e em letras maiúsculas se refere ao fato de que os outros sapos não deram importância aos fatos reais

que o sapo Lê contou aos demais sapos, que ao ouvirem debocharam e desacreditaram o pequeno protagonista da história.

Portanto, a conclusão que se chega ao ler a obra é uma das lições mais importantes emanadas do poema; é que as crianças devem ser ouvidas por seus pais ou responsáveis, tendo em vista que elas estão inseridas, muitas vezes, em realidades e ambientes potencialmente violentos.

É importante destacar a figura da cidade no livro, pois, é nesse ambiente que acontecem os maiores índices de violência contra as crianças e jovens, com bases empíricas em autores que pautam seus estudos nas áreas sociais.

Portanto, depreende-se, através da última frase e título da obra “Lê e o Elefante de Lata”, o principal intuito, que é alertar os leitores sobre a importância de as crianças serem ouvidas por seus responsáveis.

O livro *Sabiapoca ou Canção do Exílio sem sair de casa* de Aclyse Mattos (2018).

Nascido em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, em 15 de dezembro de 1958, Mattos é professor, letrista e poeta, atualmente leciona no curso de comunicação da UFMT, é mestre em Ciências da Comunicação, pela ECA-USP e doutor em comunicação pelo PPG-COM da UFMT.

O autor escreveu várias obras publicadas como: *Natal tropical* (1990), *Quem muito olha a lua fica louco* (2000) e *Festa* (2012).

A obra de Aclyse Mattos, *Sabiapoca ou Canção do Exílio*⁴, *sem sair de casa*, (2018), conta a história de Sabiapoca, um passarinho majestoso e sua vida de cantor, aprecia reggae, mas também gosta de sertanejo, e é apaixonado por Sabiapoquinha. Esta obra literária traz questões de cunho ambientais como desmatamento e poluição das cidades. A obra possui ilustrações de autoria de Barbara Cavalcante Portela.

Mattos chama a atenção para a preservação da natureza, dando ênfase à importância dos pássaros para os seres humanos, como se observa no prefácio do livro (2018): “Só há um sistema vital sobre o planeta terra: os pássaros, as árvores, os peixes e o homem. Estudar tudo isso e proteger os pássaros é proteger a espécie humana.”

⁴ Para explicar sobre a obra *Sabiapoca ou canção do exílio sem sair de casa* aos leitores importante que frisássemos que o livro não possui números nas páginas.

Entende-se, de antemão, por mais leigo que se possa ser, que, cada ave tem suas cores e maneira peculiar de cantar; com sabiapoca não é diferente, este pássaro que se alimenta de invertebrados e pequenos frutos, tem penas da cor branca no papo e ligeiramente escurecidas no restante do corpo, tem aproximadamente 21 centímetros de comprimento. Como é um pássaro comum em diversas regiões do país, possui os mais variados nomes: bico-de-osso, sabiá-branco, sabiá-do-peito-branco, sabiá-bico-amarelo, sabiá-bico-de-osso e sabiá-bico-de-louça. Uma característica peculiar do Sabia-poca é o seu canto triste.

A obra de Mattos faz um intertexto com a *Canção do exílio* de Gonçalves Dias, como exemplificado no seguinte trecho: “Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá, as aves, que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá.” Tudo isso é referenciado no livro de Mattos, da seguinte forma: “Sabiapoca tem parentes Chiques. Tem uns até cantando nas palmeiras trilando aqui ou gorjeando triste são tão românticas essas laranjeiras”. (2018)

Aclyse Mattos conta sobre a vida que sabiapoca vivia no campo: “Sabiapoca pouco a pouco se avizinha do massa-barro que, catando lama, ergue paredes, faz a casa aninha. E importante que mencionamos aqui que pássaro na literatura infantil é ilustrado por pássaros. Só cata galho - o sabia proclama”. (2018). Também se percebe através do trecho: “Sabiapoca cata mais que que “gaio”: cata folhinha, cisco, galho seco, ramo de abeto e num zás -traz, num raio, constrói seu ninho todo de graveto.” (2018, p).



Fonte: digitalização realizada pelas autoras

Podemos perceber que o sabiá retratado no livro vive no campo, principalmente em razão da maneira coloquial e peculiar de falar, denunciando uma variedade linguística típica do interior de algumas regiões brasileiras, como as palavras *cata e gaio*, entre outras.

Outro momento em que o livro reforça as características interioranas do pássaro é quando menciona seu gosto musical: “Sabiapoca pouco se importa e segue fazendo ninho em ritmo de reggae com uma pitada assim de sertanejo e a Sabiapoquinha vem e lhe tasca um beijo” (2018). Portanto, fica evidenciada sua origem visto que a música sertaneja (ou caipira) é proveniente do termo sertão, que designa locais afastados, longe das cidades ou a região nordeste do país.

O fragmento acima também remete a maneira de viver desacelerada, em alusão ao gênero musical *raggae*, conhecido por seu ritmo pacato. No trecho “Sabiapoca pouco se importa e segue fazendo ninho” (MATTOS, 2018) fica demonstrado outra característica do pássaro: o seu apego à família e a sua casa.

Em certo ponto da história, o cenário muda totalmente, deixa-se o ambiente campestre e a cidade passa a ser a principal ambientação do poema de Mattos, como ilustra o excerto: “Sabiapoca, após passar um tempo viu definhar a mata em que vivia. Doeu no seu peitinho um sentimento de ver que haver graveto não havia.” (2018, p.). Portanto, observa-se no trecho acima, que a figura do desmatamento está muito presente na obra, tema esse que é comum a outros trabalhos de Mattos.

Nos seguintes fragmentos “Sabiapoca, agora em dor extrema, bateu as asas longe do poema; viu na cidade tanto fio emblema, fazer o ninho agora outro problema” e “Sabiapoca cata agora é porca, é parafuso, é prego, tampinha de coca, prega com gosma ou piche de um asfalto. Vixe! Que ninho estranho entranha lá no alto!” (2018, p.), novamente, Mattos enfatiza a degradação do meio-ambiente, a poluição dos grandes centros urbanos, o descuido que os seres humanos têm para com o lugar em que vive. Afirmado também, em: “Sabiapoca, invés de ramo, um poste; Sabiapoca, invés de ninho, um traste feito de lata e plástico e epóxi. Sabiazinha até botou Botox!” (MATTOS, 2018, p.). Os traços da urbanização, poluição e críticas contra os produtos estéticos são observados no trecho.

Manoel de Barros (1916-2014), também escritor e poeta mato-grossense aparece como intertexto: “Manoel já disse um sabiá com trevas. Meu sabiá também não tem nem trevos; tem entreveros com a cidade entrave. Como é possível sabiá com trovas?” (MATTOS, 2018, p.).

Sabiapoca e a Sabiopoquinha chocaram os ovos e a ninhada linda abre o biquinho e pede uma minhoca, mas qual é pouca, está fora de época.”

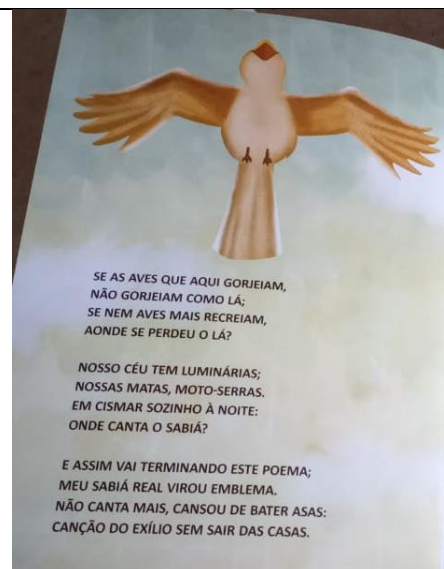
“E assim voando, o sabia-bem-poca, abrindo a boca, o bico, a beca leva no voo alguma peça do ferro-velho para encher a pança.”

Chega-se ao final da obra com o texto que lembra o poema de Gonçalves Dias e Inter textualizado com Manuel de Barros:

Se as aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá;
Se nem aves mais recreiam, aonde se perdeu o
lá?

Nosso céu tem luminárias;
nossas matas, moto -serras.
Em cismar sozinho a noite: onde canta o sabiá?

E assim vai terminando este poema;
meu sabia real virou emblema.
Não canta mais, cansou de bater asas:
canção do exílio sem sair de casa.



Fonte: digitalização de parte do livro realizada pelas autoras

O intertexto e paráfrase, que percebemos aqui é do poema do saudoso poeta Mato-grossense Manuel de Barros *Sabiá com treva* e de Gonçalves Dias, *Canção do exílio*. Seja a seguir o último poema citado:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar – sozinho – à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras;
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho – à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que eu desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

A obra é ilustrada por Barbara Cavalcante Portela, que faz uso de tons mais escuros para representar os momentos de dor e tristeza pelos quais o personagem passa, assim como através da figura do relógio mostra a passagem de tempo. Acerca das ilustrações em obras literárias, versa Luís Camargo (1998, p. 1):

Se entendemos que a ilustração é uma imagem que acompanha um texto e não seu substituto; e se entendemos que a relação entre ilustração e texto não é de paráfrase ou tradução, mas de coerência, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la.

Portela produz justamente o que Camargo explana acima: uma ilustração que acompanha o texto, dando coerência para ambos os elementos (imagens e texto).

Outra particularidade da obra é a narração, pois o narrador faz intervenções no poema e transforma-se em personagem: “Sabiapoca, como este é um poema peço licença de intervir, vá lá: saber que o sabiá sabia assobiar, sabia? Mas sem trinado ou trema...” (MATTOS, 2018)

A crítica literária se faz muito importante neste artigo, pois, esta implica na recepção da obra e enfatiza a opinião dos leitores e os demais da sociedade. Leo Cunha (2005) que diz a respeito do jogo de palavras: “não é à toa que trava-línguas, parlendas, e outros jogos da tradição oral são tão populares entre os pequenos de todas as partes do

mundo” (CUNHA, 2005, p. 82) dessa forma vimos a importância das rimas no livro infantil.

O Livro de Acllyse Mattos e Marta Cocco, percebe-se que as ilustrações carregam o sentido de conscientização do público leitor em geral. Portanto, analisamos que os livros de literatura produzida em Mato Grosso está cada vez mais preocupando-se com a qualidade dos livros, não só do texto escrito, como também, da estética imagem e design gráfico que é bastante inovador e se preocupam com a organização das obras, sendo assim, os professores trarão mais qualidade e diversidade na aplicabilidade de suas práticas pedagógicas desempenhadas em suas salas de aulas.

Conclusão

Como foi abordada, a literatura exerce um papel importante na formação das crianças, ressaltando os grandes benefícios da literatura infantil para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pois, através dela os educandos terão a oportunidade de ampliar sua capacidade de compreensão, imaginação, produção oral, escrita, e amplia a prática de valores e crescimento intelectual.

Nessa perspectiva é constatado que o ambiente escolar é o principal espaço onde se efetiva esse contato entre literatura e ensino aprendizagem. Mediados por professores, os quais possibilitam aos alunos desempenharem, aprimorarem suas competências e habilidades.

Trabalhar com obras literárias a exemplo dos poemas citados neste trabalho, especificamente a poesia é possibilitar à criança um mundo de prazer, de fantasia para que ela possa recriar seu mundo imaginário, a depender do contexto social do leitor, pois as leituras que uma ilustração carrega são indissociáveis das práticas e vivências da criança.

Os textos poéticos através de sua língua (gem) e suas imagens são exemplos que despertam no público infantil, situações prazerosas, lúdicas, criativas e encantadoras e necessárias para aprendizagem na sala de aula e na vida.

Portanto, o professor é o grande responsável no processo de conduzir seus alunos à leitura de poesias, cuja é proporciona um leque de vantagens benéficas para a formação moral, cultural, ética da criança ampliando assim, as capacidades reflexivas que somadas

a ilustração dos livros infantis que cada obra nova que chega ao mercado livreiro compreende-se a preocupação do mesmo, como também, dos escritores estão sempre em busca de oferecer aos leitores obras de qualidade deixando as poesias regionais ainda mais belas e ilustradas.

Referências:

CAMARGO, Luís. **A Poesia infantil no Brasil**. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

COCCO, Marta: **Lê e o elefante de lata**. Cuiabá: Ideias, 2013

CUNHA, Leo. **Poesia e humor para crianças**. IN: OLIVEIRA, Ieda de (org.). O que é qualidade em Literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a magia da eterna infância. In: KHÊDE, Sonia Salomão (Org.). **Literatura infantil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>. (**A poesia infantil no Brasil - Luís Camargo – Blocos, A Poesia infantil no Brasil, p. 1**). Acesso em: 18 mai. 2018.

MATTOS, Aclyse: **Sabiapoca: ou canção de exílio sem sair de casa**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2018.

Palestra apresentada no LAIS – Instituto Latino-americano –, da Universidade de Estocolmo, e no Instituto Sueco do Livro Infantil (neste último, em inglês), Estocolmo, Suécia, em outubro de 1999, junto com Ricardo Azevedo, que falou sobre “**Literatura infantil brasileira hoje: alguns aspectos e problemas**”.

REENOMA

Submetido em: 21 ago. 2019

Aprovado em: 19 nov. 2019

O lúdico em uma experiência de educação financeira: estabelecendo espaços comunicativos com o aluno-criança

The ludic in a financial education experience: establishing communicative spaces with the student-child

Magno Rodrigo da Silva¹

Júnior dos Santos Duarte²

Resumo:

Este trabalho partiu do desafio de ressignificar a atividade lúdica realizada na aplicação de uma sequência didática, desenvolvida na 3ª Fase do 3º Ciclo (9º Ano do Ensino Fundamental) de uma escola da rede estadual de Sinop, MT, Brasil. A ressignificação visa apresentar os aportes teóricos sobre a ludicidade, fazendo uma análise crítica da atividade original, ressaltando as potencialidades educacionais da realização de atividades lúdicas. Mas não só, considerando os aportes teóricos do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), observamos o lúdico como uma maneira de estabelecer espaços comunicativos com o aluno-criança, uma vez que reconhece e busca se aproximar dos modos de produção de significados que são singulares da infância. Na sequência didática os alunos desenvolveram os conceitos da matemática financeira na atividade de criação de uma moeda local – o Gold Freire –, que apresenta todos os aspectos de uma moeda real. A escolha da atividade se deu na medida que os conteúdos foram trabalhados de maneira multicontextualizada e pode-se observar que, embora não se trate de uma brincadeira ou jogo, os alunos consideraram que a atividade foi divertida e prazerosa – características de atividades lúdicas –, ademais, o produto final também possui características lúdicas.

Palavras -chave: Educação Financeira, Sequência-didática, Lúdico, Matemática Financeira.

Abstract:

This article came from the challenge of reframing the playful activity performed in the application of a didactic sequence, developed in the 3rd Phase of the 3rd Cycle (9th Grade Elementary School) of a state school in the Sinop, MT, Brazil. The resignification aims to present the theoretical contributions about the ludic, making a critical analysis of the original activity, highlighting the educational potential of performing ludics activities. But it's not only, considering the theoretical contributions of the Semantic Fields Model (MCS), we observe the ludic as a way to establish communicative spaces with the student-child, once it recognizes and seeks to approach the modes of meaning production that are unique to childhood. In the didactic sequence, students developed the concepts of financial mathematics in the activity of creating a local currency - the Gold Freire - which presents all aspects of a real currency. The choice of this activity was given that the

¹ Doutorando em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS); Téc. Educacional do Cefapro de Rondonópolis/MT. E-mail: magnomat@gmail.com.

² Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Iguazu (2010); Professor do Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN/MS. E-mail: jr.unigran@gmail.com.

contents were worked in a multicontextualized way and it can be observed that, although it is not a just kidding or a game, the students considered that the activity was fun and enjoyable - characteristics of ludics activities -, in addition, the end product also has ludics characteristics.

Keywords: Financial Education, Sequence-Didactics, Ludic, Financial Mathematics.

Introdução

Este artigo partiu do desafio de ressignificar uma atividade desenvolvida na aplicação de uma sequência didática, a qual objetivou, por sua vez, desenvolver conteúdos de matemática financeira em uma turma da 3ª Fase do 3º Ciclo (9º Ano) em uma escola da rede pública estadual no município de Sinop, Mato Grosso, Brasil.

A sequência didática foi proposta em consonância com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC) para a área das Ciências da Natureza e Matemática – as quais primam, entre outros aspectos, desafiar os alunos a investigar causas, levantar hipóteses, testá-las e concluir pensamentos ou ideias, elaborando conclusões ou reafirmando teorias, desenvolvendo conceitos e representações sobre o mundo real, socializando informações e conhecimentos, provocando transformações e mudança de postura (MATO GROSSO, 2010) –, desenvolvida junto as disciplinas de Estágio Supervisionado III e Seminário de Práticas Educativas V, do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop.

A ressignificação da sequência didática, apresentada na terceira parte desse artigo, visa ressaltar os aspectos lúdicos observados no desenvolvimento da mesma, bem como, destacar o potencial educacional do produto resultado da respectiva sequência, o Gold Freire - GF\$, o qual apresenta aspectos lúdicos.

Para tanto, apresentamos a princípio a fundamentação teórica e os aspectos históricos do lúdico, procurando os significados e o alcance do mesmo na Educação Matemática. Em seguida, situamos o leitor quanto ao Modelo dos Campos Semânticos (MCS), apresentando as noções de significado, objeto, legitimidade e espaço comunicativo que compõem a teorização. Finalmente, observamos a importância de se desenvolver na escola o que compreendemos como Educação Financeira, ressaltamos os aspectos históricos e políticos que dão ênfase ao componente curricular e, ainda,

destacamos alguns pontos levados em consideração no desenvolvimento da sequência didática.

Por fim, na sessão *O lúdico, o MCS e a Educação Financeira*, apresentamos a ressignificação da sequência didática, ressaltando seu caráter lúdico e os espaços comunicativos proporcionados pela atividade.

Lúdico e a Educação Matemática

O termo lúdico tem origem no latim, *ludus*, e carrega consigo o significado de brincar, jogar e se divertir, incluindo também, a conduta daquele que pratica tais atividades (TEIXEIRA, ROCHA e SILVA, 2007). De todo modo, segundo Morbach (2012), não existe uma conceituação teórica que defina o lúdico em suas diversas representações, o termo pode ser compreendido como qualquer situação ou atividade geradora de prazer e divertimento, embora, no contexto educacional, geralmente esteja relacionado à jogos e brincadeiras que tenham alguma intenção didática.

A presença do lúdico na educação pode ser observada desde a pedagogia medieval: a valorização filosófica do brincar é tão marcante na Idade Média que pode ser elemento importante para a crítica de documentos da época, como fez Lauand (1991). De todo modo, o autor observa preconceitos em relação a Idade Média, como o fato de julgá-la como “época avessa ao riso e ao brincar” (LAUAND, 1991, p. 35), porém do ponto de vista histórico-psicológico, a época pode ser considerada infantil, pois nunca proibiu a cultura popular, ao contrário, fomentou-a. Esse fomento facilmente pode ser encontrado, por exemplo, em Alcuíno, que escreve diálogos repletos de enigmas, brincadeiras e piadas, como pode ser evidenciado no trecho:

Numa escada com 100 degraus, no 1º degrau está pousada uma pomba; no 2º, 2; no 3º, 3; e assim por diante até o 100º. Diga, quem puder, quantas pombas há no total? (LAUAND, 1991, p. 39).

Além disso, a religiosidade do homem medieval associada ao trecho bíblico que ressalta a brincadeira à obra da criação, evidencia o caráter lúdico da época: “ali estava eu (a Sabedoria) com Ele como artífice, brincando (*ludens*) diante dEle todo o tempo, brincando (*ludens*) sobre o globo terrestre, e minhas delicias são estar como os filhos dos homens” (Prov. 8, 30-31, apud LAUAND, 1991, p. 37).

De todo modo, o caráter pedagógico do lúdico só começa a ser desenvolvido na educação infantil, de fato, a partir da construção social do conceito de infância, pois na Idade Média as crianças eram vistas como *adultos pequenos*, "compartilhavam os mesmos lugares e situações [com os adultos], fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa, (...) não havia divisão territorial e de atividades em função das idades dos indivíduos" (NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, 2008, p.6-7).

Apenas no século XVIII, com a "fundação de um estatuto para essa faixa etária, assim como a invenção da adolescência no fim do século XIX" (CORSARO, 2003, apud NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, 2008, p. 9), que o conceito de infância começa a ganhar forma, trazendo consigo estudos que revelam a importância da escolarização infantil e, conseqüentemente, desenvolvendo uma pedagogia voltada para a criança, em que o lúdico oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

No contexto educacional brasileiro, as

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN) (Resolução CEB nº 01, de 7 de abril de 1999) – estipula em seu artigo 3º, inciso I, linha c) que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, **da ludicidade**, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (TEIXEIRA, ROCHA e SILVA, 2007, p. 5, grifo do autor).

Além da DCN, diversos outros instrumentos normativos – como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração dos Direitos da Criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, etc. – ressaltam a importância do lúdico, tanto para a aprendizagem escolar da criança, quanto para sua inclusão social e vivência na escola.

Diversos autores, como Paula e Alves (2012), Diniz (2015), Ribeiro (2009) e Grando (1995), vêm evidenciando em seus trabalhos que, dentre as diversas tendências da educação matemática, os jogos têm se mostrado como alternativa majestosa e significativa para o ensino da matemática devido suas inúmeras possibilidades metodológicas. Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 13) ressalta que "em relação aos jogos nas aulas de matemática, destaca-se sua relevância, centralmente, devido à sua potencialidade para o desenvolvimento do pensar matemático, da criatividade e da autonomia dos educandos".

Modelo dos Campos Semânticos

As primeiras ideias do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), de Romulo C. Lins, datadas de 1986 ou 1987, procuravam responder as inquietações do autor em relação a sala de aula, especialmente aquelas relacionadas a ideia de erro até então compreendida (LINS, 2012). De lá pra cá, o "modelo epistemológico que permite compreender alguns aspectos do processo de produção de significados em diversas áreas do conhecimento" (DANTAS, 2015, p. 44) ganhou força especialmente entre professores e pesquisadores em Educação Matemática, como Angelo, Barbosa, Viola dos Santos, Dantas e Oliveira (2012³).

Destacamos neste artigo as noções centrais do MCS – significado, objeto, legitimidade, conhecimento e espaço comunicativo –, destacando o trabalho de Angelo e Lins (2012), o qual nos permite tomar algumas considerações em relação as possibilidades do estabelecimento de espaços comunicativos a partir de atividades lúdicas.

O cerne de toda a aprendizagem, de acordo com o MCS, se dá na *produção de significados*, entendida de maneira particular por Lins como aquilo que realmente se diz a respeito de um objeto em uma atividade. Cabe ressaltar que objeto em questão não é constituído anteriormente a fala, e nem o contrário, como destaca o autor:

[...] os objetos são constituídos enquanto tal precisamente pela produção de significados para ele. Não se trata de ali estão os objetos e aqui estou eu, para a partir daí eu descobrir seus significados; ao contrário, eu me constituo enquanto ser cognitivo através da produção de significados que realizo, ao mesmo tempo em que constituo objetos a partir das enunciações. (LINS, 1999, p. 86)

Junto a produção de significados, destaca-se na teorização a noção de *conhecimento*, uma implicação direta da primeira, na qual, segundo o autor, "um conhecimento consiste em uma *crença-afirmação* (o sujeito enuncia algo em que acredita) junto com uma *justificação* (aquilo que o sujeito entende como lhe autorizando a dizer o que diz)" (LINS, 2012, p.12, grifo nosso).

³ Organizadores da obra lançada em comemoração aos 20 anos de história do Modelo dos Campos Semânticos.

Assim como sujeito e objeto, a "justificação é parte *constitutiva* de um conhecimento" (LINS, 2012, p.12, grifo do autor), seu papel é legitimar a enunciação e corresponde à uma verdade absoluta quando analisada localmente.

Para além, observamos que, uma vez que o conhecimento é uma crença-afirmação, que não é anterior a fala, ele se dá à medida em que há produção de significados, ou seja, à medida que o sujeito diz a respeito de um objeto em uma atividade. Nesse sentido, é importante ressaltar que, um texto, uma fala, uma imagem, etc., compreendido também como um resíduo de enunciação, é sempre feita na direção de um sujeito em que se acredita capaz de produzir as mesmas justificações daquele que enuncia, em outras palavras, "toda produção de conhecimento é feita na direção de um interlocutor que, acredito, produziria a mesma enunciação com a mesma justificação" (LINS, 1999, p. 88).

Dado o que vimos até o momento, chegamos a definição de *espaço comunicativo*: "compartilhar um espaço comunicativo é compartilhar interlocutores (...) [ou ainda,] o compartilhamento de interlocutores constitui um espaço comunicativo" (LINS, 1999, p. 88), ou seja, grosso modo⁴, duas ou mais pessoas estabelecem/compartilham um espaço comunicativo quando produzem conhecimentos/significados para o mesmo objeto.

O trabalho de Angelo e Lins (2012, p. 217), anunciado anteriormente, teve como aporte teórico as definições do MCS e, em sua primeira parte, resgata parte da pesquisa de doutorado da primeira autora, *O Ensaio de Peter Pan*, destacando dois mundos na história original do escocês James Matthew Barrie, a saber: "o Mundo dos Adultos e a Terra do Nunca". Em cada mundo a autora ressalta uma lógica diferente, denominadas de "lógica do Mundo dos Adultos e lógica da Terra do Nunca ou lógica das crianças, respectivamente, referem-se a modos de produção de significados que são tomados como legítimos em cada um dos mundos" (ANGELO e LINS, 2012, p. 217).

Rememorando algumas aventuras de Peter Pan, e os irmãos Wendy, John e Michael, que se passam Londres ou na Terra do Nunca, a autora destaca situações em que

⁴ A noção de espaço comunicativo está para além da grosseira possibilidade apresentada, porém ela basta para os objetivos desse artigo.

os modos de produção de significados são singulares das crianças, como por exemplo um chá de faz de conta, em que:

Algumas passagens da narração desse chá mostram os meninos perdidos fazendo queixas uns dos outros para Wendy quando alguns desobedecem às regras do chá, como, por exemplo, falar de boca cheia, tossir na mesa, comer algum alimento sem autorização, comer dois alimentos ao mesmo tempo, sentar no lugar do outro. (...) Mas, ao mesmo tempo (...) não há comida de verdade na mesa. Quando um menino reclama que o outro está de boca cheia, não há comida nenhuma. (ANGELO e LINS, 2012, p. 223-224).

A lógica que opera durante o chá de faz de contas é a lógica da Terra do Nunca, as reclamações são tomadas como legítimas nesse mundo, pois os modos de produção de significados são próprios da criança, para ela é legítimo um chá de faz de contas.

Porém, a autora põe em cheque os modos de produção de significado da irmã mais velha, Wendy, que não tem a idade revelada, mas se pressupõe ter 10 anos de idade. Em diversos momentos da história Wendy tem características típicas do Mundo dos Adultos, como cozinhar, lavar, costurar e, especialmente, impor regras aos meninos perdidos. Na mesma passagem do chá de faz de contas, a autora ressalta: "O estranho é Wendy ficar tentando que eles se comportem de acordo com a lógica do Mundo dos Adultos e ficar pedindo silêncio. A leitura que ela faz do chá é diferente da leitura que os meninos fazem" (ANGELO e LINS, 2012, 224).

Contudo, Wendy reconhece o chá de faz de contas como legítimo, "ela aceita o chá de faz de conta, pois não há comida de verdade na mesa. (...) Portanto, Wendy age também de acordo com a lógica da Terra do Nunca" (ANGELO e LINS, 2012, 224). Na lógica do Mundo dos Adultos o chá não seria reconhecido como verdadeiro, um adulto não se sentaria à mesa para comer uma comida de mentira.

Na segunda parte do trabalho, Angelo e Lins (2012, p. 229) apresentam uma leitura da fala de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental produzidas em torno de questões sobre a escola, sobre a matemática e a aula da Matemática, chegando à conclusão que a maioria dos alunos

[...] está em outro lugar, num mundo diferente daquele que o professor está. Num mundo que possui lógica diferente daquela lógica que o professor conhece e acredita. E por estar num mundo diferente daquele dos alunos, a experiência que o professor de Matemática pretende

passar, ou construir com os alunos, muitas vezes não chega a eles, pelo menos não da maneira que o professor gostaria ou acreditasse que fosse chegar.

Nesse sentido, compreendemos que o lúdico pode ser observado como uma maneira de aproximar o Mundo dos Adultos e o Mundo das Crianças, a matemática do professor e a matemática dos alunos. Uma atividade lúdica em Educação Matemática, como a que será ressignificada mais a frente, tem como característica ser significativa para o aluno que a pratica, do contrário não traria prazer/felicidade o indivíduo que realiza a mesma.

Educação Financeira e a sequência didática

A sequência didática ressignificada neste artigo foi desenvolvida junto às atividades da graduação em Ciências Naturais e Matemática da UFMT/Sinop, em uma escola da rede estadual de Sinop, MT, Brasil, e o relato do trabalho está disponível na revista Educação Matemática em Revista, nº 43, nov. 2014⁵.

A proposta considerou a importância do desenvolvimento de uma atitude crítica, criativa e inovadora, que são habilidades essenciais para a formação do aluno, seja frente as suas realidades, a história inflacionária no Brasil, ou mesmo frente as recentes transformações políticas e econômicas que, até o momento, assolam os cidadãos brasileiros. A proposição foi trabalhar a matemática financeira de forma "contextualizada em uma situação-problema que envolveria todo o ambiente escolar" (SILVA, LAIER e ROSINK, 2014, p. 51), contrariando a disciplinaridade imposta pelo currículo e pela organização escolar.

Para além disso, a partir das reflexões proporcionadas nas leituras e discussões da disciplina *O papel do Lúdico no ensino e aprendizagem da Matemática*⁶, observamos que a proposta apresentou diversas características que ressaltam a importância do lúdico no ensino de matemática, as quais são destacadas na próxima sessão junto à análise de produção de significados e estabelecimento de espaços comunicativos. A princípio,

⁵ <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/396/pdf>

⁶ Disciplina oferecida junto aos Tópicos Especiais em Educação Matemática, do Mestrado em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS) pela Prof.^a Dr.^a Edilene Simões Costa dos Santos.

vamos resgatar os aspectos que revelam a importância da matemática financeira na educação básica.

A preocupação com a inflação é comum a qualquer governo, pois seu controle significa a estabilidade da economia nacional, a manutenção do poder aquisitivo da população, a credibilidade do mercado nacional frente ao mercado mundial, dentre outros aspectos. Não é preciso retornar muito para observar a preocupação do governo com o assunto, conforme divulgado pelo portal de notícias G1⁷, em 08 de junho de 2016, a inflação oficial do Brasil voltou a ganhar força no último mês de maio, chegando a casa dos 0,78% e no acumulado dos últimos doze meses, à 9,32%, muito além dos 4,5% (com teto de 6,5%) previsto pelo governo para o ano de 2016. De imediato podemos encontrar diversas ações do governo que visam controlar os índices.

Não só por isso que o assunto que preocupa tanto os governos e economistas deve ser tratado na escola. Se observarmos a história da economia do mundo e, especialmente, a do Brasil, poderemos observar os perigos que uma inflação descontrolada trás para a população, especialmente à classe trabalhadora.

Cruzeiro; Cruzado; Cruzado Novo; novamente o Cruzeiro; Cruzeiro Real; e, finalmente, o Real – essas são as moedas que o Brasil teve em um intervalo de apenas dez anos, entre 1984 e 1994, o mesmo intervalo que registrou o auge da inflação média na casa dos 764% ao ano. Conforme Silva, Rosinke e Laier (2015),

Nesse período de inflação, ficar com o dinheiro guardado em casa não significava um bom negócio, pois era impossível fazer comparações de preços, por que as variações monetárias eram constantes. Estocar produtos e alimentos e adiar pagamentos eram prática frequente da população. (p. 50)

Reflexos desse período podem ser observados ainda hoje no hábito de consumo do brasileiro, como por exemplo, “a perspectiva de consumo imediato e a preferência por parcelas menores e longos prazos a uma alta taxa de juros, ao invés de descontos para pagamentos à vista” (et sec.). Nesse sentido, é importante que os mais jovens conheçam a história e compreendam as regras do mercado financeiro, para que, “sabedores do que

⁷ <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/06/inflacao-oficial-fica-em-078-em-maio-diz-ibge.html>

é a tragédia inflacionária, possam se proteger contra esse inimigo” (LEITÃO, 2011, p. 136).

A preocupação para o ensino da matemática financeira na Educação Básica também pode ser observada nos instrumentos normativos, como por exemplo, “proposição dada pelo Projeto de Lei nº 3401, de 2004, da criação de uma disciplina de Matemática Financeira nos currículos das quatro séries finais do Ensino Fundamental” (SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 50).

Nesse sentido, o artigo ora resignificado compreende a matemática financeira “como a preparação para a vida financeira social” e se preocupa em apresentar problemas do cotidiano do aluno, levando-o à elaborando conclusões, provocando transformações e mudança de postura econômica no aluno, tudo isso através de uma atividade que consideramos como lúdica, como veremos a seguir.

O lúdico, o MCS e a Educação Financeira

A sequência didática de matemática financeira, objeto dessa ressignificação, apresenta a característica de ser uma atividade multicontextualizada no ambiente escolar, ou seja, adquiriu forma e sentido nos diversos contextos do ambiente escolar. Além disso, a sequência apresenta diversos aspectos lúdicos, aos quais nos debruçaremos nesta seção.

A atividade inicial, atípica para uma aula de matemática, foi um vídeo-documentário, intitulado Laboratório Brasil. As aulas seguintes, descrita pelos autores como uma introdução à matemática financeira, é a primeira que apresenta aspectos lúdicos, desde a disposição dos alunos em sala, em um semicírculo – que lembra as brincadeiras de roda.

As aulas foram idealizadas “a partir do contexto de criação de uma agência bancária pelo professor e a aplicação de valores pelos alunos em contas poupança fictícias, (...) abordando aspectos de juros simples e compostos, câmbio, inflação e economia” (SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 51).

A dinâmica se assemelha muito ao clássico jogo “Banco Imobiliário”, porém foi realizada em sala de aula e com fins pedagógicos e acadêmicos claros. Os habilidades e competências trabalhados pelo professor foram: “construção dos conceitos [de taxa] e a diferenciação das diversas taxas, no trabalho com juros simples, compostos e abertura de

crédito” (et sec.). Além disso, os autores ressaltam a grande participação e interesse dos alunos nas atividades e observam a compreensão das situações-problemas vivenciadas.

Nesse sentido, compreendemos que a dinâmica idealizada pelo professor proporcionou a criação de um espaço comunicativo, à luz dos MCS, em que professor e alunos falavam nas mesmas direções, compartilhando os interlocutores. De forma que a compreensão observada pelo professor se deu à medida que os significados para a situação-problema foram compartilhados pela turma. Salientamos que o caráter lúdico da atividade foi fundamental para o estabelecimento do referido espaço comunicativo.

Nas aulas seguintes, são realizados estudos de mercado na cantina da escola, discussões em sala de aula e pesquisas no laboratório de informática da escola, as quais possibilitaram definir as características do Gold Freire – GF\$: um dinheiro de mentira, mas com características reais de troca, câmbio e inflação.

Neste ponto, os alunos que participam da atividade lúdica podem ser vistas como a Wendy descrita por Angelo e Lins: o dinheiro é de mentira, só faz sentido ali, perante a turma que fazia a atividade, porém a lógica do Mundo dos Adultos (a taxa de câmbio, a inflação) também era aceita pelos alunos, e nesse entre-lugares do Mundo das Crianças e do Mundo dos Adultos o professor pode trabalhar os conceitos de matemática financeira de maneira prazerosa.

Foram trabalhados na atividade desde conceitos de dimensão e área (tamanho da cédula), valorização da fauna local (imagens de animais da cédula), os aspectos de segurança que são comuns a uma moeda e que dão credibilidade para a mesma, a tabulação de dados (na consulta de preços na cantina), e até a matemática financeira.

As últimas aulas “seguiram com situações problemas que envolviam o Gold Freire. Houve o envolvimento da maior parte dos alunos, que foram inseridos como sujeitos das situações-problema, seguindo a mesma metodologia das aulas introdutórias” (SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 54).

Novamente observamos a ânsia do professor em estabelecer um espaço comunicativo que próprio do aluno-criança nas aulas de matemática financeira, recorrendo para isso ao lúdico. Fazendo uma releitura de Silva e Viola dos Santos (2012, p. 121), podemos dizer que ao tomar o lúdico como um caminho para produzir espaços comunicativos nas aulas de matemática, a caracterização de conhecimento no MCS

oferece um terreno firme para argumentações que sustentam sua utilização, pois ao se estabelecer que a legitimidade de uma crença afirmação é constituída por se acreditar pertencer a algum espaço comunicativo, não nos cabe determinar se uma crença afirmação é ou não real ou lúdica (tomando o lúdico como uma brincadeira imaginária). Essa categorização (realidade *versus* imaginário) é superada no MCS, pois as crenças afirmações são reais ou imaginárias dependendo dos interlocutores que as autorizam e legitimam como reais ou imaginárias. Nosso Mundo dos Adultos é tão imaginário quanto se queira, da mesma maneira que nosso Mundo da Terra do Nunca é tão real quanto se possa imaginar.

A atividade final da sequência didática foi a divulgação, a partir de cartazes e da rádio escolar, do dinheiro produzido (Figura 1) para o restante dos alunos da escola. Segundo os autores, a atividade serviu como uma avaliação “dos conceitos envolvidos na troca das moedas, pois os alunos deveriam explicar no cartaz como funcionava a conversão do Real para o Gold Freire” (SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 54.). Ou seja, os conceitos estudados na atividade lúdica puderam ser avaliado como quaisquer outros conteúdos matemáticos.

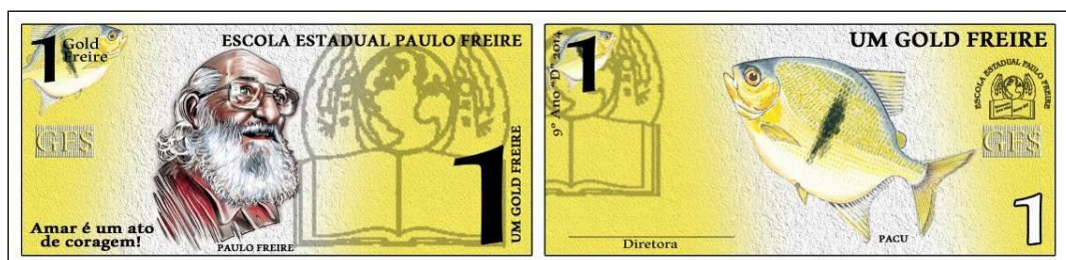


Figura 1: Arte final da cédula.

Fonte: SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 54.

No mais, observamos que os relatos dos alunos ressaltam o caráter lúdico das atividades, como podemos ver nas figuras 2, 3, 4 e 5.

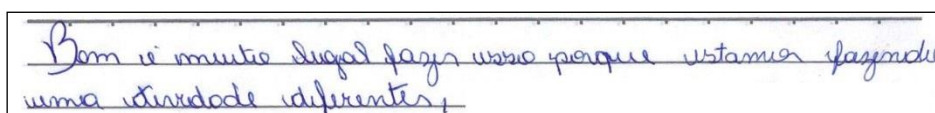
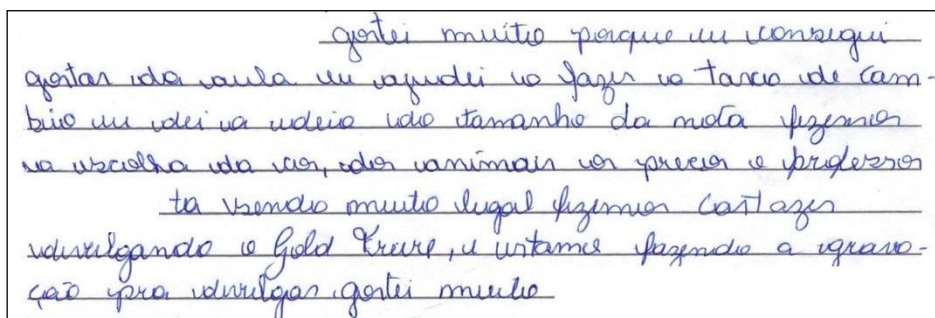


Figura 2: Depoimento I (parte 1).

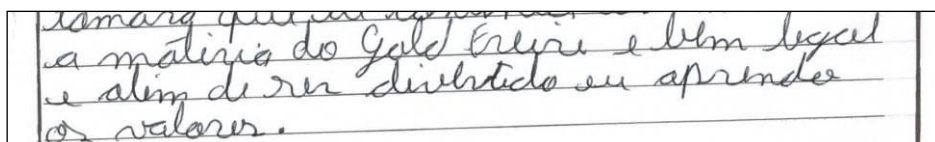
Fonte: SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 55 (adaptado).



gostei muito porque eu consegui
gostas da aula eu ajudei a fazer o tanto de cam-
bio eu dei a ideia do tamanho da meta fizemos
na escolha da cor, das animais os preços e profissões
ta sendo muito legal fizemos cartazes
divulgando o Gold Freire, e estamos fazendo a igua-
ção pra divulgar gostei muito

Figura 3: Depoimento I (parte 2).

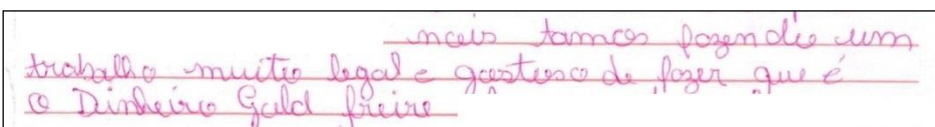
Fonte: SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 55 (adaptado).



amary quem eu aprendi
a matéria do Gold Freire e bem legal
e além de ser divertido eu aprendo
os valores.

Figura 4: Depoimento II.

Fonte: SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 55.



trabalho muito legal e gostoso de fazer que é
o Dinheiro Gold Freire

Figura 5: Depoimento III.

Fonte: SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 56.

Segundo os autores, “o trabalho realmente envolveu os alunos, que consideraram a atividade prazerosa, pois proporcionou um aprendizado participativo com contribuições significativas dos estudantes” (SILVA, ROSINKE E LAIER, 2015, p. 56). Além disso, ressaltamos que o produto final da sequência didática – o dinheiro Gold Freire – possui características que, se trabalhadas a contento, podem ser consideradas lúdicas, como por exemplo, a abrangência no mundo das crianças, que pode fazer do Gold Freire um brinquedo.

Considerações

Partindo do desafio de ressignificar uma atividade de matemática financeira, apresentamos os características que definem uma atividade como sendo lúdica, além de traços da história da ludicidade como alternativa didático-pedagógica, especialmente no campo da Educação Matemática.

Procurando compreender o lúdico a partir do Modelo dos Campos Semânticos, apresentamos ao *leito-autor* as noções mais centrais da teorização, especialmente as noções de significado, objeto, legitimidade, conhecimento e espaço comunicativo.

Observamos, então, nesse trabalho de ressignificação que a sequencia didática de matemática financeira "Gold Freire", desenvolvida com alunos do 3ª Fase do 3º Ciclo (9º Ano), apresentou diversos aspectos que podem caracterizá-la como uma atividade lúdica, como por exemplo a idealização/imaginação de uma agência bancaria durante aula de matemática. Tais aspectos também podem ser compreendidos, a partir do MCS, como o estabelecimento de espaços comunicativos em que o professor se esforça para que a matemática formal – do Mundo dos Adultos – ganhe significados e legitimidade em um espaço que é prioritariamente das crianças – o Mundo da Terra do Nunca – seja a através de brincadeiras, de jogos ou da fantasia.

Referências

ANGELO, Claudia Laus; LINS, Romulo Campos. **A história de Peter Pan e as lembranças de alunos sobre a aula de matemática.** In: ANGELO, Claudia Laus; et all (orgs). Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB nº 01 de 7 de abril de 1999.

DINIZ, José Márcio da Silva Ramos. **Algumas reflexões sobre a linguagem e o uso de jogos nas aulas de matemática:** uma proposta em andamento. In: Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. 2015

GRANDO, C. R. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. 1995.

LABORATÓRIO Brasil. Direção de Romário Stefanelli. Produção de Karina Staveland [et al]. Realização de Tv Câmara. Coordenação de Daniela André. Brasília: Tv Câmara, 2007. Digital (59 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3LHH7nigO6A>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

LAUAND, Luiz Jean. **Aspectos do lúdico na idade média.** Revista da Faculdade de Educação, v. 17, n. 1-2, p. 35-64, 1991.

LINS, Romulo Campos. **Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática.** In: Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, p. 75-94, 1999.

_____. **O Modelo dos Campos Semânticos:** estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, Claudia Laus; et all (orgs). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história.** São Paulo: Midiograf, 2012.

LITÃO, M. **Saga brasileira:** a longa luta de um povo por sua moeda. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares:** área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2010.

MORBACH, Raquel Passos Chaves. **Ensinar e jogar:** possibilidades e dificuldades dos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental. 2012.

TEIXEIRA, M. C.; ROCHA, LJP; SILVA, V. S. **Lúdico:** um espaço para construção de identidades. Rio de Janeiro, 2007.

PAULA, Haiane Regina; ALVES, Valdir. **A Matemática através de jogos e brincadeiras:** uma proposta para alunos de 5ª série. In: Anais do VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica: Ética na pesquisa científica. 2012.

RIBEIRO, Flavia Dias. **Jogos e modelagem na educação matemática.** Editora Ibpx, 2009.

SILVA, Heloisa da; VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. **Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral.** In: ANGELO, Claudia Laus; et all (orgs). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história.** São Paulo: Midiograf, 2012.

SILVA, Magno Rodrigo da; LAIER, Simone Simionato dos Santos; ROSINKE, Patrícia. **Gold Freire-GF\$: Uma Experiência de Educação Financeira.** In: Educação Matemática em Revista, p. 49-58, 2015.

REENOMA

Submetido em: 26 jul. 2019

Aprovado em: 02 out. 2019

O acolhimento e a afetividade como potencializadores do Protagonismo Infantil

Welcoming and affection as potentializers of Child Protagonism

Sueli Francisco Oliveira¹

Graciele Marques Santos²

Rubia Beatriz Renner Aguiar³

Claudia Pereira dos Santos Alves⁴

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar brevemente uma pesquisa bibliográfica sobre dois temas relevantes na Educação Infantil que são a acolhida e o protagonismo infantil. O primeiro é uma ação pedagógica que, acima de tudo, deve ser feita com afeto. Mesmo fazendo parte da rotina diária, ela deve ser flexível, diversificada, estimulante, com espaços organizados e pensados para a criança, deixando-as escolherem os brinquedos e diferentes objetos estruturados e não-estruturados, proporcionando assim sua autonomia e o protagonismo infantil que se constitui em nosso segundo tema. Para refletir e tecer análises sobre os dois utilizamos como referencial teórico as produções de Staciolli (2013), Tiriba (2018), Barbosa (2006), entre outros. A metodologia consistiu em realizar um levantamento bibliográfico acerca de como essas produções abordam os temas em questão. Entre os resultados concluímos que no mundo contemporâneo, compreende-se a criança como um sujeito de direitos sociais, dentre eles está o acesso à escola. Este ambiente escolar deve ter como centro de todo o processo a criança, onde o professor será o mediador do conhecimento. A ponte entre o que a criança já sabe, conduzindo-a a novos conhecimentos, para isto o professor deve desenvolver o hábito da escuta, para conhecer as especificidades de cada uma. Quando a criança deixa de ser passiva e passa a ser ativa no processo de aprendizagem, ela se torna protagonista, pois ela questiona, participa, interage, brinca, e ao brincar ela reconstrói e constrói novas brincadeiras produzindo novas culturas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Acolhida, Autonomia, Criança, Protagonista.

Abstract:

This article aims to briefly present a bibliographical research about two relevant topics in early Childhood Education, that are the welcoming and the protagonism of children. The first is a pedagogical action that, above all, must be done with affection. Even being part of the daily

¹ Especialista em Educação Especial; SMEEC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: suelifranciscodeoliveirao@gmail.com.

² Mestre em Educação; SEDUC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: graciele.marques@hotmail.com.

³ Especialista em Docência no Ensino Superior; SMEEC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: rubiasinop@gmail.com.

⁴ Especialista em Libras; SEDUC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: kauh_snp@hotmail.com.

routine, it must be flexible, diversified, stimulating, with organized and thoughtful spaces for the child, letting them choose toys and different structured and unstructured objects, thus providing their autonomy and the child protagonism, come constitute our second theme. To reflect and weave analyzes on both we used as theoretical reference the productions of Stacioli (2013), Tiriba (2018), Barbosa (2006), and others. The methodology consisted of conducting a bibliographic survey about how these productions approach the themes in question. Among the results, we conclude that in the contemporary world, the child is understood as a subject of social rights, including in these the access to school. This school environment should be the center of the whole process the child, where the teacher will be the mediator of knowledge. The bridge between what the child already knows, leading them to new knowledge, for this the teacher must develop the habit of listening, to know the specifics of each student. When the child ceases to be passive and becomes active in the learning process, he becomes protagonist, because he questions, participates, interacts, plays, and by playing he reconstructs and builds new games, producing new cultures.

Keywords: Early Childhood Education, Welcoming, Autonomy, Child, Protagonist.

Introdução

Quando visitamos alguém ou vamos a um comércio, gostamos de ser bem recebidos e atendidos. Um sorriso no rosto, um cumprimento ou uma palavra de aconchego. Isto faz toda diferença, pode ter certeza que voltaremos outras vezes, pois nos sentimos acolhidos e afetados com carinho. Assim são as crianças, elas também gostam de um carinho, de um afeto que as afete com boas lembranças, com vontade de voltar no outro dia. Neste sentido, pensar em um espaço acolhedor requer organização, um ambiente seguro, rico e diversificado com brinquedos, músicas, livros, cestos com objetos não estruturados para receber a criança e seus pais, ou seja, a família.

Por fazer parte da rotina da educação Infantil, o acolhimento torna-se parte do currículo, por isso ele deve ser planejado, com objetivos e não ser um modelo engessado, ou seja, deve ser flexível e dinâmico. O ambiente planejado deve proporcionar segurança e os objetos devem estar à altura da criança, de fácil acesso e movimentação. Quando o educador entende a importância da acolhida com afeto tende a tornar sua prática pedagógica mais prazerosa e significativa.

Destaca-se também a importância da segurança para as crianças e também para os pais que irão deixar seus filhos ali por várias horas. Promover o acolhimento, a proteção e cuidados trazem um sentimento de confiança para família, elas passam a compreender que durante este tempo de separação a criança será bem cuidada e estará

segura, criando um elo, um clima de diálogo, com relações positivas entre professor, família e escola.

Ao organizar o ambiente para a acolhida o professor não pode esquecer que no mundo contemporâneo as crianças são críticas, curiosas, participativas, autônomas e protagonistas de seu processo de aprendizagem. Logo este espaço de experientiação deve oferecer várias opções, para que a criança tenha autonomia para escolher o canto onde quer brincar e interagir com seus colegas. Não há necessidade deste acolhimento ser feito todos os dias na sala de aula, o professor poderá organizar um espaço no pátio e recebê-las lá. As crianças já estão emparedadas em suas casas, na escola devemos fazer este desemparedamento.

Sendo assim, o objetivo é descrever neste artigo a importância da acolhida com afeto, não só nos primeiros dias de aula, mas no decorrer do ano letivo e também descrever sobre um ser pequeno, porém detentor de direitos sociais, protagonista do seu enredo, que produz e transforma culturas. Este artigo terá como base teórica autores que dialogam e nos conduzem a um melhor entendimento sobre estes temas pertinentes e relevantes na educação infantil.

Metodologia

A metodologia baseou-se em um levantamento bibliográfico buscando as produções dos autores sobre os temas propostos. Compreendemos a importância do tema e queremos investiga-lo mais a fundo, já que faz parte de nosso cotidiano enquanto educadoras. Por essa razão, entendemos que a pesquisa bibliográfica se constitui uma etapa essencial do processo de pesquisa científica e tem o potencial de nos fazer conhecer muito do que há para ser compreendido antes de ir diretamente ao campo, embora esse campo seja nosso espaço cotidiano de trabalho, ou seja, a escola.

Criança protagonista

A escola é um ambiente de múltiplas culturas, saberes, ideias e opiniões, é um dos primeiros contatos sociais que a criança explora, depois do ambiente familiar. Durante muito tempo a escola foi soberana, seus muros separavam-na da comunidade,

hoje no mundo contemporâneo vivenciamos uma nova escola, um local acolhedor que visa o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e com as portas abertas para a comunidade e a família. Esta inter-relação escola/família, fortalece o aprendizado da criança, pois ambas têm o mesmo objetivo, promover o desenvolvimento integral da criança.

As figuras mais importantes no ambiente escolar eram professores e diretores, hoje, com quebras de paradigmas, a figura principal é a criança, o centro de tudo, ela deve ser protagonista do seu processo de aprendizagem. A criança tem seus direitos garantidos na Constituição Federal (1988), a partir desta data a criança é vista como um ser detentor de direitos sociais. A criança é ativa, participativa, crítica, que opina e se faz ser ouvida. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12)

Cabe ao professor ter um olhar atento e saber ouvir a criança, pois são nos momentos de escuta que ele irá conhecer as especificidades, angustias, medos, desejos e sonhos dela. Não dá mais para ver a criança como um adulto em miniatura, que não é capaz de pensar e ter sentimentos. A ideia de que o professor falava e as crianças apenas ouviam, de que o professor depositava e transmitia conhecimentos sem a criança questionar ou interagir na produção do conhecimento não existe mais.

O mundo passa por transformações constantes e o modo de vermos a criança acompanha esta evolução. O Estatuto da Criança e do adolescente -ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional-LDB (1996) garantem os direitos das crianças, entre outros, o direito à família, à escola e ao brincar. A LDB, homologou a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica e um direito da criança. Esta homologação representa um grande avanço para a Educação Infantil.

Este ser pequeno detentor de direitos, que se apropria da cultura e que cria novas culturas é também protagonista do seu processo de aprendizagem. O professor não é aquele que transmite conhecimentos, mas aquele que faz a mediação entre os

conhecimentos já existentes, zona de desenvolvimento proximal. O professor é a ponte entre o que ela já se apropriou ao que ela irá construir e se apropriar.

A melhor maneira de colocar a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem é ouvindo-a. Através da escuta o professor irá elaborar projetos a partir das hipóteses da criança, em relação a um determinado tema. A criança é quem escolhe o que quer aprender e de que maneira. Segundo STACCIOLI, 013, p.38 a escuta é:

A escuta é algo mais do que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude seu modo de ver e sentir para tentar captar o de seu interlocutor. A escuta não é uma ação passiva, um deixar acontecer, um comportamento fácil; a escuta é um agir muito ativo (STACCIOLI, 2013, p.38)

A criança já traz consigo uma cultura, ideias, vivências, experiências, especificidades e uma maneira ímpar de se expressar. Quando a escutamos, estamos dando a ela o direito de voz, o direito de ser ouvida, o direito de expressar as suas mais diferentes linguagens, seja ela corporal ou verbal.

A Pedagogia da escuta é um valor do Projeto reggiano. Trata-se de escutar as crianças como um verbo ativo. Escutar como observar seus gestos, seu silêncio, suas grafias e suas falas. Escutar a criança é considerá-la um sujeito que pensa, que toma decisões, que é competente (PONZIO; PACHECO, 2018, p.26).

Os eixos interações e brincadeiras estão elencados na Base Nacional Comum Curricular-BNCC e também compõe as práticas pedagógicas da proposta Curricular da Educação Infantil. Os eixos garantem algumas experiências, entre elas:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem ampla, expressão de individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações do cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza (DCNEI, 2010, p.25).

A criança vive em um mundo simbólico, o professor deve oportunizar brinquedos; materiais; objetos não-estruturados, o brincar heurístico, de uso do cotidiano,

tais como: tecidos, painéis, pedaços de madeira, gravetos, caixas, peneiras, funis, areia, carvão, vasilhas, recipientes, etc, para a criança brincar, usar a imaginação e a criatividade, de modo que, para ela seja apenas uma brincadeira, mas para o professor uma experiência com objetivos.

Aprender por meio da exploração e experiência acaba tornando-se um princípio importantíssimo para a proposta com crianças pequenas. Apostar em propostas investigativas a partir de diferentes materialidades, de objetos não-estruturados, bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes materiais, em quantidade e qualidade suficiente, oferece as crianças a oportunidade de criar significados pessoais e coletivos (FOCHI, 2018, p.88)

O brincar heurístico é uma aprendizagem que leva a criança a maximizar sua autonomia e protagonismo. Ela será um investigador e pesquisador do seu processo de aprendizagem. Quando a criança se depara com objetos não-estruturados, ela fica mais calma, pois ela tem que pensar, analisar e refletir, para fazer com que tais objetos se transformem em brinquedos. O termo heurístico tem sua origem etimológica na palavra grega “heúrek”, que significa “encontrei” ou “descobri” (FOCHI, 2018, p. 88).

Na atualidade, as novas tecnologias, a mídia e as cobranças sociais, fazem com que todos os membros sociais tenham que deixar seus lares para trabalhar. Deixando as crianças com outras pessoas, o brincar fica em segundo plano, pois as crianças ficam muito tempo diante da televisão, celulares, tablets, quando brincam fazem uso de brinquedos estruturados.

O brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, como, por exemplo as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim, de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e de valores sociais. Assim, deve haver também conexões entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando a diversidade de linguagens simbólicas e, conseqüentemente, a relação entre o pensamento e a ação. (HORN, 2004, p.71)

Uma alternativa de proporcionar autonomia, criatividade e o protagonismo é oferecer para as crianças objetos não-estruturados de uso do cotidiano. A criança irá criar novos brinquedos e brincadeiras, e assim produzir novas culturas. “É comum vermos as crianças protagonizando enredos e desempenhando papéis que dia a dia não realizam,

nesses enredos, via de regra, são reproduzidas situações vividas no cotidiano das crianças” (HORN, 2004, p.70).

É de fundamental importância e urgência, garantir o brincar e o brinquedo para a criança, mas que estes não sejam manufaturados, limitando a criança de pensar, explorar, criar e imaginar. Uma forma simples, com preços irrelevantes, são os objetos não-estruturados, estes proporcionam a auto exploração, estimula o raciocínio, a criatividade, a imaginação, fantasia e o protagonismo infantil.

Acolhida com afeto

A acolhida faz parte da rotina da Educação Infantil, porém esta deve ser flexível, acolhedora, que transmita segurança e confiança às crianças que irão chegar. Acolhimento no dicionário Aurélio quer dizer: “recepção, atenção, consideração, refúgio, abrigo, agasalho”. O professor deverá organizar pequenos espaços para que ela faça uso de sua autonomia para escolher em qual canto irá interagir e brincar com seus colegas. Tudo isto contribui para que a criança se sinta bem acolhida. Segundo Barbosa (2006, p.35), rotina é:

Uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho os adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p. 35)

Este momento da acolhida, deve ser prazeroso, com emoção, com sentimento, pois este é o primeiro passo para se criar uma comunhão entre professor, criança e família, pois a afetividade é a base de uma relação sólida. Afetar positivamente deixa marcas prazerosas e inesquecíveis.

As atividades permanentes fazem parte de uma sequência de experiências, logo a acolhida é currículo, pois currículo são todas as experiências que proporcionamos às crianças com objetivos pedagógicos, desde a entrada até o momento da saída quando entregamos as crianças aos seus pais. Currículo é:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio

cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p. 12)

Este ambiente deve ser planejado com objetivos, organizado de modo que a estética também prevaleça e os estímulos visuais não sejam sobrecarregados, pois compreende-se que as crianças se apropriam do conhecimento, em porcentagem considerável através da visão. Tudo isto requer atenção, cuidado, planejamento, deve-se levar em conta a faixa etária da criança, o protagonismo infantil e o direito de escolha.

Após ter delineado o ambiente e o programa de acordo com um estilo acolhedor, é necessário gerenciar, manter, reorganizar e renovar constantemente. São necessários cem olhos, antenas, faro, agilidade, flexibilidade, firmeza... Caso contrário, corre-se o risco de deixar que o acolhimento se degenere em um espontaneísmo contraproducente. (STACCIOLI, 2013, P.19)

O ambiente não acolhe somente a criança, acolhe também a família, é a ponte que liga os pais ao professor. Esta ponte deve ser firme, sólida e segura, para que todos ao passar por ela tenham segurança. Ao ser inserida na Educação Infantil, a criança e a família precisam de um apoio para enfrentar este momento de separação, para torna-lo menos doloroso. O primeiro dia de aula e a acolhida devem ser bem planejados, pois isto auxiliará no processo de adaptação da criança.

O termo espaço é o local onde as experiências com as crianças serão realizadas, assumindo o papel de um outro educador, já o termo ambiente, refere-se ao conjunto destes espaços. Por isso, a importância deste ambiente ser acolhedor, atrativo, estimulante, com paredes que documentem as produções das crianças, mas temos que cuidar para não exagerar e partir para uma poluição visual. Em relação a esta questão PONZIO; PACHECO, 2018, p.24 afirmam que:

O espaço é considerado o terceiro educador. É flexível devido ao seu mobiliário e reconta o vivido no cotidiano. O espaço é pensado e organizado a partir das experiências das crianças e de suas investigações diárias. [...] O adulto educador acompanha estas investigações e indaga a criança, a si mesmo e as colegas sobre o percurso investigativo. Além dos aspectos investigadores, o espaço narra (PONZIO; PACHECO, 2018, p.24).

Não há necessidade deste espaço ser necessariamente o da sala de aula, pode se planejar para ser no ambiente externo da escola, como por exemplo de baixo de uma

arvore, uma tenda. É preciso valorizar os espaços que vão além da sala de aula, pois criança é movimento e o espaço de uma sala as vezes limita a liberdade da criança se expressar em suas diferentes linguagens. Segundo TIRIBA, 2018, p.17:

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (TIRIBA, 2018, p.17).

Outro princípio importante é o tom de voz do professor, o sorriso, olho no olho e o afeto. Aquele olhar que afeta, que diz pode entrar que eu vou cuidar de você. Esse cuidado de afetar positivamente, não deve ser apenas no primeiro dia de aula, e sim no decorrer dos duzentos dias letivos. Neste contexto o professor é a referência para a criança e seus familiares. Neste sentido, STACCIOLI, 2013, p.25, coloca que:

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixa-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo. (STACCIOLI, 2013, p.25)

Para criar um vínculo de afetividade, é necessário que a acolhida seja feita sempre pela mesma pessoa. Isto irá proporcionar não somente a criança, mas também aos pais segurança e tranquilidade, caso contrário talvez ela nem queira adentrar a sala de aula, poderá ficar insegura e não querer voltar no dia seguinte. Mas não é somente o professor que acolhe, a escola deve fazer um trabalho com todos os profissionais, alertando-os sobre a importância da acolhida. A começar pelo bom dia ou boa tarde do porteiro, passando por todos os funcionários da escola. De acordo com PINTO, 2018, p.35:

Quando as crianças vão para a creche e se veem longe da família, sentem-se inseguras e desprotegidas. Nesse momento, abre-se um caminho para o início de relacionamento afetivo forte que poderá ser estabelecido pelo professor. Os comportamentos de acolhimento, tolerância, envolvimento, valorização e proteção do adulto diante da criança transmite tranquilidade e segurança. Todas essas ações são

demonstradas por meio do tom de voz, do contato físico, da proximidade e do olhar – um admirável recurso, tão óbvio, humano e necessário. (PINTO, 2018, p.35)

Ao organizar os espaços dentro do ambiente da sala de aula, o professor poderá optar pelos objetos não-estruturados, para estimular a criatividade, a descoberta, a autonomia e o protagonismo. São objetos do uso cotidiano, que poderão ser oferecidos em um cesto de vime, um baú, uma caixa atrativa ou até mesmo organizados em uma prateleira. As crianças contemporâneas estão vivenciando um momento pobre de estímulos, pois elas recebem tudo pronto e com manual de instruções, logo elas não precisam pensar, refletir para brincar. Para PINTO, 2018, p.67:

Os materiais não estruturados são aqueles objetos do nosso dia a dia – caixas, panos, potes, panelas etc – que tanto chamam a atenção dos bebês e das crianças pequenas e são adotados como brinquedos, por possibilitarem a livre experimentação, a invenção e a reinvenção (PINTO, 2018, p. 67).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), traz cinco direitos gerais de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Quando propomos experiências, como o brincar heurístico, estamos efetivando estes direitos. Ao brincar com objetos não-estruturados, a criança vai conviver e brincar com seus colegas, irá participar na escolha dos objetos e como vai explorá-los ela vai expressar suas habilidades, inseguranças, conhecendo assim seus limites e desafios que devem ser superados. Como podemos perceber os direitos de aprendizagem são uma engrenagem, um complementa o outro.

Diante dos pressupostos, podemos constatar a importância da acolhida com planejamento e objetivos pedagógicos, de organizar um ambiente estimulante e esteticamente apropriado para cada faixa etária, ser flexível e dinâmico no sentido oferecer diferentes cantos para a criança fazer uso de sua autonomia e protagonismo. Fazendo parte deste contexto, o afeto, no sentido de afetar a criança através de um olhar, de um toque, de olho no olho, de uma palavra e um gesto de carinho. Assim, crianças e pais se sentirão confiantes e seguros, até chegar a hora de voltar para suas casas.

Considerações finais

Como podemos ver, a criança acompanha a evolução dos tempos, a passiva já não existe mais, ela é movimento, é ativa, autônoma e protagonista de seu desenvolvimento. Nesta perspectiva compreende-se que o professor deve fazer seus planejamentos voltados ao desenvolvimento integral das crianças, planejando para elas de acordo com as suas especificidades e faixa etária. O hábito de escutar tem que ser exercitado, quando oportunizamos a conversa, o diálogo, percebemos que elas já têm uma bagagem riquíssima de cultura. É aí que o professor entra como mediador de novas aprendizagens, entre o que a criança já sabe e o que irá aprender. Aprendizagens estas que deverão ser feitas através das interações e brincadeiras, experiências significativas, prazerosas, lúdicas e que tenham a criança como protagonista deste processo. O professor transmissor de conhecimentos, detentor de todos os saberes, dá espaço ao professor pesquisador, criativo que acredita que por meio do brincar as crianças aprendem, ressignificam saberes construindo novas culturas, conhecimentos que serão utilizados para viver em sociedade. Se gostamos de ser bem recebidos, com a criança não é diferente, vamos acolhe-la com carinho, afeto, diversificar essa acolhida, para não ficar monótona, repetitiva e perder o encantamento da descoberta e da surpresa. Portanto, vamos pensar nesta criança protagonista, nos seus direitos sociais e garantir a elas uma educação de qualidade, uma escola atrativa com ambientes e espaços com “cara” de criança e que todos os dias elas sejam acolhidas com afeto.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília, 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1966**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1966.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: na educação infantil** / Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOCHI, Paulo. **Ideia-chaves para a investigação heurística e para uma didática da creche.** In: _____. O Brincar Heurístico. São Paulo: Escolateliearambola, 2016. V. 1, p. 6-9.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aroma:** a organização dos espaços na educação infantil / Maria da Graça Souza Horn – Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, Aline. **Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da Creche:** 0 a 3 anos e 11 meses: livro do professor da educação infantil, creche / Aline Pinto; ilustrações Aisha Valentina Cardoso Coimbra dos Santos...[et al]. – Curitiba: Positivo, 2018.

PONZIO, Eloisa e PACHECO José. Reggio Emília e Ponte. **A gênese de novas construções sociais de aprendizagem.** São Paulo, verão de 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**/Gianfranco Staccioli; tradução (do italiano) Fernanda Orlate & Ilse Paschoal Moreira – Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância.** A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, julho de 2018. 2ª edição.

REENOMA

Submetido em: 18 ago. 2019

Aprovado em: 26 nov. 2019

Educação Infantil: um olhar para a igualdade racial

Early Childhood Education: a look at racial equality

Claudilene Pessoa de Souza¹

Resumo:

Com a promulgação da lei 10639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, as escolas brasileiras passaram a incluir essa temática em seus currículos, de forma a valorizar as matrizes africanas, que compõe a diversidade cultural. Alicerçado em estudo que aborda esse assunto e com o emprego da pesquisa qualitativa, esse trabalho tem a finalidade de analisar a prática pedagógica dos professores da educação infantil, com um olhar para a promoção da igualdade racial. A reflexão que este estudo propõe é a afirmação de que, uma educação de excelência para as relações raciais traz consigo variáveis como formação de professor, mudança na concepção de currículo e de projeto político pedagógico e metodologias inovadoras na educação das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Igualdade Racial, Formação de Professores.

Abstract:

With the promulgation of Law 10639/2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture compulsory in basic education, Brazilian schools began to include this theme in their curricula, in order to value the African matrices, which make up cultural diversity. . Based on a study that addresses this subject and the use of qualitative research, this paper aims to analyze the pedagogical practice of early childhood teachers, with a view to the promotion of racial equality. The reflection that this study proposes is the statement that an education of excellence for race relations brings with it variables such as teacher education, change in the conception of curriculum and pedagogical political project and innovative methodologies in the education of children.

Keywords: Early Childhood Education, Racial Equality, Teacher Education.

Introdução

O presente trabalho tem como foco o entendimento do papel da educação infantil na promoção da igualdade racial, compreendendo as contribuições teórico-metodológicas dessa modalidade de ensino para a superação de preconceito de raça. Este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada no ano de 2018, junto a 7 (sete) professores de uma Escola de Educação Infantil do Município de Colíder-MT.

¹ Graduada em pedagogia, especialista em gestão escolar e educação infantil, Professora da rede estadual de ensino/MT, na escola CEJA Cleonice M. da Silva, Colide/MT, Brasil – claudilenesouza1@gmail.com

O racismo no Brasil tem origem na colonização e tem gerado consequências gigantescas na vida do negro, levando a uma segregação social com a negação de direitos fundamentais, como alimentação, moradia, saúde educação, segurança, entre outros.

É essencial a reparação dessa dívida social que o país tem com os afrodescendentes, promovendo ações que lhes garantam igualdade de condições, buscando a superação do preconceito racial e minimize a disparidade entre o branco e o negro.

Para superar essa dicotomia, faz-se necessário agir na formação da pessoa humana. Nesse sentido, com base nos estudos de Vygotsky, Bissoloni (2008) afirma que a personalidade humana é construída na relação social que a criança estabelece, sendo a escola primordial na formação e humanização do sujeito que compreende e interfere sobre o mundo em que vive.

(...) A ampliação do capital cultural, efetivado na escola, sofisticada as formas de compreensão dos sujeitos, sobre a sociedade e sobre si mesmo, possibilitando a transformação qualitativa da sua consciência, e com ela de suas formas de atuação e da personalidade. (BISSOLI, 2014, p. 559)

Para esse autor, os primeiros anos de vida da criança são essenciais para formação de valores e condutas humanas, uma vez que desde muito cedo ela já é capaz de se manifestar de maneira particular no ambiente em que vive.

Dessa forma, além dos conteúdos sistematizados, a escola tem também a função social de oportunizar à criança, através do ensino aprendizagem, a apropriação ou desmistificação de conceitos culturais, construídos historicamente. Bissolini (2014, p. 593) destaca que “cabe ao professor compreender que a cultura, por diferentes formas de mediação, pode ser apropriada pela criança, contribuindo para sua formação como pessoa completa”.

Intervir pedagogicamente na formação da personalidade da criança requer investimento na formação do professor, para que além das teorias do desenvolvimento infantil, conheçam também as metodologias para se trabalhar com esse público, valorizando os artefatos culturais dessa raça.

Conhecer as especificidades dos momentos do desenvolvimento da personalidade infantil, organizar tempo, espaço, relações e experiências

formativas que permitam a apropriação efetivas de conhecimento que vão além daqueles já presentes no cotidiano das crianças (BISSOLI, 2015, p. 595).

Ainda em conformidade com esse autor, a criança forma sua personalidade nas interações sociais que estabelece. Nesse sentido, o professor da educação infantil pode e deve influenciar positivamente nessa formação, proporcionando experiências as crianças, que favoreçam a formação de uma personalidade antirracista, assumindo um compromisso com uma pedagogia que preparem pessoas para a construção de uma nova sociedade. (BISSOLI, 2014)

Negro, Ontem e Hoje

Há quase 150 anos depois da Lei Áurea, ainda é visível os prejuízos materiais e sociais que o regime da escravidão produziu a raça negra² ao longo desses anos, deixando um abismo social entre o branco e o afrodescendente, gerado pela negação de direitos fundamentais como saúde, educação, moradia e salários dignos, submetendo-os a um estado de extrema pobreza.

Andrade (2010) enfatiza que a promulgação da Lei Áurea não garantiu a total liberdade dos negros, que mesmo alforriados continuaram presos a sua “ignorância”, à falta de preparo para o trabalho e ao seu analfabetismo, tendo que continuar vivendo em um regime de servidão ao branco, obrigados a submeter-se aos piores empregos, ganhando os menores salários, ou engrossando as filas dos desempregados, por falta de qualificação profissional.

Pesquisas realizadas na década de 90 comprovam que os negros ainda são maioria entre os pobres no país. Bento (2012) exterioriza que a pobreza no Brasil é sobretudo identificada pela cor preta. Os negros ainda são os mais pobres e os mais pobres são os negros. O autor também afirma que “(...) a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça também é explicativa da pobreza.” (BENTO, 2012, p.50)

A Agência Brasil (2014) aponta que apesar de algumas conquistas, os negros ainda vivem à margem da sociedade: “Entre os brasileiros que compõe o grupo dos 10%

² O conceito de raça trabalhado no texto, refere-se ao sentido sociológico da palavra.

mais pobres, com renda média de R\$ 130 reais per capita na família, 76% eram negros, ou seja, três em cada quatro pessoas que estão entre os 10% mais pobres do País são negras.”

Bento (2012) enfatiza que essa desigualdade social, atinge o negro já na primeira infância, que muitas vezes não tem acesso à creche, comprometendo toda a sua vida escolar. Essa triste realidade reproduz um ciclo de pobreza e miséria entre os afrodescendentes. “A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que as crianças pobres e brancas, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social.” (Bento, 2012, p. 50)

Quando chegam ao mercado de trabalho, precisam contrapor enormes desafios, que vão além da falta de capacitação profissional, oportunidades lhes são negadas, muitas vezes, devido a sua cor de pele e características físicas e mesmo quando desempenha o mesmo trabalho que uma pessoa branca, o negro recebe salários inferiores.

Roserberg (1999) expõe que o regime de escravidão e segregação do negro, causa dois tipos de prejuízos: a perda material e a perda simbólica. A perda material refere-se a negação de oportunidades e direitos sociais inclusive o direito à educação. Já “No plano material, negro (e indígenas), em seu conjunto, não tem acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, recursos sustentados por políticas públicas.” (ROSERBERG, 1999, p. 31)

A perda simbólica refere-se à ideologia da superioridade da raça branca sobre as demais, inclusive a negra. “No plano simbólico, o racismo opera ainda por expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial, considerando o grupo social negro como inferior ao branco” (ROSERBERG. 1999, p. 31).

Como corrigir tamanha disparidade social? Como diminuir essa distância entre negros e brancos de forma a termos uma distribuição de renda e serviços sociais mais justos e igualitários para todos?

Aspecto Legal

A constituição brasileira, artigo 156, garante a todos os brasileiros, tratamento igual perante a lei, livre de preconceito racial, independentemente de cor, raça, credo ou religião. Melo (1969) enfatiza o §1º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de

sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça”.

Também nesse sentido, a convenção sobre os direitos humanos (2013) aponta a educação como bem capaz de contribuir com o cidadão a alcançar outros direitos fundamentais para garantir uma qualidade de vida para si e sua família, usufruindo de outros serviços sociais. “O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos” (DIREITOS HUMANOS, 2013, p. 26).

Ainda nessa direção, a convenção sobre o direito da criança (1990), artigo 29, dispõe que os Estados devem infundir na criança valores de respeito aos pais, a sua identidade cultural, aos valores nacionais do país que mora, além da etnia racial e religiosa. E ainda no Art. 29.1: “os Estados, partes reconhecem que a educação da criança deverá está orientada no sentido de: c) Imbuir na criança o respeito aos seus pais, a sua própria identidade cultural, a seu idioma e valores (...)”.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1998) toda criança tem direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo a qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

O parecer (CNE/CP 003/2004) estabelece diretrizes para cumprimento da lei 10639 de 2003, garantindo no currículo da educação básica, o ensino das relações étnico raciais, promovendo a inclusão, o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e estipulando o dia 20 de novembro como dia nacional do Zumbi e da consciência negra. “O ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolve no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidade de ensino” (BRASIL, 2004, p.11).

Com a tentativa de corrigir essa desigualdade social, já na primeira infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010) estabelecem que a identidade étnica, assim como a língua materna, são elementos da constituição da identidade da criança e devem ser respeitadas e valorizadas pela e na escola, na busca de uma educação igualitária e pluralista para todos.

Esse documento traz orientações para a escola elaborar suas propostas pedagógicas para a educação infantil, explicitando ações cotidianas que promovam uma

educação inclusiva, combatendo a desigualdade e a discriminação racial, levando em conta: “(...) XI – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação” (DENIS, 2010, p.20).

O Papel da Escola

Combater a disparidade social brasileira, não é responsabilidade apenas do governo federal, mas de toda a sociedade. É necessário um esforço conjunto na direção da promoção da igualdade social. Trata-se de uma mudança de paradigma que não acontece da noite para o dia. É primordial agir na base da formação da pessoa, a criança.

A educação é uma porta de entrada para se transformar a realidade de um povo, e a escola tem um papel fundamental na valorização da diversidade cultural, na promoção da pessoa humana, no combate ao preconceito, na formação de opinião e valores sociais, promovendo debates e ações de combates ao racismo e todo tipo de discriminação racial contribuindo para a formação da cidadania de um País. Duarte (2012, p. 52) afirma que “evidentemente a educação não pode eliminar todas as desigualdades, mas pode, no entanto, colaborar na percepção da igualdade entre nos seres humanos”.

A educação infantil é a primeira experiência de convivência em grupo que a criança participa, iniciando a socialização. Iniciar esse trabalho na primeira etapa da educação básica significa intervir na base da sociedade contribuindo com a formação da personalidade, da inteligência e dos valores da criança. Junior (2016, p.100) expõe que “as primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positiva, tende a reforçar ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidades”.

Para isso é necessário promover um currículo inclusivo na educação infantil, resgatando valores históricos da sociedade brasileira, colaborando com a construção da identidade da criança de seu povo e de uma sociedade democrática.

“Decisões do cotidiano escolar, pode ensejar grandes transformações na sociedade brasileira, além de construirmos um País forte e coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade” (BENTO, 2012, p. 5).

Bispo (2016) destaca que a discriminação racial atinge as crianças já no momento de ingresso na escola de educação infantil, sendo rejeitadas pelo adulto, professor ou pelos próprios colegas; por ser um ambiente onde acontece tensões e conflitos ideológicos, entre crianças e adultos, oferece também oportunidade de combate ao que ele chama manifestação da “personalidade racista”.

Combater essa rejeição racial já na primeira infância é criar condições para que as crianças não sejam menosprezadas em função de sua cor e/ou traços físicos e nem desenvolvam uma “personalidade racista”, dessa forma a escola coopera juntamente com a família, na formação da identidade da criança, como enfatiza (BISPO, 2016).

Pinto e Bispo (2016) nos mostram que a infância é um período todo especial de socialização da criança, onde ela está formando sua identidade cultural, apropriando-se de conceitos socialmente construídos. Ao entrar na escola, esses conceitos ficam muito mais evidentes e às vezes confusos para a criança, é preciso ser desvelados, a fim de que já na infância compreendam todo o artefato cultural da identidade do povo brasileiro que forma a nossa identidade.

Pesquisas tem demonstrado que as crianças de quatro e cinco anos já tem algum tipo de conceituação, identificação ou preconceito racial. Também Souza (2002, p. 54), aponta que:

(...) as crianças negras revelam, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de terem cabelos lisos, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial.

Bento (2012) e Cavalleiro (2000) constataram em sua pesquisa que muitas vezes a escola é omissa às questões raciais, não falando sobre o tema com as crianças. Essa postura acaba por reforçar o sentimento de inferioridade na criança negra e não contribui para o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade e enfraquecimento do preconceito que muitas vezes sofre dentro de casa ou da própria escola.

A educação infantil precisa oportunizar à criança, situações que contribuam com o seu desenvolvimento saudável, a fim de que aprenda e apreenda normas de convivência pautadas no respeito a si e ao outro. Trindade (2016, p.120) aborda que “Esse aprendizado deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural.”

As Contribuições da Lei 10.639/2003

Com o advento da lei (10.639/2003), que inclui o ensino da história e cultura afro brasileira nos currículos das unidades escolares, percebe-se que as escolas de educação infantil têm intensificado as discussões com a referida temática no seu interior, com o intuito de atender a essa legislação que apela para uma educação inclusiva, que respeite a diversidade racial e contribua com a superação do preconceito racial no Brasil.

Acompanhando o trabalho realizado no interior dessas unidades escolares, com relação a esse tema, percebe-se a necessidade de formação inicial e continuada que capacite o professor a agir diante de situações preconceituosas na escola. E ainda que desenvolva ações que de fato se contrapõe a uma ideologia de raça perfeita, assumindo uma postura que conduza a criança a reconhecer a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da sociedade brasileira e construirmos uma sociedade igualitária para todos.

Diante dessa falta de preparo do professor, na maioria das vezes, o que se presencia no dia a dia das escolas, são atividades fragmentadas, com trabalhos meramente reativo ou repressivo ou um trabalho folclórico, com apresentações no dia da consciência negra, 20 de novembro, sendo incapazes de proporcionar profundas reflexões acerca do tema e surtir o resultado que se espera.

Júnior (2016) destaca que muitas vezes orientações e normativas que chegam à escola, acabam levando o professor a ter uma concepção distorcida do trabalho com a diversidade, colaborando pra um trabalho limitado e com pouca relevância.

Tais formulações, no entanto, geralmente baseiam-se em equívoco conceitual, que minimiza, empobrece e esvazia o desempenho da educação infantil, qual seja a ideia de que deve se adotar um posicionamento meramente reativo, de repressão da discriminação e do preconceito (JÚNIOR, 2016, p.69).

Superar esse empobrecimento passa por uma reflexão sobre o currículo da educação infantil, como expõe (Trindade, 2016), tendo como centro a criança e suas interações sociais com outras crianças e com adultos, os quais convivem cotidianamente. As interações sociais são o centro da pedagogia nesta modalidade de ensino.

As DCNIs, (2009), ratificam que as escolas devem elaborar suas propostas pedagógicas de modo que contemplem a valorização da história e culturas afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação. Para esse documento, currículo, é “o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológicos” (DCNIs, 2009, p.6).

Sob esse prisma é que acontece a educação infantil que promova a diversidade étnico racial, colocando a criança como centro do planejamento curricular, aberta aos saberes que a criança traz da família e da sociedade, atenta a sua vivência e realidade social para proporcionar-lhes experiências pedagógicas que articulem e valorizem as diferentes práticas dos grupos sociais aos quais pertencem. Trindade (2016, p.121) observa que “Não é o currículo o organizador da vida da criança, mas sim a criança, com os diferentes aspectos de suas vidas é que define organiza as práticas pedagógicas que resultam em um currículo para a educação infantil.”

Nesse aspecto, Silva (2016) demonstra que de maneira geral a formação inicial e continuada do professor, ainda é fragilizada em relação à diversidade étnico-racial, o que leva-o a um entendimento deficitário sobre o assunto, deixando-o inseguro para abordar o tema de forma efetiva, que contribua para uma formação crítica e valorização da diversidade racial dos alunos.

O caminho para uma educação para as relações étnico-raciais, na educação infantil, passa pelo fortalecimento do conhecimento do professor, acerca do tema, para que o aborde de forma clara, segura e positiva, que fortaleça a identidade dos educandos para conviver de forma harmônica e respeitosa em uma sociedade plural.

Para se contrapor a situação de discriminação e preconceito, que ainda persiste na sala de aula, há de se investir em formação crítica, reflexiva e consistente do ponto de vista conceitual, a abordá-las de maneira positiva com seus alunos. (SILVA e FREITAS, 2016, p.321)

Práticas Metodologias para a Diversidade

Pensar em metodologias que dê conta de uma educação para diversidade racial com crianças tão pequenas é um desafio que deve levar educadores a abrir mão de

verdades cristalizadas em seu fazer pedagógico; é colocá-la como direcionador de sua prática, considerando todos os aspectos em que ela está inserida.

Partindo desse prisma, a proposta pedagógica das escolas de educação infantil, que é o documento maior da instituição, precisa assegurar em seu currículo ações claras de valorização da diversidade cultural, de combate ao racismo e promoção racial, levando em conta todas as atividades desenvolvidas na escola, desde a recepção do aluno; a forma de organização do espaço escolar; os cartazes de parede; os livros e histórias que contam para as crianças; as músicas e brincadeiras trabalhadas no dia a dia da escola; os desenhos que escolhem para as crianças colorirem. Tudo isso está carregado de sentido, valores e ideologias sociais que a escola acredita. Bento (2012, p.20) enfatiza que (...) “muito do que se ensina, se faz por meio de oportunidades criadas na organização do tempo, do espaço e dos materiais, não só explicitamente, mas por meio das atividades orientadas.”

Neste sentido, a organização do ambiente escolar é uma atividade plenamente pedagógica. A composição desses espaços se constitui em ambiente de aprendizagem para as crianças, expressam valores ideológicos de quem os escolhem e influenciam diretamente na educação dos alunos.

Dessa forma, é necessária uma reflexão acerca da diferença entre ambiente e espaço escolar, conceituando espaço como a parte física da escola, e ambiente, como toda organização do espaço que se coloca à disposição da criança, como “artefatos culturais”, brinquedos, livros, imagens, etc, que são carregados de sentidos ideológicos e transmitem concepções muitas vezes desconhecidas pelos educadores que acabam passando uma imagem distorcida daquilo que a escola pretende. “Em geral, não há consciência de que esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, que educam em uma direção que esses profissionais não planejaram e que não o fariam intencionalmente.” (BENTO, 2012, p.19)

Segundo Bento (2012) educar para igualdade racial, precisa levar em conta todo o acervo cultural que faz parte da realidade da criança, livros, revistas, brinquedos e outros. Precisa pensar também na organização do ambiente escolar, como um componente curricular, que potencializa essa proposta de ensino, disponibilizando à criança um conjunto cultural que confere o respeito pela diversidade cultural, como objetos, figuras e imagens da cultura afro.

Belas imagens de negros em posição de prestígios, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos de crianças e de suas famílias nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças, etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de educação infantil. (CARVALHO, 2012, p.20)

A escolha de livros e brinquedos que se oferecem às crianças representa muito na educação dos pequenos, uma vez que na educação infantil o ato de brincar é extremamente pedagógico e a escolha dos brinquedos e das brincadeiras precisam ser refletidas e intencionais. Os brinquedos carregam em si uma concepção de sociedade, cultura e educação que a escola defende, mesmo que não saiba disso. Brinquedos e instrumentos musicais, disponibilizados à criança, deve representar a cultura afro-brasileira de uma maneira positiva. “(...) ao escolher as bonecas e os bonecos negros, devemos procurar aqueles que representam na sua variedade de tons de pele e tipos de cabelos, a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra.” (BENTO, 2017, p.22)

Posto isto, faz-se necessário pensar na organização do espaço escolar, que a princípio não parece importante, tendo-o como ambiente educativo, refletir na forma como acontece na escolha dos brinquedos e nas brincadeiras das crianças.

Análise da prática

Em pesquisa realizada com 5 (cinco) professores e a gestão de uma escola do Município de Colíder, MT, percebe-se o despreparo desses profissionais, para desenvolver um trabalho que coopere com a igualdade racial já na primeira infância. Apesar de todos se considerarem preparados para esse desafio, fica evidente, em suas respostas que a maioria não tem clareza de como podem contribuir pedagogicamente com a promoção de cidadãos que reconheçam sua identidade racial e respeitem a do próximo. Ao responderem sentem-se preparados para esse trabalho. Uma das entrevistadas afirma: “Sim, não podemos deixar essa questão influenciar no nosso trabalho, pois raça, cor de pele, condições sociais e humanas, não diferencia caráter, personalidade, nem nível de aprendizagem de ninguém”.

A entrevistada B respondeu: “Quando estudamos as diretrizes para a educação básica, vemos que a prática deve caminhar junto, e na função que exercemos devemos levar o aluno a entender e respeitar o próximo”.

Essas respostas demonstram que esses profissionais sentem-se na obrigação de trabalhar esse tema na sala de aula, por considerarem relevante, ou por perceberem a necessidade, todavia, não conseguem avaliar se estão ou não preparados para desempenhar tal tarefa, o que leva a crer que esse assunto é pouco abordado na formação continuada da escola.

Ainda com relação a essa pergunta, apenas uma professora respondeu que reconhece que esse é um tema complicado para se trabalhar com crianças pequenas e que tem dificuldades em contribuir para que as compreendam que ser diferente não é ser inferior. “Acredito que seja um tema complexo e sinto dificuldade em passar de forma simples para tal idade, fazendo com que entendam que as diferenças fazem parte da história da humanidade e que isso não significa ser inferior” (Entrevistada G).

Bento (2012) aponta que esse é um tema que deve ser aprofundado na formação continuada, um espaço privilegiado para troca de ideias e experiências entre os profissionais da escola, capaz de preparar o professor para incorporar uma prática que converge para promoção da igualdade racial.

Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias, é tarefa exigente e que necessita de uma equipe decidida. Para isso nada melhor do que elaborar e implantar um projeto institucional, que tem como maior mérito conjugar, ao mesmo tempo informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas transformadas coletivamente (BENTO, 2012, p. 15).

O resultado dessa pesquisa aponta que essa temática não é trabalhada efetivamente durante o ano pela escola, que é abordada esporadicamente durante o ano, ou no dia 20 (vinte) de novembro com atividades pontuais.

Ao perguntar se planejam atividades com o objetivo de promover igualdade racial entre alunos, que não seja somente na semana da consciência negra. A maioria confirmou que esse tema é trabalhado durante todo ano por considerarem importante, no entanto, não deixam claro como isso acontece na prática. “Quando necessário. Sempre

precisa ser lembrado as crianças o respeito aos seus colegas, indiferente da cor, raça ou etnia” (Entrevistada B).

Essa resposta leva a entender, que no dia a dia de sala de aula, acontecem episódios de discriminação entre as crianças e que devem ser trabalhados, saindo da condição de um trabalho reativo e passando a preventivo, como diz (FREITAS, 2016).

Também em relação a essa pergunta, alguns disseram que trabalham esse tema na roda de conversa, brincadeiras e contação de história, mas não diz quando e com qual periodicidade. “Busco durante todo ano trabalhar o tema nas brincadeiras, incluindo situações que promovam igualdade racial como historias, bonecas negras e cantigas”. (Entrevistada C)

Anualmente, essa escola realiza atividades do dia da consciência negra, contudo, quando perguntado sobre o objetivo desse evento, os professores não demonstram ter clareza da intenção dessa ação realizada pela escola. “Mostrar desde cedo para a criança que nascemos iguais, que cor de pele não diferencia ninguém, que somos todos seres humanos e que temos a mesma capacidade de amar e ser amado.” (Entrevistada A)

Dizer à criança que somos todos iguais, que cor de pele não diferencia ninguém, quando ela está vendo que na verdade somos diferentes, que a cor da pele e traços físicos nos diferencia sim, é também uma forma de não aceitação das diferenças por parte do professor, que insiste em trabalhar uma falsa igualdade, quando devia trabalhar com a criança por pertencemos a uma sociedade plural.

Roserberg (2014) expressa que o negro tem buscado o reconhecimento de sua identidade, o direito de ser diferente e o direito de oportunidades iguais, ou seja, a igualdade de direitos. Sabemos que a educação por si só, não resolve o problema da desigualdade no País, que a perda material depende de políticas públicas que venha ao encontro do interesse das minorias. No entanto, é necessária uma reflexão no sentido de pensarmos quais ações enquanto professora posso desencadear para contribuir com a superação do conceito de diferença aliado à inferioridade, à classificação atribuída às pessoas de acordo com características físicas e cor de pele.

Portanto é louvável que algumas políticas indenitárias e também redistributivas se situem no âmbito escolar, porém outras políticas redistributivas devem ir além da escola e apelem por atuação políticas em outras esferas e com outras estratégias. (ROSERBERG, 2014, p.5)

Considerações finais

Transformar valores de uma sociedade passa necessariamente pela educação de pessoas, e nesse caso é imprescindível voltar o olhar para a educação dos pequenos, primeira etapa da educação básica, conforme a LDBEM (1996). No entanto, para se alcançar uma meta não é suficiente apenas saber o que fazer, é necessário também saber como fazer. Nesse sentido, não basta somente elaborar leis que incluam a educação para as relações raciais nos currículos escolares, mas é imprescindível também, investimentos em formação inicial e continuada do professor, ator principal nesse processo de mudança de paradigma de uma sociedade.

A formação continuada na escola deve ser um laboratório de aprendizagem dos profissionais de educação, onde acontece troca de experiências, leituras e reflexões do fazer do professor, deixando de ser apenas um espaço para repasse de informações oriundas das Secretarias de Educação, ou planejamento de festas comemorativas na escola.

O dia 20 de novembro, que deveria culminar os trabalhos realizados ao longo do ano nas escolas, com profundas reflexões, com a presença de toda comunidade escolar; lamentavelmente, acabou se transformando em uma data folclórica, com a realização de desfiles de alunos, que se repete ano, após ano, onde a figura do negro é exposta de maneira exuberante, com roupas floridas e bem maquiados, não traduzindo a real veracidade da vida cotidiana da raça negra, que muitas vezes não pode comprar um shampoo para lavar os cabelos ou sabonete para tomar banho.

Os espaços escolares precisam evoluir de mero expositor de cartazes, algumas vezes sem função pedagógica, para ambiente de aprendizagem, traduzindo a cultura, costumes e valores dos alunos, com exposição em seus corredores, de objetos africanos, de forma a enaltecer também a cultura afrodescendente.

Em suma, para alcançar resultados efetivos, rumo à educação para as relações raciais na educação infantil, que emerge a sociedade para a justiça social passa necessariamente pela implantação de algumas ações que viabilizem a desconstrução de conceitos arraigados na sociedade atualmente como:

- A concepção de educação infantil, como modalidade secundária em relação às demais, onde as crianças deverão ser somente cuidadas e vigiadas por adultos, por isso deixadas em segundo plano, com poucos investimentos por parte dos governantes. Essa modalidade de ensino precisa alçar voos mais altos e sair da condição de educação assistencialista cumprindo sua dupla função de cuidar e educar.
- A concepção de criança como “um vir a ser”, o que dispensa investir em um currículo e metodologias de ensino capazes de atender às peculiaridades da infância, aspirando cidadãos livres de preconceitos que respeitam as diferenças.
- Um conceito de projeto político pedagógico meramente burocrático, desvinculado das atividades práticas do dia a dia da escola, sendo elaborado para cumprir protocolo.
- Superação de um entendimento de que a educação se resume em codificação e decodificação de leitura e escrita, ampliando o espaço escolar como ambiente educativo dos pequenos.
- Assim, a educação infantil pode contribuir com a formação de sujeitos anti racista, que ao longo prazo pode colaborar para uma sociedade mais fraterna para todos.

Referências

ANDRADE, A. L. M.S. **Navios Negreiros**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/abolicao-da-escravidao-no-brasil>. Data de acesso 25 set. 2018.

BENTO, A. Silva. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos Políticos, Jurídicos, Conceituais**; Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192. Data de acesso 23 set. 2018.

BENTO, M. A; CARVALHO, de S. Pereira. **Educação Infantil e práticas Promotoras da Igualdade Racial**. Disponível em: <http://ava7.unemat.br/Pspei/course/view.php?id=32>. Data de acesso 23 set. 2018.

BISPO, S. Alves. Da. Silva; PINTO, S. M. Eugenia. **Mediações étnico-raciais no Contexto da Educação Infantil um Estudo de Caso**. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p65/31491. Data de acesso 25 set. 2018 .



BISSOLI, M. Freitas. de Bissoli. **Desenvolvimento da Personalidade da Criança: O Papel da Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>. Data de acesso 10 nov. 2018.

BRASIL, Coordenação de Edições Técnicas do Senado Geral. **Direitos Humanos**. Brasília:2013. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence> . Data de acesso 26 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacional para Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**.. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afrobrasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version> . Data de acesso 10 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil**. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I>. Data de acesso 05 nov. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Metodologia de Pesquisa**. Disponível <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Data de acesso 02 nov. 2018.

GRUNEWALD, A.H.R; TAVARES, A.de L; MELLO. M. de S. **Emenda Constitucional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Data de acesso 04 nov. 2018.

JUNIOR, H. Silva, **Anotações Conceituais e Jurídicas sobre Educação Infantil, Diversidade e Igualdade Racial**.

OLIVEIRA, V. T. F. **Diversidade Étnico Racial no Currículo da Educação Infantil: O Estudo de Pratica educativas de uma EMEI**.

PINTO, S. M. (org). **Mediações étnico-raciais no Contexto de Educação Infantil: Um Estudo de Caso**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/19804512.2016v18n33p65/31491> da de acesso 22 set. 2018.

ROSERBERG, F. **Educação Infantil e Relações Raciais: a tensão entre igualdade e diversidade**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf>. Data de acesso 26 set 2018.

SILVA, S. A. da; D. A. FREITAS. D. A. S. **Representações dos negros na literatura infantil e Juvenil**. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveduacao/article/view/3452/2364>. Data de acesso 02 nov. 2018.

TRIVÑOS. A.N.S. **Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf Data de acesso em: 05 nov. 2018.

REENOMA

Submetido em: 30 jun. 2019

Aprovado em: 02 out. 2019

Educação Especial: inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino

Special Education: Inclusion of people with special needs in the regular education network

Bernardete Ficagna¹

Laura Raffaele Rodrigues Balassa²

Ibraina Robusto Baldissera³

Patricia Mendes Pereira⁴

Resumo:

Este artigo é o resultado de uma investigação teórica e prática referente à inclusão de pessoas especiais Síndrome de Down em salas do ensino regular, no contexto de duas escolas municipais, no Município de Sinop/MT. Para o estudo de caso, foram sujeitos da pesquisa, diretores (as), professores (as) e famílias dos alunos com Síndrome de Down. O norte investigativo deste trabalho ancorou-se na seguinte proposta: a inclusão vem acontecendo por força da lei, ou é uma proposta educacional a ser implementada, cuja finalidade é eliminar o preconceito e tornar o ambiente educacional mais justo e igualitário? A proposta pautou-se a autores tais como: Mazzotta (1996), Sassaki (2003), Coll, Marchesi, Palacios (2004), Aquino (1998), entre outros. Em breve relato, percorre um tempo histórico no processo evolutivo da educação especial, evidenciando que acontecimentos e fatos influenciaram para que determinadas mudanças ocorressem. Destaca como a legislação promoveu transformações e contribuiu no sentido de assegurar direitos e deveres a todas as pessoas, indistintamente. O contexto escolar é um dos lócus onde as ações acontecem. Neste sentido, articular acesso, permanência, qualidade e eficiência, exige profissionais competentes e recursos adequados, que possam garantir a eficácia dos serviços prestados. Assim sendo, a pesquisa é fonte de orientação e demonstração e os dados levantados corroboram no sentido de situar a educação inclusiva no contexto das escolas investigadas que

¹Licenciatura Plena em Pedagogia, pela UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso). Pós-Graduação em Psicopedagogia – FASIPE (Faculdade de Sinop) – MT e Especialização em Docência no Ensino Superior pela UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Braz. EMEI SÃO CRISTOVÃO. E-mail: bfigagna@gmail.com

² Formação: licenciatura Plena em Pedagogia pela UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), Pós-Graduação em Educação Infantil pela UNICID (Universidade Cidade de São Paulo). EMEI SÃO CRISTOVÃO. E-mail: laurabalassa@hotmail.com

³ Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia, pela UNOPAR, Pós- Graduada em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Católica Don Aquino de Cuiabá – FAC. EMEI SÃO CRISTOVÃO. E-mail: ibrainabaldissera@hotmail.com

⁴ Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), Pós-graduação em Educação Especial pela UNIC (Universidade de Cuiabá). EMEI SÃO CRISTOVÃO. E-mail: patymendes20082008@hotmail.com

apesar de enfrentar dificuldades conseguem incluir os alunos atendendo a legislação, oferecendo para o aluno um ambiente de socialização, interação e aprendizado.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Inclusão, Legislação, Escola.

Abstract:

This article is the result of a theoretical and practical investigation regarding the inclusion of special people with Down Syndrome in regular schools, in the context of two municipal schools, in the municipality of Sinop-MT-Brazil. For the case study, the research subjects were the principals, teachers and families of students with Down Syndrome. The investigative north of this work was anchored in the following proposal: Is inclusion happening by force the law, or is it an educational proposal to be implemented, the purpose of which is to eliminate prejudice and make the educational environment fairer and more equitable? The proposal was based on authors such as: Mazzotta (1996), Sassaki (2003), Coll, Marchesi, Palacios (2004), Aquino (1998), and others. In brief, this article travel through a historical time in the evolutionary process of special education, showing that events and facts influenced certain changes to occur. It highlights how the legislation has brought about change and contributed to ensuring the rights and duties of all people without distinction. The school context is one of the loci where actions take place. In this sense, articulating access, permanence, quality and efficiency requires competent professionals and adequate resources that can guarantee the effectiveness of the services provided. Therefore, the research is a source of guidance and demonstration, and the data collected corroborate to situate inclusive education in the context of the investigated schools that, despite facing difficulties, manage to include students, complying with the legislation and offering to the student a social environment, interaction and learning.

Keywords: Down Syndrome, Inclusion, Legislation, School.

Introdução

O objetivo principal da educação é oferecer meios para o desenvolvimento do conhecimento, a formação humana e cidadã, a escola é a instituição adequada para que isto aconteça. A Constituição Federal de 1988⁵ garante a todos o acesso. Cabe a escola buscar através de seus responsáveis, juntamente com todo seu quadro de funcionários, pais e sociedade, alternativas que garantam a permanência e venham ao encontro às particularidades e necessidades de cada educando para o pleno desenvolvimento das potencialidades. No entanto, não basta abrir as portas do ambiente escolar, são necessárias atitudes que fomentem instrumentos e meios que venham congregar a todos independente das diferenças que possam caracterizar as pessoas.

⁵ Disponível em: http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm. Acesso em: 04 de Nov. 2009.

A ênfase hoje, dada a modalidade de educação especial, dentro do ensino regular, vem para acolher um novo conceito chamado inclusão, este conceito abarca ações que visam à socialização, promoção do conhecimento e melhoria das condições de vida de cada educando.

Neste sentido, este artigo é o resultado de uma investigação quanto a educação especial na sua perspectiva inclusiva na rede regular de ensino fundamental, voltada ao atendimento aos educandos com Síndrome de Down. O recorte investigativo e analítico é feito a partir de duas escolas da rede pública municipal de Sinop/MT. O norte investigativo deste trabalho ancorou-se na seguinte proposta: a inclusão vem acontecendo por força da lei, ou é uma proposta educacional a ser implementada, cuja finalidade é eliminar o preconceito e tornar o ambiente educacional mais justo e igualitário.

História: breve relato da educação especial

A trajetória das pessoas com deficiências, de modo geral, tem sido contada através de conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação ou outras formas de registros escritos. Trabalhos como os de Vygostky (1994), Mazzotta (1996) e (1982), Sassaki (2003), Coll *et all* (2004), Aquino (1998), entre outros, trazem grandes contribuições para o entendimento do “lugar” das pessoas com deficiência na história da sociedade.

A educação de pessoas com necessidades especiais foi marcada por diferentes fases vividas ao longo da história. Quatro são as fases apontadas por Sassaki (2003): fase da exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Primeira fase, da exclusão, marcada pela negligência, na era pré-cristã, havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, a sociedade e a família legitimavam essas ações como sendo normais. O diferente assusta e o medo do desconhecido afasta, elimina, exclui, cria preconceitos e discriminação. A falta de conhecimento em muito contribuía e fomentava essa ideia. (SASSAKI, 2003).

Por volta do século XVIII e meados do século XIX surge a segunda fase conhecida como segregação institucional, que tem como principal marca o atendimento em Instituições que cuidavam de deficientes. Ali recebiam cuidados em algumas

instituições eram ‘tratados’, como doente em função de um modelo médico de deficiência que os declarava como incapacitados para toda e qualquer atividade e dependentes de cuidados. Conforme Sasaki (2003, p.31):

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas a todos que tivessem alguma deficiência.

A terceira fase, a da integração. Ocorre já no final do século XIX e meados do século XX e é marcada pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer ao indivíduo especial uma educação à parte (SASSAKI, 2003).

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um período marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada, em busca de inserção social e de melhores condições vida.

Na História da Educação Especial, o Movimento de Inclusão Social vem se delineando lentamente e documentos como a Declaração de Salamanca de 1994 oficializaram as regras para o termo inclusão no espaço educacional, esta Declaração já com base em documentos anteriores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, cujo termo já era estabelecido pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas ‘Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências’, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994, p. 01).

A inclusão é um novo olhar, a partir de toda uma caminhada histórica e cultural, que vai da exclusão total à reelaboração de um novo conceito; suas ações são pensadas na perspectiva de transformar a sociedade. Portanto, à medida que consigamos uma educação inclusiva, a sociedade também, tornar-se-á mais inclusiva. Neste sentido a escola pode sim contribuir para tornar a sociedade mais inclusiva. Mas a educação, por si

só, também não vai resolver a inclusão social; vai representar uma parcela significativa, vai contribuir, será o diferencial.

A criança inicia sua aprendizagem desde os primeiros dias de sua vida, pois ela já se encontra exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna mediador dessa entre ela e a cultura. Assim Sendo, a escola surge para esse indivíduo, como uma excelente alternativa de ampliar o leque de possibilidades, é ela o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistematizada, intencional e planejada. Neste sentido, para Bruner (*Apud* MUNIZ, 2001, p. 39):

O objetivo da escola não é de formatar o espírito da criança lhes inculcando saberes especializados os quais não se compreende o sentido e a razão de ser. É necessário que os alunos se apropriem de uma cultura, integrem os conhecimentos a partir de questões que eles construam. Para isso, é necessário contestar os programas prontos. Devemos criar dúvidas, discutir, explorar o mundo, se deslocar, sair do quadro da escola. É assim que nos apropriamos da cultura, que nos tornamos membro ativo de uma sociedade⁶

Provavelmente, nos últimos tempos, o campo do saber tem sido o lócus de muitas mudanças, especialmente nas concepções e na orientação geral para a investigação e para a intervenção pedagógica mais especificamente na área do conhecimento relacionado com as necessidades educativas especiais. Tal viés é justificado no conceito da Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial⁷

[...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

⁶ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000229.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2009.

⁷ Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/escola-inclusiva/13532>. Acesso em: 17 de Novembro de 2019.

Desta forma, a Educação Especial não mais é concebida como um sistema educacional paralelo, ou separado, como vinha acontecendo até então, mas como um conjunto de medidas que a escola regular coloca a serviço de uma resposta adaptada à diversidade de seu alunado.

Novos olhares devem ser lançados na forma de acolher e atender os educandos, adequações curriculares, recursos, metodologias, estratégias, enfim, chegou a hora de serem esgotadas todas as possibilidades disponíveis em prol das necessidades educativas especiais.

Legislação, políticas e esforços pela educação especial no brasil

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento de pessoas em atitudes isoladas e de organizações no âmbito coletivo, respaldadas pela Lei, foi de fundamental importância. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em capítulo próprio, Art. 205 diz expressamente que a educação é direito de todos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O artigo acima é a garantia e o suporte que pavimenta o caminho para a concretização das lutas e ações na busca do espaço e da igualdade de condições para todos indistintamente.

Esta mesma Constituição em seu artigo 208, parágrafo III, estabelece que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Fica assim, assegurado a todos indistintamente o direito à educação.

A Declaração de Salamanca que é o documento que norteia a Educação Inclusiva estabeleceu acordos e entendimentos que serviram de parâmetros para a construção de um modelo de atendimento aos indivíduos que apresentam qualquer tipo de necessidade de atendimento especial.

No sistema educacional brasileiro, não foi diferente, a LDB 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/SEB nº. 02/01) incorporaram os princípios e orientações da Declaração de Salamanca. Mediante estes princípios e orientações, recomendados pela Declaração de Salamanca e de encontro das garantias na Constituição Federal, a LDB nº 9.394/96⁸ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vem para disciplinar a educação básica e em seu Capítulo V, que trata da educação Especial - Art. 58, Art. 59 e Art. 60, define onde e como deve ser ministrado o ensino, de acordo com cada especificidade, respeitando os limites de cada educando, fornecendo-lhes o apoio necessário.

A LDB expressa ainda em seu conteúdo alguns avanços significativos, dentre eles, a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos. O Título III, Art. IV diz: “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” Começa a ser alicerçada a fase inclusiva.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – que Institui as Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica -, sempre no sentido de melhor atender esta nova modalidade educacional, assim apresenta, Art.1º, p. 1:

A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.⁹

Esta mesma resolução define assim os educandos com necessidades educativas especiais, Art. 5º, p. 2:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 03 nov. 2009.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso em: 05 jul. 2009.

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – alta habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu capítulo IV – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, artigo 53, garante ‘igualdade de condições’ (2000, p.20), quanto ao acesso e permanência no ensino regular.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas, tais como: a educação como direito de todos, atendimento educacional especializado, Adequações na estrutura física e curricular, dentre outras.

Analisando a realidade de duas escolas públicas municipais de ensino regular em Sinop/MT

Metodologia

Para o estudo de caso, foram escolhidas duas escolas públicas de ensino regular, municipais em Sinop/MT. São sujeitos da pesquisa, diretores (as), (um de cada instituição), professores (as), (uma de cada sala, responsável direto) e famílias dos educandos com Síndrome de Down (mães dos dois alunos).

Após os encaminhamentos iniciais tais como: identificação das escolas que atendem os educandos Down, contatos e agendamento de dias e horários para organizar o início dos trabalhos de observação e coleta das informações e entrevistas. Fora feita a observação participante em ambas as instituições.

Em seguida, numa pesquisa a campo, na abordagem qualitativa visto que segundo Goldenberg (2003, p. 63), “É útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente”, de posse de um roteiro de perguntas que fora previamente elaborado para cada segmento, com o objetivo de levantar dados, os quais respondessem as perspectivas anteriormente citadas. De posse de todas as informações, todos os dados foram amplamente analisados e esta análise fora feita

primeiramente por segmento, separando as informações e, em seguida fora feito o agrupamento das informações para a elaboração do artigo.

Para preservar as instituições e os sujeitos envolvidos, serão utilizados números e letras para identificação. Escola 1 e escola 2, os Diretores A e B, os professores X e Y e as Famílias F1 e F2.

Resultados

Este artigo é uma investigação teórica e prática. Seu objetivo é examinar do ponto de vista teórico a evolução da educação especial ao longo do tempo, suas características e alcances e verificar se a inclusão vem acontecendo por força da lei ou é uma proposta educacional? Para tanto, a seguir encontram-se os resultados da coleta de dados e as devidas análises fundamentadas em autores do assunto.

As escolas escolhidas têm diferentes organizações para o atendimento, porém dentro do que diz a legislação. A Resolução 02 de 11/09/2001 Art.9º, estabelece que:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

A escola 1 organizou uma sala da EJA (Educação de Jovens e Adultos) somente para indivíduos especiais, todos os educandos possuem entre 14 e 22 dois anos e não podem frequentar as salas comuns pois a idade não é compatível. A escola 2, atende o educando com Síndrome de Down na sala comum do ensino regular junto com outros educandos de idade compatível. A forma como a escola se organiza para atender em nada atrapalham ou dificultam a inclusão, nem fazem com que a inclusão não aconteça. A eficácia na implementação depende da forma como os gestores conduzem os encaminhamentos tais como: adaptação do espaço e currículo, receptividade, compreensão, dentre outros.

No departamento político/pedagógico os diretores como responsáveis pelas instituições em questão implementaram esta nova modalidade educacional, não, sem

encontrar dificuldades, olhares desconfiados e resistências, em maior ou menor grau. Conforme eles próprios se expressaram: “Importante, os alunos permanecem na escola e atendidos conforme suas necessidades.” (Diretor A). “Não foi muito fácil, é preciso enfrentar muitas vezes a resistência de alguns profissionais, as adaptações que precisavam ser feitas, tanto no ambiente físico, como pedagógico, requer muito esforço e cooperação principalmente dos pais e responsáveis.” (Diretor B). Conforme Coll; Marchesi; Palacios (2010, p. 30):

O objetivo de criar escolas inclusivas que sejam de qualidade, atrativas e valorizadas por toda a comunidade educacional exige muito mais que boas intenções, declarações oficiais e documentos escritos. Exige que o conjunto da sociedade, as escolas, a comunidade educativa e os professores, mais especificamente, tomem consciência dessas tensões e procurem criar as condições que os ajudem na consecução de tal objetivo.

Não é nada fácil superar séculos de discriminação e preconceito, pois, estes pré-conceitos já vêm sendo incutidos em nossa sociedade há séculos e mudar o curso da história demanda paciência, dedicação, flexibilidade e muita boa vontade. Conforme Coll; Marchesi; Palacios (2004, p.45):

As escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve impulsionar. A mudança de cada escola deve partir de sua cultura própria e orientar-se no sentido de sua transformação.

Mesmo sendo no mesmo município e públicas, as duas escolas investigadas localizam-se em diferentes contextos e organizam-se de diferentes maneiras. Sendo assim, a questão seguinte exposta aos dois diretores foi: A proposta de inclusão funciona de maneira eficaz? “Na escola sim, somos responsáveis.” (Diretor A) “Ainda estamos caminhando para a eficácia, porém há muito que ser feito.” (Diretor B). A inclusão de verdade não acontece quando pensamos somente no contexto escolar, e sim com o envolvimento de toda a comunidade, pois esta atitude fomenta o espírito cooperativo. Neste sentido a Declaração de Salamanca, item 35 diz:

Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a

responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

Implementar a inclusão já não foi tarefa fácil, conforme os entrevistados, garantir a eficácia é uma proposta que demanda tempo, pois não depende somente do gestor e sim de todos os envolvidos no ambiente escolar, além da família e da sociedade.

O currículo é elemento de fundamental importância, comum a todos os alunos, ou, adequado para atender a todos, conforme as especificidades de cada educando. “Sim. Há adequação do currículo para todos os anos, séries e fases e em todas as disciplinas conforme a necessidade dos alunos. Adequações como intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), flexibilização do conteúdo e objetivos em todas as disciplinas.” (Diretor A) “Sim, é preciso fazer uma adaptação desse currículo, dos seus objetivos e até conteúdos, de acordo com as necessidades do educando.” (Diretor B). No que tange o currículo, ambos em conjunto com suas equipes efetuam as adequações necessárias, a fim de atender as peculiaridades e promover o desenvolvimento de todos seus educandos.

Na escola 1, como a sala é EJA especial, a proposta pedagógica é especialmente elaborada para atender esta demanda. Portanto, o currículo para a fase em que o educando se encontra é adaptado de acordo com essa fase e série. As atividades vão de encontro à proposta pedagógica, porém são elaboradas e repetidas várias vezes de modo diferente, com objetivo de melhorar a compreensão e assimilação dos educandos de acordo com a professora e seu planejamento. A avaliação é feita na forma de diagnóstico elaborado pela professora da sala de recursos, que suplementa estes conteúdos. Este diagnóstico é feito mensalmente, com aplicação de atividades, que foram trabalhadas no período e a partir da resolução destas atividades, é estabelecido o progresso.

Na escola 2, o Diretor fala que é necessário fazer uma adequação dos ‘conteúdos e objetivos’, o fato do educando Down ter um processo mais lento, as atividades são elaboradas de maneira a contemplar o conteúdo, porém de modo simplificado, Exemplo: O conteúdo referente ao folclore foi trabalhado pela professora coletivamente, depois todos escreveram referente ao que tinham entendido do conteúdo, o aluno Down fez um

desenho para demonstrar e expressou oralmente sua compreensão do conteúdo. Tudo isso fora observado e devidamente anotado em um diário de bordo.

A inclusão é a construção de um novo caminho sob um novo olhar e um árduo trabalho, mas usando as palavras do Diretor B, “estamos caminhando para a eficácia”, palavras estas que nos instigam a abandonar velhos hábitos e incorporar novos saberes, bem como novas funções para dar conta desta nova demanda educacional. Neste sentido, Sasaki (2003, p. 119) apresenta:

As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambiente inclusivo. Eles devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional, do desenvolvimento de currículo e da organização escolar.

A atitude da escola como um todo é fator muito significativo e nas salas das instituições pesquisadas durante o período de observação de uma semana em cada escola, pude ver os professores em ação atendendo os educandos Síndrome de Down com um currículo adaptado e fazendo com que todos os alunos participem e interagem entre si. Na avaliação destes profissionais, adequado e inclusivo, nem sempre se entrelaçam. Isso pôde ser verificado na seguinte questão: Na sua avaliação, o atendimento oferecido ao aluno especial é adequado, inclusivo? Nesta questão cada professora tem um parecer, observe: “da forma que está acontecendo aqui sim.” (Professora X). “Não. Primeiro porque ainda não estamos adequados para a inclusão e sim estamos buscando fazer da melhor forma possível para auxiliar e melhorar a integração, desde espaço físico, etc.” (Professora Y). O papel do professor, na educação inclusiva, necessita ser ressignificado para atuar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, P.5).

Para que o processo de inclusão educacional se efetive na prática torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. De nada adiante haver toda uma legislação como

fora descrito nos capítulos acima se faltar boa vontade de mudar e fazer acontecer. Para ser adequado, ou seja, em perfeita conformidade e inclusive necessita além da legislação a participação de todos os envolvidos.

O pilar que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus educandos, conforme suas especificidades.

Portanto, ao encontro dessa qualidade não poderia passar despercebido o planejamento das aulas e ambas as professoras o fazem pensando nas necessidades especiais. Neste sentido expressam: “De acordo com as dificuldades e necessidades de aprendizagem do aluno. Num ritmo mais lento, as atividades elaboradas de maneira mais simplificada, repetidas vezes, com muito material concreto.” (Professora X). “Com auxílio da coordenação e planejamentos específicos que atendam as necessidades deste aluno. A produção de texto é feita oralmente, os questionamentos e as respostas também, enquanto os demais alunos trabalham a escrita do alfabeto o aluno Down trabalha com o alfabeto móvel, materiais coloridos, muito material concreto, repetidas vezes.” (Professora Y).

Quando a ação do professor em sala de aula parte da compreensão de como os educandos aprendem e de qual é a melhor maneira de lhes ensinar. Conforme Marchesi (2004, p. 46): “[...] na concepção construtivista da aprendizagem escolar, esta é entendida como o processo de ampliação e de transformação dos esquemas de conhecimento prévio do aluno devido à sua atividade mental construtiva.”

Os recursos didáticos disponibilizados pelas instituições, auxiliam e concretizam alguns planejamentos no processo de ensino-aprendizagem. “O material disponível auxilia sim no processo de ensino-aprendizagem.” (Professora X). “Sim. O simples fato desta criança participar e se envolver na escola já é passo de evolução, buscamos atendê-lo nas suas particularidades para que atenda também seu nível de conhecimento e estimulá-lo.” (Professora Y).

Quanto à metodologia utilizada pelas professoras realmente atende às necessidades educacionais especiais dessas crianças. “No meu ponto de vista sim.” (Professora X). “Pelos diagnósticos realizados percebemos a evolução desta criança e

assim podemos afirmar que sim.” (Professora Y). Conforme o exposto pelas professoras e comprovado em lócus, através das observações é eficaz, pois é possível observar a evolução dos educandos em questão.

Como respaldo a evolução destes educando, vão aqui depoimentos das famílias:

F1 “O Rodrigo nessa escola evoluiu muito, impressionante!” F2 “Este ano ele está evoluindo bem, já escreve o nome, reconhece o alfabeto.”

Toda evolução é precedida de algum aprendizado e para que os profissionais possam ensinar devem estar preparados. Com o objetivo de averiguar a indagação seguinte foi: Sob seu olhar os profissionais estão preparados para trabalhar com os princípios da educação inclusiva? Justifique: As duas profissionais partilham da mesma opinião, vejam as respostas:

“Ainda não, pois esse processo é recente e é preciso mais preparação aos professores.” (Professora X).

“Não. Porque isto requer dedicação paciência e conhecimento sobre o assunto. São poucos que se interessam em realmente trabalhar estas limitações especiais nas crianças.” (Professora Y). Trabalhar com as necessidades educativas especiais não é tarefa fácil e exige preparação. Neste sentido, Marchesi (2004, p. 44) diz:

[...] a formação tem uma estrita relação com sua atitude diante da diversidade dos alunos. Portanto, quando o professor está adequadamente preparado ele demonstra competência e segurança na tarefa de ensinar seus educandos, independente da diversidade existente em sua sala de aula.

Sendo assim, os profissionais pesquisados confirmam não estarem preparados, mas por outro lado estão buscando preparar-se, pois quando perguntados, se a instituição educacional fornece curso especializado em inclusão de necessidades especiais no ensino regular, expressaram:

“Sim formação continuada. Formando Leitores, Formação De Professor Alfabetizador Deficiência Mental, Formação Para Trabalhar Com Aluno Surdo, Formação Área Altas Habilidades.” (Professora X).

“Sim. Formação continuada Vídeos Com Projetos Já Desenvolvidos Troca de Experiências, Produção de Textos Todos os Gêneros, Curso Deficiência Mental e Dislexia.” (Professora Y). Penso que para avançar no sentido das escolas inclusivas os

professores em seu conjunto, e não somente os professores especialistas em educação especial, devem adquirir competência suficiente para dar conta de ensinar a todos seus educandos.

Quando se fala em formação continuada dentro do contexto escolar, significam cursos que o professor venha a fazer para melhorar sua qualificação na área de atuação. O sistema deve ter o compromisso de garantir a qualidade da educação oferecida, isso somente ocorrerá se os responsáveis por efetivarem essa qualidade estiverem muito bem preparados. Sobre isso, Prieto (2006, p. 57) apresenta:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino e, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos.¹⁰

Com o objetivo de melhor acolher e ensinar a demanda educacional, cada vez mais heterogênea e exigindo novas propostas e práticas, os educadores devem buscar aperfeiçoar-se constantemente para que seu desenvolvimento profissional produza ações inclusivas nas escolas.

Resultados Positivos no caso da educação e mais especificamente envolvendo as necessidades especiais, são mais fáceis de ser alcançados quando há interação entre família e escola. Neste sentido, Pueschel (2005, P. 174) “[...] é fundamental que haja interação frequente entre profissionais da escola e pais.” Para Paniagua (apud Cool et all, 2004, p. 343): “A família e a escola educam a criança compartilhando o interesse comum de fazer-lhe bem e ajudá-la ao máximo, mas para uns trata-se de seu filho e para outros de um aluno”. Nas escolas investigadas as famílias confirmam essa interação através de seus depoimentos. “Sempre em contato, nós não participamos muito por causa do tempo.” (A família F1). “Eles perguntam sempre, comunicam a evolução dele, este ano ele está gostando. Já escreve o primeiro nome e começa a escrever o segundo.” (Família F2).

Portanto, para estabelecer uma autêntica colaboração é preciso reconhecer a diversidade de estilos familiares e ser sensível a situações particulares, não impondo um modelo único de relação. Talvez seja esse o motivo das seguintes respostas: “eles são

¹⁰ Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/460.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2009.

excelentes convidam para tudo.” (Família F1). “Não, somente quando tem reunião.” (Família F2). Conhecendo a diversidade de estilos familiares a instituição tem melhores condições de fazer seus encaminhamentos.

Para Paniagua (*apud* COLL, 2004, p. 345): “O envolvimento direto de pais em algumas atividades possibilita espaços de formação prática que facilitam bastante a continuidade de atividades em casa.” Porém este tipo de experiência exige certo cuidado, para não expor os pais a constrangimentos mediante a sensação de incompetência frente a seu filho e com os outros educandos. Cabe aqui destacar que a organização familiar das duas famílias aqui citadas é completamente diferente, bem como a escolarização, situação econômica, dentre outros.

Sendo assim, o olhar para com o aluno especial, quanto para com a escola são diferentes: “A escola avalia o acompanhamento e estão sempre em contato.” (Família 1). “Na sala de recurso, a irmã participa, (a sala de recurso é oferecida em outra escola), aqui na escola o acompanhamento é mais no caderno” (Família 2).

Pelas respostas fornecidas, é possível verificar que as instituições estão imbuídas pelo espírito participativo, procuram envolver os pais no cotidiano escolar, repassando a eles tudo o que acontece no seu interior enquanto os educandos permanecem ali e dessa forma as famílias podem acompanhar e participar do desenvolvimento de seus filhos, cada qual de acordo com seu ponto de vista. Pois de nada adianta a escola exigir das famílias aquilo que elas não encontram-se em condição de oferecer.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou dizer que, os relatos históricos do percurso da educação especial demonstram que houve evolução no processo, pois vai de uma exclusão total, a uma perspectiva inclusiva.

A legislação vigente assegura em todas as estâncias e modalidades o acesso a educação, dá garantias e determina uma educação de qualidade para todos sem distinção. Dessa forma, é possível sustentar que a garantia destes direitos sociais na forma da lei estão assegurados.

Porém a construção da “escola de qualidade para todos” demanda um esforço de toda a sociedade, pois:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Neste sentido, justifica-se o empenho, bem como o esforço de todos para a melhoria da educação e que esta seja o aporte para uma significativa melhoria nas condições de vida, no sentido mais amplo da palavra.

Os gestores implementaram o processo inclusivo em suas instituições, porque a legislação assim o determinou e não em função de uma proposta inclusiva pensada e elaborada coletivamente. Isso fez com que encontrassem dificuldades, mas que aos poucos vem sendo superadas.

Os professores, responsáveis maiores pela concretização das ações inclusivas, deixaram transparecer dúvidas e temores, quanto à abrangência do seu compromisso e responsabilidade com a educação inclusiva, pois explicitaram que planejam suas atividades de forma a atender adequadamente seus educandos, o material didático disponível ajuda no ensino-aprendizagem e ambos garantem que a metodologia é eficiente, pois conseguem comprovar os resultados, mas afirmaram não estarem preparadas para este novo desafio que é a educação especial, ao mesmo tempo garantem que a instituição educacional fornece curso especializado em inclusão de necessidades especiais no ensino regular. Isso vem confirmar que começamos a caminhar e que o caminho está sendo construído, não sem percalços.

A contradição nasce da dúvida. É possível que o momento seja de incertezas, pois este novo fazer pedagógico precisa desconstruir velhos hábitos. Erros e acertos fazem parte do cotidiano. No entanto, necessário se faz refletir sobre estes erros e acertos e extrair deles as lições para seguir caminhando e constantemente aperfeiçoar este caminhar, agregando elementos contributivos em cada passada.

A família pode ser um destes elementos, pois é ela a instituição primeira a desenvolver na criança os valores, a cultura e estabelecer os vínculos sociais, arraigados em cada contexto.

A escola inclusiva tem a prerrogativa da interação e esse elo foi estabelecido entre os pais e as escolas pesquisadas, mais próximos em uma instituição e em menor

grau em outra. Os contextos e o olhar dos pais e das escolas dão encaminhamentos diferentes para as mesmas ações.

O processo inclusivo é desafio recente da educação, portanto, não possui regras pré-definidas e sim caminhos a serem seguidos e estes caminhos estão sendo pavimentados aos poucos, conforme a caminhada avança.

Não são legislações, educadores, especialistas, nem métodos específicos de ensino que garantem a inserção de todos à escola regular, mas é necessário um esforço efetivo e coletivo, objetivando modificar as escolas, garantir formação continuada dos professores para que possam trabalhar adequadamente com as diferenças. E neste sentido, a escola repense sua prática a partir de uma relação dialógica envolvendo os educadores, a família, comunidade escolar, governo e sociedade civil.

Uma prática ancorada na filosofia que confira a todos igualdade de direitos e que respeite as diferenças individuais. Fomentar ações que contemplem o que esta dando certo e permitam mudar aquilo que nem tanto, valorizando e utilizando os recursos já existentes, levando-se em conta as particularidades contextuais e locais de cada ambiente educacional.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e Preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4.ed., São Paulo: Summus, 1998

BRASIL, **Leis, diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96. Texto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 03 nov. 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 7ª.ed., Rio de Janeiro: Record, 2003

_____**MEC**, (Ministério da Educação e Cultura). Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05 de jul. 2007

_____**Ministério da Educação e Cultura**. Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=114>. Acesso em 03 de nov. 2009

_____**Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental.**

Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998

COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Texto disponível em: http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm. Acesso em 04 nov.2009

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, sobre princípios, política e prática em educação especial. Texto disponível em: <http://www.alessandra.eduardo.nom.br/html/salamanca.htm>. Acesso em 15 agos. 2009

ESCOLA INCLUSIVA. Texto disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/escola-inclusiva/13532>. Acesso em 16 de Novembro de 2019

Estatuto da Criança e do Adolescente. Cuiabá: Atalaia, 2000

FEDERAÇÃO NACIONAL DA APAE, “XVI Congresso Nacional das APAES” – Jul/Set de 1993, Brasília/DF

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 2

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996

_____. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira; 1982.

MEC/SECADI: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 17 de Novembro de 2019

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Educação e linguagem matemática**. In: UnB. Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE) – módulo I, vol. 2. Brasília: FE/SEDF, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down: guias para pais e educadores**. 9. ed. Campinas, Papirus, 1993

RESOLUÇÃO 02 de 11/09/2001. Texto disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso em 05 jul. de 2009

RICHMOND, P. G. **Piaget Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1995

SASSAKI, Romeu Kasumi, **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA 2003

REENOMA

Submetido em: 31 jul. 2019

Aprovado em: 18 nov. 2019

Os preconceitos na perspectiva de professores/as da EJA em relação às homossexualidades

Prejudices from the perspective of the EJA teachers in relation to the
homosexualities

Edilia Hochmann¹

Adriana Sales²

Evandro Salvador Alves de Oliveira³

Resumo:

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa do tipo intervenção, de natureza qualitativa, que teve como objeto de estudo os preconceitos em relação às homossexualidades. Neste sentido foi feito o seguinte questionamento, direcionado para professores e professoras da rede pública de ensino: quais são as práticas e discursos docentes diante os preconceitos em relação às homossexualidades? Para encontrar as respostas desejadas foram elencados os seguintes objetivos específicos: problematizar como os preconceitos aparecem na escola e como eles se manifestam nas relações com os/as alunos/as e os/as professores/as; problematizar os discursos de professores/as e alunas/os sobre os preconceitos; verificar se os preconceitos interferem nas ações educativas que ocorrem na escola; proporcionar um espaço de diálogo na escola para que o tema seja discutido e problematizado. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários simples e diretos para que o respondente compreendesse o que estava sendo perguntado e foi proporcionado um espaço de diálogo na escola para que o tema fosse discutido e problematizado. Para apresentar e problematizar os conceitos de preconceito, abordadas por estudiosos do tema, recorreremos aos seguintes autores: Guacira Lopes Louro (2007), Perry Garfinkel (1988), entre outros desse campo de estudo.

Palavras-chaves: Alunos, Professores, Preconceitos, Homossexualidades.

Abstract:

This article presents the results of an intervention research of qualitative nature which had as study object the prejudices regarding homosexualities. On this sense the following question was made to teachers from the state-run public schools: what are the teachers' practices and discourses in the face of prejudices regarding homosexuality? In order to find the desired answers, the following specific objectives were listed: To problematize how does the prejudices come out at schools and how they are manifested in the relationships of students and teachers; To

¹ Professora Especialista em Gênero e Diversidade na Escola. Professora de Matemática na EE Renne Menezes Sinop/ MT. E-mail: edihochmann@hotmail.com

² Licenciada em Letras, Mestre em Educação, Doutorado em Psicologia. Secretaria de Estado de Educação SEDUC/MT. E-mail: adriana.sales@educacao.mt.gov.br

³ Doutor em Educação (UNIUBE). Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Mineiros, Goiás, Brasil. E-mail: evandro_edfisica@hotmail.com

problematize the teachers and students' discourses towards prejudices; to verify if the prejudices interfere in the educational actions that occur in the school; provide a space for dialogue at school so that the topic is discussed and problematized. The instrument for the data gathering were simple and direct questionnaires so the person who was answering could understand what was asked and thus, a space for dialogue was provided at the school so that the theme could be discussed and problematized. In order to present and problematize the prejudices conceptions broached by theorists of this thematic it were used authors like Guacira Lopes Louro (2007), Perry Garfinkel (1988), among others who address this study field.

Keywords: Students, Teachers, Prejudice, Homosexualities.

Introdução

Este artigo é o resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação, *latu sensu*, em Gênero e Diversidade na Escola, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. A ideia de pesquisar o tema relativo aos preconceitos em relação às homossexualidades na perspectiva de professores/as da EJA originou-se da atual necessidade de estudos e avaliações sobre esta temática, averiguando se estes preconceitos aparecem na escola e como se manifestam nas relações com os/as alunos/as e professores/as.

O estudo oportunizou, em um primeiro momento, problematizar o tema: os preconceitos na perspectiva dos/as professores/as da EJA em relação às homossexualidades, permitindo também a melhor formação da própria pesquisadora. Em segundo momento, a definição deste tema permitiu que os resultados da pesquisa fossem discutidos com a comunidade escolar e com o segmento profissional interessado.

A escolha desse tema originou-se por motivo de discursos e manifestações preconceituosas observadas no decorrer da vida acadêmica e profissional da pesquisadora até o presente momento. Contribuíram também para a escolha os casos que são relatados pela mídia sobre os preconceitos com o público homossexual, preconceitos estes que muitas vezes levam à violência e até mesmo à morte. A importância da temática para o conhecimento teórico e prático justifica-se no fato de que, no decorrer das práticas docentes dos pesquisadores, percebeu-se a necessidade de entender qual a percepção dos professores da educação de Jovens e Adultos sobre os preconceitos relacionados às homossexualidades, de modo a possibilitar abordar o assunto com os alunos em sala de aula com mais clareza e segurança.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1997, p. 80), as preocupações com a sexualidade muitas vezes não são apresentadas de forma aberta por dirigentes escolares e professores/as, pois, quando indagados, muitas vezes, eles/as preferem deixar de lado ou ignorar os “problemas” em relação às sexualidades nas escolas, como se ao deixar de tratar tais questões elas pudessem ficar fora da escola. Segundo Louro (1997, p. 81) a presença da sexualidade independe da intenção manifesta, pois: “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”.

É nesse sentido que buscamos verificar como é construída a percepção dos professores/as que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre os preconceitos relacionados às homossexualidades. Precisamos ficar atentos/as para observar se tais preconceitos aparecem na escola e como os discursos discriminatórios podem surgir nas relações com os/as alunos/as e professores/as.

Problematizar as homossexualidades como sendo um dos temas relacionado à sexualidade talvez seja uma das tarefas mais difíceis de serem conduzidas em sala de aula, pois a abordagem do tema pode deixar alguns pais receosos, dependendo da idade de seus filhos. Mas, o que devemos pautar é que o respeito às diferenças deve existir para que possamos dar o primeiro passo em relação à quebra dos preconceitos.

O objetivo da pesquisa foi problematizar como os preconceitos aparecem na escola e como eles estão posicionados nos discursos oriundos das relações com os/as alunos/as e professores/as e, mais especificamente, buscamos problematizar os discursos de professores/as e alunos/as sobre os preconceitos; verificar se os preconceitos interferem nas ações educativas que ocorrem na escola e proporcionar um espaço de diálogos para que o tema fosse discutido e problematizado no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Ceja Benedito Santana da Silva, localizada na Rua das Avencas, nº 800, Centro, na cidade de Sinop/MT, espaço em que desenvolvemos a intervenção no período de 31 de junho a 21 de agosto de 2015. A escola possui mais três extensões que funcionam no período noturno e atende os estudantes do ensino Fundamental e Médio. Os sujeitos da pesquisa foram professores e professoras do Ensino Fundamental e Médio, alunos e alunas do ensino Fundamental e Médio dos

períodos matutino, vespertino e noturno que aceitaram participar da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Problematizando conceitos sobre homossexualidades

Homossexualidade refere-se à característica de uma pessoa que tem atração por outro ser do mesmo sexo. Ou seja, por homossexual, compreendemos a condição humana de uma pessoa que ao nível da sexualidade identifica-se por se sentir atraído por parceiro do mesmo sexo. Segundo o filósofo francês Michel Foucault, o homossexual torna-se uma personagem:

[...] um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular. [...] A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1988, p. 43, 44).

De acordo com Michel Foucault, a homossexualidade, portanto, não é simplesmente uma atividade sexual de ocupação do corpo, mas, sobretudo, discurso, investigação, conhecimento, criação de significados, troca simbólica, enfim, herdeira legítima da vontade de saber. Portanto, a homossexualidade é produto de um dispositivo social que o rege, segundo o entendimento de Foucault.

O conceito de “identidade sexual” adotado por Guacira Lopes Louro (1997) é de que:

[...] as identidades sexuais se constituem através das formas com que os sujeitos vivem as suas sexualidades: com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, com ambos os sexos ou sem parceiros. [...] as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (LOURO, 1997, p.26-27).

Baseado nessa citação pode se ressaltar que não nascemos com uma orientação sexual definida, acabada, e que durante nossa vida vamos identificando-nos com distintas formas de vivenciar nossos desejos de uma forma mais definida ou maleável, segundo os conhecimentos e experiências vividas por cada pessoa.

No entanto, segundo Pinheiro:

O termo orientação sexual (...) se refere a como nos sentimos em relação à afetividade e sexualidade. Por não se tratar exclusivamente de sexo. O termo mais apropriado talvez seja orientação afetivo-sexual, ou romântica-sexual. Falamos de orientação e não de opção, porque não é algo que possamos mudar de acordo com nosso desejo (PINHEIRO, 2014. P. 1).

Sendo assim, podemos dizer que a orientação sexual se refere à afeição do desejo afetivo e erótico de cada indivíduo. Segundo o filósofo francês Michel Foucault:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder. (FOUCAULT, 1984, p.100).

Ainda referente à sexualidade, Guacira Lopes Louro (1999) afirma que ela é mais que pessoal, é social e cultural, envolve inúmeros outros fatores.

[...] é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. (LOURO, 1999, p. 11).

Os Preconceitos da sociedade em relação às homossexualidades

Atualmente fala-se muito em respeito às diferenças e à diversidade, que pode variar desde a diversidade de ideias, credos, chegando à diversidade sexual e preconceito. Vivemos em uma sociedade na qual o termo “preconceito” denomina boa parte da população. Há casos em que esse preconceito é estampado e em outros em que ele se

encontra mais oculto, portanto ele está ali, somente esperando uma oportunidade para se tornar explícito.

São inúmeras as formas de preconceitos expressas em nossa sociedade, mas vamos especificar uma bastante comum que é o preconceito em relação aos homossexuais. Considerando que estes sujeitos são discriminados por serem homossexuais, Garfinkel (1988, p. 215) diz que um dos prováveis motivos da discriminação seria o conceito de que “heterossexuais são direito, honestos, correto, normal e bom e os homossexuais são anormais, errados, pervertidos, menos honestos e maus”.

Podemos dizer que a temática da homossexualidade está cercada de ignorância por todos os lados, pois as pessoas fazem referência do normal como sendo a de um casal formado por um homem e uma mulher, saindo desse conceito a sociedade vê como anormal.

De acordo com Garfinkel (1988, p. 215), a mensagem dos heterossexuais a esse correlato homossexual é: o seu comportamento é imoral, não quero você ensinando meus filhos, frequentando meus clubes. Na verdade, essa é uma maneira de dizer que eles não servem ou não tem capacidade só por serem homossexuais. Portanto, podemos dizer que muitos desses indivíduos vivem se escondendo por medo da reação da família e também da sociedade. Segundo Garfinkel (1988, p.216), eles não apenas temem o julgamento horrível que seus parentes fariam deles se a sua homossexualidade fosse revelada, mas também têm que enfrentar o fato de viver uma mentira.

De acordo com Garfinkel, pode-se perceber que o preconceito e a visão estereotipada do homossexual são antigos. Apenas o que mudou foi que, apesar do homossexual sempre estar presente em nosso meio e sempre ter existido, eles eram encobertos pela sociedade e até mesmo algumas vezes reprimidos pela mesma, e atualmente passaram a reivindicar mais, a lutar mais por seus direitos como cidadão.

Referencial metodológico

Para realização deste trabalho escolhemos como parâmetro de estudo a pesquisa qualitativa a qual tem uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. “Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a

situação que está sendo investigada” (LÜDKE, 1986, p.11). E, neste caso, o objetivo da pesquisa é problematizar como os preconceitos aparecem na escola e como eles se manifestam nas relações com os alunos e os professores. O procedimento realizado foi o de avaliar relatos dos professores/as e alunos e diálogos em sala de aula.

Seguramente que todo esse procedimento deve contar com a participação mais efetiva do pesquisador, ele tem que problematizar o acontecimento mais de perto, deslocar-se para a escola e observar o público que participa da pesquisa. No caso do questionário aplicado aos alunos e professores/as é perceptível que opiniões se divergem, demonstrando a individualidade do ser humano.

A metodologia desenvolvida ao longo da pesquisa foi a do tipo qualitativa que é qualificada por Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1987) com as seguintes características:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. A pesquisa qualitativa é descritiva. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (Triviños, 1987, p. 128-30).

Baseando-se nesses princípios, percebemos que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que instiga o/a entrevistado/a pensar e a se expressar livremente sobre o tema em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a proporcionar um resultado preciso, são apresentados por meio de relatórios, levando-se em consideração aspectos apresentados como relevantes, tais como os conceitos e comentários do público entrevistado.

Nesta abordagem metodológica os dados coletados são descritivos, assim, o material recolhido nesta pesquisa foram descrições de pessoas, situações e acontecimentos, incluindo a transcrições de questionários.

Neste trabalho, na esperança de responder nossos objetivos, utilizamos como instrumento de coletas de dados o diálogo em sala de aula, na turma do 1º Ano E e 1º G do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos; o questionário aplicado a cinco professores/as que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, e a cinco alunos/as do ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Ceja Benedito Santana da Silva. As pessoas envolvidas na pesquisa foram cinco professores/as, os quais são denominados

como P1, P2, P3, P4 e P5 e cinco alunos/as, denominados como A1, A2, A3, A4 e A5. Adotamos tais nomes fictícios para não comprometermos a identidade dos sujeitos da pesquisa e para que não houvesse nenhum desconforto para os mesmos em seu local de trabalho e estudo.

A professora que no desenvolver do artigo chamaremos de P1 tem 26 anos e é graduada em Física. A professora que chamaremos de P2 tem 32 anos e é graduada em Biologia. O professor que chamaremos de P3 tem 27 anos e é graduado em Ciências. A professora denominada P4 tem 43 anos e é graduada em Matemática. E a professora que chamaremos de P5 tem 37 anos, graduada em Matemática. Os professores/as que participaram da pesquisa trabalham todos com Educação de Jovens e Adultos.

O aluno A1 tem 19 anos é do sexo masculino e trabalha de Back Officer. O aluno A2 tem 19 anos é do sexo masculino e trabalha de Operador Comercial. O aluno A3 tem 39 anos é do sexo masculino e trabalha de Serviços Gerais. O A4 tem 18 anos é do sexo masculino e no momento não estava trabalhando. A aluna A5 tem 20 anos é do sexo feminino e no momento não estava trabalhando.

Com relação à escolha dos (as) sujeitos (as) participantes da pesquisa, Triviños (1987, p.132) assevera que estas pessoas sejam escolhidas por meio do contato pessoal, permitindo ao pesquisador procurar por sujeitos que estejam inteiramente relacionados com o elemento pesquisado.

Antes de iniciar as coletas dos dados foram esclarecidas as finalidades e características da pesquisa aos participantes. Ao aceitarem participar da pesquisa os participantes preencheram um termo de aceitação. O termo solicita a participação voluntária dos sujeitos bem como a publicação dos dados, preservando suas identidades.

A pesquisa intervenção em contexto educativo

Neste tópico, iniciamos com apresentação das perguntas feitas aos professores/as e alunos/as, descrevendo o objetivo das mesmas. Em seguida faremos as argumentações, considerando as observações feitas no diálogo em sala de aula e os autores que versam sobre o tema.

Sabemos que o preconceito se torna um grave problema existente nos dias atuais, presente em toda a sociedade e, de um modo geral, a escola não está distante desse

processo. Um tema que quando divulgado causa discussão por ser complexo. Ao procurar saber de alguém se é preconceituoso logo a resposta foi negativa, uma vez que a maioria das pessoas afirma não ter nenhuma espécie de preconceito.

Vivemos em uma sociedade onde o preconceito designa boa parte da população, preconceito esse que muitas vezes estão explícitos ou implícitos. Nesse sentido, perguntamos: Você já sofreu algum tipo de preconceito?

Das dez pessoas que participaram da pesquisa nove disseram que já sofreram algum tipo de preconceito e um dos participantes disse não ter sofrido nenhum tipo de preconceito. E, através do diálogo em sala de aula pudemos constatar que a grande maioria já sofreu algum tipo de preconceito, seja ele, racial, sexual ou de classe social.

O que podemos problematizar com as repostas dadas é que o preconceito existe e está presente em nossa sociedade, mas que devemos aprender a respeitar cada pessoa independente de seu gênero, raça ou orientação sexual. Segundo Guacira Lopes Louro,

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político [...] Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as. (LOURO, 2007, p. 51)

Muitas vezes podemos praticar o preconceito sem mesmo perceber. Baseado nisso, fizemos a segunda pergunta: Você já praticou algum tipo de preconceito? Dos dez participantes da pesquisa quatro disseram que não praticaram nenhum tipo de preconceito e os demais disseram que sim, já o fizeram. No decorrer do diálogo em sala alguns alunos disseram que já praticaram algum tipo de preconceito. Um fato interessante que ocorreu foi o relato de uma aluna que disse que tinha vergonha quando alguém conhecido chegava e falava sobre os sobrinhos que são homossexuais, principalmente pela maneira que eles se comportam quando estão em ambientes de festas.

Em relação ao preconceito, McLaren (1997) enfatiza:

Preconceito é o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes negativas ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas

vezes, usado para justificar atos de discriminação. (MCLAREN, 1997, p.212).

O preconceito é uma ideia constituída sem reflexão ou uma opinião precipitada que se forma sobre determinada pessoa ou objeto, o que ocorre com bastante frequência em nossa sociedade. Devemos pensar em mudanças partindo da nossa realidade de mundo, conscientizando-se de que o respeito à diversidade rompe o preconceito.

A terceira pergunta feita aos participantes foi: Você já presenciou algum tipo de preconceito no ambiente escolar? Nove das dez pessoas participantes das entrevistas já presenciaram algum tipo de preconceito no ambiente escolar. Foi possível contemplar no diálogo em sala de aula alunos e alunas que relataram ter presenciado tal ocorrência. De acordo com o que os entrevistados responderam na terceira pergunta, Martins (2005, p. 94-97) afirma que vários são os conceitos existentes que envolvem a violência na escola, tais como conduta antissocial, distúrbio de conduta, conceitos estes decorrentes de estudos realizados em diversas partes do mundo.

Podemos dizer que a sexualidade diz respeito a muitas outras esferas de atuação humana. Nesse sentido foi perguntado aos participantes se eles já praticaram, sofreram ou presenciaram em algum momento uma agressão relacionada com a homossexualidade. O professor que adotamos o nome de P3 relatou que já “Presenciou preconceitos como: sarcasmo e olhares desconfiados”. O aluno A2 relatou que sofreu preconceito, disse que “Estava indo para casa com um amigo quando passaram três meninos por eles e começaram a ofendê-los com palavras.” O aluno A4 diz ter “Praticado preconceito sem perceber e foi discriminado.” Os demais participantes responderam que não praticaram, nem sofreram e não presenciaram nem um tipo de agressões relacionadas à homossexualidade.

A sexualidade continua sendo um grande enigma do ser humano podemos observar em nossa sociedade que existem muitos preconceitos em relação à sexualidade. Partindo desse pressuposto perguntamos: na sua percepção o preconceito com relação à homossexualidade interfere nas relações educativas que ocorrem na escola? A professora P1 respondeu que “Não, pois respeita muito seus alunos independentes de sua orientação sexual”. A professora P2 disse que “Sim”. O professor P3 respondeu que “Depende do grau de agressividade, de como cada um lida com a situação problema”. Já a professora

P4 disse que “Depende da escola, pois na escola onde trabalha isso não acontece”. A resposta da professora P5 foi de que “Interfere sim, podendo até inibir a pessoa a tal ponto de não conseguir assimilar nenhum conteúdo”.

Contudo o aluno A1 diz que “Interfere, pois não só a homofobia, mas todos os gêneros de preconceitos devem ser extintos do nosso meio, já que essas ações quando realizadas acabam incentivando outras pessoas a praticarem tal conduta tão depreciativa”. O aluno A2 respondeu que “Em alguma visão sim, porque é recorrente piadinhas ou cochichos sobre isso”. O aluno A3 respondeu que “Interfere nas relações educativas, e que deviam ser mais respeitados, pois cada pessoa tem direito a sua escolha sexual”. De acordo com a resposta do aluno A4 “Interfere sim, pois a pessoa se sente discriminada e rejeitada, mas com a ajuda de colegas e professores é possível superar”. A aluna A5 acha que “Não interfere, pois vai de cada pessoa e concluiu dizendo que se chegasse a acontecer com ela não daria à mínima importância”.

Muitas vezes julgamos as pessoas de maneira injusta ou as maltratamos, sem pensar nas consequências desses atos. Essa é uma prática de preconceito. A sexta pergunta feita aos participantes da pesquisa foi: Como o preconceito aparece na escola e como ele se manifesta nas relações com os alunos e professores? A professora P1 respondeu que “Geralmente são usados termos pejorativos com “gay”, “sapatão”, etc.”. Já a professora P2 diz que “O preconceito se manifesta através do diálogo na forma de piadinhas, sobre o modo de vestir e o comportamento das pessoas”. Ela ainda completa “Muitas vezes os alunos reproduzem discursos preconceituosos de outra pessoa sem ao menos refletir sobre tais comentários, principalmente os postados nas redes sociais”.

De acordo com a professora P3 “O preconceito aparece e se manifesta no tratamento com diferença, na exclusão do aluno”. A professora P4 acredita que “Aparece na forma do isolamento do aluno e o professor também o trata com indiferença, fazendo com que o ambiente escolar se torne um lugar de difícil convivência”.

A professora P5 acredita que “O preconceito aparece através de brincadeiras de mau gosto, que se não houver uma interferência no momento do acontecido é bem provável que se repita outras vezes”. O aluno A1 diz que “O preconceito aparece na escola e se manifesta nas relações com os alunos e professores, porque estes não sabem como

tratar um aluno homossexual, pois muitos pensam que devem tratá-los de maneira diferente dos demais”.

Por outro lado, o aluno A2 respondeu que “O preconceito aparece quando um homossexual mais delicado, “afeminado”, entra na sala e começa a conversar, como a maioria deles são bem chamativos, seus gestos e modos de falar acabam criando motivos de risadas e piadas referentes a ele.” A resposta do aluno A3 foi que “O preconceito aparece através dos próprios seres humanos”. O aluno A4 respondeu que “Percebe o preconceito como forma de brincadeiras e rejeição e que nem todos são contra o preconceito”. A aluna A5 respondeu que “O preconceito aparece a partir do momento que uma pessoa se assume publicamente, pois você vai falar com as pessoas e elas já pensam que você quer algo a mais, acha que você não tem respeito”.

Segundo os relatos dos professores e alunos a respeito de como o preconceito aparece e como ele se manifesta podemos dizer que além da violência física, o preconceito e a discriminação em relação à homossexualidade são responsáveis por restringir-lhes os mais básicos direitos de cidadania. Com o fato de serem discriminados por serem homossexuais Garfinkel (1986, p. 215) diz que uma das possíveis causas da discriminação seria a ideia de que “heterossexuais são direito, correto, normal e bom e os homossexuais são anormais, errados, pervertidos e maus, onde esses não têm o direito de frequentar os mesmos lugares como a igreja e os clubes”.

De acordo com Louro (1997, p. 85-86) se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas o produz, e se admitimos que a escola está comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida, certamente encontraremos justificativas para tentar interferir na continuidade das desigualdades.

Tendo isso como base podemos dizer que estão sendo feitas medidas para diminuir esse preconceito. A sétima e última pergunta do questionário feita aos participantes foi: em sua opinião o que poderia ser feito para amenizar esse tipo de situação no ambiente escolar? A professora P1 acha que “Deve constar no regimento escolar que o aluno, independente de sua orientação sexual, deve ser tratado com respeito e que qualquer injúria que ele sofra devido a sua sexualidade o agressor deve ser punido com medidas educativa”. Já a professora P2 acredita que “Devemos banir esse tipo de

situação, esclarecendo que preconceito se trata de crime e que ao praticá-lo poderá sofrer as devidas penalidades”.

De acordo com o professor P3 o que pode ser feito para amenizar essa situação no ambiente escolar é “Realizar discussões através de mesa redonda, pois acredita que podemos gerar conhecimento e base para a transformação”. A professora P4 respondeu que “A conscientização dentro da família deve existir para não repercutir ações negativas no ambiente escolar”. A professora P5 acredita que “Informações, principalmente na área da biologia humana, e conscientização dos direitos de escolha de cada cidadão” ajudariam amenizar essa situação.

Por outro lado, o aluno A1 acha que “Devem ser feitas adaptações nos materiais escolares com normas educativas de não preconceito”. Em resposta o aluno A2 diz que, em sua opinião, “Basta haver o respeito entre todos, independentemente da sua orientação sexual”. Já o aluno A3 acredita que “Basta deixar que cada um viva sua vida em paz”. O aluno A4 respondeu que “Com a ajuda dos professores e colegas é possível superar esses preconceitos”. A aluna A5 acha que “Com palestras e mais convívio com homossexuais dá para reduzir esses preconceitos”.

Baseado nas respostas dadas pelos participantes pode-se concluir que ainda faltam ações educativas dentro da escola que discutam a respeito da homossexualidade. A questão da sexualidade deve deixar de ser mantida às margens do espaço escolar, por ser considerado como domínio particular. Segundo Guacira Louro,

[...] para algumas pessoas, escola e sexualidade devem se constituir em duas instâncias distintas e absolutamente separadas. Compreendendo a sexualidade como uma questão pessoal e privada, e a escola um espaço de formação, voltada para a vida coletiva, entendem que cabe a família se ocupar da educação sexual das crianças e jovens. (LOURO, 1998, p, 87).

Tomando como base essa citação podemos dizer que para muitas pessoas a escola não é espaço para se trabalhar as diversidades, deixando para a família se preocupar com a educação sexual das crianças e jovens.

Considerações

A partir de pesquisas, entrevistas, diálogos e observações realizadas nesse trabalho, podemos dizer que a questão dos preconceitos na escola é frequente e ocorre de diversas maneiras, ou seja, se manifesta através de piadinhas, brincadeiras, rejeição e olhares desconfiados. Os alunos podem apresentar frequentemente um comportamento inadequado no ambiente escolar e que não é tarefa simples para o/a professor/a resolver.

No momento em que o acadêmico opta por ser professor/a ele já sabe dos desafios que terá de enfrentar, das barreiras a serem superadas e que ao longo de sua carreira profissional surgirão diversos outros problemas que, por questões burocráticas, não serão fáceis de resolver. E dentre esses desafios estão os preconceitos com as diversidades.

Vários são os fatores enumerados pelos professores/as e alunos entrevistados de como os preconceitos aparecem na escola e como eles se manifestam nas relações com os/as alunos/as e professores/as. Segundo eles os preconceitos aparecem e se manifestam através de diálogo na forma de piadas, termos pejorativos, no tratamento com diferença, na exclusão do aluno e brincadeiras de mau gosto.

Para compreender melhor o assunto, como instrumentos de coleta de dados, optamos pelo diálogo em sala de aula, que teve como objetivo proporcionado um espaço de diálogo na escola para que o tema fosse discutido e problematizado.

Quanto ao problema da pesquisa: Como é construída a percepção dos professores que trabalham com a Educação de Jovens Adultos sobre os preconceitos relacionados às homossexualidades? Entendemos que os professores/as entrevistados compreendem como preconceitos relacionados à homossexualidade toda e qualquer ação, seja em forma de brincadeiras ou piadas preconceituosas, que possa repercutir ações negativas no ambiente escolar, fazendo com que esse ambiente se torne um lugar de difícil convivência.

Em relação ao nosso questionamento de como o preconceito aparece na escola e como ele se manifesta nas relações com os alunos e os professores, segundo os participantes, o preconceito aparece na escola através dos discursos, nas relações com alunos e professores, através de brincadeiras de mau gosto, piadas, sarcasmos, olhares desconfiados, termos pejorativos, no tratamento com diferença e na exclusão do aluno. Outro objetivo elencado foi mapear os discursos de professores/as e alunos/as sobre o

preconceito e constatamos que, na opinião dos participantes, os preconceitos existem e estão inseridos nas escolas.

Propomo-nos, também, a problematizar se os preconceitos interferem nas ações educativas que ocorrem na escola. Dentre os participantes há quem diga que não interferem, pois vai de cada pessoa, ou que não acontece isso na escola em que trabalha, ou ainda que no seu caso não interferiria, pois respeita a pessoa independente de sua orientação sexual. Para a maioria dos participantes as respostas foram de que os preconceitos interferem nas ações educativas que ocorrem na escola e que, muitas vezes, podem até inibir a pessoa a tal ponto de não conseguir assimilar nenhum conteúdo e ainda ressaltam que todos os tipos de preconceitos atrapalham nas ações educativas e não só os preconceitos em relação à homossexualidade.

E por fim, objetivamos proporcionar um espaço de diálogo na escola para que o tema fosse discutido e problematizado. Essa parte da pesquisa foi bem interessante, pois começamos a falar sobre o assunto de forma tímida e, de repente, houve uma repercussão maravilhosa. Todos os/as alunos/as participaram do diálogo com suas experiências de vida, respeitando o espaço do outro, independente de sua opinião sobre o assunto.

No debate foram diversas as opiniões sobre os preconceitos em relação às homossexualidades. Alguns até falaram que não aceitam, mas que respeitam à opinião de cada pessoa. Tivemos a fala de uma aluna que foi fundamental, a mesma disse que “O irmão foi morto por puro preconceito devido ele ser homossexual”. Ela relata que lhe “Aconselhava, para ver se ele mudava, porque não sabia o que fazer para protegê-lo das pessoas preconceituosas”. Ela ainda fala que “Deveriam fazer alguma coisa para que as pessoas mudassem a forma de pensar e deixassem de ser preconceituosas”.

Nesta pesquisa buscamos problematizar ainda o que os/as participantes acham que poderia ser feito para amenizar esse tipo de situação no ambiente escolar. Entendemos que para eles/as uma possível solução para mudar essa realidade é trabalhar a conscientização em relação aos preconceitos e os direitos de escolha de cada cidadão. Deixar bem claro que independente da orientação sexual a pessoa tem direitos e deve ser tratado com respeito. Devemos banir esse tipo de situação esclarecendo que preconceito é crime e quem o praticar poderá sofrer as devidas penalizações. É preciso frisar que deve haver conscientização nas famílias, para não repercutir ações negativas no ambiente

escolar, bem como levantar discussões e mesas redondas, pois conhecimento é base para a transformação.

Os dados coletados nos indicam que, de modo geral, os/as participantes veem o preconceito como um problema existente na escola e que ainda precisa ser tratado de forma a ser banido do ambiente escolar, pois os preconceitos reprimem e desestimulam.

A escolha desse tema enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos, foi bem gratificante. Não podemos negar que foi um desafio desenvolver uma temática tão complexa quanto essa, pois só entendemos a realidade da escola quando vivenciamos a mesma. Estudar sobre o tema, possibilitou de certa forma ampliar os conhecimentos do que um/uma professor/a enfrenta em sala de aula, quais as possíveis soluções ou estratégias que podem ser utilizadas para mudar essa realidade das nossas escolas.

Podemos perceber que os problemas relacionados aos preconceitos nas escolas podem ser enfrentados de forma a buscar a participação e a conscientização de toda a comunidade para a vida escolar, amenizando os problemas de preconceitos juntos, ou seja, em sociedade: escola e professores/as. Acreditamos que outra forma de amenizar o problema do preconceito seja trabalhar com palestras educativas em todas as disciplinas. É interessante sair da rotina de aulas expositivas, que muitas vezes são monótonas. É importante construir com esse aluno um ambiente de aulas no qual ele participe e possa dialogar e se conscientizar dos direitos e deveres de todos independentes de sua orientação sexual.

O curso em si proporcionou uma formação vasta, dando mais clareza sobre o assunto, segurança de como poder enfrentar a realidade na escola e possibilidades de construir outros projetos de intervenção.

Referências

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**, vol. I – A vontade de saber. 18ª edição, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2007.

GARFINKEL, P. **No mundo dos homens**. São Paulo: Melhoramentos, 1988. LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. (Org) **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Lopes. **Sexualidade**: lições da escola. Em MEYER, Dagmar Estermann E. (Org.) **Saúde** Analisar os discursos de professores e alunos sobre o preconceito; **e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.86-96. Cadernos Educação Básica, 4.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. J. D. (2005). **O problema da violência escolar**: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINHEIRO, Livia R. **Entenda Identidade de Gênero e Orientação Sexual**. s/d. Disponível em: <http://www.plc122.com.br/orientação-e-identidade-de-genero/entenda-diferença-entre-identidade-orientação/#axzz2vachsno6> – Acesso em 12/06/2014.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo**. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

REENOMA

Submetido em: 18 ago. 2019

Aprovado em: 31 out. 2019

Um olhar sobre o racismo na escola

A look at racism in school

Maria de Fatima Nunes Antunes¹

Almir Rogerio da Silva²

Moises da Silva³

Reziere de Souza⁴

Resumo:

Esta experiência pedagógica aconteceu no 3º ano do Ensino Médio em 2018, em uma escola da rede pública estadual no município de Colíder/MT. Foram desenvolvidas atividades diversificadas nas disciplinas de Matemática e História, com focos na interdisciplinaridade e nas estratégias de ensino, que além de aulas expositiva adotamos o recurso do grupo focal, discutindo o tema de racismo na escola. O diálogo partiu da premissa que, segundo Brasil (2010), 9,5% da população brasileira é constituída por pessoas negras, comprovando, assim, a nossa ascendência africana, cuja marca é apresentar a pele escura. Esse fato motivou o desenvolvimento de uma prática pedagógica com doze alunos do Ensino Médio (terceiro ano), com os seguintes objetivos: Analisar a atual conjuntura da participação do negro na escola; Refletir se há a presença de racismo, especificamente em relação à cor da pele na escola; Compreender de que forma a escola tem abordado esse tema nas disciplinas no decorrer do ano letivo. O resultado conclusivo para a reflexão, foi que, um dos seus relatos, alguns alunos confirmaram terem sido vítimas de racismo, recebendo denominações pejorativas, como fumaça, poluição, azedo, dentro e fora do espaço escolar. Alguns participantes, também mencionaram que a discussão sobre o racismo na escola, ocorre com mais ênfase durante a semana que antecede o dia da consciência negra (vinte de novembro) e nem sempre é trabalhado de maneira correta, como relatou um dos alunos no grupo focal “professor que, muda de vestimentas apenas no dia do evento na escola”, atitudes como esta, ao invés de desconstruí-lo, contribuíam para fortalecê-lo.

Palavras-chaves: Estratégias de Ensino; Cor de pele; Desconstruir o racismo.

¹ Cursando Mestrado em Ensino de Ciências Exatas pela Univates, professora pedagoga e Especialista em Educação Especial e Libras. Professora da EE Cleonice Miranda da Silva, Colíder/MT. E-mail: apaefatimanc@hotmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso, professor pedagogo e Especialista em Especialização em Relações Raciais na Educação na Sociedade Brasileira. Professor da EE Cleonice Miranda da Silva, Colíder/MT. E-mail: almir-caldas@hotmail.com.

³ Especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Vale do Teles Pires (Colíder-MT). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Vale do Teles Pires (Colíder-MT). Professor da EE Coronel Antônio Paes de Barros. E-mail: sesiom597@hotmail.com.

⁴ Especialista em Formação de profissionais para a Educação Básica e Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Vale do Teles Pires (Colíder-MT). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora da EE Coronel Antônio Paes de Barros. E-mail: rezieresouza@gmail.com.

Abstract:

This pedagogical experience occurred place in the 3rd year of high school in 2018, in a state public school in Colíder / MT. Diversified activities were developed in the subjects of Mathematics and History, focusing on interdisciplinarity and teaching strategies, which in addition to lectures we adopted the focus group resource, discussing the theme of racism in school. The dialogue started from the premise that, according to Brazil (2010), 9.5% of the Brazilian population is made up of black people, thus proving our African descent, whose brand is to presented dark skin. This fact motivated the development of a practice with twelve high school students (third year), with the following objectives: To analyze the current conjuncture of black participation in school; Reflect if there is racism, specifically regarding skin color in school; To Comprehend how the school has been addressing this theme in the subjects throughout the school year. The concluding result for the reflection was that, one of their reports, some students confirmed that they had been victims of racism, receiving pejorative denominations such as smoke, pollution, sour, inside and outside the school space. Some participants also mentioned that the discussion about racism in school occurs most strongly during the week before Black Awareness Day (November 20th) and is not always worked out correctly, as one of the students in the focus group reported. "Teacher who changes his clothes only on the day of the event at school," attitudes like this, rather than deconstructing him, contribut to strengthening him.

Keywords: Teaching Strategies, skin color, deconstruct racism.

Introdução

Refletir sobre estratégias de ensino diversificadas é extremamente necessário quando se busca um ensino de qualidade. Também é importante que essas estratégias atendam aos objetivos específicos de aprendizagem. Cientes disso, buscamos aprofundar nossos estudos visando responder às questões: Quais são as estratégias de ensino? Como usá-las na prática pedagógica? Libâneo (1993), entende que

o método constitui uma reflexão sobre a realidade educacional, pois, ao eleger o método de ensino, ele deverá analisar a realidade em que a instituição de ensino está inserida, os conteúdos e os objetivos traçados, relacionando todos esses elementos a fim de promover adequadamente a relação ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1993, p. 151).

Levando em consideração a importância atribuída por Libâneo (1993) de refletirmos sobre a realidade educacional, utilizamos duas estratégias de ensino, a saber: grupo focal e aula expositiva. No intuito de informar os alunos sobre o conhecimento formal sobre o tema estudado, adotamos como primeira estratégia de ensino a aula expositiva. Nesta perspectiva a autora Bonat (2010) define que o método de aula

expositiva como “aquela em que o professor transmite seu conhecimento aos alunos, sendo que estes o escutam, interpretam e chegam a conclusões. Trata-se de uma atividade receptiva e não passiva dos alunos” (BONAT, 2010, p.78).

Os métodos foram desenvolvidos em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, período integral, nas disciplinas de História e Matemática, em uma Escola situada no Município de Colíder/MT. No primeiro encontro, o professor de História realizou uma palestra com o tema: Resgate Histórico da Participação do Negro na Sociedade Brasileira. Mais detalhes sobre o assunto estão discutidos nos resultados deste relato de experiência. No segundo encontro desenvolvemos o grupo focal ainda na disciplina de história, fazendo uma reflexão sobre o racismo na escola, indagando os alunos através de um questionário com perguntas fechadas sobre como eles se auto declaram em relação a cor de pele. Na discussão do grupo foram elencados outros estereótipos atribuídos à raça negra, aflorada nas discussões, tanto na escola como fora dela, e identificando se esse tema havia sido trabalhado de forma interdisciplinar. De acordo Santos (2011), “a interdisciplinaridade supõe uma relação ou troca de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais disciplinas, em que se procura contrariar a tendência de trabalhar determinado conteúdo ou assunto sob o olhar de uma única disciplina” (SANTOS, 2011, p. 29).

Neste momento, é importante lembrar que, geralmente, a questão do racismo, tanto nas escolas públicas como nas privadas, tem sido discutido somente no dia da consciência negra (vinte de novembro) e apenas na disciplina de História. O fato nos levou a desenvolver uma prática pedagógica nas aulas de história e matemática com os alunos, elencando os seguintes objetivos: Analisar a atual conjuntura da participação do negro na escola; Refletir se há a presença de racismo, especificamente em relação à cor da pele na escola; Compreender de que forma a escola tem abordado esse tema nas disciplinas no decorrer do ano letivo.

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizamos as ideias dos autores Becker (1992); Brasil (1997); Freire (1978); Gonçalves (2012); Libâneo (1993); Masseto (1937); Munanga (2005); Nogueira (1998); Pizzol (2004). Alguns deles têm explicado o que são as estratégias de ensino, especificamente o grupo focal e a aula expositiva; outros, focado na parte teórica que trata da cor da pele do negro e a forma como a questão tem sido

trabalhada nas escolas, abordando o início da escravidão até o resgate histórico da participação do negro na sociedade brasileira.

Desenvolvimento

Ao falarmos em estratégias, o que vem à nossa mente? Normalmente, pensamos que se trata de encontrar maneiras de resolver adequadamente um problema, direcionando-nos à busca de um resultado que ainda desconhecemos. No que se refere à educação, as estratégias são

[...] meios de que o professor se utiliza para facilitar a sua aprendizagem, ou seja, para que os objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou de todo o curso sejam alcançados pelos seus participantes, esses meios incluem as técnicas de ensino, a dinâmica de grupo e de outros diferentes recursos (MASSETTO, 1937, p. 95.).

Cientes de que as estratégias incluem as técnicas de ensino, decidimos aplicar duas delas (o grupo focal e a aula expositiva) nas disciplinas de História e Matemática. Em História buscamos aprofundar no resgate histórico do negro e participação do mesmo no Brasil e na Matemática para fazer a tabulação dos dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos no grupo focal. Como convidado especial, contamos com o Professor Mestre Almir Rogerio da Silva, da linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação. O estudo envolveu doze alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual situada no Município de Colíder/MT. Os alunos participaram ativamente das atividades com a utilização da estratégia de grupo focal que envolveram discussões em torno do racismo. Esta estratégia, conforme Gaskell (2002, p. 79), “propicia um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum dos envolvidos”.

O número de componentes permitiu que todos expusessem suas ideias ao longo do debate, argumentassem e, inclusive, exercessem o direito às réplicas. Esse fato foi ao encontro das ideias de Pizzol (2004), pois, para ele, tem-se um grupo focal quando todos os integrantes participam de forma significativa de uma discussão sem perder o foco do assunto.

Conforme o planejado, o debate aconteceu na aula de História, cujo professor era o regente da turma. O evento também contou com a participação do orientador, professor Mestre Almir Rogério da Silva, que expôs a composição da população brasileira fazendo uso de dados de Brasil (2010), a saber:

de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2002, dos 10% mais pobres da população, 71,5% eram pretos e pardos e 27,9% eram brancos, enquanto o 1% mais rico era composto de 87,7% de brancos e 10,7% de pardos. Em 2012, a proporção passou para 75,6% de negros e 23,5% de brancos entre os 10% com menores rendimentos e para 81,6% de brancos e 16,2% de pretos e pardos entre aquele 1% da população com os maiores rendimentos (BRASIL, 2010, texto digital).

Os dados acima expostos atestam que a maioria da população brasileira é afrodescendente; sendo, portanto, impossível negarmos nossa identidade. Conforme Munanga (2005, p. 05), “o não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do “outro” pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido”. As afirmações referentes à formação do nosso povo surpreenderam os alunos: “Nossa! Nunca me dei conta dessa estatística, mas agora já estou sabendo”, afirmou um deles.

Questionados pelo professor Almir se eles já haviam sido vítimas de preconceito racial, vários alunos relataram situações em que tal fato acontecera, como, por exemplo, ouvir o estereótipo “coisa de preto” quando uma ação não saía conforme o esperado, bem como apelidos atribuídos à cor da pele (fumaça, poluição, azeda). A emoção se fez presente na expressão dos que viveram e narraram essa experiência, comum em nossa sociedade carregada de preconceitos. De acordo com Nogueira (1998), o preconceito no Brasil não é oriunda de um outro país, mas sim de marca, pois,

na vida social, em geral, os caracteres negroídes implicam preterição de seu portador quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos brancos ou de aparência menos negroíde. Consequentemente, o *status* ou o sucesso do indivíduo negroíde depende, em grande parte, da compensação ou neutralização de seus traços – ou de seu agravamento – pela associação com outras condições, inatas ou adquiridas, socialmente tidas como de valor positivo ou negativo – grau de instrução, ocupação, aspecto estético, trato pessoal, dom artístico, traços de caráter etc (NOGUEIRA, 1998, p. 200).

Em sua citação, o autor evidencia que o preconceito no Brasil é construído por nós, seu povo. Não raro, um olhar emite julgamentos antecipados sobre algo ainda desconhecido, fato que nos reporta a Silva (2009), quando afirma que, ao olhar o outro, minha apreensão expressa que o vejo como objeto sem sair dos limites da probabilidade que nos remete à essência.

Na sequência do debate, perguntamos aos alunos que atividades já haviam sido desenvolvidas pela escola visando à desconstrução do racismo. Segundo eles, o foco maior acontecia no dia da consciência negra, vinte de novembro. Sobre isso, um dos deles declarou:

não concordo com a maneira que é trabalhado, é necessário estabelecer atividades que venha de fato desconstruir o racismo e não reforçar ainda mais, digo isso porque já vi professor mudar de vestimentas apenas no dia do evento dizendo que é contra o racismo, me desculpa está com uma visão totalmente equivocada(Antônio⁵).

No relato do aluno destaca a maneira que os professores trabalham em sala de aula. O comportamento diante de certas situações no espaço da escola, como o do exemplo, vestindo-se, de forma caracterizada apenas no dia do evento, tenta de forma equivocada se apresentar como defensor de tal situação. Esta postura é contrária a prática pedagógica na visão da autora Gonçalves (2012),

Ainda que a perspectiva e os procedimentos do professor possam ser considerados tradicionais, é inegável existência de certa coerência entre o conceito adotado de cidadania e a prática pedagógica. Uma vez que seu conceito informa uma concepção de cidadão ativo, capaz de situar-se diante de dificuldade, de formar opiniões próprias, de ler o mundo, de distinguir o “verdadeiro e o aparente”, sua prática pedagógica não se encaminha para a transmissão de regras e para o condicionamento de comportamento, mas para a construção de competências e a habilidade que permitam ler o mundo e interpretá-lo (GONÇALVES, 2012, p. 103).

As ideias do aluno e da autora corroboram o relato discente uma vez que, cabe ao professor levar os estudantes a pensar e a refletir sobre as suas ações. Segundo o aluno, a atitude da escola (desenvolver atividades relacionadas ao racismo apenas no dia da consciência negra) não o desconstruía, mas reforçava-o.

⁵ Com a intenção de resguardar a identidade dos sujeitos, optamos por lhes atribuir nomes fictícios.

De acordo com os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN's) e atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a escola é um local privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo por possibilitar, em seu espaço físico, a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória (BRASIL, 1997).

Cumprir frisar que o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada continha as diretrizes estabelecidas pelos PCN's, cabendo, portanto, aos professores trabalharem o tema em questão, de forma interdisciplinar no decorrer do ano letivo e não apenas no mês de novembro. Dessa forma, contribuiria para desconstruir o racismo na unidade escolar. Segundo relato do orientador da área de Ciências Humanas, na escola,

[...] a escola por ser escola plena, possui a base diversificada na matriz curricular, a proposta para os alunos para o segundo semestre é apresentar a proposta de um projeto que venha contemplar a lei LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, para que possa ser trabalhado como disciplina eletiva.

A implementação no rol das disciplinas eletivas a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, poderia contribuir muito para desconstruir o racismo inserido no espaço da escola pesquisada. A leitura de referências bibliográficas e relatos de experiências levariam os alunos a refletirem sobre a atual conjuntura do racismo, interna e externamente, do ambiente escolar.

Discussão dos resultados através da carta de auto declaração da sua própria cor

O tema racismo na escola e no Brasil foi debatido com a turma do 3º ano A, com doze alunos do Ensino Médio mediante a adoção da estratégia de ensino de grupo focal, fazendo uma interação entre a disciplina de História e de Matemática. Após o término da discussão, solicitamos aos alunos que respondessem o questionário com perguntas abertas e fechadas de acordo com os apêndices A e B, focando o objetivo de assumir a sua própria

cor da pele através da carta de auto declaração. Identificaram a cor da pele e sexo de acordo com a caracterização atribuída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em seguida, a própria turma tabulou os dados coletados nos questionários que eles próprios responderam, chegando aos seguintes resultados:

Com relação ao sexo da população pesquisada, 33,3% pertenciam ao sexo masculino e 66,7%, ao sexo feminino.

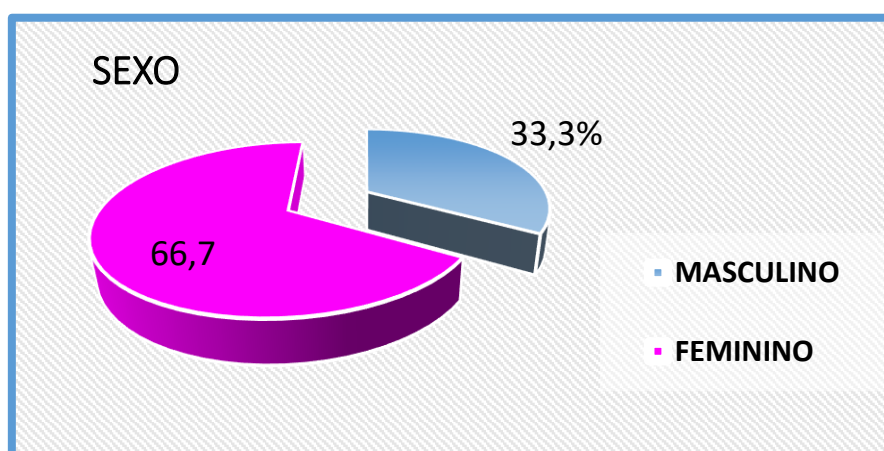


Figura 1: Gráfico 1
Fonte: próprio dos autores (2019)

No que diz respeito à faixa etária, a maioria dos alunos pesquisados eram adolescentes de 17 anos, ou seja, 77% do total de alunos. Já os que tinham 19 e 24 anos, corresponderam a 8% cada, enquanto que os de 16 anos, corresponderam a 7% do total de alunos.

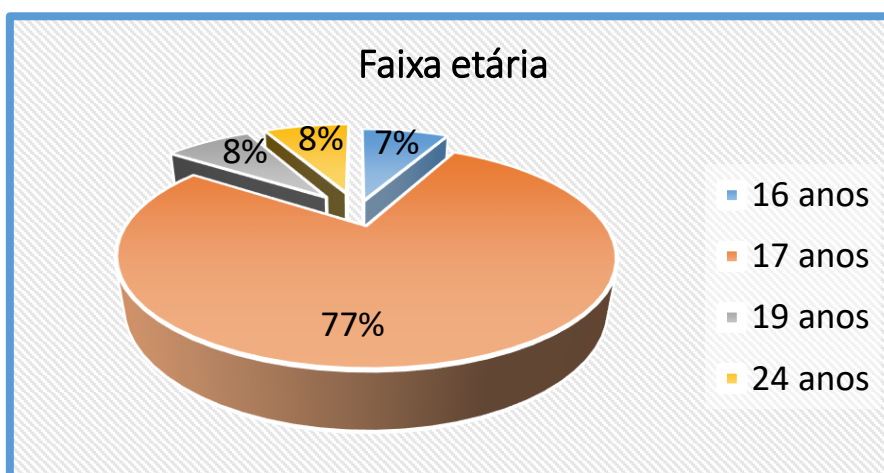


Figura 2: Gráfico 2
Fonte: próprio dos autores (2019)

Quanto à cor da pele/raça, espontaneamente, 64,3% se denominaram pardos; 21,4, brancos; 14,3, pretos.

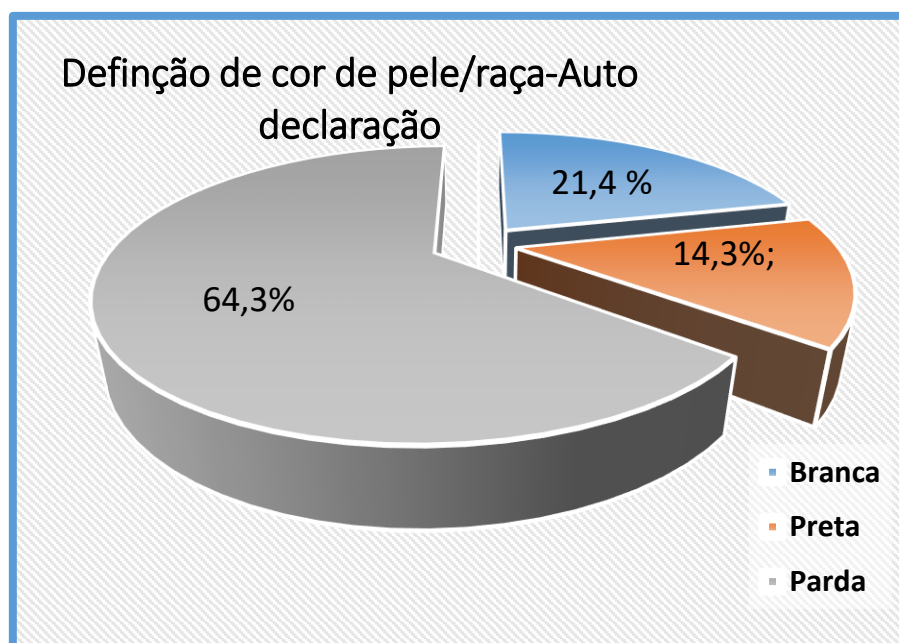


Figura 3: Gráfico 3
Fonte: próprio dos autores (2019)

Por fim, questionados se caso tivessem a opção de escolher a cor de sua pele e raça, 58,4% responderam parda; 25%, branca e 16,6%, preta.

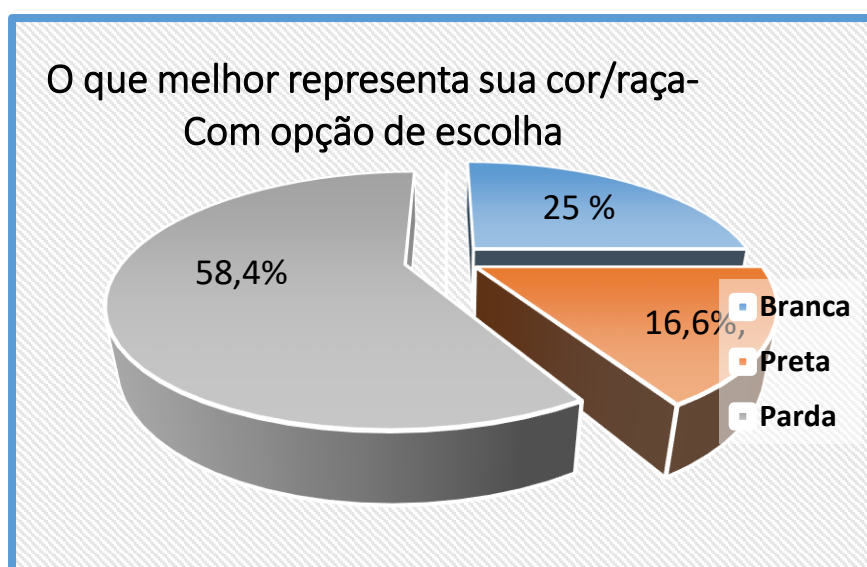


Figura 4: Gráfico 4
Fonte: próprio dos autores (2019)

Diante da análise dos resultados dos dados coletados dos alunos, verificou-se os mesmos não carregam em si nenhum tipo de constrangimento a se declararem a cor de sua pele. O que demonstra ao longo da discussão do tema Racismo é que os alunos querem ser reconhecidos e respeitados como cidadãos com plenos direitos e são conscientes de seus deveres perante a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Aula expositiva: resgate histórico da participação do negro na sociedade brasileira

Com o propósito de discutir o racismo versus pele, inicialmente, fizemos um resgate histórico sobre a participação do negro na sociedade brasileira utilizando como estratégia a aula expositiva. Com essa metodologia, a atividade e o interesse do aluno foram valorizados, considerando-se também que o seu saber acumulado foi reapropriado e ressignificado. Nesse sentido, para Becker (1992), todo conhecimento é uma construção pessoal e única. Freire (1978) acrescenta que ele só é efetivo quando resulta em uma ação transformadora do aluno.

A utilização dessa metodologia objetiva a elaboração da aprendizagem com base nos conhecimentos do aluno e não do professor, apesar da participação nas discussões do primeiro ser parcial. Nessa metodologia, a sequência ação-reflexão-ação foi o centro da didática.

A discussão sobre a participação do negro na sociedade brasileira iniciou com os alunos refletindo e compreendendo que a escravidão no Brasil se associava com o momento social, econômico e político existente no mundo naquele período. A chegada dos africanos ao nosso país ocorreu no período colonial e com o mesmo objetivo que em outras colônias: garantir a apropriação e acúmulo de capital. Durante os debates, também foi lembrado que a escravidão negra no Brasil se manteve por mais de trezentos anos e, junto com a agricultura de exportação, representou a sustentação econômica da colônia.

Para os portugueses, o africano representava apenas mão de obra para a produção de matéria-prima de menor custo e maior lucro. A escravidão continua produzindo reflexos na sociedade brasileira, o que possibilita compreender a dinâmica social na atualidade. Ela tinha como característica se apropriar do esforço humano para alcançar determinados objetivos mercantis. Em outras palavras, o negro era considerado um bem

mercantil (FERNANDES, 2004, pp. 366-367). O fato é que sua condição de escravo impedia que tivesse direito de escolher, participar e inserir-se na sociedade. Ele apenas representava a força de trabalho; sem autonomia e vontade; portanto, uma mercadoria que podia ser vendida, trocada, leiloada, alugada.

Nota-se, pois, que o funcionamento e a expansão do capital mercantil cria, mantém e desenvolve o paradoxo representado pela coexistência e interdependência do trabalho escravo e o trabalho livre, no âmbito do mercantilismo. No limite, o escravo estava ajudando a formar-se o operário. Isto é, a escravatura, nas Américas e Antilhas, estava dinamicamente relacionada com o processo de gestação do capitalismo na Europa, e principalmente na Inglaterra. Esse 'paradoxo' começa a tornar-se cada vez mais explícito à medida que o mercantilismo passa a ser suplantado pelo capitalismo (IANNI, 1988, p. 26-27).

A utilização da mão de obra escrava africana estabeleceu um conjunto de valores na sociedade brasileira quanto ao trabalho, aos homens e às instituições. No percurso da história, podemos observar a ocorrência dos preconceitos racial e social. Durante o estabelecimento da economia agro manufatureira no período colonial português, a escolha pelo trabalho escravo abrangia desde o interesse econômico ao papel desempenhado pela Igreja católica, que havia proibido escravizar os indígenas, pois estes integrariam o projeto de expansão na contrarreforma. Esses fatos nos permitem afirmar que a escravidão foi um dos momentos mais escuros da nossa história, visto que os cativos produziram a maior parte da riqueza da América.

Os primeiros escravos vieram ao Brasil por volta de 1530. Considerados mercadorias, seu trabalho chegou a ser imprescindível para o progresso e prosperidade do país. Colocados em navios, atravessavam o Atlântico em viagens que duravam, em média, quarenta dias e, quando chegavam, eram expostos para que os compradores pudessem analisá-los. Com o propósito de evitar rebeliões, com frequência, separavam-se os pertencentes à mesma família ou região.

A vida dos escravos no Brasil era complicada; trabalhavam o dia inteiro, quase sem descanso; faziam os serviços mais pesados e se alimentavam mal, geralmente uma vez ao dia. Em função disso, a vida escrava de um adulto não ultrapassava os dez anos. Uma pequena falta cometida era motivo de punições, o que levava muitos deles a cometerem suicídio, matarem seus feitores, incendiarem plantações e ainda fugirem para os quilombos.

A humanidade do negro só transparecia quando os escravos resistiam claramente contra a instituição escravista: organizando-se em quilombos, revoltando-se, matando senhores e feitores, suicidando-se ou, de maneira mais ampla, resistindo cotidianamente ao trabalho, através da quebra de instrumentos, automutilação, infanticídios, morosidade e demais atos lesivos aos interesses senhoriais (Id., *ibid.*, p. 208, 209).

Os quilombos eram comunidades organizadas em lugares de difícil acesso, nas quais, além de escravos fugidos, abrigavam-se indígenas expulsos de suas terras e brancos pobres. Eles viviam coletiva e livremente; produziam seus alimentos; fabricavam roupas, móveis e instrumentos de trabalho; bem como cultivavam crenças, tradições e costumes africanos.

Na América portuguesa, os escravos eram proibidos de praticar sua religião, realizar festas tradicionais, falar a língua materna. Por outro lado, os senhores de engenhos os obrigavam a praticar o cristianismo e adotar a língua portuguesa. Porém, isso não impediu que eles persistissem em manter sua cultura. Escondidos, realizavam seus rituais, praticavam suas festas, suas artes e, como forma de resistência, desenvolveram um tipo de luta denominada capoeira. O sofrimento se estendia às mulheres, a quem cabia as funções domésticas, tais como: cozinheiras, arrumadeiras e até mesmo amas de leite.

Durante o século XVIII, com as descobertas das minas de ouro, alguns escravos obtiveram sua liberdade. Esta era conquistada mediante a compra da carta de alforria, adquirida pelos que haviam conseguido, durante anos, juntar alguns “trocados”. Entretanto, as poucas oportunidades e o preconceito da sociedade acabavam dificultando a vida desses alforriados.

Entre o fim do século XVIII e início do XIX, percebeu-se que a abolição do comércio escravo seria economicamente mais vantajosa. Isso se deveu pelo fato de estar ocorrendo, na Inglaterra, a Revolução Industrial, fazendo com que esse país começasse a pressionar pelo fim da escravidão. No começo, houve muita resistência; porém, aos poucos, constatou-se que a compra e a venda de pessoas impediam o avanço e o progresso da humanidade.

Em vista disso, diversas leis foram criadas com o objetivo de acabar com a escravidão, a saber: Lei Eusébio de Queirós, aprovada em 4 de setembro de 1850; Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871; Lei dos Sexagenários, expedida

no dia 28 de setembro de 1885. Por fim, em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel sancionou a Lei Áurea, que aboliu de vez a escravidão negra no Brasil.

Ao decorrer da aula os alunos foram contribuindo com suas experiências pessoais e pontos de vistas sobre o tema, alguns colocaram que por falta de uma discussão maior na escola e na sociedade sobre o racismo. É comum sofrer preconceitos por causa da cor da pele escura e por isso são estereotipados, com apelidos pejorativos como: anú, tizil, carvão, fumaça e outros. Embora o assunto não seja discutido diariamente, na escola é realizado anualmente, há mais de 10 anos, na semana da Consciência Negra um evento intitulado Kizomba. Neste evento os alunos podem ter um contato maior com a cultura negra e aprender mais sobre os seus direitos adquiridos ao longo dos anos. Percebemos também que a prática do racismo não é permitida no interior da escola e sempre que acontece, os professores e equipe gestora interferem de forma que essa prática não continue acontecendo. Alguns alunos ao ter contato com a história do negro na formação da sociedade brasileira, ficaram surpresos ao perceber que a cultura negra está enraizada na cultura brasileira e que a nação tem uma dívida histórica longe de ser reparada para com os mesmos. Diante dessa situação faz-se necessário a criação de políticas públicas que gerem igualdade de oportunidades a esta classe.

Considerações finais

Ao desenvolvermos as duas estratégias de ensino (grupo focal e aula expositiva) na turma do 3º ano do Ensino Médio do período integral, da Escola Estadual no Município de Colíder/MT, tendo como tema de discussão a cor da pele do negro e os estereótipos usados para discriminá-lo, bem como a escola vinha trabalhando esse assunto em sua prática pedagógica, no grupo focal, os alunos que mais participaram foram os de pele escura, que relataram as suas experiências vividas tanto na escola como na sociedade em geral. Por sua vez, o Mestre Almir Rogerio expôs à turma alguns dados referentes à formação da população brasileira, deixando-a surpresa. Os fatos mostraram que 49,5% das pessoas eram negras; destas, 7,7% concentravam-se na Região Sudeste e 6,9%, na Região Centro-Oeste (STEINER, 1996).

Ainda em relação às experiências narradas pelos estudantes, alguns, visivelmente emocionados, declararam terem sido vítimas de preconceito em função da

cor de pele, sendo-lhes atribuídas denominações, como fumaça, poluição e azedo. Assim sendo, cabe não apenas à escola pesquisada, mas as demais, desenvolverem atividades pedagógicas diferenciadas com foco no racismo visando desconstruí-lo. É um trabalho que precisa ser realizado no decorrer do ano letivo, não somente no dia vinte de novembro. A necessidade ficou comprovada, durante o debate, pelos depoimentos dos alunos, que demonstraram insatisfação pela maneira como o assunto era tratado na escola.

Cumprir lembrar que o preconceito não acontece apenas em uma determinada escola ou local, mas no Brasil de modo geral. Os docentes, com frequência, enfatizam outros assuntos e ignoram esse problema, que é importante para a base diversificada do currículo. De fato, se nossos alunos não possuem embasamento teórico para entender esse tema e discuti-lo, certamente levaremos mais tempo para desconstruir o racismo, uma vez que o processo de que o negro é diferente do branco em função da cor da pele foi construído ao longo da história. Portanto, essa é uma tarefa que cabe a nós, professores, trabalhar com os nossos alunos de maneira interdisciplinar, como exemplo neste relato de experiência, os professores de história e matemática desenvolveram estratégias de ensino, como aula expositiva e grupo focal, abordando o tema o racismo na escola, levando os alunos a auto se declararem espontaneamente sobre a sua própria cor de pele e a refletir sobre o tema trabalhado na escola.

Considera-se que ao trabalhar de forma interdisciplinar, os alunos tiveram mais interesse nos conteúdos ensinados, levando-os a reflexão e a importância deste tema ser abordado durante todo o ano letivo. E não apenas no dia vinte de novembro ou em uma semana que antecede o dia da consciência negra, como foi relatado por alguns participantes.

Referências

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

_____, IBGE: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010 mostra as características da população brasileira.** 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/07/02/censo-2010-mostra-as-diferencas-entrecaracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>> Acesso em: 23/05/18.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n.83, p. 715, abr./jun. 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087093_c.pdf. Acesso em 27 de maio de 2018.

BONAT, Debora. **Didática do ensino superior**. 2010. Disponível em <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24070.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

CHARÃO, Cristina. **O longo combate as desigualdades raciais**. (sem ano) Disponível em http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711. Acesso em 23 de agosto de 2019.

FERNANDES, Florestan. **A sociedade escravista no Brasil**. In: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: expressão popular, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GONÇALVES, Fabiane. Lucimar da Cunha. O papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação: a fomentação profissional dos educadores da escola estadual de ensino fundamental presidente Castelo Branco. Pará. 2012. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-desconstrucao-racismo-preconceito.htm>. Acesso em 23 de maio de 2018.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. 2º ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

MASSETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1937.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca – As relações raciais em Itapetinga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1998.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. **Os projetos de trabalho em ação: construindo um espaço interdisciplinar de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

SILVA, Francisco. **A Importância do Olhar do Outro e do Olhar para o Outro**. 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-olhar-do-outro-e-do-olhar-para-o-outro/20964/#ixzz5H19SJvdB>. Acesso em 30 de maio de 2018.

STEINER, D. **As Influências raciais e a pele**. Cosmetics & Toiletries, v.8, p. 28-30, 1996.

REENOMA

Submetido em: 09 jul. 2019

Aprovado em: 09 out. 2019

Apêndices A e B

<p>ESTADO DE MATO GROSSO MUNICÍPIO DE COLÍDER ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL</p> <p>QUESTIONÁRIO ABERTO</p> <p>FICHA DE AUTODECLARAÇÃO REFERENTE À COR DA PELE</p> <p>SEXO:</p> <p><input type="checkbox"/> ...MASCULINO</p> <p><input type="checkbox"/> ...FEMININO</p> <p>IDADE <input type="text"/> ...ANOS</p> <p>COR DA MINHA PELE:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>ESTADO DE MATO GROSSO MUNICÍPIO DE COLÍDER ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL</p> <p>QUESTIONÁRIO ABERTO</p> <p>FICHA DE AUTODECLARAÇÃO REFERENTE À COR DA PELE</p> <p>SEXO:</p> <p><input type="checkbox"/> ...MASCULINO</p> <p><input type="checkbox"/> ...FEMININO</p> <p>IDADE <input type="text"/> ...ANOS</p> <p>COR DA MINHA PELE:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

<p>ESTADO DE MATO GROSSO MUNICÍPIO DE COLÍDER ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL</p> <p>QUESTIONÁRIO FECHADO</p> <p>SEXO:</p> <p><input type="checkbox"/> ...MASCULINO</p> <p><input type="checkbox"/> ...FEMININO</p> <p>IDADE <input type="text"/> ...ANOS</p> <p>DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELO IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA), ASSINALE O CAMPO QUE MELHOR REPRESENTA SUA COR:</p> <p><input type="checkbox"/> ...BRANCO</p> <p><input type="checkbox"/> ...PRETO</p> <p><input type="checkbox"/> ...PARDO</p> <p><input type="checkbox"/> ...AMARELO</p> <p><input type="checkbox"/> ...INDÍGENA</p>	<p>ESTADO DE MATO GROSSO MUNICÍPIO DE COLÍDER ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL</p> <p>QUESTIONÁRIO FECHADO</p> <p>SEXO:</p> <p><input type="checkbox"/> ...MASCULINO</p> <p><input type="checkbox"/> ...FEMININO</p> <p>IDADE <input type="text"/> ...ANOS</p> <p>DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELO IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA), ASSINALE O CAMPO QUE MELHOR REPRESENTA SUA COR:</p> <p><input type="checkbox"/> ...BRANCO</p> <p><input type="checkbox"/> ...PRETO</p> <p><input type="checkbox"/> ...PARDO</p> <p><input type="checkbox"/> ...AMARELO</p> <p><input type="checkbox"/> ...INDÍGENA</p>
--	--

Intervenção pedagógica e os benefícios das tecnologias em sala de aula

Pedagogical intervention and the benefits of technology in the classroom

Eliane Cerina de Lima Freire¹

Resumo:

O presente artigo tratará do assunto em como estimular o aluno para o aprendizado em sala de aula, no objetivo de diminuir as indisciplinas e evasão escolar, trazendo para o ambiente educacional ferramentas tecnológicas que possam auxiliar o professor nos planejamentos de suas aulas afim de proporcionar momentos de estudos produtivos tanto para o aluno quanto para o professor. Esta intervenção pedagógica foi aplicada em uma Escola Pública Estadual na Cidade de Sinop/MT, salientando que a mesma dispunha de poucos recursos financeiros e não oferecia laboratório de informática por falta de espaço e computadores funcionais. A proposta em questão foi promover o ensino da matemática através de duas intervenções. A primeira é uso do software Excel fora do ambiente escolar no contraturno, em uma sala totalmente equipada com computadores e projetor de um *Campus* Universitário. A segunda é o uso de dispositivos móveis com aplicativos apropriados e o Celular x Sala de Aula com a utilização de aplicativos matemáticos na resolução de situações problemas. Ferramenta essa que até então era proibida dentro dos portões da escola. Listando neste apenas as vantagens e benefícios que se deram através de algumas aulas bem elaboradas e atrativas, despertando o interesse dos alunos para a aprendizagem da matemática.

Palavras-chaves: Tecnológica, celular, educação, matemática.

Abstract:

This article will deal with the subject of how to stimulate the student for learning in the classroom, in order to reduce indisciplines and dropout, bringing to the educational environment technological tools that can help the teacher in the planning of his classes in order to provide moments productive studies for both student and teacher. This pedagogical intervention was applied in a State Public School in the city of Sinop / MT, stressing that it had few financial resources and did not offer computer lab due to lack of space and functional computers. The proposal in question was to promote the teaching of mathematics through two interventions. The first is the use of Excel software outside the school environment at night, in a room fully equipped with computers and a University Campus projector. The second is the use of mobile devices with appropriate applications and the Mobile x Classroom using mathematical applications to solve problem situations. A tool that until then was forbidden inside the school gates. Listing in this just the advantages and benefits that were given through some well designed and attractive classes, arousing the interest of students for learning mathematics.

Keywords: Technological, cellular, education, mathematics.

¹ Graduada em Sistemas de Informação e Licenciatura da matemática, Pós Graduada em Educação Especial, Prof^a na EE Paulo Freire. E-mail: licerina@hotmail.com.

Introdução

O meio tecnológico é o futuro universal que está em constante expansão, diante deste fato, é necessário incluí-lo no ensino escolar e reconhecer que estes podem ser usados em favor do professor na construção do saber.

O professor responsável por essa inserção, precisa estar atualizado sempre em questão da tecnologia, se inteirando das funcionalidades dos aplicativos a ser utilizado em sala, observar se, realmente, irá servir para o aprendizado proposto.

Segundo a autora MIZUKAMI (2005), “A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas;” É preciso considerar que, não é todo docente que tenha o conhecimento tecnológico para um planejamento adequado quanto a tecnologia em suas aulas, sendo assim, é necessário que o professor se torne um pesquisador e mantenha-se em constante atualização, não somente em sua área profissional, mas em diversas áreas também, pois conhecimento é uma fonte inesgotável.

Segundo ROGERS (1973) Apud QUEVEDO (2012), o professor deve proporcionar certa liberdade, para que o aluno use a tecnologia disponível, na aula proposta, adquirindo conhecimento de forma que ele perceba que está sendo atuante e não apenas receptor. Direcionar os alunos, em grupo, para que haja discussão e troca de saberes, no final, eles mesmos percebem seus próprios potenciais e que nada era tão difícil e que, às vezes, nem sempre tudo está ao alcance dos olhos, mas sim do pensamento e raciocínio.

A visão desses autores à quarenta e seis anos ainda é nossa realidade para algumas escolas e professores. Nesse quesito é importante continuar destacando que a liberdade, o pensamento e raciocínio mais as TCIs são fatores indispensáveis para o aprendizado de qualidade.

Rogers valoriza a aprendizagem experiencial, e acredita que os seres humanos têm natural potencialidade para aprender, são curiosos a respeito do mundo em que vivem. Sua premissa é a de que a aprendizagem é favorecida ao máximo quando o aluno escolhe livremente sua orientação. Neste sentido, a aprendizagem é eficaz quando auto-iniciada e articulada a interesses pessoais - é colocando o estudante em confronto direto com problemas práticos, reais para si,

que ele se motiva para a construção do conhecimento. (ROGERS, 1973
Apud QUEVEDO, 2012 p. 3 – 150)

Segundo o mesmo autor, “Quando se permite aos alunos idearem a sua maneira de atingir novos conhecimentos, os conceitos que adquirem por esse processo têm maior profundidade e compreensão.”

Copiar as respostas prontas não é o objetivo, porém, avaliar os erros, o porquê errou, o que levou a esse erro, qual foi a linha de raciocínio que resultou em tal erro e, o mais importante, qual é maneira mais eficaz de resolver um determinado problema.

E desta maneira se identifica o papel do facilitador, “se empenhar em tornar disponíveis recursos para a aprendizagem, dá mais ampla ordem possível. [...] O facilitador precisa criar um clima de confiança e aceitação em sala de aula[...]” (ROGERS, 1973 Apud QUEVEDO, 2012 p. 10).

Esta intervenção foi aplicada na Escola Estadual Paulo Freire na Cidade de Sinop/MT, com a turma do 8ª ano do Ensino Fundamental composta por 26 alunos, porém, apenas 20 alunos permaneceram até o fim na primeira intervenção do curso de Excel básico, enquanto na segunda intervenção foi aplicada para todos os alunos da sala.

O Uso da Tecnologia pelo Professor

A escola é agora apenas mais um entre os muitos instrumentos especializados na formação e na dissipação da cultura e conhecimento. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tradicional vai se diluindo no passado no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no regime de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Para um mundo cada vez mais receptivo e ocupado por máquinas robóticas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola se tornou um espaço aberto tornando o aprendizado mais acessível, sem a necessidade de estar em uma sala de aula, do livro didático impresso, dos conteúdos curriculares extensivos (Belloni (2010, p.06). O papel do professor se amplia diante desse fato, pois, tecnologia sem formação da ética pode se tornar uma arma mortal nas mãos de indivíduos sem formação educacional civil.

Neste contexto a escola vai perdendo a tradicionalidade e se tornando tecnológica, porém, sem perder sua essência principalmente nas disciplinas de ética,

filosofia e cidadania. Mesmo assim, algumas escolas e profissionais resistem à inovação sendo necessário que os professores, independentemente de sua área de atuação, recebam formação continuada no contexto da tecnologia, didática nos planejamentos de aula e o controle da indisciplina dos alunos em sala de aula.

O uso de equipamentos tecnológicos, tais como, celulares e tablets, por se tratar de instrumentos do cotidiano dos alunos, acabam por prender a atenção dos mesmos desviando do propósito da aula. O docente com demasiado conhecimento em sistema de informação terá a oportunidade em elaborar um bom planejamento de aula que irá despertar a atenção dos alunos e estimula-los a resolver situações e problemas colocado pelo professor e assim coibindo e diminuindo os assuntos paralelos e trazendo um melhor desempenho e aprendizado.

Continuamente, as aulas demandam habilidade de mediação e resolução de conflitos, atenção a comunicações paralelas e a intervenções desfocadas que, embora indesejadas, são naturais ao processo ensino-aprendizagem e devem ser utilizadas como elementos importantes na aprendizagem e formação de hábitos e habilidades sociais dos alunos. O professor gestor presta atenção a estas ocorrências e adota uma orientação no sentido de observar em que ocorrem e que os fatores induzem a sua ocorrência, inclusive o seu próprio desempenho e a organização e direcionamento que adota no desenvolvimento da aula, que funciona como elementos de orientação do desempenho dos alunos. (LÜCK, Heloísa, (2019, pág. 48).

Celulares e tablets, que possuem as mais variadas informações ao alcance de um simples toque, têm, cada vez mais, nos provado que os meios tecnológicos vieram para facilitar nosso processo na aquisição do conhecimento.

Algumas ideias e iniciativas, bem como atividades investigativas com Tecnologias podem vir a suprir essa necessidade da sala de aula de Matemática na Educação Básica, se difundidas na formação inicial ou na formação continuada de professores. (FARIA1; ROMANELLO2; DOMINGUES3, 2018 p. 3).

O uso da tecnologia veio não para substituir o professor em sala de aula, mas para auxiliá-lo a complementar, aprimorar e alcançar os adolescentes deste novo tempo digital, ampliar a visão, enquanto professor, para esse progresso acelerado.

Segundo a repórter Lopes,

Pesquisa realizada pelo núcleo de ensino da Universidade Estadual Paulista (Unesp) aponta que o uso de recursos tecnológicos educativos melhorou em 32% o rendimento dos alunos em matemática e física em comparação aos conteúdos trabalhados de forma expositiva em sala de aula (LOPES, 2014, p.16).

Algumas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas pelos docentes em sala de aula, tais como: Datashow (este por sua vez é muito utilizado em sala de aula e que tem trazido grandes benefícios), Lousa digital, tablets e celulares com aplicativos voltados para a educação, são recursos extremamente importantes na contemporaneidade. Em se tratando de minicursos de informática básica, assim como: aulas de Word, Power Point, Excel e noções básicas de sistemas operacionais, tendo esses como intervenções praticadas no contraturno complementando os conhecimentos adquiridos em sala de aula regular.

A inclusão dos minicursos teremos discentes na produção de textos formatados e alinhados de maneira correta, apresentação de trabalhos escolares em slides mais criativos, produção de planilhas e gráficos.

É inegável a influência das Tecnologias Digitais no cotidiano da sociedade em seus diversos setores, “[...] estranhamente, a sala de aula pouco mudou nas últimas décadas” (MALTEMPI; MENDES, 2016, p. 2). A organização do espaço escolar continua o mesmo: a distribuição das carteiras, os recursos disponíveis cada vez mais escassos, o papel do professor com giz e lousa. Porém algo vem mudando em relação aos alunos, a crescente indisciplina e desrespeito com toda gestão escolar. (CHINELLATO, 2014; FARIA *et al.*, 2016).

Em 1990, D’Ambrosio nos advertiu que:

Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia do futuro (D’AMBROSIO, 1996, p. 80).

Minicurso em Excel Básico

O Excel é um software que compõe à Microsoft Office, é um editor de planilhas (Folhas de Cálculo) produzido pela Microsoft para computadores que utilizam o sistema

operacional Microsoft Windows, além de computador, é disponibilizado para dispositivos móveis. (<<https://www.microsoft.com/pt-br/education/products/office/default.aspx>>, Acessado 19/07/2019 as 11:08h).

Segundo Camillo (2017, p. 3), os meios de comunicação e os computadores estão ultrapassando práticas pedagógicas cotidianas, no qual os professores se veem na posição de rever seus conceitos educacionais. O papel do computador na escola “tem sido utilizado para estudar em sala de aula quanto para compreender qualquer outro conteúdo.” (VALENTE, 1993 p. 7).

Novamente para Camillo (2017, p. 5), a planilha eletrônica de dados se tornou universal, de forma que conhecê-la obtendo conhecimento já nem é tão visto como diferencial em processos seletivos se torna uma obrigação.

Neste aprendizado de Excel Básico, o aluno tem a possibilidade de aprender e articular planilhas eletrônicas, criar funções, fórmulas e gráficos. Ao adquirir esse conhecimento, o jovem terá mais oportunidade no mercado de trabalho.

Portanto, estudar fórmulas matemáticas utilizando uma linguagem lógica trouxe aos alunos prazer em estudar matemática de um jeito diferente fora do ambiente escolar, a E.E. Paulo Freire não oferecia estruturas físicas e equipamentos apropriando para a prática desta intervenção. Porém a Universidade Estadual de Mato Grosso na Cidade Sinop (Unemat) oferece um espaço adequado para as aulas e com essa parceria todo o planejamento pedagógico foi executado com sucesso.

O curso em Excel básico com o cronograma de carga/horaria de 30h que se iniciou em 05 de abril de 2019, finalizando em 24 de maio de 2019, com duração de 04 (quatro) horas semanais.

Segue abaixo a figura 1, que apresenta a imagem da atividade realizada pelos alunos nas aulas de intervenções do curso básico em Excel:

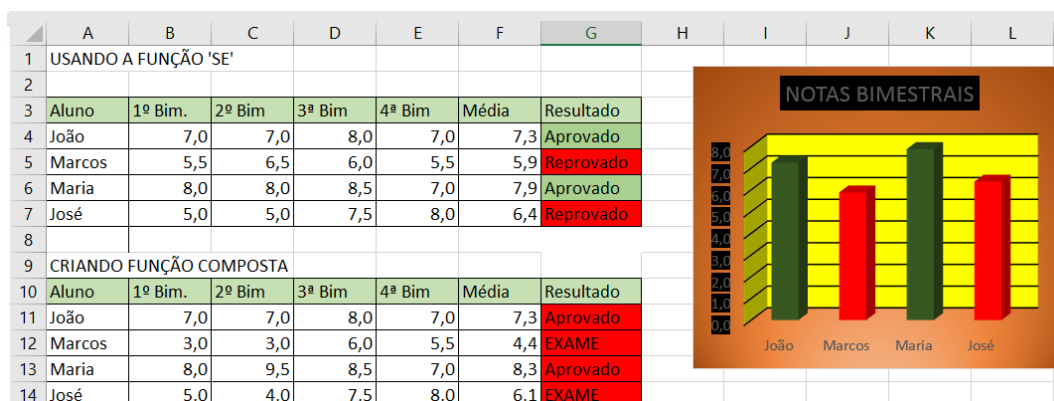


Figura 1: Curso de Excel Básico

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Nesta aula, precisamente na coluna “média”, o aluno aprendeu além de inserir os dados na planilha conseguiu interpretar a média aritmética, porém, matematicamente interpretar a média aritmética e implementa-la na linguagem computacional, de maneira que o computador possa ler e nos imprimir a resposta. Na coluna “resultado”, o aluno aprende a desenvolver o raciocínio lógico colocando as instruções de maneira clara e precisa para uma resposta correta de “aprovado ou reprovado”. Segue a baixo a resolução dos cálculos na linguagem lógica.

Na coluna “resultado” o aluno aprende a desenvolver o raciocínio lógico colocando as instruções de maneira clara e precisa para uma resposta correta de “aprovado ou reprovado”. Segue a baixo a resolução dos cálculos na linguagem lógica.

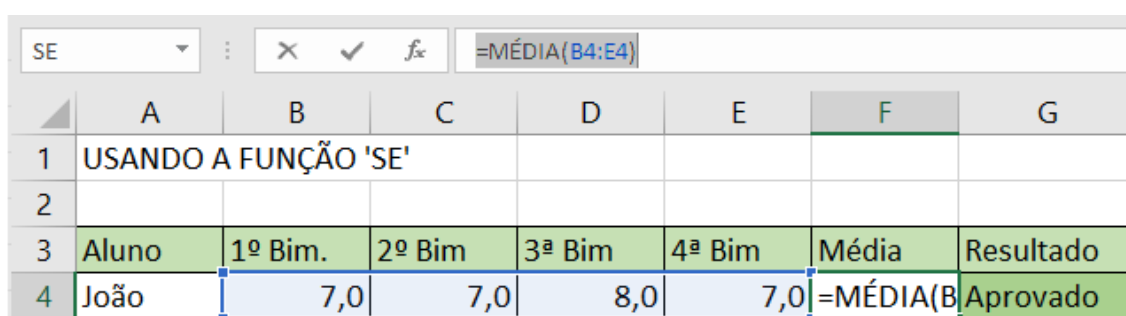


Figura 2: Curso de Excel Básico

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O mesmo cálculo que poderíamos escrever matematicamente: $70+70+80+70=290/4=72,5$ e na linguagem lógica: `=MÉDIA(A1+B1+C1+D1)/4 = 72,5`.

Já na coluna “resultado” temos a seguinte instrução: `=SE(F4>=7;"Aprovado";"Reprovado")`.

Na segunda planilha usando uma função ‘SE Composta’, temos a seguinte instrução: =SE(F11>=7;"Aprovado"; SE(F11 < 4;"Reprovado"; "EXAME"))).

Na duração do minicurso, os alunos tiveram a oportunidade de aprender na planilha eletrônica juros simples, cálculo de porcentagem, estatística e toda parte de criatividade no designer para deixar a planilha mais profissional possível. E ao final do curso, os alunos receberam da instituição um certificado de conclusão.

Seguem abaixo as figuras 3 e 4 do curso de Excel básico:



Figura 3: Curso de Excel Básico
Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Figura 4: Curso de Excel Básico
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Análise e Discussão dos Resultados

Com essas aulas fora do espaço escolar tradicional e em um ambiente adulto, como um campus universitário, local este, que parecia um vislumbre distante, pois alguns

destes jovens não se imaginavam ainda frequentando esses espaços, deu a eles uma forma nova de visualizar seu futuro de perceber que se eles quiserem de verdade podem chegar ao nível superior e posteriormente a uma carreira profissional de sucesso.

Ao fim da intervenção os alunos se mostraram mais concentrados e motivados para as aulas de matemática, o rendimento no aprendizado foi muito satisfatório, aprenderam a trabalhar em equipe, diminuiu visivelmente as indisciplinas em sala e as conversas paralelas.

Aplicação Móvel Utilizada em Sala de Aula

No dia 12 de abril de 2019 iniciou-se a intervenção pedagógica com alguns aplicativos a serem analisados, tais como: calculadora equação *math*, matemática equações, *automath* – foto calculadora, equação do 1º grau, Solver Sistemas de equações e *photomath*.

Com esses app iniciaram os testes de funcionalidades e as resoluções de cada atividades.

Concluiu-se, juntamente com os alunos, que nem todos deram respostas certas e nem todos tinham respostas para todas as equações das atividades. Alguns necessitaram de ajuda para digitar as expressões no aparelho celular e outros, que tiram fotos, demoravam muito para scanear com a câmera do aparelho e aí apresentar uma resolução, pois a câmera dos celulares funciona como um scanner que ele leva a informação colhida até o banco de dados do aplicativo.

O aplicativo que apresentou mais êxito foi o *photomath* que, em cada 20 atividades, uma apresentou resultado errado, porém, no aplicativo tem a opção de marcar se a resposta foi útil ou não. Caso negativo, indica qual seria a resposta correta. Dessa forma, os próprios alunos resolviam a questão não solucionada pelo aplicativo e eles mesmos o implementavam com a resposta correta.

Segue abaixo figura 5 e 6 da imagem de uso do aplicativo *photomath*:

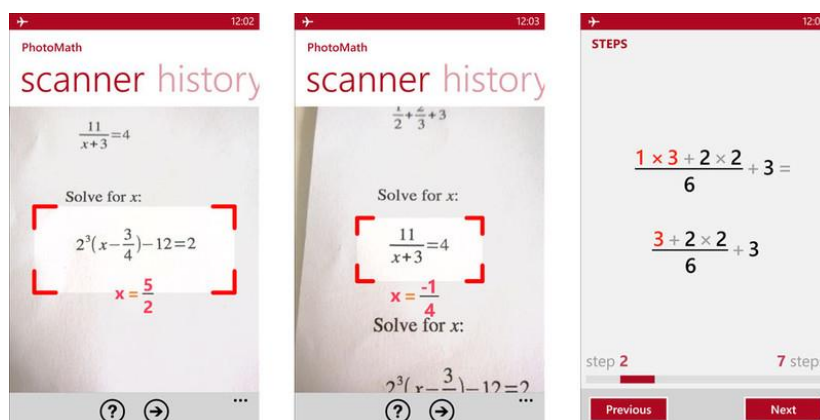


Figura 5: Tela de smartphone

Fonte: <https://www.meu-smartphone.com/photomath-resolver-equacoes-de-matematica-nunca-foi-tao-facil/> (2015). Pesquisado em 23/06/2019 as 11:01h.

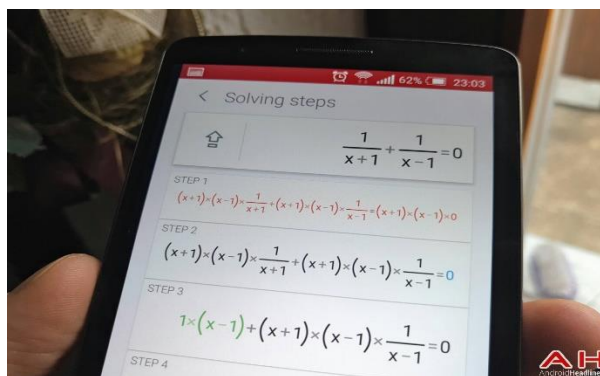


Figura 6: Desenvolvimento do cálculo no smartphone

Fonte: <https://www.androidheadlines.com/2016/02/photomath-2-0-app-can-solve-your-math-problems-quickly.html> pesquisado em 23/06/2019 as 11:04h.

Dê acordo com o site Kristijan (2016), Este app pode ser baixado através da google Play gratuitamente, ao qual podemos observar vários outros app bem úteis para o cotidiano do professor e aluno.

[...]conseguimos ver os desenvolvedores lançarem aplicativos realmente únicos que nunca vimos antes, e esse foi o caso quando o PhotoMath foi introduzido pela primeira vez. Você provavelmente já viu várias manchetes no passado falando sobre um aplicativo que pode calcular seus problemas de matemática para você. Tudo o que você precisava era de um smartphone com uma câmera e o aplicativo PhotoMath instalado. Bem, esse aplicativo recebeu sua segunda iteração / nova versão este mês (v2.0), e definitivamente vale a pena mencionar. Então, a premissa é bem simples, tudo que você precisa fazer é tirar uma foto do seu problema de matemática, e o aplicativo vai cuidar do resto. Não só lhe dará o resultado, mas lhe dará todo o procedimento como chegou a esse resultado. O aplicativo PhotoMath

atualmente suporta frações, aritmética básica, números decimais, equações lineares e algoritmos. Os desenvolvedores estão constantemente adicionando novos conteúdos ao aplicativo [...]. <<https://www.androidheadlines.com/2016/02/photomath-2-0-app-can-solve-your-math-problems-quickly.html>> (2016). Pesquisado em 26/06/2019 as 11:18h.

Dê acordo com o site Guedes (2019, p. 28), o professor Tahan, “educador, pedagogo, conferencista, matemático e escritor do modernismo brasileiro,” foi um dos maiores divulgadores da matemática no Brasil.

Suas obras focavam no didatismo para ensinar a matemática de uma forma divertida e diferente, fugindo do tradicional modelo que utiliza fórmulas já determinadas. O autor colocava desafios matemáticos nos livros, aguçando a criatividade e incentivando a descoberta. (GUEDES, 2016, p. 30).

Aplicando a Intervenção:

O conteúdo trabalhado durante esse período foi a álgebra, iniciou-se com monômios e polinômios e adentramos em produtos notáveis.

Foram trabalhadas duas aulas por semana (sexta-feira), nos planejamentos/aula agrupou-se os alunos em 4 ou 5 integrantes, nomeando um discente como o líder do grupo, no qual o líder teria a responsabilidade de estar guiando sua equipe ao foco das atividades, anulando comentários não pertinentes ao conteúdo em questão.

Cada grupo recebia uma folha contendo dez exercícios, em que, cada aluno, deveria copiar no caderno e resolve-los discutindo suas dúvidas ou conhecimentos em equipe.

A professora, como mediadora, passava pelos grupos formados, auxiliando-os nas questões em que tivessem dúvidas, sendo assim poderiam dar continuidade no contexto proposto.

Após o termino das atividades, já era hora de consultar o aplicativo e observar se realmente resolveram de maneira correta cada questão. Logo após cada grupo se dirigiram ao quadro resolvendo dois dos dez exercícios feitos, explicando como chegaram a tal resultado e qual propriedade matemática utilizada foi mais adequada para cada uma das questões, apresentando para a turma de uma maneira clara toda sua resolução.

Análise e Discussão dos Resultados

Com a experiência desenvolvida, o que ficou explicitamente demonstrado é que a introdução tecnológica aplicada, trouxe para os alunos um campo de conforto maior na disciplina de matemática, por se tratar de uma ferramenta de uso cotidiano e de extremo interesse dos mesmos.

A intervenção chegou ao fim no dia 24 maio de 2019. Durante esse período foram aplicadas duas avaliações. A média da turma foi acima de 70%, bem mais do que no primeiro bimestre no qual a média da turma foi de 4,5 e essa média já contia nota de duas avaliações e conceito de 2,0 pontos.

Obviamente o progresso da turma se deu pelo estímulo recebido através de aplicativos móveis, dedicação da professora, planejamento de aulas inovadoras, aumento da autoestima, no qual, cada aluno observou suas potencialidades e capacidades e, o mais importante, o professor e alunos falando numa mesma língua.

A dinâmica em grupo possibilitou a criação de soluções e respostas para as questões, construindo assim um retrato de formação do cidadão.

E de acordo com as Competências Específicas de matemática para o Ensino Fundamental da BNCC, p. 267 (2019), deve o professor estar sempre atualizado no quesito tecnologia.

1. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
2. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

Com todo texto já exposto e afim de reforçar o pensamento tecnológico, de acordo mais uma vez com as diretrizes da BNCC, p. 528:

Além disso, a BNCC propõe que os estudantes utilizem tecnologias, como calculadoras e planilhas eletrônicas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal valorização possibilita que, ao chegarem aos anos finais, eles possam ser estimulados a desenvolver o pensamento computacional, por meio da interpretação e da elaboração de

algoritmos, incluindo aqueles que podem ser representados por fluxogramas. (Base Nacional Comum Curricular 110518, p. 528)

Segundo Maciel (2004), a escola deve incluir as Tecnológicas da Informação e Comunicação (TICs) e estimular os professores para as mudanças em sua prática pedagógica, sendo que o próprio professor deve ser o executor principal desta transformação, no qual os discentes devem ser capacitados a pesquisar dados de maneira correta nas demasiadas fontes.

Um fator relevante no que diz respeito a essas mudanças é a compreensão da comunidade escolar da importância do uso da TICs para o crescimento social e cultural de todos os envolvidos na evolução de ensino aprendizagem.

Segue abaixo as figuras 7, 8, 9 e 10 das imagens em sala com aplicação das intervenções:



Figura 7: Dia da intervenção
Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Figura 8: Dia da intervenção
Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Figura 8: Dia da intervenção
Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Figura 10: Dia da intervenção
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Conclusão

A conclusão positiva da intervenção, é que os mesmos alunos tiveram maior facilidade no aprendizado concreto, através das demonstrações em que os grupos apresentavam à frente do quadro atestando a resolução dos exercícios. De forma que ficou evidenciado seu conhecimento para a turma, na qual cada um dos integrantes dos grupos tivera sua oportunidade de falar e demonstrar. Observou-se também uma elevação de autoestima, confiança em falar em público, o reconhecimento de seus potenciais, a dedicação de cada um aplicado nas aulas, o aumento do raciocínio lógico, o poder de pensar.

Contudo, a experiência na inserção tecnológica como ferramenta didática no auxílio das aulas em sala, veio para estimular e fixar a atenção e concentração dos alunos para o conteúdo, facilitando assim o aprendizado por se tratar da introdução de algo do seu interesse.

Leva-los para esse minicurso, dentro de um *Campus Universitário* deu a eles um novo olhar para o futuro no qual o interesse e a perseverança, mantendo o foco naquilo que deseja, é fator decisivo para uma carreira brilhante.

Bibliografia

BELLONI, Maria Luiza. Professora do Depto. de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação, UFSC. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N65/EDS_DEBATES19N65_4.PDF >

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Etapa do Ensino Fundamental. **Competências Específicas de matemática para o Ensino Fundamental.** <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_Versaofinal_site.pdf>. Acessado em 19/07/2019 as 15:03.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Etapa do Ensino Médio. **Área de Linguagem e suas Tecnologias.** <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acessado em 19/07/2019 as 15:03.

CAMILLO, Cíntia Moralles. Revista Acesso Livre: **O Uso do Software Excel no Ensino da Matemática,** (2017). Disponível em: <https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/06/013_excel-no-ensino-da-matemc3a1tica.pdf > Acessado em 19/07/2019 as 10:52h.

CHINELLATO, T. G. **O Uso Do Computador em Escolas Públicas Estaduais da Cidade de Limeira/SP.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

FARIA, Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho; ROMANELLO, Laís Aparecida; DOMINGUES, Nilton Silveira. Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas. **Fases das Tecnologias Digitais na Exploração Matemática em Sala de Aula: Das Calculadoras Gráficas aos Celulares Inteligentes.** v.14 (30) | Jan-Jul 2018. p. 105-122

GUEDES. Maria Helena. **Oasis dos Prazeres !** 1ª Edição. Vitória – ES: Front Cover, 2016.

MALTEMPI, M. V.; MENDES, R. O. **Tecnologias Digitais na Sala de Aula: Por que não?** In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 2016, Lisboa/Portugal. *Anais...* Lisboa/Portugal: [s.n.], 2016.

MICROSOFT. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/education/products/office/default.aspx>. Acessado 19/07/2019 as 11:08h.

LOPES, Flavia. Revista Repensar a Universidade A3: **Novas tecnologia impõe desafios a docentes,** (2013 a 2014). Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaa3/files/2013/10/Pages-from->>. Acessado em 01/06/2019 as 06:15h

LUCIC Kristijan (2016), **Photomath**. Disponível em <<https://www.androidheadlines.com/2016/02/photomath-2-0-app-can-solve-your-math-problems-quickly.html>> (2016). Pesquisado em 26/06/2019 as 11:18h.

LÜCK, Heloísa. **GESTÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PELO PROFESSOR**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. – (Série Cadernos de Gestão).

QUEVEDO, T. L.. Resenha de Liberdade para aprender. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 12, p. 148 – 155, Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

VALENTE, José Armando. Diferentes Usos do Computador na Educação. Em J.A. Valente (Org.), **Computadores e Conhecimento: repensando a educação** (pp.1-23). Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

REENOMA

Submetido em: 05 set. 2019

Aprovado em: 07 out. 2019

E a leitura, como vai?

And reading, how is it?

Paula Gibbert¹

Resumo:

Este trabalho teve por objetivo conhecer melhor os hábitos de leitura de 57 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Selvino Damian Preve do município de Santa Carmem, no estado de Mato Grosso. A metodologia utilizada foi a coleta de dados através de uma pesquisa com questões objetivas realizada no início dos anos de 2018 e de 2019. Foi realizada também uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da leitura e da motivação para a leitura. Às respostas dos alunos foram intercaladas citações bibliográficas e comentários apontando conclusões. Os resultados esperados eram que a maioria dos alunos lê pouco. O principal resultado obtido foi que, se estimulados, os estudantes dedicam um tempo maior à leitura e que a pessoa que mais consegue motivar uma criança ou adolescente a ler é a sua mãe.

Palavras-Chave: Leitura; Alunos; Aprendizagem; Livros; Prática Pedagógica.

Abstract:

This study had to better understand the reading habits of 57 students of the 6th grade of Elementary School of Selvino Damian Preve Municipal School of Santa Carmem, Mato Grosso State. The methodology used was data collection through a research with objective questions carried out in the early 2018 and 2019. A bibliographic research on the importance of reading and reading motivation was also performed. The students' answers were interspersed with bibliographic citations and comments pointing conclusions. The expected results were that most students read less. The main result was that, if stimulated, students spend more time reading and that the person who can most motivate a child or adolescent to read is their mother.

Keywords: Reading; Students; Learning; Books; Pedagogical Practice.

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Selvino Damian Preve, única escola de Ensino Fundamental de Santa Carmem. Sendo assim, nela estão matriculados todas as crianças e adolescentes em idade escolar do município. O mesmo situa-se no Norte do estado de Mato Grosso, tem uma população estimada em 4486 habitantes (fonte: IBGE- 2018).

¹ Formada em Letras pela UNEMAT, campus de Sinop – MT; e pós-graduada de Língua Portuguesa e Literatura pelo ICE. Escola Municipal Selvino Damian Preve – Santa Carmem. E-mail: gibbertpaula@gmail.com.

A escola municipal iniciou suas atividades em 1995 no mesmo prédio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida. No início dos anos 2000, a escola estadual ganhou um novo prédio ficando o antigo para o município.

A grande maioria dos professores que lecionam nela é formada em sua área de atuação e uma parcela significativa deles tem pós-graduação.

Por ser notório o desinteresse de uma grande parcela dos alunos inseridos no âmbito escolar com relação à leitura, observamos a necessidade de desenvolver essa pesquisa para obter o perfil sobre seus hábitos de leitura e buscar formas de atuar para criar o hábito da leitura em nossos educandos ou fortalecê-lo.

Desenvolvimento

Quem nunca trocou a leitura de um livro por outras atividades como assistir televisão, acessar às redes sociais ou algum joguinho no aparelho de telefone celular? Poucas pessoas responderiam negativamente a essa pergunta. Precisamos refletir sobre o quanto nós, professores da educação básica (principalmente os de Língua Portuguesa), estamos conseguindo motivar os estudantes para a leitura; pois depende (também) de nós se o aluno tem o hábito da leitura ou não.

Podemos notar que a maioria das pessoas do nosso convívio social e laboral não vê a leitura como algo necessário para um desenvolvimento mais pleno da aprendizagem do ser humano, visto que até mesmo professores passam o ano sem ler um livro sequer.

Kramer (2000, p. 27), no texto 'Infância, cultura e educação' do livro *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*, faz a seguinte reflexão:

Leitura é um hábito? É gosto, prática, relação, exercício, instrumento, necessidade? E assumimos a leitura e a escrita como experiência; nela é central a narrativa, por seu papel na rememoração e na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade.

E é uma experiência única a cada livro lido, com cada sujeito, e até com o mesmo sujeito lendo o mesmo livro em épocas diferentes de sua vida que vão fazendo com que o indivíduo mude seu jeito de pensar e de ver o mundo. Mas o que podemos entender de leitura como experiência? A mesma autora, na página 28, acrescenta:

A leitura pode ser fruição, divertimento, prática que informa, que comunica, avisa. Não proponho uma definição exclusiva nem penso que sempre a leitura precisa ser feita como experiência, nem que se não for experiência não é leitura. Instrumentalizar é também necessário, importante, tal como o é divertir-se, envolver-se, praticar. Apenas me parece que, para se constituir como formadoras, a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiência.

Isso porque o leitor carrega um pouquinho de cada livro que leu para sua vida, não somente naquele momento, pois todas as leituras marcam o leitor. Então para o leitor, pode significar uma transformação e para o escritor, uma contribuição no desenvolvimento do ser humano. É necessário que o indivíduo procure ler para que possa ter uma experiência que o transforme.

Com isto, podemos contar com um incentivo a mais no que diz respeito a leitura, quando falamos da biblioteca do lócus da nossa pesquisa onde tem um acervo de aproximadamente 700 livros e isto é significativo quando sabemos que há muitas escolas do Brasil que sequer biblioteca têm.

E embora haja nela muitos livros publicados há várias décadas, não deixam de ser livros ainda em condições de leitura, tendo inclusive muitos clássicos mundiais e de autores brasileiros renomados.

Partindo do pressuposto que os alunos da escola pesquisada tem acesso a livros de qualidade no âmbito escolar, optamos por aplicar provas operativas aos mesmos, utilizando este método como guia durante o processo da pesquisa.

Análise de dados obtidos e suas implicações

A primeira pergunta na pesquisa foi: *‘Você gosta de ler?’*. Os alunos de 2018 responderam a ela da seguinte maneira:

Sim 77,19%

Não 7,01%

Mais ou menos 15,79% (Não havia esta alternativa; eles mesmos a inseriram.)

E os de 2019 responderam assim:

Sim 66,66 %

Não 33,34 %

Mesmo com esses percentuais, podemos observar pelas respostas às perguntas posteriores que o gostar de ler realmente são poucos que de fato gostam.

Entre os adultos a fala corrente é que não têm tempo para ler, tendo em vista a ideia de que para ter qualidade de vida, é preciso ter tempo livre para estar com a família e os amigos, para viajar, praticar atividades ao ar livre ou simplesmente, ficar sem fazer nada, ficando por isso, a leitura um tanto quanto esquecida.

Mas entre as crianças e adolescentes em idade escolar essa desculpa para não ler, não deveria existir visto que não trabalham. Kramer (2000, p. 33) diz também que:

Leitura e escrita são uma modalidade de experiência cultural que deveria ter também na escola seu lugar de realização, e este mesmo desafio está presente quando analisamos os brinquedos, a mídia, o cinema e outras modalidades de produção cultural.

Considerando o que está explícito nessa citação, observamos que uma grande parcela dos adultos não vê a leitura como experiência cultural, preferindo outras atividades como ir ao cinema, a jogos, etc. Sendo que, nas crianças é preciso ainda inculcar essa ideia.

Outra pergunta feita na pesquisa foi: *‘Quantos livros você leu no ano passado?’* (quando os alunos estavam no quinto ano). Aproximadamente 5 % (em 2018) e 6 % (em 2019) deles responderam que não leram nenhum. Em contrapartida, 33,33 % (em 2018) e 22,80 % (em 2019) responderam que leram mais de dez.

Tendo em vista que muitos alunos nesta faixa etária pegam para ler livros com poucas páginas, podemos notar que poderiam ler mais, embora possivelmente a maioria dos alunos esteja envolvida no contra turno escolar com outras atividades fora do ambiente da escola, como por exemplo, tarefas domésticas, atividades religiosas, esportivas dentre outras.

Quanto a estes resultados, consideramos que a maioria dos estudantes do 6º ano ainda não têm uma opinião formada sobre o assunto, visto que muitos dos que afirmaram que gostam de ler, responderam que não leram nenhum livro no ano anterior e alguns dos que relataram que não gostam de ler, responderam que leram mais de dez. Se este dado for real, subentendo então que a leitura feita foi forçada e, provavelmente, não marcou o aluno; não promoveu a construção positiva do seu intelecto.

Considerando que o município é pequeno, não há circulação de nenhum jornal impresso. A assinatura de revistas e gibis por parte das famílias é bastante pequena. Sendo assim, a leitura de gibis, revistas e jornais físicos é praticamente nula.

Na instituição escolar, tem uma quantidade limitada de gibis e quando estes são usados para leitura em sala, alguns alunos preferem ficar sem fazer nada a lê-los.

Ainda existe a opção de ler através nos meios digitais: computador, tablet e aparelho de telefone celular. A maioria dos alunos envolvidos na pesquisa tem telefone celular com acesso à internet.

Mas ao serem questionados se leem livros digitais, mais de 70 % dos alunos das turmas dos dois anos responderam que ‘*não*’. Com relação ao dispositivo ‘leitor digital’ – aparelho criado exclusivamente para leitura – a grande maioria dos alunos nem conhece e nem tem muito interesse em ter, pois quando se fala dele, muitos já perguntam se o mesmo tem joguinhos, se dá para ver vídeos e se tem acesso às redes sociais.

A pergunta da pesquisa que mais nos faz refletir é ‘*Como você escolhe os livros que lê?*’. As respostas foram as mostradas na tabela abaixo (Os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa):

	Alunos de 2018	Alunos de 2019
Pelo desenho da capa	22	24
Pelos desenhos de dentro do livro	7	10
Pelo número de páginas	16	10
Pela recomendação de outras pessoas	50	56
Pelo título	5	0

Tabela 01

A reflexão obtida através destas respostas foi que um professor que leva seus alunos à biblioteca precisa conhecer o acervo disponível nela. Caso contrário, não poderá recomendar seus livros a ninguém.

Com ‘conhecer’ definimos *Fazer com que alguma coisa seja inserida no conhecimento (memória) de alguém; passar, a saber.* (fonte: <https://www.dicio.com.br/conhecer/>) Ou seja, ter lido e incorporado o conteúdo do livro para poder contar, pelo menos, um pouco da trama dele. Saber um pouco sobre o autor, se o livro já tem uma versão cinematográfica também motivam o aluno a ler o livro.

E a última pergunta feita foi: “*Alguém da tua família tem o hábito da leitura?*”. As respostas variaram entre pai, mãe, irmão, irmã, tio, tia, avô e avó; no entanto a figura feminina representada, principalmente, pela mãe esteve presente em mais de 50 % das respostas.

Ao longo das aulas de leitura foi possível observar que as meninas leem mais, inclusive encarando livros com mais páginas. Apesar de esse ser um dado nacional, segundo o jornal virtual A folha de São Paulo de 2008 (e reforçado em outros sites tais como o Monitor Mercantil e O Globo), este dado nos leva a cogitar em fazer uma campanha local mostrando às mulheres o seu poder motivador para a leitura.

As mulheres leem mais que os homens, diz a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que será divulgada hoje, em Brasília. O estudo, elaborado pelo Instituto Pró-Livro, mostra que população está acostumada a dedicar muito pouco - ou quase nenhum - tempo aos livros. Do total dos leitores, 55% são do sexo feminino, público maior em quase todos os gêneros da literatura - os homens leem mais apenas sobre história, política e ciências sociais. (Jornal A folha de São Paulo, 2008)

E um dos momentos mais prazerosos da leitura é quando conversamos sobre os livros lidos. Com relação a isso, Kramer (2000, p. 29) diz:

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos em que fazemos comentários sobre livros e revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Situações em que – tal como uma viagem, uma aventura- fala-se de livros e de histórias, contos, poemas e personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados.

Então não basta ter acesso à leitura ou alguém afirmar que ler é importante, que instrui, que o torna um ser mais crítico perante os desafios da vida; não basta ter algum leitor para servir de exemplo ou ter alguém que o incentive a ler. Segundo Lerner (2002, p.28):

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se

com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária.

E isto não é uma tarefa fácil, mas podemos projetar um futuro mais animador em relação ao hábito de leitura, se nos propusermos a fazer a diferença na vida das nossas crianças.

Considerações finais

Ser exemplo de leitor para motivar alguém a se tornar um leitor ávido também é uma alternativa que pode obter sucesso nesta empreitada.

Incitar as mulheres/mães a lerem e convencê-las a estimular seus filhos para o hábito da leitura pode produzir bons resultados, nem que seja em longo prazo.

Outra ideia interessante é formar um grupo de leitores para discussão sobre as leituras feitas para que a fruição da leitura seja compartilhada e assim, outras pessoas sintam-se motivadas a lerem determinada obra também e com ela, possam transformar suas vidas de maneira positiva.

Referências

Lerner, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2002

Paiva, Aparecida(org.). **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. Organizado por Aparecida Paiva, Aracy Evangelista, Graça Paulino e Zélia Versiani. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/santa-carmem/panorama>. Acesso em 07 Setembro 2019.

<https://www.dicio.com.br/conhecer/>. Acesso em 07 Setembro 2019.

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2805200826.htm>. Acesso em 07 Setembro 2019.

<https://blog.saraiva.com.br/por-que-as-mulheres-brasileiras-ou-francesas-leem-mais-que-os-homens/>. Acesso em 09 Setembro 2019.

<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/mulheres-leem-mais-livros-que-homens-no-brasil-460352.html>. Acesso em 07 Setembro 2019.

<https://monitordigital.com.br/mulheres-leem-mais-que-homens-no-brasil>. Acesso em 07 Setembro 2019.

REENOMA

Submetido em: 30 jul. 2019

Aprovado em: 09 out. 2019

Alimentação Saudável para Crianças e Adolescentes: uma proposta de intervenção pedagógica a partir da Formação Continuada

Healthy Eating for Children and Adolescents: A Pedagogical Intervention
Proposal from Continuing Education

Genivalda Batista de Lima Santos¹

Marlei Vieira²

Resumo:

A alimentação é de suma importância para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e pessoas de modo geral, pois perpassa todas as fases da vida. As reflexões dos estudos do Projeto de Formação Continuada da escola orientou o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica em sala de aula para ressignificar a metodologia de ensino. Nesse sentido, o trabalho surgiu como necessidade de ampliar os conhecimentos dos alunos do sétimo ano da Escola Estadual Paulo Freire em relação à alimentação saudável para crianças e adolescentes, pois o texto didático não contempla todas as informações necessárias para construir base de conhecimento sobre o tema. Nesse sentido, o objetivo proposto foi realizar pesquisa bibliográfica em livro, revistas e *sites* oficiais que trazem informações sobre Alimentação saudável, sua importância para o crescimento e desenvolvimento, instigando o aluno a ser o pesquisador e ampliar o conhecimento através da leitura e busca de novas informações que complementam as que foram trabalhadas a partir do texto. Também aplicaram questionários sobre perfil alimentar, produziram cartazes e seminários com as turmas participantes da pesquisa. Através dessas atividades, os alunos conseguiram perceber a importância da alimentação saudável, diferenciar uma alimentação saudável de outra não saudável, além de enumerar riscos e doenças que se agravam a partir de uma alimentação inadequada.

Palavras-chaves: Alimentação; Leitura; Pesquisa; Saúde.

Abstract:

Food is of importance for the development of children, adolescents and people in general, as it be all stages of life. The reflections of the studies of the School Continuing Education Project guided the development of a pedagogical intervention proposal in the classroom to redefine the teaching methodology. In this sense, the work came up as a need to broaden the knowledge of students of the seventh year of Paulo Freire State School in respect healthy eating for children and adolescents, because the didactic text did not include all the information necessary to build knowledge base about the theme. In this sense, the proposed objective was to do research bibliographic in books, magazines and official websites that show information about healthy

¹ Professora de Língua Portuguesa, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Especialista em Gestão Escolar. EE Paulo Freire/Sinop-MT. E-mail: santosgenivalda2011@hotmail.com

² Professora Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Educação Especial Inclusiva. EE Paulo Freire/Sinop-MT. E-mail: vieiramarley@35hotmail.com

eating, its importance for growth and development, instigating the student to be the researcher and expand knowledge through reading and searching for new ones information that complements the ones worked from the text. They also applied food profile questionnaires, produced posters and seminars with the research participants. Through these activities, students were able to realize the importance of healthy eating, differentiate healthy eating from unhealthy eating, from unhealthy eating, and list risks and diseases that are aggravated by inadequate eating.

Keywords: Food. Reading. Search. Health.

Introdução

Quando falamos em pesquisa ficamos em dúvida, afinal quem faz pesquisa? Por muito tempo se pensou que para ser pesquisador era preciso ser especialista em determinado assunto e, que fazer pesquisa era algo muito sofisticado. No entanto, fazer pesquisa é algo bem mais comum do que o que se pensa. De acordo com Bagno (2007) a palavra “pesquisa” tem origem no latim a partir do verbo “perquirir”, que quer dizer procurar; buscar com atenção; informar-se; inquirir; perguntar; questionar bem; aprofundar na busca.

Nesse sentido, a pesquisa faz parte do cotidiano e estamos constantemente pesquisando. A pesquisa possibilita a ampliação do conhecimento sobre um determinado objeto, acontecimento, pessoa ou situação. Sabemos da sua importância e reconhecemos sua presença para o desenvolvimento da ciência, para o avanço tecnológico, para o desenvolvimento cognitivo de um a pessoa. Assim, “a pesquisa é o fundamento de toda e qualquer ciência” (BAGNO, 2007).

Sem pesquisa, não seria possível a realização de grandes inventos ou de descobertas fascinantes já realizadas. Freire (1996) afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois esses que são fazeres se encontram um no corpo do outro, ou seja, são indissociáveis e, para ensinar, continuo a pesquisar e ao mesmo tempo instigando os educando a se lançarem na pesquisa para construírem novos conhecimentos. Se eu pesquisador, pesquiso para constatar, o educando também faz o mesmo quando se propõe a pesquisar para além da sala de aula um tema de relevância para o seu conhecimento.

Nesse sentido, o plano de intervenção elaborado propunha uma pesquisa sobre alimentação. A escolha da temática se justifica, pois a alimentação é de fundamental

importância para o desenvolvimento do ser humano. Do nascimento até a morte dependemos dela para desenvolvermos e sobrevivermos. Sem a alimentação o nosso organismo não resiste. “Uma alimentação equilibrada é necessária para qualquer organismo, principalmente para a realização de esforço físico” (PEDROSA & NAVARRO, 2008). Ao nascer, o leite materno é o mais saudável para o bebê. Com o passar do tempo, outros tipos de alimentos são introduzidos na dieta para garantir o desenvolvimento saudável. Porém, é cada vez mais comum o uso de alimento pouco saudáveis, principalmente em crianças pequenas e adolescentes.

Na fase escolar, as crianças e adolescentes costumam trocar as refeições diárias por lanches prontos ou por produtos industrializados. Muitas crianças dispensam o lanche da escola que, geralmente é uma refeição saudável e, preferem os lanches da cantina. Para os professores abordarem esse tema em sala de aula é preciso um trabalho bem detalhado, com informações relevantes, pois os alunos já estão imersos na cultura do consumo e, na maioria das vezes estão consumindo sem a devida orientação.

Os livros didáticos, por sua vez não ajudam, pois trazem uma abordagem superficial sobre o assunto. Para aprofundar sobre o tema é preciso realizar pesquisas em outros livros, revistas e sites especializados, pois só o conteúdo do livro didático não da conta de fornecer as informações necessárias para uma alimentação saudável para crianças e adolescentes. Por outro lado, o fato de pesquisarem, lhes dá a oportunidade de conhecer sobre o assunto e descobrirem informações importantes para a sua alimentação. Além é claro de poderem se tornar pesquisadores de um assunto que faz parte do seu dia a dia.

O estudo aqui apresentado possibilitou aos alunos se apropriarem de leituras informativas e científicas sobre a importância de uma alimentação saudável, bem como tomar conhecimentos dos riscos que uma alimentação inadequada pode trazer a saúde da pessoal, incluindo as doenças mais comuns como: diabetes, pressão arterial, obesidade e doenças cardiovasculares.

Metodologia

A partir dos estudos realizados no Projeto de Formação na Escola (PEFE) de 2017, que orientavam o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica

para ressignificar as metodologias de ensino usadas em sala de aula, elaboramos o plano de intervenção relatado neste texto.

A ideia inicial foi desenvolver a temática que já estava presente no planejamento e atendida no livro didático, mas que por ser limitado, não contemplava todas as habilidades de aprendizagens necessárias. O plano foi desenvolvido com alunos do 7º Ano, turmas B, C e D no período matutino. Para os alunos com necessidades de aprendizagem, a professora da Sala de Recurso retomou o tema no contra turno com atividades adaptadas ao nível de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

No primeiro momento, os alunos estudaram um texto sobre expectativa de vida e alimentação saudável que objetivava despertar a curiosidade da turma sobre a temática. Nesse sentido, eles realizaram pesquisas em *sites*, livros, revistas e internet.

Na sequência responderam um questionário objetivo, com perguntas de múltipla escolha. O teste trazia uma orientação para os resultados obtidos a partir das respostas, além de possibilitar traçar o perfil alimentar individual e da turma. Em seguida aplicaram o mesmo questionário em outras duas turmas de sexto ano, tabularam os dados e produziram cartazes sobre “A importância da Alimentação Saudável”. Esse material foi socializado em forma de seminário com as turmas que participaram da pesquisa.

Resultados e discussões

A realização do trabalho permitiu aos alunos ampliar o conhecimento sobre a alimentação necessária para um bom desenvolvimento físico e para a manutenção de uma boa saúde em todas as fases da vida humana. Ao realizar as leituras puderam perceber que muitas doenças que acometem a população atualmente são desencadeadas por uma má alimentação. Exemplo disso é a *diabete adquirida*. Essa doença se instala no organismo a partir de uma alimentação desregulada, onde a pessoa consome muitos alimentos ricos em açúcares, carboidratos, balas, doces e refrigerantes.

Neste trabalho, os alunos puderam perceber que há diversos alimentos que oferecem riscos a saúde do coração de modo geral. Inclusive citaram pessoas da família com doenças cardíacas e que passam por dietas rigorosas. Tiveram oportunidade de estudar a pirâmide alimentar e perceber que, na organização atual, os especialistas priorizam na base da pirâmide alimentar os exercícios físicos, pois eles são fundamentais

para garantir a saúde do nosso corpo. Realizaram pesquisa entre as turmas, aplicando questionário para verificar como estão os hábitos alimentares individuais. Em seguida produziram cartazes explicativos sobre o tema e apresentaram nas salas onde aplicaram o questionário.

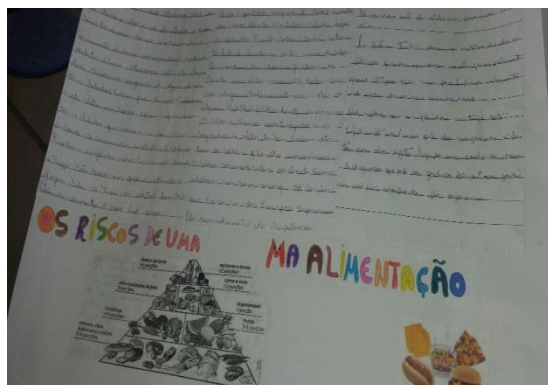


Foto 1: arquivo pessoal



Foto 2: arquivo pessoal

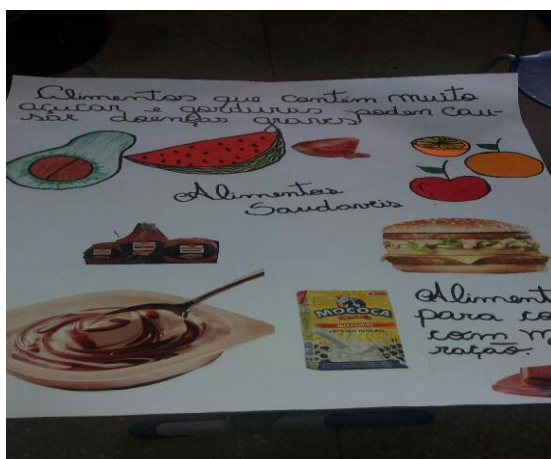


Foto 3: arquivo pessoal

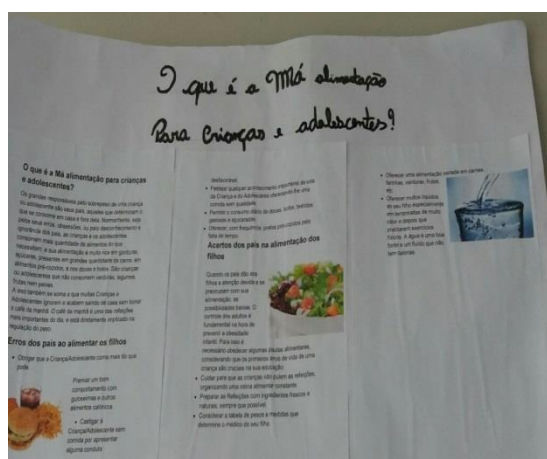


Foto 4: arquivo pessoal



Foto 5: arquivo pessoal

Os resultados mostram que o trabalho em sala de aula é mais significativo quando os alunos se tornam pesquisadores, pois nesse momento eles tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre a importância da alimentação saudável para crianças e adolescentes e se tornaram protagonistas desse conhecimento, expandindo-o para outras turmas no seminário de apresentação da pesquisa.

Conclusões

Considerando que o objetivo do professor não é que todos aprendam igualmente, mas que cada um consiga, de acordo com sua capacidade cognitiva desenvolver as habilidades de leitura, pesquisa e escrita, percebemos avanços significativos com o uso dessas metodologias, pois eles desenvolveram muito bem as pesquisas. Como afirma Freire (1996) “o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”. Considerando a fala do autor percebemos que eles tiveram liberdade de pesquisar e organizar os resultados de acordo com a capacidade individual de cada um e, ao mesmo tempo, conseguiram interagir com os pares em sala e com os colegas de outras turmas.

O trabalho permite concluir que é importante abordar em sala de aula a temática sobre a alimentação saudável, pois os alunos conseguem perceber, a partir de suas leituras, que uma boa alimentação diária reduz o risco de diversas doenças. Ainda, que uma alimentação equilibrada inclui frutas, verduras, carboidratos, cereais, sucos naturais e exercícios físicos.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3 Biblioteca Digital Paulo Freire.

CARVALHO, Márcio Francisco de. **Trabalho de campo conhecimento para além da sala de aula.** Disponível em: <HTTPS://www.entretantoeducacao.com.br/> acessado em 18/10/2018.

MARTINEZ, Silvia. **A nutrição e a alimentação como pilares dos programas de promoção da saúde e qualidade de vida nas organizações.** Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/nutricao_alimentacao_pilares_programas_promocao.pdf. Acessado em 12 de setembro de 2018.

PEDROSA, Júlio Cesar da Assunção. NAVARRO, Adriano de Almeida. (Trad.) **Metodologias de aprendizagens.** São Paulo: Ed. Cultural, 2008.

REENOMA

Submetido em: 17 jul. 2019

Aprovado em: 16 set. 2019

Prova Unificada: construindo identidades

Unified Proof: Building Identities

Dirlei Heck Carvalho¹

Ivonete Giachini²

Simone de Sousa Naedzold³

Resumo:

A Prova Unificada (PU) da Escola Estadual Enio Pipino foi instituída em 2018 após a apresentação do Projeto Prova Unificada por uma professora da escola, na semana pedagógica, e aprovação por/pelo coletivo de professores presentes. Esse Projeto visa propiciar um processo de avaliação justo à medida que valoriza o conhecimento do estudante como um todo, pois considera o aproveitamento em todas as áreas do conhecimento, e não apenas nas disciplinas isoladas, para a composição de uma das notas bimestrais, mas não se resumindo a mera atribuição de “notas”, mas sim como meio para diagnosticar e sanar as dificuldades de aprendizagem, de modo que haja uma intervenção pedagógica eficiente. Consta de uma seleção de provas elaboradas em conjunto pelos profissionais das diversas áreas de conhecimento que atuam na escola e aplicadas em um ou dois dias a cada bimestre, nos três períodos de funcionamento da escola. Implantada inicialmente nas turmas de Ensino Médio, é composta por treze disciplinas e a redação que, no segundo bimestre, foi aplicada aos terceiros anos; no terceiro, aos terceiros e segundos anos; e, no quarto, aos terceiros, segundos e primeiros anos. A PU tem como um de seus objetivos construir uma identidade avaliativa e de preparação de estudos como procedimento didático dos professores e organização escolar dos estudantes. Esse processo surgiu da necessidade de preparação dos estudantes para as provas externas e como possibilidade para a unificação de avaliações internas, gerando menos custos e mais otimização da organização pedagógica. Nossa fundamentação teórica está em Luckesi (1985, 2002), Vasconcelos (2004), LDB (1996), Saviani (2000), entre outros.

Palavras-chave: Prova Unificada. Intervenção Pedagógica. Identidade Escolar. Ensino Médio.

Abstract:

The Unified Test (PU) of the Enio Pipino State School was instituted in 2018 after the presentation of the Unified Test Project by a school teacher, in the pedagogical week, and approval by the collective of present teachers. This Project aims to provide a fair evaluation process as it values the student's knowledge as a whole, as it considers the use in all areas of knowledge, and not just in the isolated subjects, for the composition of one of the bimonthly grades, but not in short, the

¹ Graduação em Matemática. Escola Estadual Enio Pipino, Sinop, Mato Grosso, Brasil. di.sinop@gmail.com.

² Graduação em História. Mestre em História do Mato Grosso. Escola Estadual Enio Pipino, Sinop, Mato Grosso, Brasil. ivonete_giachini@hotmail.com.

³ Graduação em Letras. Mestre em Linguagens e letramentos. Escola Estadual Enio Pipino, Sinop, Mato Grosso, Brasil. snaedzold60@gmail.com.

mere attribution of “grades”, but rather as a means to diagnose and remedy learning difficulties, so that there is an efficient pedagogical intervention. It consists of a selection of tests prepared jointly by professionals from different areas of knowledge that work in the school and applied in one or two days every two months, during the three periods of school operation. Initially implemented in high school classes, it consists of thirteen subjects and the wording that, in the second quarter, was applied to third years; in the third, third and second years; and, in the fourth, to the third, second and first years. The PU has as one of its objectives to build an evaluative and study preparation identity as a didactic procedure of teachers and school organization of students. This process arose from the need to prepare students for external tests and as a possibility for the unification of internal assessments, generating less costs and more optimization of the pedagogical organization. Our theoretical foundation is in Luckesi (1985, 2002), Vasconcelos (2004), LDB (1996), Saviani (2000), among others.

Keywords: Unified Proof. Pedagogical Intervention. School Identity. High School.

A Institucionalização da Prova Unificada

A avaliação sempre foi uma questão repleta de discussões e reflexões para os professores de todos os componentes curriculares, seja da educação básica ou do ensino superior. De fato, não se chega a um consenso do porque as diferentes maneiras de avaliar, subsidiadas por fundamentações teóricas diferenciadas, mostram que diferentes tipos de avaliação podem coexistir em diferentes espaços. Entendemos que a avaliação deve ser contínua, e que o processo de avaliar, consiste em auxiliar o diagnóstico da situação em termos de conhecimento ao qual se encontra o estudante e, a partir desse processo, ofertar recursos para que haja uma aprendizagem satisfatória.

O conceito ou a estrutura da Prova Unificada (PU) aparece nas pesquisas de modos distintos. No Guia da Carreira⁴, por exemplo, a mesma descreve que há uma economia maior quando usamos esse tipo de recurso para aplicar avaliações. Porém, percebe-se que o modo de aplicação e a forma de organização de uma PU pode sim auxiliar os estudantes para os exames em quaisquer lugares. O foco é, de modo geral, fazer com que o estudante perceba as dificuldades de uma PU e se prepare para ela, considerando que temos, de modo geral, ao final do Ensino Médio, a participação dos

⁴Provas Unificadas - Problemas ou soluções. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/vestibular/provas-unificadas-problemas-solucoes/>. Acesso em: 14 agos. 2019.

estudantes no ENEM⁵ e em diversos vestibulares, que são requisito para a entrada no Ensino Superior; mais tarde, na Universidade, a participação no Enade⁶; e, durante toda sua vida, a participação em concursos, processos seletivos, exames de admissão em diversos cursos, todos estes, processos que exigem a capacidade de concentração dos estudantes por longos períodos.

A PU na Escola Estadual Enio Pipino em Sinop, Mato Grosso, Brasil, faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e começou a ser aplicada no primeiro bimestre de 2018. Possui como objetivos gerais: construir uma identidade avaliativa e de preparação de estudos como procedimento didático dos professores e organização escolar dos estudantes, além de propiciar um processo de avaliação justo à medida que valoriza o conhecimento do aluno como um todo, pois considera o aproveitamento de todas as áreas do conhecimento e não apenas das disciplinas isoladas na composição de uma das notas bimestrais.

Ainda elenca como objetivos específicos: buscar o comprometimento do estudante com o processo de avaliação; desenvolver a capacidade de concentração do para testes longos, com preenchimento de gabaritos; uniformizar os conteúdos a serem aplicados a cada bimestre nas diversas disciplinas; preparar o estudante para o mercado de trabalho à medida que proporciona, além do conhecimento, o contato com experiências como: responsabilidade, pontualidade, entre outros; fornecer aos professores uma compreensão melhor sobre as capacidades cognitivas adquiridas pelo estudante em cada área do conhecimento, para que possa assim, avaliá-lo de maneira mais coerente.

Os pressupostos teóricos da Prova Unificada

Embora o processo de avaliação seja desenvolvido por todos os professores no ambiente escolar, muitas vezes há algumas lacunas sobre qual seria a melhor forma de conduzi-lo.

Preliminarmente, seguindo as orientações propostas na LDB, no PPP e no Regimento Escolar, entendemos que a avaliação deve ser contínua, não permitindo assim

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁶ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

que seja direcionada como um ato isolado e para tanto como um fim em si mesmo. Em relação a tais pressupostos, assim dispõe o Regimento Escolar (EE ENIO PIPINO, 2018, p. 28):

A avaliação deve ser uma reflexão de todos os segmentos do processo ensino-aprendizagem, como forma de superar dificuldades, retomando, avaliando, reorganizando espaços de construção de saberes, inclusive com participação dos estudantes que apresentarem um nível de aprendizagem abaixo do básico [...], com o objetivo de propiciar a construção de conhecimento dos sujeitos envolvidos [...].

Salienta-se que o processo de avaliar, consiste em auxiliar o diagnóstico da situação em termos de conhecimento ao qual o estudante se encontra e ofertar recursos para uma aprendizagem satisfatória, nas palavras de Luckesi (1995, p. 165): “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”.

Diante disso, a proposta da PU, que foi implantada inicialmente nas turmas de Ensino Médio, não se resume a atribuição de “notas” que servirão apenas para definir o avanço ou a retenção em determinadas disciplinas, mas sendo tal conceituação o direcionamento para que lhe seja ofertado meios para sanar as dificuldades.

Compreende-se como imprescindível que os professores tenham clareza do PPP da Escola e o modo como a avaliação se incorpora ao mesmo. Assim terão maior facilidade para identificar os instrumentos adequados para cada situação, sua finalidade e objetivo que deseja alcançar por meio deles. A avaliação, tomada dessa maneira, oferece suporte para tomada de decisão, visando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, por meio da análise das ações em desenvolvimento.

De acordo com Luckesi (1996), a avaliação baseada em exames e provas, não devem corresponder nas únicas formas usuais; a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), devendo buscar meios mais eficazes e coerentes. Ademais, Saviani (2000) aponta para a necessidade de práticas reflexivas que não se resume a mensuração. Desta feita, propõe-se a PU como meio para a coleta de dados que nos possibilitem a obtenção de dados suficientes, para que, de forma coletiva, sejam propostos meios para sanar as dificuldades de cada aluno, não se fechando nos conceitos de aprovação/reprovação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, menciona que a avaliação na Educação Básica deve primar pelo modelo democrático e

participativo, devendo ser acompanhado durante todo o desenvolver das atividades pedagógicas. Nesse sentido, autores da educação, como Luckesi, 1995; Zabala, 1998, mencionam que a avaliação deve, ao menos em tese, ter as seguintes funções: diagnóstica, formativa ou somativa. Ao passo que:

- A função diagnóstica antecede a elaboração de um projeto, fornecendo dados sobre o contexto em que o trabalho pedagógico irá se realizar, bem como sobre os partícipes deste processo.
- A função formativa contribui no reconhecimento das dificuldades encontradas no decorrer do processo educacional, para que sejam adotadas medidas para saná-las, sendo necessário em alguns casos rever o planejamento.
- A função somativa acontece ao término do trabalho desenvolvido (bimestre). Neste caso, a atenção volta-se com o resultado final, o produto alcançado.

Nesse sentido, observamos que a PU pretende atender à essas três funções e entendemos que a mesma está se tornando um marco identitário nas ações de avaliação na Escola Estadual Enio Pipino.

Considerações

As mudanças que ocorrem na Educação, de modo geral, promovem e provocam estudos entre os profissionais e geram ações diferenciadas no âmbito da escola. E é no bojo dessas mudanças que a Prova Unificada foi pensada e posta em prática na Escola Estadual Enio Pipino em Sinop. Os resultados apresentados, até a presente data, indicam que a mesma está promovendo a institucionalização de uma Identidade para o Ensino Médio na instituição e, estando de acordo com os preceitos da legislação educacional vigente e amparado teórica e metodologicamente, segue como projeto em desenvolvimento no ano de 2019.

Referências

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

PROVAS Unificadas – Problemas ou Soluções? *Guia da Carreira*. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/vestibular/provas-unificadas-problemas-solucoes/>. Acesso em: 14 agos. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

EE ENIO PIPINO. *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Enio Pipino*. Sinop: Escola Estadual Enio Pipino, 2019. (Coletivo de autores).

EE ENIO PIPINO. *Regimento Escolar da Escola Estadual Enio Pipino*. Sinop: Escola Estadual Enio Pipino, 2019. (Coletivo de autores).

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REENOMA

Submetido em: 18 ago. 2019

Aprovado em: 24 out. 2019

Educação do campo e a experiência da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Sinop-MT

Field education and the experience of Carlos Drummond de Andrade State School in Sinop-MT

Gisele Cristina Kraeski¹

Jean Gonçalves Cuelhar²

Resumo:

A educação do campo vem tomando espaço cada vez maior nas discussões a respeito das práticas educativas para a diversidade. Pensar o ensino nas escolas localizadas no campo é fomentar uma discussão que não se esgota em si mesma. Este artigo objetiva demonstrar práticas educacionais no e do campo através da análise e apresentação das atividades desenvolvidas na comunidade Wesley Manoel dos Santos, em Sinop-MT, contribuindo para enriquecer a fortuna crítica ligada ao tema. Realizou-se pesquisa bibliográfica considerando as definições de autores como Caldart (2009), Peripolli e Zoia (2014), buscando demonstrar a riqueza de saberes das escolas que se encontram no campo. Concluiu-se que, para a efetivação da educação do campo, a escola precisa pensar-se como parte central da comunidade, bem como buscar meios de melhorar a qualidade de vida e o ensino das crianças que residem no meio camponês.

Palavras -chave: Educação do Campo, Docência, Experiência.

Abstract:

Rural education has been increasingly taking place in discussions about educational practices for diversity. To think of teaching in schools located in the countryside is to foster a discussion that does not end with itself. This article aims to demonstrate educational practices in the field and through the analysis and presentation of activities developed in the community Wesley Manoel dos Santos, in Sinop-MT, contributing to enrich the critical fortune linked to the theme. A bibliographic search was performed considering the definitions of authors as Caldart (2009), Peripolli and Zoia (2014), seeking to demonstrate the wealth of knowledge of schools in the field. It was concluded that, for the realization of rural education, the school needs to think of itself as a central part of the community, as well as seek ways to improve the quality of life and education of children living in the peasantry.

Key-words: Field Education, Teaching, Experience.

¹ Licenciada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestranda em Letras - Estudos Literários; Universidade do Estado de Mato Grosso/ UNEMAT, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: gisele_kraeski@hotmail.com.

² Licenciado em Educação Física, especialista em Educação do Campo e Educação Física Escolar. Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: jeanfla2015@hotmail.com.

Introdução

A educação do campo tem sido alvo de discussões várias a respeito de suas particularidades e da constante tensão entre ofertar um currículo igualitário e respeitar as peculiaridades do sujeito no campo. “No contexto em que a escola está inserida, qual seja, ou no meio rural (campo) ou na cidade (urbano) denota realidades que: ora se contrapõem, ora se complementam” (MULLER, PERIPOLLI e ZOIA, 2017, p. 89). Considerar, portanto, o contexto em que a escola se insere exige sensibilidade do profissional da educação e do pesquisador que observa este contato de forma atenta e privilegiada.

Com base em pesquisa bibliográfica e observação participante, conforme Chizzotti (1995, p. 90): “por meio de contato direto do pesquisador com o fenômeno observado”, este trabalho tem como temática a experiência em educação do campo da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, localizada na Agrovila do assentamento Wesley Manoel dos Santos, popularmente conhecida como Gleba Mercedes 5, no município de Sinop.

Então, as questões norteadoras deste trabalho permeiam as problemáticas sobre qual o papel da escola no campo perante a comunidade no campo e como é possível repensar as práticas pedagógicas no contexto de educação do campo?

As experiências em educação são em geral complexas para o entendimento, pois derivam de fatores instáveis e conseqüentemente tem pouca possibilidade de se tornarem um exemplo. Dentre esses fatores podemos destacar a “velha concepção de campo ainda presente no imaginário coletivo” que acaba por limitar as possibilidades educacionais das populações do campo por meio de políticas públicas restritivas (MULLER, PERRIPOLLI e ZOIA, 2017, p. 90).

Apesar disso, o conhecimento de experiências educacionais que fazem a diferença tende a valorizar o trabalho coletivo e dar um alento para aqueles que, envolvidos no sistema educativo brasileiro, sentem a opressão do sistema, dos órgãos públicos e da sociedade cada vez mais capitalista e competitiva.

É preciso chamar a atenção para o fato de que, no conjunto das discussões sobre o tema, costuma-se deixar de lado uma questão que, ao que nos parece, é muito importante, qual seja: o da necessidade de buscar estabelecer uma relação entre a concepção que se tem de campo

e dos sujeitos que ali vivem e trabalham (os povos do campo), e o tipo de educação/escola a eles dispensada, isto é, a qualidade de ensino (MULLER, PERRIPOLLI e ZOIA, 2017, p. 91).

Muitas pesquisas são realizadas a respeito da educação do campo no Brasil, anteriormente chamada, apenas, de educação rural, ou ainda determinada pela localização da escola como fator preponderante. Serão utilizados neste trabalho Peripolli e Zoia (2014) sobre o professor na educação do campo e Caldart (2009) sobre educação do campo, além de um ensaio de Muller, Peripolli e Zoia (2017) sobre as possibilidades da construção de uma escola interdisciplinar inclusiva em educação do campo.

De acordo com Peripolli e Zoia (2014),

Nas muitas conversas/falas, sobretudo por parte dos pais dos alunos, fica explícita a ideia de que não querem que seus filhos trilhem os mesmos [...] caminhos por eles percorridos. Em outras palavras, não querem que os filhos enfrentem as mesmas condições de vida (leia-se pobreza, miséria) pela qual passaram e passam, fato atribuído à “falta de estudo” (PERIPOLLI e ZOIA, 2014, p. 101).

Subentende-se que existe uma visão de escola ideal que as populações do campo trazem consigo, e esta se baseia em suas experiências anteriores. Logo, o objetivo deste relato é perceber como a escola localizada no campo pode atender as perspectivas dos sujeitos no campo, através de uma política de educação do campo que ofereça possibilidades de melhora da qualidade de vida destas populações tão sofridas e marginalizadas.

Educação do Campo e a Experiência da E.E. Carlos Drummond de Andrade

A Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade foi criada em 10 de fevereiro de 2017, com a publicação em Diário Oficial do decreto nº 843, porém sua história teve início no ano de 2001, com o início das aulas na Agrovila do assentamento Wesley Manoel dos Santos, onde ainda está localizada. O assentamento foi criado em meados de 1999 e não contava em sua estrutura com uma escola. A distância da área urbana era de pelo menos 80 km e mais de 100 km da cidade a qual estava vinculada. De 2001 a 2009 funcionou como extensão de diversas escolas urbanas, recebendo os “restos” de livros,

carteiras e outros materiais que vinham das escolas urbanas. Apenas em maio de 2009 a escola obteve sua independência como escola municipal com a criação do Centro Municipal Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade, porém, por questões políticas envolvendo Estado de Mato Grosso e Município de Sinop sobre a responsabilidade do Ensino nas diferentes etapas do Ensino Fundamental, a escola foi gradativamente transferida para a rede estadual a partir de 2014, tornando-se, em 2015, novamente, salas anexas de escolas urbanas da rede estadual. Após muita luta e insistência, em 2017, a escola tornou-se independente novamente sob o nome de Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade. Abaixo organizamos uma tabela que mostra as escolas que foram sede da escola Carlos Drummond:

	Ensino Fundamental Séries Iniciais	Ensino Fundamental Séries Finais	Ensino Médio
2001-2002	Escola Municipal Chiquinha Gonzaga	Escola Municipal Chiquinha Gonzaga	X
2003	EMEB Jardim Paraíso	EE Oswaldo Paula	X
2004	EMEB Uilibaldo Vieira Gobbo		X
2005-2009			EE Enio Pipino
2009-2012	CMIEC Carlos Drummond de Andrade	EE Renee Menezes	
2013			
2014	CMIEC Carlos Drummond de Andrade	EE Renee Menezes	
2015-2016	EE Renee Menezes		
2017-2019	EE Carlos Drummond de Andrade		

Tabela 1: Escolas a que pertenceu a E.E. Carlos Drummond de Andrade

Fonte: Acervo Particular (2019).

As informações presentes na tabela foram colhidas com diversos colegas professores que estão atuando na escola desde o ano de 2001, a constar as professoras Adenice Regina Moreira Campos³ e Luzineia Costa do Nascimento Cebalho⁴.

Apesar de a apresentação desta tabela parecer irrelevante para este estudo, é de primordial importância para a comunidade, pois, ainda hoje, os ex-alunos procuram a escola em busca de documentação e têm dificuldade de situar onde seus documentos estarão, já que nos períodos em que a escola foi extensão não havia nenhuma documentação diretamente na escola, apenas nas sedes

Uma característica interessante da escola do assentamento na localidade é o alto número de alunos que concluíram o Ensino Médio e já iniciaram a docência na unidade escolar. No ano de 2007 formaram-se dois concluintes do Ensino Médio e ambos atuaram no ano de 2008 na docência. Atualmente dos 16 professores atuando na E.E. Carlos Drummond de Andrade, 4 são antigos alunos que se graduaram já atuando na docência. Estes professores, assim como os demais professores que eram da comunidade, realizaram cursos de licenciatura na modalidade à distância enquanto atuavam na escola, em sua maioria pedagogos. Existem hoje pelo menos duas professoras que já estão realizando curso de mestrado em instituições públicas (Federal e Estadual) e que foram alunas da escola hoje intitulada Carlos Drummond de Andrade. Estes dados são importantes, já que permitem inferir sobre a atuação da escola na formação dos professores da comunidade.

Peripolli e Zoia (2014) nos apontam para uma mudança na perspectiva dos sujeitos camponeses que anteriormente desejavam o acesso a escolarização e agora exigem educação de qualidade. Segundo estes autores,

o velho barracão adaptado vem dando lugar a escola de alvenaria: salas mais amplas, ventiladas (climatizadas); material didático-pedagógico específico para cada segmento/série; bibliotecas; laboratórios (informática, ciência, física, matemática); transporte adequado (ônibus novos) (PERIPOLLI e ZOIA, 2014, p. 103).

³ A professora ainda atua na referida escola.

⁴ *In memoriam*: a professora Luzinéia faleceu no decorrer da revisão deste trabalho.

Todas essas maravilhosas “conquistas” nada mais são que direitos dos sujeitos onde quer que residam. Apesar disso, na EE Carlos Drummond de Andrade a construção do prédio inaugurado em 2009 contava apenas com 4 salas de aula, as quais tiveram que ser divididas por placas de fibras popularmente chamadas de MDF, além de serem utilizadas as dependências administrativas como sala de aula. A climatização ocorreu no ano de 2010, porém, com precária manutenção, o que atualmente vem causando transtornos para a gestão escolar.

Atualmente, a escola busca atualizar-se e recuperar-se do período entre a extinção da escola municipal e a formalização da escola estadual, durante o qual ficou à mercê das “sobras”⁵ de materiais dos anos anteriores, além de, literalmente, brigar, constantemente, pela melhoria dos transportes que semanalmente quebram, deixando os alunos sem aula e, até mesmo, nas estradas.

Segundo Caldart (2009, p. 38), uma das características da educação do campo é “se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’”, não tanto pelas questões pedagógicas iminentes, mas principalmente pela questão das lutas de classe, já que a educação do campo nasce da experiência camponesa. Logo pode-se questionar: como se define a escola do campo? Certamente não é apenas a presença no campo que define a educação do campo. Caldart (2009) ainda destaca que:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

A EE Carlos Drummond de Andrade problematiza as questões relevantes para a comunidade em que está inserida. Uma preocupação latente do assentamento Wesley Manoel dos Santos é o êxodo rural, então proporcionar meios de fomentar as práticas

⁵ Infelizmente, quando a escola foi extensão de escolas urbanas, recebia materiais sucateados como livros, mesas e cadeiras, além de não ter a verba referente ao número de alunos da escola repassada em forma de material de capital, apenas parte dos materiais de custeio.

agrícolas e a renda das famílias no campo é uma forma de agir em relação a este problema. Dessa forma. A escola inclui no currículo escolar três disciplinas disponibilizadas pelo Estado como opção para a educação do campo: Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária. Por meio destas disciplinas, a escola oferta o Projeto Saberes da Terra que aborda práticas de cultivo agroecológico de horta, plantações de leguminosas e grãos, além de incluir incentivo ao comércio dos produtos dos sitiantes em uma feira organizada pela disciplina de Economia Solidária.

Uma questão que preocupa a comunidade escolar e permeia o projeto político-pedagógico da E.E. Carlos Drummond de Andrade é a participação das famílias no ambiente escolar. Visando a prática de lazer e cultura das populações do meio rural e a inserção dos pais em atividades da escola, teve início em 2018 o Projeto *Cine Cultura*, que exhibe quinzenalmente um filme de forma aberta a comunidade. Desde que tiveram início as atividades do projeto, foi possível notar um aumento significativo na participação das famílias nas atividades escolares, mas vale ressaltar que ainda está longe do ideal. Além de realizar parceria com o Cine Senar para exibição de filmes em caminhão com telão, o Cine Cultura conseguiu, no ano de 2019, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação transporte para que os alunos viessem até o cinema para a experiência do filme 3D. Os alunos que participaram desta etapa do projeto, demonstraram melhora na autoestima e rendimento escolar.

Neste ano de 2019 também teve início o Projeto *Bom de bola, Bom na escola*, com iniciativa nossa em parceria com outros professores, que atende duas vezes por semana em torno de 30 alunos de 6º ano a ensino médio com atividades de prática de futsal. Por meio deste projeto esportivo, a escola obteve melhora no comportamento dos alunos e na participação em atividades em sala e extracurriculares. A escola conta ainda com o Projeto *Fanfarra* que acontece desde 2012 e possibilitou, pela música, o desenvolvimento de alunos tidos como indisciplinados. Com a fanfarra os alunos tiveram a possibilidade de viajar por vários municípios e de enriquecer seus conhecimentos culturais.

Todas essas práticas da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade vem ao encontro de uma questão levantada por Peripolli e Zoia (2014): qual caminho vem tomando a escola no campo? Estes autores afirmam que pensar a escola do campo como

aquela que precisa se “ajustar” a realidade, mas “há que ter vida própria, pensada pelos seus sujeitos, segundo seus interesses”. Isso significa que a escola que está localizada no campo e oferece um currículo educacional do campo, não deve apenas propor atividades que reflitam a realidade do campo, mas deve oportunizar preencher as necessidades e anseios desses sujeitos que, vivendo no campo, pertencem a um mundo globalizado e em constante modificação. Há de se ter cuidado para não correr o risco de repetir o discurso daqueles que, defendendo a educação do campo, acreditam que esta “deva ter um currículo específico e interdisciplinar apenas nas especificidades do campo”, se afastando assim de uma perspectiva de emancipação do sujeito (MULLER, PERIPOLLI e ZOIA, 2017, p. 90-91). A educação do campo é antes de tudo uma educação de direitos, e deve, por isso, garantir aos sujeitos camponeses seus direitos de forma plena e democrática. Pensando nisso, a E.E. Carlos Drummond de Andrade se sentenciar a formar cidadãos de direito através de um currículo diferenciado, práticas pedagógicas democráticas, atividades extracurriculares e respeito para com a comunidade Wesley Manoel dos Santos, onde se localiza, e sua população.

Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se que, ser escola no campo e ofertar educação do campo, inclui pensarmos as necessidades desse sujeito que reside no campo, mas que está em contato constante com o mundo, vivendo a partir de expectativas globalizantes e inserido na sociedade, afinal, como destacam Muller, Peripolli e Zoia (2017, p. 100), o campo e a cidade “não caminham no sentido de haja fronteiras, limites, intransponíveis entre ambos”, mas somam-se para formar um todo.

Logo, não apenas oferecer meios para que ele resida na área camponesa por meio da oferta de uma educação que signifique essa vontade, mas também oportunizar acesso ao conhecimento, informação, respondendo seus anseios identitários, tornando-se uma escola que “venha ao encontro das necessidades, dos anseios, sonhos, dos seus verdadeiros sujeitos, os camponeses” (MULLER, PERIPOLLI e ZOIA, 2017, p. 100).

Observar que o sujeito, só porque reside no campo, tem suas chances limitadas é, no mínimo, superficial. A Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, com sua história carregada de luta, de altos e baixos, de descaso e paciência, mostra, hoje, pelo

trabalho que vem desenvolvendo para suprir setores deficitários como esporte, lazer e cultura, além de assistência agrária, mostra que, com boa vontade e dedicação, todos podem fazer a diferença na educação do país. E isso inicia na comunidade em que se vive. Pensar a escola na perspectiva da educação do campo é viver uma escola democrática e aberta a comunidade, que busque atender aos anseios da população e que esteja disposta a se reinventar constantemente, a fim de atingir o desenvolvimento pleno dos educandos.

Referências

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>> Acesso em: 19 maio 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MATO GROSSO. DECRETO Nº 843, DE 10 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/ver-pdf/14749/#/p:32/e:14749?find=drummond>> Acesso em: 1 jun. 2019.

MULLER, José L.; PERIPOLLI, Odimar J.; ZOIA, Alceu. Educação do campo e a construção de uma escola interdisciplinar inclusiva para os trabalhadores do campo: limites e possibilidades. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs.). **A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares**. Lajeado: Ed. da Univates, 2017. p. 89-102.

PERIPOLLI, Odimar J.; ZOIA, Alceu. O professor das escolas do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho. **Revista da Faculdade de Educação UNEMAT**, Cáceres, v. 22, ano12, n. 2, p. 99-114, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/99_114.pdf> Acesso em: 20 maio 2019.

REENOMA

Submetido em: 29 jun. 2019

Aprovado em: 09 out. 2019

Sarau CEJA: consumo consciente de água

Soiree CEJA: conscious water consumption

Juliana Oliveira Costa e Santos¹

Mairy Any Marques Amorim²

Miranda Maria Salgueiro³

Resumo:

Os saraus iniciaram no século XIX e aconteciam ao entardecer. Eram eventos desenvolvidos por grupos de pessoas que tinham como objetivo promover encontros culturais, onde poderiam se manifestar artisticamente. Atualmente, o sarau está sendo retomado pelas escolas, pois os espetáculos estudantis fazem parte das ações escolares, como forma de fortalecimento de identidade cultural. Dessa maneira, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Cleonice Miranda da Silva, situado no município de Colíder, com a intenção de despertar nos jovens, adultos e idosos, o gosto pela leitura; desenvolver e aprimorar habilidades artísticas; produzir e recitar poesias, fortalecendo assim a linguagem de forma reflexiva e funcional elaborou o projeto “SARAU DO CEJA”. O projeto passou a ocorrer anualmente desde 2011 e no ano de 2018 teve como tema: Meio Ambiente, consumo consciente de água, objetivando proporcionar aos alunos uma forma de aprimorar seus conhecimentos de uma maneira envolvente, participativa e que possa, prazerosamente, melhorar sua aprendizagem. Para tanto, utilizou-se como orientação metodológica a pesquisa-ação. Este relato teve como referencial teórico Libâneo (2004); Lacerda (2009); Bulgraen (2010); Base Nacional Comum Curricular: Área de Linguagem (2017). As ações que foram desencadeadas conseguiram sensibilizar os estudantes quanto ao cuidado com o meio em que vivemos. Assim pode-se concluir que a instituição desempenha sua função principal que é de promover a inclusão social e atua como espaço de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Sarau; Meio Ambiente; Ação-Reflexão-Ação; Prática Pedagógica.

Abstract:

The soiries began in the nineteenth century and happened at dusk. These were events developed by groups of people that aimed to promote cultural meetings, where they could manifest themselves artistically. Currently, the soiree is being retaken over by schools, because student shows are part of school actions, as a way of strengthening cultural identity. Thus, the Youth and Adult Education Center 'Cleonice Miranda da Silva', located in the city of Colíder, with the

¹ Especialista em Língua Portuguesa pela UNEMAT. Mestranda do ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras) UNEMAT – Unidade Regionalizada de Sinop/MT. Professora na Escola Estadual CEJA “Cleonice Miranda da Silva”. Colíder/MT, Brasil. E-mail: teacher.juli@hotmail.com.

² Graduada em Letras (Português/Inglês e respectivas Literaturas) pelo Campus da UNEMAT de Sinop/MT. Professora na Escola Estadual CEJA “Cleonice Miranda da Silva”; Colíder/MT – Brasil. E-mail: anymorim_col@hotmail.com

³ Especialista em Educação Especial-LIBRAS pelo Instituto Prominas. Professora na Escola Estadual CEJA “Cleonice Miranda da Silva”; Colíder/MT – Brasil. E-mail: Miranda.015@hotmail.com

intention of arousing in young people, adults and the elderly, the taste for reading; develop and improve artistic skills; producing and reciting poetry, thus strengthening the language in a reflexive and functional way, elaborated the project “SOIREE CEJA”. The project has been taking place annually since 2011 and in 2018 had as its theme: Environment, conscious consumption of water, aiming to provide students with a way to improve their knowledge in an engaging, participatory manner, so that it can improve, delightfully, their learning. Therefore, the action research was used as methodological orientation. This report had as theoretical reference Libâneo (2004); Lacerda (2009); Bulgraen (2010); Common National Curriculum Base: Language Area (2017). The actions that were triggered managed to sensitize students regarding the care with the environment in which we live. Thus, it can be concluded that the schools institution performs its main function, which is to promote social inclusion and acts as a space for knowledge construction.

Keywords: Soiree; Environment; Action-Reflection-Action; Pedagogical practice.

Introdução

Este relato de experiência refere-se ao Projeto “Sarau do CEJA 2018-Meio Ambiente: uma gota vale uma vida” do Centro de Educação de Jovens e Adultos Cleonice Miranda da Silva, tema este que surgiu de estudos no Projeto de Formação Continuada desenvolvido no CEJA com o propósito de desencadear ações que sensibilizem toda a comunidade escolar quanto ao cuidado com o meio em que vivemos diante de simples atitudes. O objetivo do projeto é incluir na proposta pedagógica da unidade, a prática de sensibilização sobre a importância da água por meio de leituras, manifestações artísticas e reflexões, tendo em vista o desenvolvimento integral do educando da EJA que requer modelo pedagógico próprio, nesta modalidade de ensino. O CEJA “Cleonice Miranda da Silva” desde o ano de 2011 organiza, anualmente, o “Sarau do CEJA”, buscando desenvolver e revelar habilidades artísticas no meio estudantil, proporcionar momentos de descontração e resgate permanente da cultura popular, enriquecendo o currículo da escola, bem como aproveitar, ampliar e/ou aprimorar o conhecimento dos jovens e adultos de forma descontraída e criativa a partir de outras linguagens. Assim, como ressalta Libâneo (2004), a escola não é somente a transferências de informações, mas sim a junção de conhecimentos que o aluno já possui e traz para a escola:

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informações sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família,

no trabalho etc., e a cultural formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade. (LIBÂNEO, 2004 p.47)

Desta maneira, a experiência aqui relatada expõe de forma lúdica uma oportunidade de sensibilizar os educandos da Educação de Jovens e Adultos quanto ao cuidado com o meio em que se vive.

Na BNCC, a educação ambiental como Tema Especial permite estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica. Os temas especiais dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo (MEC 2017, on-line).

O Projeto se desenvolveu em três momentos: a primeira etapa foi no encontro semanal Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE)⁴ e é neste momento que a Área de Linguagens da unidade propôs para as demais áreas e profissionais que sejam apresentadas no Sarau Anual os resultados obtidos da temática e se utilize a temática para a organização do evento para o ano de 2018. O segundo momento é para o desenvolvimento das atividades selecionadas pelos professores e profissionais da escola. No terceiro e último momento, os profissionais fazem as suas considerações sobre o tema e as ações que continuarão, mesmo após o encerramento do evento e a avaliação sobre o Sarau.

Projeto de formação continuada no CEJA Cleonice Miranda da Silva

Nos dois últimos anos, o tema do Sarau foi escolhido de acordo com a temática já explorada por meio do Projeto de Formação Continuada do CEJA. No ano de 2018, o tema escolhido foi relacionado ao tema “Meio Ambiente”, sendo especificamente o consumo consciente de água. Após toda a ação-reflexão-ação e aprimoramento do projeto

⁴ Nome dado ao projeto de formação continuada nos anos de 2017 e 2018.

foram estabelecidas pelos professores de diversas disciplinas as fomentações nas aulas teóricas, visto que, a demanda da diversidade da EJA implica em uma estratégia didático-pedagógica que exige ação coletiva, pois os educandos possuem interesses, motivações e experiências relevantes. As turmas de EJA, pelo fato de serem heterogêneas, revelam que são educandos trabalhadores de atividades que não exigem alto níveis escolarização e com muitas histórias de fracasso escolar. Conhecê-los bem pode contribuir para melhores resultados e êxito no processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Formação Continuada na escola tem contribuído de forma significativa com a prática dos professores e demais funcionários deste Centro de Educação de Jovens e Adultos. Esta é a avaliação feita pelos participantes ao final de cada ano. Neste sentido, é significativo ressaltar a importância da formação continuada dos professores como fomenta Libâneo (2004, pág. 227):

[...] A formação continuada pode possibilitar a flexibilidade e as mudanças na prática docente, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades compreendendo-as e elaborando forma de enfrentá-las. De fato não basta saber as dificuldades da profissão é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência mediante ações coletivas.

Considerando que esta unidade escolar não participa de avaliações externas, as temáticas surgiram para a formação dos profissionais por meio das avaliações internas e da necessidade que os docentes sentiram de estudar mais sobre estes temas, bem como utilizá-los nas intervenções, pois são significativos para os estudantes também. Compreende-se que a escola não é a única responsável pelas transformações necessárias à educação de qualidade, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas pode ser um elemento de grande contribuição para essas transformações.

Ao longo da história, os educadores desta unidade escolar sempre demonstraram interesse em participar do projeto de formação docente no interior da escola entendendo a necessidade do aprender por toda a vida, a fim de proporcionar aos jovens e adultos uma educação voltada para a realidade dos estudantes. Por isso, as temáticas do Sarau passaram a ser analisados de acordo com as teses do projeto de formação, em razão de que esse plano visa criar condições de estudos e reflexões, aprofundando os conhecimentos teóricos-metodológicos que serão suporte para a elaboração de planos de

intervenções pedagógicas, de acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018, pág, 28):

A intervenção pedagógica é uma ação que está intimamente ligada ao Planejamento, por encontrar-se intrinsecamente imbricado o reconhecimento das diferenças existentes entre os níveis de aprendizagens dos estudantes e a necessidade da tomada de decisões acerca das expectativas que os professores têm em promover a aprendizagens de todos.

Nesta perspectiva, os docentes aplicarão em suas respectivas turmas e posteriormente discutirão os resultados obtidos na busca de soluções para necessidades específicas que enfrentamos no dia a dia.

Desenvolvimento

O referido projeto se desenvolveu no segundo semestre de 2018, na Escola Estadual CEJA “Cleonice Miranda da Silva”, envolvendo todas as turmas do primeiro segmento, do ensino fundamental e médio, inclusive os educandos da Sala de Recursos. Os educadores definiram o passo a passo das atividades a serem ministradas e assim, o projeto foi composto em várias fases.

Para a primeira etapa os educadores selecionaram textos da Coleção de Cadernos de EJA e filmes relacionados ao meio ambiente e ao consumo de água como introdução ao tema, com o objeto de verificar os conhecimentos prévios dos alunos e instigar como eles se relacionam com o enunciado. Nesta perspectiva, Vygotsky (apud Coelho, Pisoni, 2012, p. 07) afirma que a função da escola é além do ensino sistematizado, pois não é pelo fato de o estudante estar frequentando a escola que estará aprendendo, logo este resultado virá de todo o contexto que o aluno já está inserido.

A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades e ir além ao seu desenvolvimento e aprendizado. Para que o professor possa fazer um bom trabalho ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões desenvolvendo diálogo criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe. (idem)

Nos encontros semanais do PEFE houve diversos relatos dos professores sobre como os alunos lidam com o tema “água”, e, para os educadores, foi uma experiência

satisfatória, à medida que lhes possibilitaram obter um panorama geral de como o aluno percebe o seu papel na sociedade e refletir sobre o consumo consciente de água. Nos relatos dos professores o que se pôde observar é que muitos estudantes estavam alheios aos problemas sobre água potável, não tinham consciência que em diversas localidades do planeta e o do Brasil faltam água e que está se esgotando. Alguns profissionais relataram que em suas turmas os alunos não se viam como consumidores excessivos de água e culpavam sempre o outro cidadão por problemas no meio ambiente. Neste sentido, Bulgraen (2010) enfatiza que o papel do professor é o de mediar a compreensão dos alunos para que assimilem o objetivo das seleções:

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Após esta primeira etapa, os professores da Área de Linguagem propuseram a reutilização de garrafas *pets* por ser um material de fácil acesso para a fabricação de pufes, cortinas, e enfeites natalinos e a disciplina de Artes realizará as confecções dos mesmos, por envolver criatividade e comunicação, com o objetivo de estimular o contato dos alunos com diversos tipos de sentimentos e opiniões e exercer seu papel como “ser pensante”, como afirma Lacerda (2013, on-line):

Ao invés de se desenvolver trabalhos impessoais, onde o educando apenas recria e transcreve as técnicas aprendidas, as Artes o estimulará a se retratar em suas produções artísticas. Desta maneira, o educando é capaz de manifestar a sua própria realidade, com todos os seus conflitos e desejos. Essa possibilidade que se abre contribui em muito para o amadurecimento do indivíduo, para o seu auto-conhecimento, para o despertar dos seus sentimentos, para a manifestação de suas próprias opiniões e, principalmente, para o verdadeiro sentido do “viver em grupo”.

Conforme Pallaci *et al* (2012), no século XXI intensifica-se o pensamento ambiental e a reciclagem alia-se à arte com o intuito de reaproveitamento de materiais por meio de diferentes formas artísticas. Surge então a produção crítica e criativa amparada nas relações de equilíbrio e respeito ao meio ambiente: a reciclagem. A arte criada por

meio de técnicas e criatividade irá contribuir na renovação do que foi descartado visando a conservação ambiental. A reciclagem pode ser definida como um processo de reaproveitamento pelo qual passa um mesmo material já utilizado para fazer o mesmo produto ou um produto equivalente. Com o intuito de diminuir a produção de rejeitos e seu acúmulo na natureza, reduzindo o impacto ambiental. As técnicas de reciclagem variam conforme os materiais que devem ser reciclados. Foram selecionados vídeos, filmes e reportagens que pudessem conscientizar os alunos sobre os problemas com os rios e oceanos em relação aos plásticos descartados incorretamente, em seguida foram orientados sobre o procedimento correto de descarte de materiais recicláveis e mostrar os benefícios para a natureza e para a sociedade quando se reutiliza matérias que seriam jogados incorretamente e enfatizar que no Brasil segundo a “**Associação Brasileira da Indústria do PET (Abipet, 2013, on-line)**”, apontou que cerca de 294 mil toneladas de embalagens PET são destinadas à reciclagem, ou seja, 57,1% do total” e que gera um faturamento de R\$ 1,2 bilhão para setor da indústria anualmente no Brasil.

As turmas do primeiro segmento (anos iniciais) optaram por plantios de plantas medicinais em caixas de leite para a distribuição aos demais colegas desta unidade escolar. As educadoras optaram por ervas medicinais por se tratar de alunos com interesse por essa temática, e, para envolvê-los na reutilização de materiais recicláveis, os alunos recolheram dezenas de caixas de leite, as quais recortaram, higienizaram e pintaram para presentear os demais colegas com as mudas das plantas. Durante todo o desenvolvimento das temáticas os alunos participaram das confecções dos adornos e grande parte demonstrou interesse em como o assunto se desenvolvia em suas casas, enfatizaram que mudaram o manuseio dos lixos recicláveis e depois das atividades de conscientização se sentiram como parte indispensável para a preservação do meio ambiente. Ao desenvolver essas atividades os professores da Área viram como um método eficaz do estudante ter consciência e colocar em prática os seus conhecimentos teóricos.

A última etapa do projeto foram as apresentações artísticas no “Sarau do CEJA”, com o tema “*Água-consumo consciente*”, onde os educadores e educandos expuseram os *pufes*, os enfeites natalinos, as mudas das plantas medicinais e criaram cartazes de sensibilização, selecionaram poemas, cordéis e músicas em diversas línguas (LIBRAS, Português, Francês e Inglês). Houve apresentações teatrais e danças que envolvessem o

tema. As sessões ocorreram nos dias 09 e 10 de Outubro de 2018 no Centro de Eventos do Município. Escolas Municipais, Estaduais e a comunidade compareceram às sessões e propuseram apresentar os seus projetos desenvolvidos em suas escolas. Notou-se que a presença de outras unidades escolares durante as apresentações geraram grande ansiedade e expectativas nos alunos do CEJA. Estes estavam orgulhosos de conseguirem fazer o que foi proposto e satisfeitos com suas conquistas, como superar a timidez e os anos longe das salas de aulas. Ao finalizar esta temática, os profissionais e educandos desta unidade escolar, poderão encontrar novos meios de reutilizar os materiais recicláveis e tomar para si a responsabilidade sobre o seu papel na sociedade e na preservação da água.

Considerações finais

Este projeto vem consolidar os objetivos do CEJA, que são os de Educar o cidadão de forma plena, valorizar os talentos artísticos e culturais, fortalecer a identidade da escola e promover a integração dos jovens e adultos, bem como de toda comunidade escolar. As ações que foram desencadeadas conseguiram sensibilizar os estudantes quanto ao cuidado com o meio em que vivemos. Nota-se isto observando a mudança de postura no próprio ambiente escolar e também por meio de relatos que compartilham com docentes sobre pequenas atitudes que levaram para casa. É interessante observar que a formação de um novo pensamento ambiental beneficia a todos e a inserção de novas habilidades de artes promoveu um incentivo a reciclagem.

O evento, sarau, última etapa do relato, é avaliado por toda a comunidade escolar e nas observações de todos os segmentos com resultados profícuos. Ressaltam ainda que a cada festa cultural o envolvimento e a participação de todo estabelecimento de ensino é maior e melhor de maneira que a unidade escolar vem cumprindo seu papel de promover a inclusão social e a escola como espaço de construção do conhecimento. Isto demonstra a consolidação do Projeto do Sarau do CEJA.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **DOCUMENTO DE REFERÊNCIA DE CURRICULAR PARA MATO GROSSO:** concepções para a educação básica. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>>.

Acessado em 03/11/2019

BULGRAEN, Vanessa C. O PAPEL DO PROFESSOR E SUA MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO. Revista Conteúdo, Capicari, v.1, n.4, ago./dez.2010.

COELHO, L.; PISONI, S. **VYGOTSKY**: sua teoria e a influência na educação. Disponível em <[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky - sua teoria e a influencia na educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%AAncia_na_educacao.pdf)>. Acessado em 09 de Jul. de 2019.

LIBÂNEO. José Carlos: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA**: teoria e prática. 5 ed. São Paulo: Editora Alternativa, 2004.

LACERDA, Vivian – Artigo – **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO** – vida plena à cidadania. Disponível em: <<http://desvaneco.blogspot.com/2013/06/a-importancia-da-arte-na-educacao-vida.html>>. Acessado em: 09 de Jul. de 2019.

PALHACI, Maria do C. J.P et al. **A IMPORTÂNCIA DA ARTE COMO MEIO DE RECICLAGEM E COMO FORMAÇÃO DE UM NOVO PENSAMENTO AMBIENTAL**. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/bdb3/4a42834bd9c8e174faca71fa410b7514fa43.pdf>>. Acessado em 09 de Jul. de 2019.

VERDE, Redação Pensamento. **QUAL O TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO DE UMA GARRAFA PET?**. Disponível em: <<https://www.pensamentoverde.com.br/reciclagem/qual-e-o-tempo-de-decomposicao-da-garrafa-pet/>> . Acessado em 01 de Junho de 2019.

REENOMA

Submetido em: 27 jul. 2019

Aprovado em: 18 nov. 2019

Insetos Curiosos: uma experiência na Educação Infantil por meio da Pedagogia de Projetos

Curious Insects: an experience in Early Childhood Education through Project
Pedagogy

Rúbia Beatriz Renner Aguiar¹

Sueli Francisco Oliveira²

Graciele Marques Santos³

Resumo:

Este relato analisa e retrata as experiências de se trabalhar com a pedagogia de projetos na Educação Infantil. Esta concepção de prática pedagógica possibilita a criança ser protagonista do processo de ensino aprendizagem e norteando o trabalho do educador, trazendo estratégias que podem ser a cada dia repensada em novas propostas de ensino. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil utilizaremos neste relato o termo criança. O projeto foi realizado no ano de 2018 desenvolveu-se com crianças pequenas⁴, na EMEI Tatiana Belinky, situada no município de Sinop/MT. O objetivo do projeto foi mediar a construção de conhecimento das crianças de modo que elas pudessem descobrir as curiosidades sobre os insetos. Utilizamos a metodologia ativa, pois esta tem como o centro de todo processo educacional a criança protagonista. A partir de momentos de descontração e brincadeiras as crianças encontraram um inseto diferente, esse inseto tornou-se uma atração divertida e curiosa, as mesmas realizaram questionamentos interessantes sobre ele, surgindo assim o levantamento de hipóteses, dando o início ao projeto. As práticas trabalhadas no decorrer do mesmo envolveram experiências sobre o meio ambiente, com atividades lúdicas de leitura, escrita e contação de história, também houve a valorização do saber escutar e dar voz às crianças entre outras diversas atividades que abrangeram o tema. Acredita-se que os resultados alcançados com o trabalho da pedagogia de projetos promoveram aprendizagens significativas colocando a criança no centro de todo o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Criança; Educação; Aprendizagens; Insetos; Projeto.

Abstract:

This report analyzes and portrays the experiences of working with project pedagogy in early childhood education. This conception of pedagogical practice enables the child to be protagonist

¹ Especialista em Docência no Ensino Superior; Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura - SMEEC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: rubiasinop@gmail.com.

² Especialista em Educação Especial; Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura - SMEEC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: suelifranciscodeoliveirao@gmail.com.

³ Mestre em Educação; Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: graciele.marques@hotmail.com.

⁴ A definição da faixa etária para crianças pequenas pela BNCC é de 4 anos e 5 anos e 11 meses.

of the teaching-learning process and guiding the educator's work, bringing strategies that can be reconsidered each day in new teaching proposals. According to the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education we will use the term child in this report. The project was carried out in 2018 and was developed with young children at EMEI Tatiana Belinky, located in the municipality of Sinop/MT/Brazil. The aim of the project was to mediate children's knowledge building so that they could discover curiosities about insects. We use the active methodology, because it has as the center of all educational process the protagonism of the child. From moments of relaxation and kidding the children found a different insect, this insect became a fun and curious attraction, they made interesting questions about it, thus resulting in the raising of hypotheses, giving the start to the project. The practices worked during the same involved experiences about the environment, with ludic activities of reading, writing and storytelling, there was also the valorization of knowing how to listen and give voice to the children among other diverse activities that covered the theme. It is believed that the results achieved through the work of project pedagogy promoted significant learning by placing the child at the center of the whole teaching-learning process.

Keywords: Child; Education; Learnings; Insects; Project.

Introdução

Trabalhar na perspectiva de projetos na educação infantil visa reconhecer a criança como protagonista do processo de ensino aprendizagem. Esta concepção de ensino vem alcançando grandes resultados conquistando reconhecimento e valorização dos educadores que utilizam esta nova prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem.

Os projetos na educação infantil caracterizam-se em uma postura multidisciplinar que vai além de uma metodologia. Através desta nova concepção de trabalho na educação infantil, o educador ganha um novo modo de saber fazer e refletir sobre sua ação pedagógica. Esta reflexão o torna pesquisador, investigador, alavancando ideias e caminhos para a construção de aprendizagens ricas de significados. De acordo com Proença:

O trabalho com projetos é uma atitude, uma postura, uma concepção que vai além de uma metodologia; promove a reflexão do educador sobre o seu “ser-saber-fazer” pedagógico, contribui para desabrochar um sujeito sensível, capaz de ver o (s) outros em si, seus parceiros “mobilizadores” da ação: alguém que reflete sobre a prática e pesquisa o seu sentido em uma busca permanente de autoconhecimento (2018, p. 57).

Diante disto, compreendemos que a pedagogia de projeto proporciona reflexão para o professor e para a criança uma experiência significativa, pois parte de suas curiosidades em conhecer novos saberes e novas culturas.

Para Freire (*apud* PROENÇA, 1996, p. 81), o trabalho com projetos transforma-se em uma postura investigativa de aprendizagem e atribuição de sentido ao mundo que cerca os envolvidos no processo; a perspectiva de desenvolver o trabalho com projetos além de envolver seus principais agentes que são as crianças abrange também a comunidade escolar. Para Barbosa e Horn (2008, p.89), a comunidade educativa precisa torna-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm nessas trocas papel fundamental. De acordo com a abordagem teórica a participação de toda a comunidade escolar é imprescindível no desenvolvimento do trabalho com projetos, pois valoriza a interação escolar.

No contexto da atuação do professor mediador com a pedagogia de projetos entende-se que o saber escutar e dar voz e vez às crianças possibilita a ramificação deste projeto que pode partir de um ponto específico e se estender a várias aprendizagens de vários contextos tornando os saberes dialéticos. É na escuta que pode surgir algo novo a ser investigado. Para Staccioli (2013, p. 38): a escuta é algo mais do que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o seu interlocutor. Permitir e explorar as narrativas e expressões das crianças faz emergir situações e experiências ricas de aprendizagens que podem ser exploradas pelo educador tornando a criança participativa na construção do que irá ser investigado, ou seja, colocando as mesmas como centro deste processo de ensino.

Este relato de experiência desenvolvido com a pedagogia de projetos, surgiu na EMEI Tatiana Belinky no segundo semestre do ano de 2018. A EMEI Tatiana Belinky, atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. O objetivo do projeto relatado neste trabalho foi mediar a construção de conhecimento das crianças de modo que elas pudessem descobrir as curiosidades sobre os insetos desvendando e ampliando novas aprendizagens por meio de pesquisas e práticas desenvolvidas com elas. Utilizamos a

metodologia ativa, que leva em consideração o protagonismo infantil em toda as ações pedagógicas.

Desenvolvimento

A escola possui um amplo espaço com árvores, jardins e gramados, tendo estes espaços para serem explorados. O surgimento deste projeto se deu com as interações das crianças em nosso pátio externo onde elas encontraram um inseto diferente e ficaram curiosas para descobrir o que ele era. Este inseto tornou-se uma atração divertida, deixando algumas crianças eufóricas. Quando percebemos que se tratava de um gafanhoto sem falar para as crianças ficamos surpresas com as diversas indagações. Então pensando em aproveitar a curiosidade e o interesse pelo inseto encontrado fizemos o levantamento das hipóteses: Será que é um grilo? Ou um gafanhoto? Ele morde? Onde ele mora? Ele está com esta cor por que se esconde na árvore? Será que canta? O que ele come?

Mediante as questões levantadas pelas crianças articulamos experiências e atividades que envolveram a temática. Primeiro organizamos a roda de conversa para a escolha do nome do projeto, o qual as crianças escolheram aprendendo com os insetos curiosos. Nas primeiras semanas foram apresentados vídeos documentários e filmes sobre a vida dos insetos, na roda de conversa foram mostradas imagens e curiosidades destes insetos para as crianças. Começamos mostrando a diferença do grilo e do gafanhoto para as mesmas.

Diante das curiosidades sobre a vida e sobre os insetos as crianças tiveram a experiência de ir em busca das respostas em nosso amplo jardim e pátio externo. Disponibilizamos lupas para elas procurarem os diversos insetos que vivem neste ambiente. Foram coletados os insetos que já estavam mortos, os quais foram armazenados em vidros com álcool para serem conservados e pesquisados pela turma.

Através da exploração do meio ambiente as crianças encontraram diferentes insetos e também ficaram encantadas pelo habitat das formigas, então emergiu uma nova curiosidade a ser trabalhada com as crianças. Foi construída uma colônia com argila, as crianças aprenderam a modelar coletivamente souberam que as formigas são cooperativas e organizadas para sobreviverem em uma colônia. As experiências realizadas com esta turma também abrangeram o trabalho com o letramento, as crianças através da escrita

espontânea e desenhos na terra e na lousa associavam os nomes dos insetos as letras do seu próprio nome.

Por meio do projeto, proporcionamos às crianças brincadeiras lúdicas relacionadas com o tema, também foram trabalhadas receitas, visitas à horta e diversificamos a contação de histórias aproveitando os diferentes espaços que a escola oferece.

Algumas considerações fundamentais na Pedagogia de Projetos

Mediante o projeto percebemos um maior interesse das crianças em busca da pesquisa e descoberta do mundo dos insetos.

Vivenciamos as expectativas de cada criança ao encontrar um inseto diferente na natureza. Suas alegrias e reações levaram a conclusão de que trabalhar de maneira lúdica, proporcionando um universo de aprendizagem significativa resulta em um trabalho enriquecedor de aprendizagens. Corroboramos com Barbosa e Horn que afirmam que (2008, p.87): “A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer”. Assim baseada nas afirmações das autoras podemos considerar que as crianças são capazes de realizar, desvendar, oferecer e propor os próprios desafios, é neste sentido que a experiência de se trabalhar com Projetos torna as aprendizagens significativas.

Este projeto está em consonância com a nova proposta da educação infantil, Base Nacional Comum Curricular, que em um dos seus seis direitos de aprendizagens defende que a criança deve,

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BNCC, p. 40, 2018).

De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular compreendemos que são detentoras de seus direitos de aprendizagens, garantidos e cabe ao educador reformular suas práticas, através de um pensamento reflexivo e de formação continuada, onde inclua nas suas ações o trabalho com projetos levando as crianças a participarem do

planejamento e das atividades realizadas. A participação no projeto resultou em um olhar diferenciado por parte dos pais, pois começaram a perceber que em casa seus filhos não podiam ver os insetos ou bichos diferentes que já lembravam aquilo que aprenderam na escola.

A partir do término desse projeto, afirmamos que o trabalho com projetos potencializa aprendizagens, favorece a expansão de ideias que podem ser trabalhadas com as crianças.

Conclusões

A partir da execução deste trabalho ficou evidente que a pedagogia de projetos traz contribuições significativas para o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças pequenas. Acreditamos que a aprendizagem a partir do trabalho com projetos acontece através das indagações e curiosidades e de elementos que surgem da necessidade que a criança apresenta em explorar e aprender.

Partindo dos pressupostos teóricos, nos quais tomamos como referências o projeto, concluímos que o professor enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem mergulha em um universo com novos conceitos e desafios e aprende com as crianças a criar novos caminhos para aprendizagens, caminhos que certamente se estenderão a novas possibilidades de conhecimentos, quando bem estruturados e planejados podem se ramificar diversificando cada dia o trabalho com seus alunos. De acordo com Antunes (2012, p. 75), é importante que o professor “conheça muito bem os saberes que os alunos trazem para a escola e que faça sempre desses saberes a ponte de ligação com os que em sua atividade possa desenvolver”.

Portanto, é importante explorar os conhecimentos e saberes prévios trazidos pelas crianças, valorizando suas curiosidades e interesses, envolvendo-as e proporcionando às mesmas um ambiente desafiador que as leve além das paredes da sala de aula, ou seja, conduza as crianças a refletirem sobre o mundo e objetos que as rodeiam.

Referências

ANTUNES, C. Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, M.C.S.: HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/acessado em 14/03/2019>.

_____. MEC/ SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil. Brasília: 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da Infância**- Formação de Professores, série Educação Infantil em Movimento. Campinas/SP: Autores associados, 2013.

PROENÇA, Maria Alice. Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REENOMA

Submetido em: 21 jul. 2019

Aprovado em: 13 nov. 2019

Projeto Mato Grosso: experiência interdisciplinar com temáticas regionais

Mato Grosso Project: interdisciplinary experience with regional themes

Tiago Alinor Hoissa Benfica¹

Resumo:

O texto aborda a experiência pedagógica de um projeto interdisciplinar sobre conteúdos didáticos relacionados ao contexto do estado de Mato Grosso, em uma escola na qual predomina turmas de ensino médio. O Projeto inicialmente buscou contemplar uma demanda da “história regional”, mas em seguida se abriu para professores de todas as disciplinas apresentarem propostas com objetos da região, o que resultou na participação de muitos docentes e ultrapassou o campo das Ciências Humanas. A experiência pode ser útil para refletir sobre propostas curriculares que tenham a preocupação de vincular a “realidade do aluno”, despertar curiosidades e problematizar as relações de poder no próprio Estado. O projeto foi desenvolvido em dois espaços da escola: dentro e fora da sala de aula. Esse último concentrou os esforços em uma atividade no formato de gincana, que se mostrou ser ambiente estimulador para o aluno buscar conhecimento e para se socializar em um espaço pedagogicamente planejado. As atividades fora da sala de aula possibilitaram a transmissão de símbolos para uma educação que visa à diversidade cultural e, também, de elementos cívicos do Estado e do município. A experiência do projeto despertou um senso estético, assim como crítico, sobre a identidade mato-grossense que permeou a sensibilidade de alunos e professores, expõe erros e reflete sobre as possibilidades de melhorias para uma próxima edição do projeto.

Palavras-chave: Região; Identidades; Cultura escolar.

Abstract:

The text addresses the pedagogical experience of an interdisciplinary project on didactic content related to the context of the state of Mato Grosso, in a school where predominates high school classes. The Project initially sought to address a demand from “regional history”, but then opened for teachers of all subjects to submit proposals with objects from the region, which resulted in the participation of many teachers and surpassed the field of Human Sciences. The experience can be useful to reflect on curriculum proposals that are concerned with linking the “student reality”, arousing curiosity and problematizing power relations in the State itself. The project was been developed in two spaces of the school: inside and outside the classroom. The latter concentrated their efforts on a gymkhana-like activity that proved to be a stimulating environment for students to seek knowledge and to socialize in a pedagogically planned space. The activities outside the classroom allowed the transmission of symbols for an education aimed at cultural diversity, and also civic elements of the state and the municipality. The project experience aroused an aesthetic

¹Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Professor efetivo na SEDUC-MT, docente na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, Sinop-MT. E-mail: tiagoalinor@gmail.com

as well as critical sense about the Mato Grosso identity, that permeated the sensitivity of students and teachers, exposes errors and reflects on the possibilities for improvements for a future edition of the project.

Keywords: Region; Identities; School culture.

Introdução

As atividades do *Projeto Mato Grosso* foram planejadas em três reuniões, e nelas muitas propostas de atividades extraclasse foram apresentadas; no entanto, apenas duas atividades extraclasse conseguiram ser viabilizadas: a palestra sobre a realidade dos índios em Mato Grosso e a gincana, que mobilizou a maior parte da escola.

A maior parte do tempo que envolveu o projeto passou-se em sala de aula. Durante um mês, os professores que se envolveram no projeto adaptaram seus currículos para trabalhar temáticas que se situam em Mato Grosso e envolver a realidade mais imediata do aluno, de acordo com os limites de cada disciplina; e é sobre parte dessa experiência que este texto busca apresentar.

Sobre a palestra e a gincana

A palestra com a temática indígena foi ministrada por professor pesquisador da área, vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Para a atividade ocorrer nos períodos diurno e noturno, precisou-se improvisar um local para acomodar os alunos. Uma vez que a escola não possui auditório, a palestra no período diurno teve que ser proferida na quadra poliesportiva. Destaca-se que a temperatura nesse local é elevada e a aglomeração dificulta a ventilação do ar; os alunos ainda tiveram que levar as cadeiras à quadra para se sentarem.

No período vespertino, nem todos os alunos puderam assistir à palestra, pois somado o desconforto do local, a temática abordada não atraía a atenção da maioria dos alunos por muito tempo, o que tornava o ambiente propício para conversas, brincadeiras, enfim, a malfadada indisciplina. Já no período noturno, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos/EJA, não houve problemas de indisciplina mas sim de absentismo. Certo é que a ausência de um local específico para eventos na escola não permitiu explorar com mais profundidade as potencialidades de uma palestra com um especialista.

O dia em que culminou a concentração dos esforços do Projeto Mato Grosso foi vinculado a uma data simbólica: 9 de maio, o dia da “criação da capitania de Mato Grosso” pela Coroa portuguesa, ocorrido no ano de 1748; esse foi o dia dedicado à gincana. Outras duas datas cívicas ajudaram a delimitar o período das atividades: a abertura do Projeto no dia 19 de abril, o “dia do índio”, e finalização no dia 13 de maio, o “dia abolição da escravatura”. Esses marcos temporais são símbolos para se amarrar propostas pedagógicas, independentemente de toda a crítica que ressalte sua existência, conferindo-lhe certa aparência de objetividade.

A gincana foi a atividade aglutinadora do Projeto Mato Grosso, no qual os esforços das preleções em sala de aula formaram a base para um evento da cultura escolar. As atividades constituíram-se de conhecimentos culturais, técnicos, recreativos e cívicos; a parte cívica concentrou-se na execução dos hinos de Mato Grosso e do município de Sinop, visto que muitos alunos e professores não conheciam as letras. Após a execução dos hinos, houve a apresentação de um grupo de dança, treinado por uma professora de Educação Física, para retratar ritmos musicais de Mato Grosso.

Para as atividades centrais da gincana, os alunos da escola foram divididos, aleatoriamente, em seis equipes, cada uma representada por uma cor: azul, amarelo, verde, vermelho, roxo e laranja. A composição das equipes ficou a cargo do líder de cada turma da escola, buscando a mesma quantidade de alunos por equipe. Como uma gincana desse tipo envolve centenas de alunos, reunidos em um lugar pouco confortável – a quadra da escola –, e em que a violência ronda o cotidiano da escola, a equipe responsável pela gincana elaborou regras para punir o aluno infrator, mas sobretudo para imprimir um sentimento de respeito e seriedade a essa atividade, para coibir as infrações.

Para os alunos, a razão da gincana existir estava nas competições entre as equipes. As disputas que necessitavam de um júri foram assistidas por professores convidados e por acadêmicos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, sendo elas: “leitura e declamação de poema” e “desfiles com trajes ou formas indígenas e africanas”. As outras atividades não necessitaram de um júri, mas sim de apenas um professor responsável para coordenar e de outro para registrar a atividade, sendo elas: “passa ou repassa e torta na cara”, “caça ao tesouro”, “corrida do saco”, “corrida do ovo”, “brincadeira com maçã”, “bala na farinha”. Nem todas as atividades da

gincana foram pensadas com objetivos pedagógicos, e algumas tinham um sentido mais recreativo, para se converter na matéria-prima da sociabilidade dos alunos. Para cada tipo de competição foi organizado previamente os critérios e regras para a pontuação e repassados às equipes de alunos, para que fosse escolhido quem participaria de cada competição.

No dia da gincana, os alunos deslocaram-se à escola com o uniforme escolar e com alguma identificação da cor de cada equipe. A escola foi enfeitada pelos trabalhos de professores de Artes e das línguas estrangeiras e portuguesa. Foram providenciados varais para a exposição de textos e poemas e exibição de cartazes em murais.

O núcleo dos esforços pedagógicos da gincana mostrou-se na atividade de perguntas e respostas denominada de “passa e repassa e torna na cara”. Nela, dois alunos competiam entre si, e um deles deveria responder adequadamente uma questão composta por enunciado e três alternativas sobre um tema relacionado a Mato Grosso; caso fosse bem-sucedido, o aluno acertava o oponente com uma “torta na cara”, ou caso ele falhasse ao responder, seria “vitimado” com a torta, momento em que os alunos demonstravam muita empolgação. As questões foram elaboradas por alguns professores que participaram do Projeto, das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Literatura, Química e Física.

As atividades de competição foram computadas pela equipe responsável pela gincana para definir a equipe vencedora. Por último, ainda haveria a premiação, um problema para escolas com pouco recurso financeiro. Para os estudantes das equipes dos períodos matutino e vespertino que conquistaram a segunda colocação, a premiação foi uma visita ao cinema da cidade; para a equipe dos primeiros colocados, esses participariam de um dia de laser em uma chácara, cedida por um dia por um colaborador da escola.

Mato Grosso no currículo da sala de aula

Os professores que aderiram ao projeto lecionavam sobretudo no ensino médio, mas também houve turmas do ensino fundamental que tiveram seus currículos adaptados, uma vez que os alunos se mostravam receptivos à proposta. A seguir, nas tabelas,

encontram-se listadas as séries das turmas do ensino médio, disciplinas e os conteúdos abordados durante o projeto:

HISTÓRIA	
1º ano	Mato Grosso no período colonial
2º ano	Mato Grosso no período imperial
3º ano	Mato Grosso da implantação da república aos dias atuais
SOCIOLOGIA	
3º ano	O Parque Indígena do Xingu: Tradição/Cultura/Criação do Parque
PORTUGUÊS	
2º e 3º	O índio na literatura brasileira e no contexto mato-grossense
LÍNGUA INGLESA	
1º ano	Pontos turísticos de Mato Grosso
2º ano	Autores/artistas mato-grossenses
3º ano	Poemas de autores mato-grossenses
ARTES	
3º ano	Grafismo corporal indígena
FÍSICA	
1º ano	Movimento Uniforme/Mapa do Mato Grosso
2º ano	Mapa térmico do Estado
3º ano	A conta de luz
QUÍMICA	
1º ano	Técnicas de obtenção de ouro nos garimpos de MT
2º ano	Termoquímica e a Matriz energética no Mato Grosso
3º ano	Agronegócio no Mato Grosso (química orgânica; veneno e suas culturas)

Docentes de outras disciplinas também se envolveram na gincana, mas não puderam ser contactados durante a escrita deste texto. Mesmo com essa limitação, os temas expostos nas tabelas mostram maneiras criativas de inserir temáticas regionais no currículo escolar, algumas mais tradicionais, outras bastante criativas.

Possibilidades

A escola pode convidar militantes de movimentos sociais, como, por exemplo, do movimento negro, e criar parcerias com as universidades ou mesmo instituições de segurança, militares e policiais. Durante as reuniões para a organização do Projeto, já

havia ocorrido propostas de desenvolver atividades com artistas plásticos locais, aulas sobre escultura ministradas por artista local, de exibição de filmes, de atividades com esquetistas e grafiteiros, porém, alguns empecilhos na comunicação travaram boas ideias.

Foi notado a necessidade de se pensar critérios para selecionar os alunos que se dirigirão à palestra, como, por exemplo, a valorização do estudante que bem acompanha a execução dos hinos regionais, ou seja, do Estado e do município. Por exemplo, assistiria à palestra quem estivesse em mãos com as letras dos hinos impressas em papel, para assim executar os hinos antes das atividades fora da sala de aula – palestras, oficinas, gincanas, apresentações culturais –, visto que os hinos, além de ser um símbolo cívico, é fonte de partida para se discutir aspectos históricos, geográficos e sociais da região. Por sua vez, durante a gincana, a equipe que melhor cantasse os hinos poderia receber pontuação por esse quesito.

As atividades de competição que existiram na gincana deixaram os alunos muito entusiasmados. Outras sugestões para a competição seriam bem-vindas, mas até o momento a atividade de perguntas e respostas com a “torna na cara” foi a atividade central da gincana. A contagem da pontuação dessa atividade, para estabelecer a equipe vencedora, poderia receber um peso maior que as outras. Outra questão delicada é a premiação das equipes vencedoras da gincana, algo lógico quando se pensa em uma competição. Nisso a escola é limitada, e precisa conseguir parcerias para poder premiar de forma mais justa e acarretar reconhecimento simbólico às equipes vencedoras, e assim, estimular a participação e o empenho dos seus estudantes.

A seguir, listou-se sugestões gestadas a partir das reflexões das experiências já testadas no projeto de outras a serem incorporadas: *proporcionar maior tempo para o planejamento das atividades; planejar coletivamente atividades da mesma disciplina ou de disciplinas afins; exibir filmes no contra turno; divulgar as atividades nas redes sociais e blogs; filmar a declamação de poesia em sala de aula para remediar a timidez dos alunos; estimular a emergência do movimento estudantil, para encabeçar novas iniciativas na escola a partir das demandas dos próprios estudantes; inserir o Projeto Mato Grosso no Projeto Político Pedagógico da escola; convidar o Exército e outras instituições da sociedade civil para ministrar palestras; estimular os alunos para*

assumirem as atividades com mais seriedade e engajamento; oferecer alimentação com pratos regionais; valorizar mais os hinos de Mato Grosso e de Sinop.

Considerações finais

O projeto deixou expresso em muitos professores o desejo de participar de outra edição do Projeto, de conhecimentos apreendidos e do desenvolvimento de uma sensibilidade sobre o que é ser mato-grossense. Ao tratar da memória, as diferentes temporalidades são tocadas, e um incômodo acerca da identidade regional foi provocado. Nos dizeres da professora de Língua Inglesa:

Acho que o mais importante disso tudo é mostrar para os alunos a importância da valorização regional. (...) Mostrar para eles [alunos] que aqui em Sinop, aqui no Mato Grosso têm pessoas tão famosas, importantes, quanto têm em outros Estados, países. Eles simplesmente desconhecem, ou já ouviram falar superficialmente. Sabe: – a cidade não tem nada! Muitos não conheciam a Mari Bueno.²

O trabalho com a temática regional, empreendido na escola, não teve um caráter laudatório, ou de defesa de uma identidade; antes de tudo, visou demonstrar que as identidades do nosso Estado são múltiplas, estão em constante disputa, e que o sentimento proporcionado pela valorização do local está apontando para o futuro, para o conhecer e o conquistar dos espaços que permanecem fechados para a população, sobretudo, para os trabalhadores proletariados.

REENOMA

Submetido em: 26 jul. 2019

Aprovado em: 31 out. 2019

²Entrevista concedida por ...

Experiências de aprendizagens por meio da feira do conhecimento

Learning experiences through the knowledge fair

Mayane Ribeiro Espinosa Ormond¹

Eunide Ronquim²

Rosete Lopes Maciel França³

Resumo:

Apresentamos neste relato de experiência um projeto desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2019 partindo da proposta do projeto institucional da escola com a temática “Meio ambiente”. O projeto foi desenvolvido com alunos das turmas de 5º anos do segundo ciclo, da escola Estadual Paulo Freire, localizada no município de Sinop-MT. Após reflexões sobre o tema meio ambiente, percebemos a necessidade para o desenvolvimento de um projeto sobre a reciclagem de papel, onde foi observado uma utilização significativa de papéis no ambiente escolar tanto por professores, secretaria, biblioteca e alunos. Portanto, o papel é utilizado diariamente no ambiente escolar, porém os que não servem mais não são reaproveitados, o seu destino final é o lixo comum, quando na realidade é possível reaproveitar e reciclar 99% desse material. Nesse sentido, o projeto surgiu como uma proposta sustentável, em que os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre a importância do uso consciente do papel, bem como das inúmeras possibilidades de reutilizar ou reciclar o papel agregando valores e conhecimentos construídos na coletividade. Além de outras habilidades que puderam ser aprendidas, a partir desse projeto, os alunos conheceram as possibilidades de evitar o desperdício de papel existente em sala de aula e nos ambientes da escola, bem como encontraram formas de reduzir o desperdício, reaproveitar o material e reciclar tudo que for possível em matéria de papel, para que possam, ainda, dar um novo significado ao papel produzindo outros subprodutos a partir do papel reciclado.

Palavras-chave: Meio Ambiente; Sustentabilidade; Reciclagem.

Abstract:

We present in this experience report a project developed during the 2019 school year, which started from the proposal of the school's institutional project with the theme “Environment”. The project was developed with students from the 5th grade classes of the second cycle, Paulo Freire State School, located in the municipality of Sinop-MT-Brazil. After reflections on the environment theme, we realized the need for the development of a paper recycling project, where

¹ Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pós-graduação em Educação infantil, pela Universidade São Luís EAD. Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso – SEDUC/MT. E-mail: mayaneribeiro@hotmail.com.

² Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai – UEP. Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. E-mail: niceronquim@hotmail.com.

³ Pedagoga formada pela Faculdade de Itaituba – FAI. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, pela faculdade UNINTER. Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. E-mail: rosetetiago@hotmail.com.

it was observed a significant use of papers in the school environment by teachers, secretary, library and students. Therefore, paper is used daily in the school environment, but those that no longer serve are not reused, its final destination is the common waste, when in reality it is possible to reuse and recycle 99% of this material. In this sense, the project emerged as a sustainable proposal, in which students had the opportunity to learn about the importance of conscious use of paper, as well as the numerous possibilities to reuse or recycle paper by adding values and knowledge built in the community. In addition to other skills that could be learned from this project, students learned about the possibilities of avoiding wasteful paper in the classroom and school environments, as well as finding ways to reduce waste, reuse material and recycle everything possible on the paper, so that a new meaning can be given to paper, producing other by-products from recycled paper.

Keywords: Environment; Sustainability; Recycling.

Introdução

O presente relato de experiência é resultado de um projeto de feira do conhecimento sobre a reciclagem de papel, resultando em uma trajetória de estudos e aprendizagens, sobretudo, de um desejo de compreender mais sobre a reciclagem e sustentabilidade.

O projeto, cuja temática é “Reduzir, Reciclar e Reutilizar: reciclando papéis”, foi desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Paulo Freire, localizada no município de Sinop-MT. Com o objetivo de despertar nos alunos um olhar direcionado ao desperdício de papel existente na sala de aula e nos ambientes da escola, o projeto visou, de forma colaborativa, a participação de professores, alunos e funcionários da escola para o seu desenvolvimento.

O papel é um dos materiais mais consumidos no ambiente escolar. Usa-se papel na secretaria escolar para matrícula, transferência e registros gerais. Na biblioteca para confecção de listas, comprovantes, empréstimos de livros, impressão de atividades para os alunos, impressão de trabalhos entre outros. Os professores usam papel para planejar suas aulas, para avaliar os alunos e para registrar os resultados. A coordenação utiliza papel para diversos fins como bilhetes, convites, registros de comparecimento dos pais, formação de professores, acompanhamento de trabalhos pedagógicos, impressão de legislação e orientativos entre outros. A direção utiliza papel para planejar suas atividades, prestar conta dos recursos recebidos, orientativos entre outros. Portanto o papel é um material muito utilizado no âmbito escolar, porém não há um

reaproveitamento adequado, sendo que, quando descartado de maneira correta, é possível reciclar 99% desse material.

Diante disto, buscou-se uma proposta de projeto promovendo a sustentabilidade desenvolvendo práticas e experiências sobre a importância da reciclagem de papel. Foram realizadas atividades onde os alunos puderam desenvolver habilidades reciclando papéis bem como as diferentes possibilidades de evita o desperdício de papel em sala de aula e demais ambientes da escola.

Desenvolvimento do projeto

O desenvolvimento do projeto iniciou-se por meio de roda de conversa com os alunos a respeito da origem do papel, seu processo de fabricação, utilização, reciclagem, reaproveitamento, sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Utilizamos o espaço do refeitório, por ser mais amplo, para acomodar as três turmas de 5º anos e como ferramentas para a apresentação utilizamos multimídias como data show, para apresentação do projeto e vídeos. Durante a apresentação, alguns alunos relataram seu desconhecimento sobre a origem do papel, bem como sua reciclagem e reutilização. Para esse estudo foi preciso que a temática fosse tratada de forma consciente, ou seja, que esses saberes tivessem lugar de comunhão formalizado. Salientamos a importância de colocar em pé de igualdade todos os saberes, buscando não hierarquizá-los, pois como nos disse Paulo Freire (1987, p.68) “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”.



Figura 1: Apresentação do projeto
Fonte da figura lacervo pessoal

Após apresentação, foi realizada uma demonstração de como é feito a reciclagem do papel e o processo de produção de papel reciclado. Os procedimentos da produção de papel consistem nos seguintes passos:

- Picar bem papéis usados que serão reciclados e coloque-os na bacia rasa;
- Cobrir o papel com água;
- Deixar de molho por um dia;
- Colocar a mistura de papel no liquidificador, adicionar água e bater;
- Colocar essa mistura na bacia funda com água e misturar bem;
- Com a peneira pela lateral da bacia e colocar até o fundo. Depois subir lentamente, sem incliná-la, formando uma camada de papel sobre a peneira;
- Colocar a peneira sobre um TNT para retirar o excesso de água;
- Com o TNT embaixo da peneira, cobrir com um pano e apertar para secar a superfície;
- Virar a peneira lentamente sobre o TNT e bater para que a folha formada solte-se e colocar ao sol para secar.



Fotografia 2: Demonstração da produção de papel
Fonte da fotografia 2 acervo pessoal



Fotografia 3: Alunos participando da demonstração de produção de papel

Fonte da fotografia 3 acervo pessoal

As fotografias acima demonstram como se deu o início dos trabalhos e utilizamos recursos como: bacia grande, balde, água, tecido tnt, peneira, liquidificador e papel que foi separado e reciclado por alunos e professores.

A realização desse projeto visou mais que uma conscientização sobre a preservação do meio ambiente, mas também inserir na realidade dos alunos como toda a comunidade escolar sobre o desperdício do papel. Pretendemos promover com esse projeto um olhar deferente sobre a reciclagem, bem como um novo significado para o papel criando outros subprodutos a partir do papel reciclado.



Fotografia 4: Produção de papel em sala de aula

Fonte da fotografia 4 acervo pessoal

Na sala de aula onde os alunos produziram os papéis reciclados, foi montado um espaço para que os alunos pudessem ter autonomia para realizarem o trabalho. A cada papel confeccionado pelos alunos, eles se encantavam com o resultado que é a origem de um novo papel. Além da produção de novos papéis, alguns alunos tiveram a iniciativa de produzir esculturas de animais.



Fotografia 5: criação de esculturas de papel reciclado

Fonte da fotografia 5 acervo pessoal

Os alunos nas fotografias acima fazendo as esculturas dos animais, são alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e quando iniciou-se o projeto, logo, tiveram a iniciativa de estarem produzindo as esculturas dos animais e bonecos. Observamos que esses alunos diminuíram sua infrequência na escola e sempre estavam dispostos a participarem do projeto.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado observou-se que a realização do projeto proporcionou momentos de reflexões tanto por alunos, professores e direção a respeito da sustentabilidade e reciclagem. Os alunos apresentaram um bom desenvolvimento para realizar o projeto, com o sentimento de verdadeiros “autores”, por estarem vendo os resultados de seus trabalhos.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 1996, p.80)

Observamos mudança de hábitos em alguns alunos, onde se sentem preocupados com o desperdício de papel em sala de aula, como também alertam seus colegas por estarem arrancando folhas de seus cadernos sem o devido cuidado. Diante disto, pudemos aferir a importância desse projeto no ensino-aprendizagem dos alunos, desenvolvendo diferenciadas abordagens de temas de forma crítica e envolvendo os alunos como sujeitos ativos e responsáveis por uma sociedade mais sustentável para todos.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

REENOMA

Submetido em: 17 ago. 2019

Aprovado em: 06 nov. 2019

Os Gêneros Textuais Digitais no Atendimento Educacional Especializado

Digital Textual Genres in the Specialized Educational Care

Romeu Donatti¹

Carmem Elizabeth Minski de Almeida²

Edilamácia Lourenço de Novaes Bernardo³

Joanil Maria da Silva⁴

Resumo:

Os gêneros textuais digitais podem ser ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo proporcionar aos alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional do Centro de Educação de Jovens e Adultos Benedito Sant'ana da Silva Freire, em Sinop-Mato Grosso, o acesso e a utilização dos gêneros textuais digitais *e-mail* e *WhatsApp*, com vistas a uma aprendizagem que contemple a integração dos alunos no mundo do letramento digital e promova a sua interação na sociedade. Como metodologia foram utilizadas aulas expositivas dialogadas acerca dos gêneros supracitados, com a aplicação simultânea de atividades práticas. Os resultados obtidos nos mostram que os gêneros textuais digitais ao serem utilizados como recursos didático-pedagógicos funcionam como instrumentos eficazes no processo ensino-aprendizagem. Concluímos que a atividade proposta foi significativa, ao considerarmos a receptividade e o envolvimento dos alunos nas aulas. Tal evidência nos permite refletir acerca de nossa prática pedagógica, repensar proposições futuras e redimensionar questões relacionadas ao desenvolvimento, compreensão e realização de outras atividades.

Palavras-chave: Mídias sociais. Letramento digital. Gêneros textuais. Alunos especiais. Educação de jovens e adultos.

Abstract:

Digital textual genres can be auxiliary tools in the teaching-learning process of Specialized Educational Service students. In this regard, this work aimed to provide students enrolled in the Multifunctional Resource Room of Benedito Sant'ana da Silva Freire Center for Youth and Adult Education, in Sinop-Mato Grosso, access and use of digital textual genres *e-mail* and *WhatsApp*,

¹ Mestre em Letras, professor de Língua Inglesa do CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire, Sinop-MT. E-mail: romeudonatti@msn.com

² Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial, professora da Sala de Recursos Multifuncional do CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire, Sinop-MT. E-mail: carmemalmeidasnp@hotmail.com

³ Especialista em Psicologia Educacional, professora de Língua Portuguesa do CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire, Sinop-MT. E-mail: edilamarcianovaes@gmail.com

⁴ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, professora da Sala de Recursos Multifuncional do CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire, Sinop-MT. E-mail: joanilmariapedagogia@hotmail.com

in order to offer a learning that covers the integration of students in the world of digital literacy and promotes their interaction in society. As methodology, expository and dialogued lectures were used about the above-mentioned genres, with the simultaneous application of practical activities. The results show us that digital textual genres, when used as didactic-pedagogical resources, act as effective tools in the teaching-learning process. We concluded that the proposed activity was meaningful, considering the students' receptivity and involvement in the classes. Such evidence allows us to reflect on our pedagogical practice, rethink future propositions and resize issues related to the development, comprehension and accomplishment of other activities.

Keywords: Social media. Digital literacy. Textual genres. Special students. Youth and adult education.

Introdução

O ato de alfabetizar um adulto, na teoria freiriana, é um ato de vida que tem por objetivo instigar o pensamento lógico, a capacidade de observação, de aquisição e decisão.

Nesse sentido as práticas educativas atuais compreendem o trabalho como um princípio educativo e entendem que o conhecimento precisa ser significativo, ao considerar os valores dos alunos e na tentativa de oferecer-lhes condições de modificá-los, ampliá-los e qualificá-los, tanto quanto possível, no intuito de contribuir para a construção de uma educação capaz de agregar outros valores que façam diferença onde quer que esses sujeitos atuem.

Quando Freire (2016) trabalha a educação de adultos, seu pano de fundo é a justiça social, o trabalho e a conscientização de um papel social e essa perspectiva é o que hoje denominamos de letramento, no qual a alfabetização tem um papel social e a leitura tem organização, sentido e motivação; com a certeza de que o aluno alfabetizado e letrado é um sujeito politizado, questionador, cidadão e consciente de seus direitos e deveres.

Ao seguir essa linha de raciocínio, destacamos neste relato de experiência, que nosso objetivo ao trabalhar os gêneros textuais digitais *e-mail* e *WhatsApp* foi o de propiciar a um grupo de alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Benedito Sant'ana da Silva Freire, em Sinop-Mato Grosso, uma aprendizagem que contemplasse sua integração no mundo do letramento digital e promovesse a sua interação na sociedade, uma vez que a educação de jovens e adultos (EJA), é uma modalidade de ensino que traz em sua concepção

pedagógica um caráter inclusivo ao promover a inclusão social e incentivar os alunos para que sejam mais críticos e autônomos, dando-lhes autoria no seu processo de aprendizagem, transformando-os em protagonistas de sua construção sócio-econômico-cultural.

O percurso metodológico

Na contemporaneidade, inúmeras são as transformações trazidas pelo advento da globalização ocasionada pela expansão e posterior fortalecimento do capitalismo. Nesse cenário de instabilidade e mobilidade as identidades deixaram de ser construtos fixos, estabelecidos rigidamente, imutáveis e não influenciáveis. A respeito de todo esse contexto Bauman (2004) e Hall (2015) convergem no entendimento de que, com a globalização, as identidades tornaram-se fragmentadas, líquidas e heterogêneas.

Os sujeitos nos dias atuais precisam se reinventar e se reconstruir a fim de se inserirem nessa nova ordem mundial. Portanto, é preciso que a escola também consiga acompanhar todas essas mudanças com o intuito de contribuir para uma formação humana mais integral e crítica de seu alunado.

Nesse cenário, entendemos que todos os professores devem ser agentes de letramento em suas práticas pedagógicas cotidianas na função de mediadores, apoiando-se nas abordagens sociointeracionistas de Vygotsky (1896-1934) na tentativa de promover a expansão da compreensão leitora de seus alunos.

As aulas expositivas dialogadas, adotadas como metodologia de trabalho, com a aplicação de atividades práticas subsequentes e interativas (apoiadas no uso de aparelhos celulares, computadores, materiais impressos, máquina fotográfica e lupa) permitiram aos alunos compreender a função dos gêneros textuais escolhidos e sua utilização real e eficiente no seu cotidiano.

As doze aulas previstas no planejamento aconteceram na SRM (durante os meses de outubro e novembro de 2017), com a presença dos quatro professores e dos três alunos selecionados.

Essa metodologia de trabalho nos levou a construir uma sistematização detalhada de nossos procedimentos e envolveu várias atividades pensadas e executadas coletivamente. Foram realizados dois momentos de conversa entre os professores para

refinar as ideias e elaborar o passo a passo das aulas. Iniciamos com a elaboração dos planos de aula e a escolha dos sujeitos (selecionamos três alunos devidamente matriculados em turmas regulares e na SRM).

Os sujeitos selecionados foram Rosa, 22 anos e Hortênsia, 30 anos, ambas com deficiência intelectual (DI) e do Ensino Médio, e Cravo, 24 anos, do Ensino Fundamental, com deficiência mental (DM). Todos os nomes em uso, são fictícios, a fim de zelar pelo anonimato e integridade dos alunos.

Um dos critérios de escolha dos alunos foi o período. A SRM do CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire atende alunos no matutino e no vespertino. Optamos por realizar essa proposta no vespertino pois era nesse período que os quatro professores proponentes conseguiam se organizar para estar na escola no mesmo horário e, também, porque dentre os alunos convidados a participar, os três que aceitaram colaborar nas atividades estudavam no vespertino.

Posteriormente conduzimos entrevistas com os sujeitos para apurarmos o que eles conheciam sobre tecnologia, uso de computadores e celulares. Também foram desenvolvidas pesquisas sobre os gêneros textuais digitais e, especificamente, sobre os gêneros *e-mail* e *WhatsApp* que fomentaram a tecitura de nosso aporte teórico, bem como a produção de materiais impressos que serviram de base para as doze aulas utilizadas para a execução dos planos de aula.

As aulas envolveram a leitura, discussão, retomada de pontos importantes desses materiais impressos e, preponderantemente, a execução de tarefas/atividades práticas, como a criação de contas de e-mail; envio de e-mails (Rosa, por exemplo, quis enviar e-mail ao diretor – com quem já havíamos conversado, previamente – para lhe parabenizar por sua gestão) e a utilização do *WhatsApp* para o envio de mensagens escritas, gravadas (áudios), fotos e vídeos. Cravo gravou mensagens de áudio e enviou-as aos professores idealizadores da atividade; Hortênsia preferiu fazer fotos (*selfies*) e enviá-las também aos professores, juntamente com pequenos textos. Todos os passos das atividades foram monitorados e os alunos auxiliados em sua realização.

Resultados e Discussão

É importante destacar que há uma diferença entre a atuação do professor da sala regular e a do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Enquanto o primeiro se ocupa do ensino dos conhecimentos acadêmicos, o segundo identifica as possíveis barreiras impostas pela deficiência e pelo meio e disponibiliza recursos e estratégias para que este aluno consiga participar, por meio da ampliação de sua comunicação e intervenção no meio, dos vários desafios à aprendizagem na escola. Os trabalhos desses professores são complementares e exigem deles uma estreita parceria.

O avanço tecnológico, sobretudo nas quatro últimas décadas, provocou alterações nos meios de comunicação e também na linguagem, o que deu origem aos gêneros digitais.

Sabemos que eles podem ser definidos graças a um conjunto de elementos fixos, embora sejam mais flexíveis do que os tipos textuais. A verdade é que a comunicação na internet acabou criando novos gêneros e alterando outros, comprovando que eles estão a serviço dos falantes e às necessidades de seu tempo. Se antes enviávamos cartas, hoje enviamos e-mail, que nada mais é do que uma adaptação virtual que dispensa o papel e a caneta.

Segundo Marcuschi (2003) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se, funcionalmente, nas culturas em que se desenvolvem e caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Eles são entidades sócio-discursivas e formas de ação social e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

Diante do quadro desenhado e tendo em vista a boa receptividade de nossa proposta por parte dos sujeitos envolvidos, avaliamos nossa atividade como altamente produtiva, embora, como professores-pesquisadores, julgamos sempre necessário reavaliar a nossa práxis, reestruturar ideias, reinterpretar teorias (sob novas perspectivas). Trata-se de um ato contínuo de ‘ação-reflexão-ação’ ao qual Bortoni-Ricardo (2008) denomina de ‘teoria prática’.

Essa ‘teoria prática’ nos permitiu perceber que alguns pontos podem ser implementados em futuras proposições, por exemplo, no que tange à elaboração de materiais adaptados para alunos com baixa visão e na reestruturação dos planos de aula

(com aumento de carga horária) com vistas a um desenvolvimento e compreensão das atividades mais profícuos.

Ao considerarmos determinados aspectos, tais como, participação, interesse, reciprocidade entre professores e alunos, comentários informais, podemos constatar que as aulas tiveram um impacto e uma contribuição bastante positivos entre os participantes, uma vez que os sujeitos solicitaram mais aulas como as que foram realizadas e demonstraram um desenvolvimento no uso prático de celulares e computadores.

Ao término da décima segunda aula, foi conduzida uma roda de conversa para avaliar as atividades e para ouvir dos participantes suas opiniões, críticas e sugestões acerca das aulas propostas. De maneira bastante informal as ‘avaliações’ foram úteis para os participantes perceberem a importância de um processo de construção coletiva de aprendizagem e, igualmente, significativas para fazer da escola um espaço cada vez mais aberto, inclusivo e sociointerativo.

Conclusões

Atualmente há uma necessidade visível de se perceber e de lidar com a multiculturalidade e a multimodalidade textual existentes em nossa sociedade. As questões relacionadas aos novos letramentos tornam-se essenciais nas práticas pedagógicas a fim de que contemplem essa premência e implicam em um trabalho coletivo para que os resultados sejam eficazes.

De acordo com esse pensamento, a escola deve valorizar os saberes que os alunos trazem consigo, numa perspectiva freiriana, na qual a potencialização desses saberes propicia sua inserção no mundo do trabalho, no âmbito das relações sociais e no desempenho consciente de sua cidadania através do acesso à cultura letrada, da valorização, do respeito e da conservação da pluralidade cultural, e no fortalecimento do desenvolvimento científico- tecnológico e suas aplicações e implicações no meio social e físico.

Consideramos que nossos objetivos foram alcançados para essa atividade, no entanto reconhecemos que para o aperfeiçoamento de ações futuras semelhantes a essa destinada aos alunos da SRM, um cronograma mais intenso a longo prazo é desejável para o fortalecimento do binômio teoria/prática.

Ao partirmos da perspectiva de que a língua é uma prática social e histórica, percebemos que a comunicação verbal pressupõe sua realização através de algum gênero. Nesse contexto digital, os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas, que utilizam a escrita e a leitura (novos letramentos) como mecanismos de intervenção e participação no mundo, ressignificando-o.

Concluímos, portanto, que o trabalho com a língua em contextos sociais de comunicação é indispensável na atualidade e ao fazê-lo devemos considerar as especificidades dos sujeitos e, coletivamente, oferecermos aos alunos um espaço educativo em que princípios de autonomia, criticidade e cidadania estejam presentes e auxiliem na promoção de seu crescimento pessoal, cultural, profissional e social, garantindo-lhes equidade de oportunidades.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedeto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros Textuais e Ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REENOMA

Submetido em: 07 jun. 2019

Aprovado em: 26 ago. 2019

Projeto de Leitura Arca de Noé

Reading Project: Noah's Ark

Juriema Ridolfi Salvador¹

Rejane Melhorança Albertão²

Resumo:

Trata-se do relato de experiência do “Projeto de Leitura Arca de Noé”, baseada nas obras poéticas do autor Vinícius de Moraes, nas turmas dos 3º anos A e B do Ensino Fundamental, durante ano de 2018, na Escola Estadual Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes, com o título “Recital de Poesias – A Arca de Noé”. Os alunos demonstraram empenho, motivação e interesse em relação aos poemas abordados. Foram utilizadas diversas dinâmicas para estimular os alunos à leitura e escrita, possibilitando que eles vivenciassem uma experiência desafiante e gratificante, ampliando os conhecimentos. Os resultados obtidos permitem afirmar que há benefícios de se trabalhar poesia em sala de aula, pois aproxima os alunos do prazer da leitura, estimular as capacidades orais e a interpretação de texto.

Palavras-chave: Poema; Escrita; Leitura.

Abstract:

This is the experience report of the “Reading Project: Noah's Ark”, based on the poetic works of the author Vinícius de Moraes, in the classes of the 3rd grades of Elementary School, during 2018, at the State School Professora Maria de Fatima Gimenez Lopes, with the title “Recital of Poetry - Noah's Ark”. The students showed commitment, motivation and interest in the poems addressed. Several dynamics were used to encourage students to read and write, enabling them to experience a challenging and rewarding experience, expanding their knowledge. The results allow us to state that there are benefits of working poetry in the classroom, as it brings students closer to the pleasure of reading, stimulating oral skills and text interpretation.

Keywords: Poem; Writing; Reading.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco. Professora efetiva na Educação Básica da rede estadual em Mato Grosso. Lotada na Escola Estadual Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes – Sinop/MT - Brasil. E-mail: juridolfisalvador@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cuiabana de Educação e Letras – FACEL. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Cândido Mendes. Professora efetiva na Educação Básica da rede estadual em Mato Grosso. Lotada na Escola Estadual Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes – Sinop/MT - Brasil. E-mail: rejanea@gmail.com

Introdução

A prática da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e senso crítico do indivíduo. Para que esta habilidade seja desenvolvida como um ato de prazer, fizemos este projeto, com finalidade de oferecer ao aluno de maneira lúdica e divertida o contato com o gênero textual poesia, uma vez que a poesia brinca com as palavras,

Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda uma ludicidade verbal, sonora, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui. (ABRAMOVICH, 2005, p. 66).

O foco central foi o incentivo e o despertar do interesse pela leitura e escrita por parte dos alunos. Para um letramento literário de qualidade, é necessário que o professor amplie o repertório textual e ofereça diferentes gêneros para os alunos. A poesia estimula a oralidade, a criatividade e proporciona para as crianças momentos de aprendizagem e construção de saberes, pois a poesia possui rimas e muito encantamento, o que facilita a alfabetização e desperta o gosto pela leitura e envolvimento com as atividades. E através desse contato com a leitura e escrita de poesias, eles apresentaram recitais para os alunos do 1º ciclo e para os pais. Percebendo a necessidade de criar oportunidades e estimular os alunos para a leitura e escrita com prazer, propusemos o projeto “Recital de Poesia”. Além de estimular a criatividade e criar o hábito e o gosto pela boa leitura, o projeto visou também um concurso de poesia, no qual os alunos deveriam escrever, ilustrar e apresentar o poema. O gênero poesia é uma forma de atrair a atenção e o interesse dos alunos para o letramento literário, de uma forma divertida e mágica de leitura.

Metodologia

O trabalho foi realizado com alunos dos 3º anos da Escola Estadual Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes, numa abordagem multidisciplinar com a orientação das professoras das turmas A e B, que realizaram aulas expositivas, dialogadas, tendo como objetivos as habilidades contidas no Sigeduca :

- Recontar oralmente os gêneros lidos e/ou ouvidos.
- Reconhecer a função social da linguagem escrita.
- Apreciar aspectos lúdicos e sonoros de poemas e experimenta brincadeiras com a dimensão sonora e gráfica das palavras.
- Ler com fluência.
- Reconhecer a finalidade do texto.
- Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
- Desenvolver a expressão corporal e a coordenação dos movimentos, nas diferentes formas de deslocamentos, planos, direções e orientações no espaço físico.

Foram utilizadas 20 aulas de língua portuguesa e 5 aulas de artes durante aos meses de Julho, Agosto e Setembro de 2018. Foi produzida uma apostila com todos os poemas do livro de Vinícius de Moraes “Arca de Noé”, tais como: A Foca, As Borboletas, A Casa, O Pinguim, As abelhas, o Pato, etc., e atividades de interpretação, no qual os alunos trabalharam durante as aulas referentes ao projeto.

Os alunos das duas turmas foram apresentados a todos os textos do livro Arca de Noé do escritor Vinícius de Moraes, vídeos e textos musicados para apresentar a sua obra. Os alunos escolheram seus poemas preferidos para declamar e ilustrar. Conversamos, então, sobre as características em comum entre os textos e os temas explorados pelo escritor, os recursos de linguagem utilizados, repetições e rimas. Foi proposto que os alunos escrevessem seus próprios poemas para apresentarem para os colegas e para os jurados no dia do recital, no qual seria escolhido o primeiro, segundo e terceiro lugar. Fomos orientando os alunos e fazendo as devidas intervenções pedagógicas para que escrevessem proficientemente.

A culminância do projeto foi um recital com a participação dos pais dos alunos e formadoras do CEFAPRO que foram convidadas para prestigiar o evento e serem juradas do concurso de poesias escritas pelos alunos. Algumas mães se manifestaram para falar da importância desse projeto para os filhos, já que elas participaram dos ensaios dos filhos em casa e viram o comprometimento, a empolgação e o prazer em estarem sendo os protagonistas.

Para Freire (2000, p.5) “A leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa a viver.” Segundo o autor, a leitura não deve ser apenas para produção de conhecimentos literários, mas sim prazerosa.

Avaliação

Será uma prática pedagógica para aprendizagem da leitura e escrita de maneira reflexiva e participativa, teve como culminância um recital de poesias de Vinícius de Moraes e um concurso com a releitura dos poemas do autor feito pelos alunos.

Segundo Solé (1998, p22) “não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Utilizando o conhecimento que o aluno possui, os objetivos trabalhados durante o projeto e as leituras dos poemas proporcionaram o desenvolvimento das capacidades orais e produção escrita.

Conclusão

O desenvolvimento do projeto oportunizou um maior envolvimento dos alunos na hora da leitura, com mais entonação, fluência e ritmo. Na escrita também se observou um cuidado maior com a estética. Ficou claro que é no ensino-aprendizagem escolar que se forma o gosto pela leitura, tendo o professor um papel fundamental neste processo ao ler para os seus alunos, comentar sobre as obras que está lendo, levar os alunos a buscarem tudo o que a literatura é capaz de proporcionar. É necessário o professor planejar estratégias de leitura e contribuir para que os conteúdos básicos de leitura, escrita e oralidade estejam interligados para uma melhor aprendizagem.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1987. (Pensamento e ação no magistério).
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995

MORAES, Vinícius de. **A Arca de Noé: Poemas infantis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2.ed, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008

REENOMA

Submetido em: 16 ago. 2019

Aprovado em: 31 out. 2019

O ensino de língua portuguesa como L2 para aluno surdo: projeto de intervenção com um aluno surdo no Ensino Fundamental II no município de Sinop/MT

Portuguese language teaching as L2 for deaf students: intervention project with a deaf student in the final years of elementary school in Sinop/MT

Flávio Penteado de Souza¹

Priscila Vilena Lisboa Silva²

Antônia Jhonnayldy Souza da Silva³

Luciane Aparecida Gasparoto⁴

Resumo:

Este relato tem por finalidade apresentar as experiências de um projeto desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa com um aluno surdo na instituição de Ensino Centro Educacional Lindolfo José Trierweiller, localizada no município de Sinop, no estado de Mato Grosso, tendo como objetivos ressaltar a importância da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2) ao aluno surdo e mostrar as dificuldades encontradas pelo aluno surdo inserido em uma escola de ensino regular. Este trabalho foi de cunho qualitativo apresentando abordagens a partir das práticas e interações desenvolvidas no decorrer do projeto, contribuindo para a aprendizagem do aluno. Os resultados apresentados pelo projeto possibilitaram ao aluno poder se comunicar com os colegas em sala e mostrar ao mesmo que ele é capaz de ler e escrever frases e textos na língua portuguesa o tornando, assim, sujeito de seu aprendizado.

Palavras-chave: Surdo; Desenvolvimento; LIBRAS; Projeto.

Abstract:

The purpose of this report is to present the experiences of a project developed in Portuguese Language classes with a deaf student at the Lindolfo José Trierweiller Educational Center, located in the municipality of Sinop, Mato Grosso state, aiming to highlight the importance of learning Portuguese as a second language (L2) for the deaf student, highlighting the difficulties encountered by the deaf student in a regular school. This was a qualitative work, presenting approaches from the practices and interactions developed during the project, contributing to

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop/Mato Grosso, Brasil – flaviopenteado1@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop/Mato Grosso, Brasil – priscilavilena22@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop/Mato Grosso, Brasil – nayldy@outlook.com.

⁴ Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop/Mato Grosso, Brasil – lugasparoto@hotmail.com.

student learning. The results presented by the project made it possible for the student to be able to communicate with classmates and show that he is able to read and write sentences and texts in the Portuguese language, thus making him the subject of his learning.

Keywords: Deaf; Development; LIBRAS; Project.

Introdução

Os surdos no Brasil se comunicam a partir da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a sua língua natural, assim como para os ouvintes que se comunicam pela língua oral, que varia de acordo com o país e sua cultura. Nessa perspectiva, Avelar e Freitas afirmam que:

[...] O Surdo que tem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é considerado bilíngue. Para que o aluno Surdo alcance essa condição de bilinguismo, é necessário que as escolas ofereçam uma educação bilíngue (Libras /Português), utilizando os métodos pedagógicos do Bilinguismo [...] (2016, p.13).

Na Escola Municipal Centro Educacional L. J. Trierweiller são atendidos alunos do 6º ao 8º ano e, dentre eles, se encontra o sujeito de nosso estudo: o aluno surdo, que cursa o 7º ano do Ensino Fundamental II. Tendo em vista todas as especificidades e conhecendo a realidade do aluno surdo em questão, surgiu a ideia da criação de um projeto que viesse a auxiliá-lo para na aprendizagem da modalidade da Língua Portuguesa como L2. A partir da observação em sala, realizada pela professora de Língua Portuguesa, ao perceber que o Aluno Surdo não compreendia a escrita do português e apenas fazia a cópia do conteúdo estudado, esta sentiu a necessidade de, além de participar de cursos para aprender a língua do aluno e se comunicar com ele, também fazer algo para ajudá-lo em sala e não ficar ocioso. Mas este consegue desenvolver todas atividades através da LIBRAS e compreendia os conteúdos. Conforme afirma Silva (2008, p.37-38):

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua.

Tendo em vista que o aluno está inserido na sala de ensino regular e tem a LIBRAS como L1, mas recebe atendimento na sala de AEE (Atendimento Educacional

Especializado) onde tem profissionais capacitados para desenvolver atividades para seu desenvolvimento. Conforme Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o aluno com deficiência tem direito à acessibilidade e uma educação de qualidade, assim como receber o atendimento educacional especial e ter professores capacitados. A prática descrita neste texto teve como objetivos específicos estimular o aluno a compreender a língua portuguesa, treinando a datilologia e ampliando seu vocabulário com novas palavras, assim como assimilar a escrita em português associada aos sinais em LIBRAS e reconhecer a ortografia das palavras em português.

Metodologia

Para a elaboração deste trabalho foi-se utilizada a abordagem qualitativa, de modo que esta metodologia possibilitou uma pesquisa-ação em torno do projeto desenvolvido em sala, possibilitando melhores condições para a intervenção frente as necessidades educacionais do aluno, sendo desenvolvido de março a dezembro de 2018.

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Para iniciar os trabalhos acerca do projeto utilizou-se como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica como meio de investigação e coleta de dados sobre os principais aspectos a serem levados em consideração na produção e ação das intencionalidades do projeto com o aluno a partir de produções escritas de autores que deram embasamento de cunho científico ao projeto. De acordo com isso, Fonseca afirma que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...] (2002, p. 32).

Em um segundo momento foi-se discutido entre a professora de LP (Língua Portuguesa) e o Intérprete de Libras os objetivos do projeto e metas para a realização das

atividades com o aluno, assim como a decisão das estratégias a serem utilizadas, conforme quadro a seguir.

Projeto de Intervenção: Língua Portuguesa para Surdo	
Metas	Estratégias
1) Associação entre imagem, sinal e grafia em português das palavras	a) Utilizar alfabeto móvel, jogos, contação de histórias e cartões com imagens de contextos diversos como: família, cores, animais etc.; b) Treino da datilologia das palavras e fazer o registro.
2) Fazer registro de palavras em LP	a) Montar quadro de novas palavras que o aluno aprender a ler e interpretar (conforme aprender uma nova palavra ele fara o registro neste quadro de cartolina); b) Desenvolvimento de atividades de pesquisa e exploração de novas palavras e sinais.
3) Oralizar palavras e frases em LP	a) Treinar a oralização e a escrita das palavras em LP (estabelecendo parceria entre professor/fonoaudiólogo e mãe do aluno); b) Treino da oralização das palavras para melhor fixação das mesmas.
4) Fazer registro de produção escrita: textos, poemas, cartas etc.	a) Construção de diário da rotina do projeto; b) Produção de um livro;

Quadro 1: Metas do Projeto

O projeto foi desenvolvido entre o Intérprete de LIBRAS do aluno, Professora de LP da sala que focava no uso de estratégias de ensino e a mãe do aluno que o auxiliava no desenvolvimento das atividades em casa. Moreira ressalta que:

As estratégias de ensino necessitam estimular diversas capacidades do sujeito. O aluno precisa liderar atividades grupais distribuindo responsabilidades. Expor trabalhos e executar tarefas com roteiro podem ser algumas alternativas importantes desenvolvidas pelo docente para que o aluno aprenda com significado. Observar, teorizar e sintetizar as informações relevantes deve fazer parte constante das atividades de ensino. Para desenvolver a capacidade de observação

deve-se usar diversos recursos tecnológicos, experimentais e informacionais (2015, p.3).

O aluno apresentava dificuldade em realizar as atividades relacionadas com Gramática e Estrutura da Língua, como também algumas práticas de Leitura, onde este não conseguia ler e compreender o texto. Com isso, a professora e o intérprete viram a importância de desenvolver algo para ajudar o aluno a compreender melhor a língua desenvolvendo práticas de alfabetização com o mesmo.

Foram desenvolvidas atividades que focavam na aprendizagem e percepção da língua portuguesa, ressaltando ao aluno a importância de aprender a L2 para a comunicação e orientação no mundo ouvinte. Para isso foram utilizadas estratégias de ensino da língua portuguesa com o aluno surdo, tais como: Associação entre imagem, sinal e grafia em português; Treino da datilologia das palavras e fazer o registro; Desenvolvimento de atividades de pesquisa e exploração de novas palavras e sinais; Treino da oralização das palavras para melhor fixação das mesmas; Trabalho com alfabeto móvel de forma lúdica; Desenvolver jogos e brincadeiras; Apresentação de imagens e vídeos que se relacionem com o conteúdo e atividades de apoio para serem realizadas em casa, onde tinha a colaboração da mãe do aluno que o auxiliava.

Resultados e Discussão

Os resultados do projeto foram discutidos a partir de uma análise teórica conforme estudada pelos propositores que contribuíram para a realização e organização de todo material teórico do projeto dando maior voracidade ao mesmo, sendo estes: Avelar (2016), Moreira (2015) e Silva (2008) para tratar das questões referente ao ensino e aprendizagem do aluno surdo e as estratégias e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, sendo de suma importância para o desenvolvimento deste aluno que compreendia apenas a LIBRAS sendo esta sua língua natural e desconhecia a leitura e interpretação do português e hoje consegue escrever pequenos textos.

As Ações desenvolvidas pelo projeto trouxeram para o aluno uma maior compreensão sobre a língua, visto que anteriormente ao início do projeto este somente copiava o que estava sendo escrito no quadro e registrava em seu caderno de uma forma mecânica e esse procedimento não trazia nenhum significado e representava apenas

signos escritos em seu caderno e posteriormente fazia registros diários ou frases em sala e produzia pequenos textos. O aluno se mostrava tímido e pouco se comunicava com a turma, mas com o decorrer do processo de desenvolvimento do projeto ele começou a se sentir mais animado a expor suas produções e demonstrava estar mais alegre nas aulas de LP, que antes tinha tanta dificuldade em interagir.

Conclusões

O projeto apresentou no decorrer do ano de 2018 resultados significativos, o aluno já consegue fazer a silabação de sílabas simples e complexas e reconhece algumas palavras, assim como consegue escrever frases e pequenos textos. Isso nos mostra a importância do olhar do professor perante as dificuldades dos alunos e que o mesmo deve sempre tentar buscar meios e estudar para que consiga mediar o conhecimento a todos os alunos, sejam eles surdos, ouvintes ou com qualquer tipo de deficiência, pois é direito da criança estudar e ter um ensino de qualidade e significativo.

A escola é um espaço que se constitui de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos e para os surdos a escola é um ambiente novo, repleto de desafios e sujeitos onde ele tem se interagir e socializar diariamente e se o mesmo não compreende e nem se comunica com os demais isso gera barreiras que o levam muitas vezes a desistir da vida escolar. A participação da mãe do aluno foi de fundamental importância, onde ela motivava o filho e dava continuidade nas atividades, dando suporte ao filho, criando assim uma condição favorável para a aprendizagem deste aluno.

Com este projeto o aluno surdo pode compreender melhor a Língua Portuguesa e saber que ele pode fazer uso dela e conseguir fazer a leitura do mundo letrado que é apresentado à sua volta, compreender o que está escrito nas ruas, lojas, propagandas de televisão etc.

Referências bibliográficas

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. **A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo**. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2016.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/** Secretaria de educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MOREIRA, Ana Elisa da Costa. **O papel docente na seleção das estratégias de ensino**. Universidade Estadual de Londrina. Paraná: UEL, 2015.

MINAYO, M. C. S, org. **Pesquisa Social**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

SILVA, S. G. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

REENOMA

Submetido em: 02 ago. 2019

Aprovado em: 14 nov. 2019

Ressignificando as operações básicas

Reframing the basic operations

Edir Salete Agostini Appel¹

Nei Ramos de Faria²

Solange Aparecida Caris³

Valter José da Silva⁴

Resumo:

Saber as operações básicas é mais do que necessário para termos uma visão do que significam os outros ramos da matemática e termos condições de resolver situações do nosso cotidiano sem embaraço. Só aprendemos matemática quando praticamos. De acordo com Ávila (2010), o ensino da matemática é importante para dotar o aluno e capacitá-lo no trato das atividades práticas que envolvam aspectos quantitativos da realidade. O presente trabalho objetiva demonstrar a importância de estimular o raciocínio lógico dos alunos dos 6º aos 9º anos e alunos que participam das aulas de reforço no Laboratório de Aprendizagem na Escola Estadual Professora Maria de Fátima G. Lopes em Sinop-MT. Para ajudar os alunos na compreensão das operações e na resolução de problemas, foram propostas cruzadinhas, enigmas, adivinhas e situações do cotidiano envolvendo as operações básicas, realizadas quinzenalmente, de modo que estimulasse o raciocínio lógico dos mesmos. À medida, que iam apresentando evolução, eram propostas novas atividades para que pudessem assimilar melhor os conteúdos. A concepção de trabalho, com atividades diferenciadas, consiste em atuar no campo do ensino, uma vez que possa promover um melhor entendimento matemático aos estudantes. A realização deste trabalho revelou que os alunos melhoraram o desempenho na resolução de problemas matemáticos simples e também no desempenho das avaliações internas e externas de acordo com os dados apresentados.

Palavras-chave: Matemática; Operações fundamentais; Raciocínio-lógico.

Abstract:

Knowing the basic operations is more than necessary to gain insight into what the other branches of mathematics mean and to be able to solve situations of our daily life without embarrassment. We only learn math when we practice. According to Ávila (2010), the teaching of mathematics is important to equip the student and enable them to deal with practical activities involving quantitative aspects of reality. This paper aims to demonstrate the importance of stimulating the logical reasoning of students from 6th to 9th grade, as well as students who participate in the

¹ Licenciada em Língua Portuguesa. EE Prof.^a Maria de Fátima Gimenez Lopes. E-mail: edir.07@hotmail.com.

² Licenciado em Matemática. EE Prof.^a Maria de Fátima Gimenez Lopes. E-mail: nei.snp@gmail.com.

³ Licenciada em Matemática. EE Prof.^a Maria de Fátima Gimenez Lopes. E-mail: nivaldo.solange@hotmail.com.

⁴ Licenciado em Matemática. EE Prof.^a Maria de Fátima Gimenez Lopes. E-mail: valtervjs@hotmail.com.

reinforcement classes at the Learning Laboratory at the Maria de Fátima G. Lopes State School in Sinop-MT-Brazil. To assist the students in understanding operations and problem solving, crossword puzzles, riddles, and everyday situations involving basic operations were performed every two weeks, so as to stimulate their logical thinking. As they evolved, new activities were proposed so that they could better assimilate the contents. The conception of work, with different activities, consists of acting in the field of teaching, since it can promote a better mathematical understanding to students. This work revealed that students improved their performance in solving simple mathematical problems as well as in the performance of internal and external evaluations, according to the data presented.

Keywords: Mathematics; Fundamental operations; Logical reasoning.

Introdução

Sabemos que tem muita gente que se diz culta, com diploma em nível superior completo e que sofre calafrios ao ouvir falar em somar, subtrair, multiplicar e dividir. Para alguns, as operações da aritmética se tornam um embaraço, especialmente quando não se tem uma calculadora no bolso.

Nas últimas décadas o ensino de matemática se modificou. Hoje destaca-se muito o desejo de uma aprendizagem com compreensão. É importante que, os fatos fundamentais que compõem as operações sejam construídos junto com os alunos através da utilização de recursos como: materiais concretos, jogos, entre outros.

Saber as operações básicas é mais do que necessário, para termos uma visão do que significam os outros ramos da matemática e termos condições de resolver situações do nosso cotidiano sem embaraço. Só aprendemos matemática quando praticamos. De acordo com Ávila (2010), o ensino da matemática é importante para dotar o aluno e capacitá-lo no trato das atividades práticas que envolvam aspectos quantitativos da realidade.

O presente estudo é um relato de experiência que tem por base uma concepção, para a qual aprender é construir o conhecimento, a partir de uma situação onde o aluno é levado a refletir sobre certos dados ou fatos. Neste sentido a ação se justifica pelo fato de muitos alunos chegarem aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades nas operações básicas e na resolução de problema.

A Superintendência de Educação Básica, no Orientativo Pedagógico/2017, p.8 prevê:

Considerando que a língua, o raciocínio lógico e a capacidade do ser humano lidar com a operatória básica, constituem elementos indispensáveis para a convivência nos dias atuais, e que os estudos mostram que nossos estudantes têm dificuldades para compreender o que leem e interpretar e resolver problemas matemáticos, solicitamos que uma vez por semana os professores de Matemática e de Língua Portuguesa dediquem uma aula para trabalhar com estas habilidades elementares.

Sendo assim, a ideia é estimular o raciocínio lógico dos alunos por meio de atividades educacionais dentro da matemática, enfatizando o conteúdo que os alunos deveriam ter conhecimento e domínio (as operações fundamentais). O tema a ser explorado deve possibilitar, ao final, a sistematização dos conhecimentos construídos, levando o estudante a demonstrar que sabe e o que aprendeu.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido com as turmas de 6º a 9º ano e alunos do Laboratório de Aprendizagem, (espaço de intervenção pedagógica, estruturado a partir da intencionalidade de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no tocante à alfabetização) visando atender o maior número de alunos, tendo início nos primeiros dias do ano letivo e término em novembro do ano de dois mil e dezoito. Os professores regentes, juntamente com a professora Articuladora da Aprendizagem ficaram responsáveis por fazer a seleção das cruzadinhas, jogos, enigmas, operações e situações que atendessem as proficiências necessárias a cada educando, observando também as dificuldades encontradas nos diagnósticos realizados, além de contemplar os descritores de aprendizagem, os objetivos do SAEB e da ADEPE (Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual do Mato Grosso). Foi destinada uma aula semanal para desenvolverem essas atividades com os alunos, devendo ser realizada a correção e a tabulação dos acertos e posterior elucidação das dúvidas em sala de aula. Para cada aplicação semanal das atividades foi feito o acompanhamento dos resultados e o comparativo com os mesmos, sempre ampliando o grau de dificuldade entre uma atividade e outra.

Considerações finais

Em cada etapa foi realizada uma avaliação, durante toda a execução do projeto, observando as dificuldades e avanços dos alunos, deixando flexível para possíveis mudanças, a partir das observações durante o processo e execução de cada momento. Cada professor regente fez seu registro a fim de facilitar a visualização da intervenção no resultado do projeto. O grupo de professores envolvidos esteve reunido por várias vezes para trocar ideias e expor desafios e avanços.

No final do ano letivo foi possível fazer uma análise e verificar que o projeto teve eficácia visto que no comparativo dos resultados muitos alunos avançaram e conseguiram realizar atividades propostas que envolviam raciocínio lógico e situações do cotidiano.

Referências

ÁVILA, Geraldo. Fazendo Conta sem Calculadora. Revista do Professor de Matemática. Goiânia, n. 29, 3º Quadrimestre, 1995. Documento captado do site www.portal.mec.gov.br, 17/03/2009.

SEDUC (2017). Orientativo pedagógico. Superintendência de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação: SEDUC, 8p, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: . Acesso em: agosto 2007. _____. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado.seam?cid=2004759>.

SEDUC (2017). AVALIAÇÃO – SAEB-MT/2017. Núcleo de Gestão da Avaliação da Educação Básica-NAEB ,Secretaria Adjunta de Gestão Educacional e Inovação-SAGI: SEDUC,2017.

REENOMA

Submetido em: 31 jul. 2019

Aprovado em: 04 nov. 2019

Café Filosófico: Educação Básica de Sinop-MT

Philosophical Coffee: Basic Education of Sinop-MT

Graciele Marques Santos¹

Rubia Beatriz Renner Aguiar²

Sueli Francisco Oliveira³

Claudinei Alves Santos⁴

Resumo:

O presente relato de experiência objetiva apresentar o surgimento do Projeto de Extensão⁵ “Café Filosófico da Educação” cuja temática é a Educação Básica Estadual de Sinop - MT, colocando em pauta questões relacionadas à docência, ao cotidiano das escolas, às políticas públicas, entre outros assuntos que envolvem o ensino básico. A partir da ideia inicial estabelecemos como metodologia uma programação de “edições itinerantes” que terão como participantes profissionais de diferentes instituições educacionais. A cada edição três profissionais da educação atuam como componentes da mesa e, ao final da atividade, são escolhidos os próximos componentes, bem como o próximo local a sediar uma edição do Café Filosófico. A reflexão inicial acerca da criação do projeto nos levou a concluir que no cotidiano das escolas não temos tempo suficiente para exercitar a práxis de maneira satisfatória, ou seja, nem sempre é possível refletir de fato sobre nossas práticas uma vez que as horas destinadas à “hora atividade” são suficientes apenas para a organização básica de nosso trabalho e atividades para os alunos. Nesse sentido, é importante construirmos possibilidades de nos reunir para discutir as experiências positivas e negativas em nossas práticas à luz de referenciais teóricos que nos ajudem a melhorar o trabalho docente e, conseqüentemente, a construção de conhecimento de nossos alunos.

Palavras-chave: Educação; Café Filosófico; Reflexão; Prática Pedagógica.

Abstract:

This experience report aims to present the emergence of the Extension Project "Philosophical Coffee of the Education" whose theme is the State Basic Education in Sinop - MT, raising issues related to teaching, daily life of schools, public policies, among others subjects involving the basic education. From the initial idea we established as a methodology a program of “traveling editions”

¹ Mestre em Educação; SEDUC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: graciele.marques@hotmail.com.

² Especialista em Docência no Ensino Superior; SMEEC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: rubiasinop@gmail.com.

³ Especialista em Educação Especial; SMEEC, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: suelifranciscoliveirao@gmail.com.

⁴ Especialista em Libras; FASIPE, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: diney_cas@hotmail.com.

⁵ A proposta foi aprovada pela coordenação do campus de Sinop e está sendo formatada conforme as normas e exigências da instituição para que seja institucionalizada. Paralelo a isso as edições são/serão documentadas e contam/contarão com lista de presença.

that will have as professional participants from different educational institutions. At each edition three education professionals act as components of the round-table and, at the end of the activity, the next components are chosen, as well as the next place to host an edition of the Philosophical Coffee. The initial reflection about the creation of the project led us to conclude that in the daily life of schools we do not have enough time to exercise the praxis in a satisfactory way, that is, it is not always possible to really reflect on our practices since the hours devoted to “pedagogical planning” is sufficient only for the basic organization of our work and activities for the students. In this sense, it is important to build possibilities to meet to discuss the positive and negative experiences in our practices in light of theoretical references that help us improve the teaching work and, consequently, the construction of knowledge of our students.

Keywords: Education; Philosophical Coffee; Reflection; Pedagogical practice.

Introdução

O campo de atuação do profissional da educação básica apresenta grande demanda de trabalho prático e burocrático, o que frequentemente faz com que esses profissionais excedam sua carga horária denominada “hora atividade” levando trabalho da escola para realizar em casa. Nesse contexto, o tempo destinado ao trabalho reflexivo, ou seja, à reflexão sobre a docência e aos estudos de referenciais teóricos que embasem sua prática por vezes fica prejudicado.

Acreditamos que é saudável que haja um tempo qualitativo e agradável para que os profissionais possam se reunir e trocar ideias sobre experiências boas e não tão boas que ocorrem em suas práticas e, juntamente com seus pares, pensar em alternativas exercitando a práxis educativa. Consideramos importante destacar aqui que o conceito de práxis que adotamos nesse trabalho resulta de leituras freireanas, para Freire “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 67). Assim, a atuação docente não pode se limitar e ser apenas atividades eminentemente práticas realizadas em aula, ou seja, o trabalho intelectual de pensar a prática deve ocorrer antes, durante e após todas as demais atividades realizadas pelo professor, o que aqui chamamos de práxis.

É fundamental não perder o horizonte político, crítico e reflexivo sob pena da perda da capacidade criadora. Assim, corroboramos com Freire quando afirma que “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (1987, 65). Portanto, a

reflexão sobre a docência é essencial e pode fazer a diferença na qualidade do trabalho do professor.

Feitas essas considerações, nos pareceu oportuna a criação de um espaço onde pudéssemos exercitar a reflexão sobre nossa prática educacional e compartilhar experiências e estudos com outros profissionais: o Café Filosófico. A primeira experiência denominada café filosófico foi organizada pelo professor, filósofo Marc Sautet, em 1992. A experiência surgiu inspirada no fato de que pessoas se reuniam para um café em um lugar chamado Phares e aproveitavam para dialogar, o que frequentemente as levava a reflexões mais profundas (SAUTET, 1997).

Para nós, o café filosófico nasceu como uma oportunidade pensada para socializar nossas práticas, refletir sobre elas, pensar o papel social da escola, discutir políticas públicas, entre outras pautas importantes para nossa profissão. Ele se constitui uma maneira de promover (mais) uma forma de formação continuada, uma vez que leitura, estudos e reflexões são sempre bem-vindos.

Metodologia

A partir da ideia inicial estabelecemos como metodologia uma programação de “edições itinerantes” que têm como participantes profissionais de diferentes instituições educativas. Partindo do princípio da metodologia participativa adotada pelo projeto de extensão o Café tem como campo de realização instituições diversas, o que possibilita aos profissionais de cada instituição pautar questões específicas de seu local de trabalho.

A cada edição três profissionais da educação atuam como componentes da mesa e, ao final da atividade, são escolhidos os próximos componentes, bem como o próximo local a sediar uma edição do Café Filosófico. Os encontros acontecerão mensalmente, podendo ser realizadas edições especiais conforme o surgimento de demandas por parte dos profissionais da educação. O projeto se encontra em processo de institucionalização para que possa emitir certificado aos participantes.

Resultados e Discussões

O fato de que as assembleias realizadas durante o período de greve da rede estadual em 2019 se tornavam oportunidades de discutir práticas e experiências vivenciadas na escola gerou as primeiras discussões sobre a ideia realização do Café.

Aos poucos algumas pessoas se aproximaram, inclusive trazendo novas ideias, a proposta foi melhorando com as contribuições coletivas. Isso foi muito importante, pois não faria sentido organizar temáticas para colegas, deveríamos criar juntos, cada um conhece suas pautas, suas demandas, suas angústias em sala, suas atividades exitosas.

Esse processo de adesão e sugestões por parte dos profissionais se deu precisamente nos encontros para as assembleias e deliberações sobre a greve, pois nesses momentos sempre tínhamos no início das atividades o processo rotineiro de inserir pautas de interesse coletivo. Assim construímos, partindo de ideias existentes, nossa proposta de Café Filosófico.

[...] o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente quietos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.13)

Nesse sentido, as temáticas discutidas no Café só poderiam ser criadas, colocadas por aqueles que se constituem os protagonistas da atividade, os profissionais da educação básica de Mato Grosso, especificamente de Sinop – MT. Entre as temáticas colocadas previamente estavam as políticas públicas, as demandas específicas de cada escola, a reforma do Ensino Médio, entre outras que foram incluídas na formulação do projeto. A sensibilidade na organização e a capacidade de planejar o processo ficou evidente na construção da primeira edição para a qual foi estabelecido como tema “O Papel Social da Escola”.

A perspectiva é que a proposta permaneça em movimento, que seja para nós um espaço de debate, de reflexões, de exercício da solidariedade. É neste sentido também que um dos objetivos centrais do café é a formação de professores críticos e reflexivos. De acordo com Proença:

Na sociedade do conhecimento e da incerteza, que caracteriza a pós modernidade, a pesquisa e a investigação da própria prática, quando aliadas à teoria, apontam novas possibilidades para qualificação da docência e revelam, o compromisso de quem se profissionaliza com competência, responsabilidade e envolvimento. (2018, p. 19).

Além dos debates a proposta é abranger além de profissionais da educação básica, participantes professores e alunos dos cursos de licenciatura das universidades, pois certamente fornecerá elementos para que eles possam conhecer a realidade do trabalho docente nas escolas públicas, uma vez que frequentemente realizam estágios nelas e que elas podem vir a ser seu futuro campo de atuação profissional.

Algumas Considerações

Já nas experiências iniciais com o Café Filosófico percebemos a necessidade de criar uma ambiência acolhedora para sua realização e promover um espaço de debate e reflexão sobre a prática docente tendo como protagonistas os professores da educação básica e promovendo uma integração entre docentes e discentes da universidade com os profissionais da rede estadual de ensino básico. Outra conclusão em diálogo com colegas da rede municipal é que uma experiência dessa natureza também seria muito proveitosa para eles.

É difícil organizar uma agenda de atividades para os profissionais da educação básica por conta da sobrecarga que resulta de nossa área de atuação, mesmo assim é necessário o esforço para que essas ações se realizem, pois, a qualidade de nosso trabalho está diretamente ligada às reflexões e estudos que conseguimos (ou não) fazer sobre nossas práticas cotidianas.

Não obstante, a realização da primeira edição do Café mostrou que há um espaço profícuo para reflexão e debate sobre a educação básica, pois diversos profissionais compareceram, teceram considerações e sugestões sobre a atividade, colocaram novas pautas advindas da realidade de sua escola.

Compreendemos a necessidade de intensificar a organização adotando cada vez mais critérios necessários à qualificação das discussões, ambiente adequado, estratégias metodológicas, acolhimento, entre outros pontos fundamentais.

Por fim, acreditamos que um dos nossos desafios a partir de agora é contrapor a ausência de espaços para atividades dessa natureza em nossos currículos e organização pedagógica. A primazia pragmática do (mero) fazer não dá conta das demandas apresentadas na escola e no processo de formação de nossos alunos, precisamos de contextos que nos provoquem intelectualmente, que nos desafiem à leituras e debates mais complexos para atuarmos em uma realidade igualmente complexa.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. (1987). **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SAUTET, Marc. **Um Café para Sócrates:** como a Filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje. Tradução de Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1997.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REENOMA

Submetido em: 18 ago. 2019

Aprovado em: 31 out. 2019

Uma ação fundamentada no acompanhamento pedagógico

An action based on pedagogical accompaniment

Edir Salete Agostini Appel¹

Mirlene Silva da Costa²

Resumo:

Neste relato de experiência realizado com professores regentes, em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes será exposta uma ação pedagógica representada pelo trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica e professora Articuladora da Aprendizagem. Juntamente com os professores, elas elaboraram várias atividades relacionadas aos conceitos que os alunos estavam estudando e assim deu-se o processo a ser desenvolvido durante o ano. O trabalho pedagógico realizado durante o ano de 2017 e 2018 influenciou de maneira positiva o resultado do IDEB da escola.

Palavras-chave: Ação pedagógica; Aprendizagem; Professores.

Abstract:

In this experience report, conducted with conducting teachers, in classes from the 1st to the 9th grade of Elementary School, in the State School Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes, will be exposed a pedagogical action represented by the work developed by the Pedagogical Coordination and Learning Articulator teacher. Together with the teachers, they developed various activities related to the concepts the students were studying and thus the process to be developed during the year. The pedagogical work, carried out during 2017 and 2018, positively influenced the school's IDEB result.

Keywords: Pedagogical action; Learning; Teachers.

Introdução

O presente estudo é um relato de experiência que tem por objetivo descrever o cotidiano de atuação da Coordenadora Pedagógica e da professora Articuladora da Aprendizagem, nos anos de 2017 e 2018, junto ao professor regente de sala. Este estudo surgiu a partir das reflexões e experiências durante a inserção permanente no contexto da

¹ Edir Salete Agostini Appel, Graduada em Letras e pós-graduada em Informática na Educação.

Professora na Escola Estadual Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes. Atuou como Articuladora da Aprendizagem no ano de 2017 e 2018. edir.07@hotmail.com.

² Mirlene Silva da Costa. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Infantil. Atua como Coordenadora Pedagógica no biênio 2018-2019 na Escola Estadual Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes. mirlenesilva78@gmail.com

escola, pois por meio da participação em sala de aula foi possível realizar um acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo professor, nas turmas do 1º ao 5º ano, junto à unidocência, e do 6º ao 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conhecendo a organização do planejamento e das atividades desenvolvidas por eles. Além disso, a inserção da nossa prática permitiu conhecer o delineamento do trabalho do professor junto ao nosso. Ressalta-se que de acordo com o Orientativo Pedagógico/2017, enviado pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais:

Considerando que a língua, o raciocínio lógico e a capacidade do ser humano lidar com a operatória básica, constituem elementos indispensáveis para a convivência nos dias atuais, e que os estudos mostram que nossos estudantes têm dificuldades para compreender o que leem e interpretar e resolver problemas matemáticos solicitamos que uma vez por semana os professores de Matemática e de Língua Portuguesa dediquem uma aula para trabalhar com estas habilidades elementares. (SEDUC, 2017, p. 8)

É sabido que no processo de formação de professores é primordial que nós tenhamos conhecimento do contexto escolar, sendo que o nosso papel é, também, estimular essa proximidade com o cotidiano da escola. O orientativo 2018, p.2 ainda afirma que "nesse contexto, compreende a formação continuada como imprescindível para que os profissionais da educação acompanhem as constantes transformações que ocorrem na sociedade e no âmbito das relações escolares".

Desta maneira, essa inserção na escola possibilita para nós uma constante reflexão entre teoria e a prática, que segundo Freire (2001) "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Nesse sentido, conhecer o modo de atuação do coordenador pedagógico na escola pública por meio dessa interação, contribui para a superação da dicotomia existente entre teoria e vivência.

Cabe ressaltar, que é da realidade do trabalho da Coordenadora Pedagógica e da Professora Articuladora da Aprendizagem que iremos tratar neste relato, com base nas observações de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores da unidade escolar em pauta.

Diagnósticos e ações

No ano de 2017 foi feito um diagnóstico junto com os professores das turmas do 1º ao 5º ano quanto à leitura, escrita, produção de textos, interpretação, quatro operações e resolução de problemas. Depois disso, Coordenadora e Articuladora da Aprendizagem reuniram-se com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, dos 6º aos 9º anos, para conversar sobre o diagnóstico realizado por eles em sala. Após a sistematização dos resultados verificamos de que forma poderíamos ajudar, visto que no ano corrente seriam realizadas as avaliações externas do IDEB e do Avalia/MT. Decidimos que realizaríamos avaliações e simulados durante o ano. Coordenadora e Professora Articuladora fariam a elaboração, correção e sistematização dos eixos frágeis para que os professores tivessem subsídios para planejar e revisar conteúdos que estavam dúbios para os alunos. No decorrer do ano foram realizados vários tipos de avaliações e após a correção nos reuníamos com os professores para discutir como foi o desenvolvimento dos alunos e quais os descritores que tiveram um índice que precisava ser mais trabalhado. Com isso, nossa escola obteve no IDEB 2017, os seguintes resultados: No 5º ano, a meta projetada era 5,1 e a meta alcançada foi 6,4. No 9º ano, a meta projetada era 5,0 e a meta alcançada 5,1.

Em relação ao AVALIA/MT, em 2017 o Cefapro encaminhou à escola, um gráfico com tabulação da proficiência dos alunos, por eixo, demonstrando quais necessitavam ser mais trabalhados pelos professores e a partir desse gráfico desenvolvemos um trabalho coletivo com os professores dentro do “Projeto de Formação docente na Escola: Estratégias que favoreçam a aprendizagem/2018”.

Durante o ano de 2018 foi dada continuidade ao trabalho realizado no ano anterior, no acompanhamento com os professores e no suporte para a avaliação externa do AVALIA/MT nas turmas do 4º e 8º anos. A Seduc não enviou o resultado das avaliações, sendo assim, coordenação e articulação fizeram o levantamento dos descritores que tiveram o menor e o maior índice de aproveitamento por questões, tendo como fator de relevância a porcentagem de 50% acima ou abaixo. No tocante ao AVALIA/MT 2018, até o momento, a escola não recebeu o resultado oficial do órgão mantenedor.

Ressaltando que devido à execução da prova ter sido no final do ano de 2018, o trabalho continuará em 2019, dando maior enfoque nos descritores com o resultado abaixo da média. Esse trabalho de dar prioridade aos descritores deficitários foi tema proposto para o projeto de Formação da/na Escola, que segundo a Secretaria de Educação visa transformar a educação de maneira a dinamizar o ensino com qualidade:

Propondo um olhar sobre a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação e, especialmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional que aponta as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudos no âmbito do processo ensino – aprendizagem. (SEDUC, 2018, p.2)

Considerações finais

Neste relato de experiência apresentamos a maneira pela qual desenvolvemos uma ação pedagógica com os professores objetivando melhorar o aprendizado dos alunos e os índices das avaliações internas e externas. Os resultados obtidos mostraram envolvimento, influenciando de maneira positiva no resultado do IDEB. Cabe ressaltar que os professores contribuíram com esse resultado, pois desenvolveram um trabalho de avaliação permanente e contínua com os alunos, destacando para estes, em seus *feedbacks*, os pontos que poderiam ser melhorados nas avaliações.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.43.

SEDUC. Orientativo pedagógico. Superintendência de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação: SEDUC, 2017, p.8.

SEDUC. Orientativo pedagógico. Superintendência de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação: SEDUC, 2018, p.2.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em. Acesso em: agosto 2007. _____. Consulta

ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado.seam?cid=2004759>.

SEDUC. AVALIAÇÃO – SAEB-MT/2017. Núcleo de Gestão da Avaliação da Educação Básica-NAEB, Secretaria Adjunta de Gestão Educacional e Inovação-SAGI: SEDUC, 2017.

REENOMA

Submetido em: 31 jul. 2019

Aprovado em: 02 out. 2019