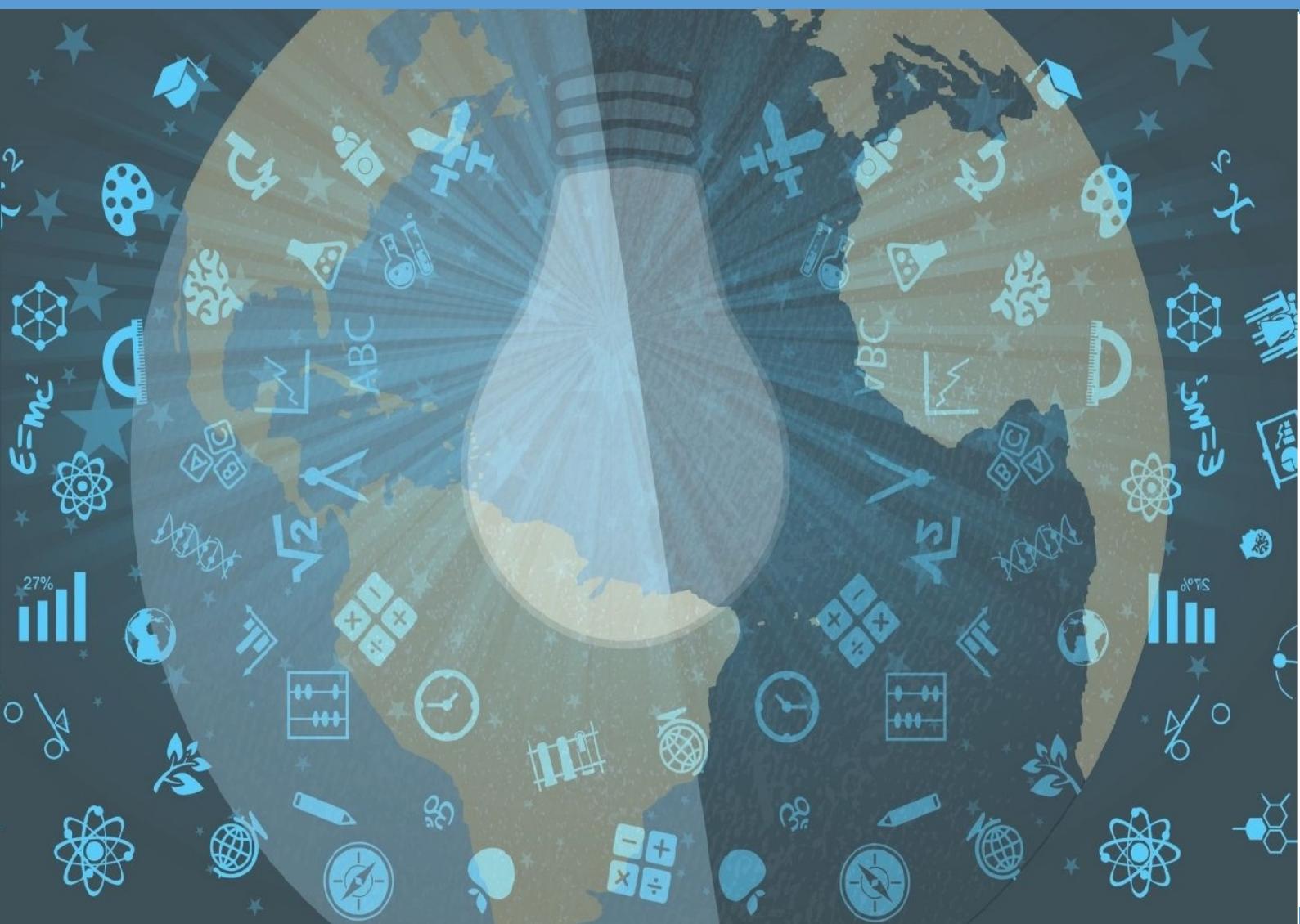


RE-ENOMA

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



Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso - REENOMA

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

Rua dos Lírios, 460A, Setor Res. Sul. CEP: 78550-007. Sinop/MT.

reenoma@cefaprosinop.com.br

Dezembro de 2020, Vol. 4, Nº 2

ISSN: 2448-3192

Periodicidade: Semestral

Conselho Editorial & Pareceristas *Ad Hoc*

Adelaide M. de Lima Magedanz
Adenilse Silva de Jesus
Adriana Carvalho
Adriana Lins Precioso
Albina Pereira de Pinho
Andre Luis Normanton Beltrame
Andreia C. Rodrigues Trevisan
Arlete Tavares Buchardt
Chiara Maria Seidel Luciano Dias
Christiane Valeria Costetti Zubler
Claudemir Gomes da Cruz
Danilo Melo
Edson Pereira Barbosa
Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler
Geovana Portela de Moura Gibran
Dias Paes de Freitas Glades
Mueller
Ivone de Jesus Alexandre

Janete Magalhães Carvalho
Jeferson Lucas Zanin Joémerson
Oliveira Sales Jordana Lenhardt
José Aldair Pinheiro Kátia
Oliveira Carvalho Lediane
Manfe de Souza Magno
Rodrigo da Silva Marcela
Dias Pinto Perez Márcia
Regina Boni
Marcos Borges de Oliveira
Mauro André Dresch
Mayara R. Pereira Dau Araujo
Michele Denise da Silva
Micheline Nuss Del Quiqui
Neusa Inês Philippsen
Patrícia Rosinke
Regiane C. de Castro Borges

Reginaldo Vieira Costa
Rodney Mendes de Arruda
Rodrigo Brito
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 Aparecida Pereira da Silva
Suzana Fabrim
Thielide V. da S. Pavanelli Troian
Valdecir Carvalho
Wesley Borges Costa

Arte da Capa

Ketheley Leite Freire Rey

Revisores:

Élidi P. Pavanelli-Zubler, Geovana Portela de Moura e Jeferson Lucas Zanin

Editores-Chefe

Élidi P. Pavanelli-Zubler
Geovana Portela de Moura
Glades Mueller
Jeferson Lucas Zanin

Magno Rodrigo da Silva
Regiane C. de Castro Borges
Rozilene Costa Batista

Sumário

Editorial

5

Geovana Portela de Moura

Artigos

CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA MELHORIA DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA PLENA CORONEL ANTÔNIO PAES DE BARROS

8

*Walingson da Silva Costa
Hemerson Lowe dos Santos*

LEITURA DE IMAGENS COMO ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

25

Claudilene Pessoa Souza

Relatos de Experiência

A BNCC E A FORMAÇÃO CONTINUADA: OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

42

*Bruno de Melo Delatin
Rosiane Aparecida Dias Pereira
Cláudia Rosani Meller da Silva
Simeia de Oliveira Vaz Silva
Rodrigo Antonio Szablewski*

APRENDENDO COM O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

50

*Graciele Marques dos Santos
Geovana Portela de Moura*

ENSINO DE QUÍMICA: ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS E SALA DE AULA

60

*Linney Chrissie Konno Piton Pereira
Felicio Guilardi Junior*

**FALE POR MIM: REDE DE PROTEÇÃO E DEFESA CONTRA O
ABUSO SEXUAL INFANTOJUVENIL**
66*Sandra Edna Carvalho Peldiak**Ernandes Lopes Cervantes**Eulene Rosa dos Santos*
HORTA NA ESCOLA: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM
75*Vania Regina Morandi Ferreira**Gisele Fernanda Rodrigues dos Santos**Heliana Franco Pelin da Silva*
**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA MATEMÁTICA COM AUXÍLIO
DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**
84*Eliane Cerina de Lima Freire**Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler*
LEITURA E ESCRITA: O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO
94*Maria Pereira Ribeiro**Genivalda Batista de Lima Santos**Glades Mueller*
**O USO DE JOGOS LÚDICO-DIDÁTICOS RECICLÁVEIS NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**
104*Marciele Marchesan*
**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALTERIDADE E CULTURA, UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**
112*Romeu Donatti*

EDITORIAL

Olá, caro leitor! Como você está?

Este ano foi difícil, né? Para fechá-lo, nós temos a satisfação em trazer mais uma edição da nossa revista que entende que “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

O ano de 2020 foi desejado por muitos como um período de realizações, ansiávamos que este ano fosse melhor do que o seu precursor, tínhamos sonhos e vários planos para serem colocados em ação; contudo, tivemos um problema microscópico no meio do caminho...

Nossas vidas foram viradas de ponta-cabeça e nossas certezas, se é que tínhamos algumas, foram colocadas em xeque. Foi um ano de instabilidade, insegurança, medos, desafios, mas também foi tempo de (re)aprender, de se (re)inventar: fizemos formações, demos aulas e participamos de reuniões, seminários, shows sem sair de casa, tudo isso na telinha do computador e/ou do celular. Quem diria!

Os aparelhos digitais, que antes não eram muito aceitos, na maioria das escolas, pois tiravam a concentração dos(as) alunos(as), viraram nossos amigos inseparáveis e sentimos por nem todos terem as mesmas condições de tecnologia e internet para nos mantermos conectados: juntos enquanto precisávamos estar separados.

É diante desse contexto que esta edição tem caráter saudosista: saudade dos momentos que nos encontrávamos presencialmente e que víamos nossas escolas repletas de gente. Saudade dessa aglomeração!

Nesta edição, você, caro leitor, lerá 11 textos advindos de ações desenvolvidas nas escolas no ano de 2019. A maioria destas, descritas nos relatos de experiências, decorreram dos projetos de intervenções que foram planejados a partir dos estudos ocorridos nos momentos de formação continuada das/nas escolas do nosso polo, que tiveram os professores formadores como mediadores desse processo.

Em 2019, os professores foram convidados, assim como ensinado pelo nosso grande mestre Paulo Freire, a agirem como pesquisadores de suas práticas educacionais numa postura de curiosidade epistêmica, na qual a curiosidade ingênua é

submetida ao rigor metodológico da pesquisa; sendo assim, os profissionais da educação fizeram diagnóstico da realidade concreta de suas unidades escolares, analisaram os dados obtidos, estudaram teóricos que tratavam dos “problemas” encontrados, planejaram ações de intervenção, executaram as ideias, analisaram os resultados obtidos e os apresentaram para os seus pares. Alguns desses resultados também foram apresentados no Seminário de Formação Continuada de Sinop (Sefor), ao todo foram 80 trabalhos em formato de apresentação oral e banner. Ficou curioso? Sugiro acessar os anais do Sefor de Sinop.

Para você que está conhecendo nossa revista, retomo agora, rapidamente, a história dessa criança, a Reenoma surge, em 2016, do movimento descrito que já se fazia presente nas ações dos Cefapros, mas ela também surge a partir da escuta atenta dos professores formadores aos desejos dos profissionais lotados nas escolas do nosso polo, atores tão essenciais na educação pública. Nossa revista se consolida como um espaço onde os educadores – que para nós são todos e todas que estão atuando nas escolas – têm voz, onde eles possam refletir e pensar suas práticas, a partir de uma perspectiva de trabalho muito defendida nas formações do Cefapro: ação-reflexão-ação. Esta revista objetiva que os profissionais da educação do norte de Mato Grosso se vejam, se ouçam, se reconheçam e consigam, a partir dos trabalhos realizados pelos seus pares, perceber que é possível e necessário (re)pensar a educação de forma mais reflexiva; uma vez que a alegria está no processo da busca e não somente no encontro do achado, como já dizia Freire.

A Reenoma se constitui a partir do trabalho voluntário, tanto dos editores quanto dos avaliadores, e se fortalece no desejo de sermos reconhecidamente uma revista científica dos(as) profissionais da educação básica do norte de Mato Grosso. Cada trabalho que é submetido à revista tem a leitura atenta e valorosa de 2 pareceristas, após a devolutiva desses, reencaminhamos aos autores a avaliação feita e as orientações de melhorias da produção (todos os pareceristas fazem apontamentos). Essa estratégia se dá porque acreditamos que a nossa revista tem viés social; ou seja, estamos oportunizando que o texto seja melhorado e todos(as) tenham condições de publicar. Não temos a política de recusa, ao menos que sejam textos plagiados, já publicados ou que apresente tema que não atenda ao escopo da revista. Alguns autores

encontram, aqui, o primeiro espaço para externar suas práticas. Depois de o texto ter sido reorganizado pelos autores, ele ainda passa pelos olhares atentos dos nossos editores. Como você pode perceber, é um trabalho incansável, de esmero e dedicação, mas que ninguém se exime dele, pois acreditamos que esta revista contribui para a educação do nosso estado.

Sendo assim, termino dizendo que são tempos difíceis para os sonhadores, contudo, mesmo diante de todos os ataques que a educação pública do Mato Grosso vem sofrendo, embora tenhamos um futuro incerto para os Cefapros, nós, editores da Reenoma - atuais formadores e técnicos que atuam em dois destes históricos Centros de formação, conquistados com a luta de nossos professores na década de 1990, com o objetivos de fortalecer a educação mato-grossense - firmamos o compromisso que seremos resistência onde estivermos e que este trabalho de amor à educação pública e dedicação à ciência não irá acabar. Nossas vozes não serão caladas, elas continuarão ressoando, levando novas ideias aos educadores(as), sendo porta de entrada aos estudos e instigando curiosidade e mudança. Lutaremos para conseguir manter esta revista que nasceu a partir das necessidades dos professores e é por isso que ela terá força para prosseguir.

Dito tudo isso, te convido a embarcar na boniteza e alegria dos trabalhos desenvolvidos pelos nossos profissionais da educação. Tenho certeza que você irá se encantar com o que aqui encontrará. Tudo que verá foi feito com muita dedicação e carinho.

Boa leitura! Nos encontraremos em breve.

Não se esqueçam do álcool em gel e da máscara.

Abraços digitais.

Geovana Portela de Moura
Editora responsável por esta edição
Cefapro/Sinop

CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA MELHORIA DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA PLENA CORONEL ANTÔNIO PAES DE BARROS

CONTRIBUTIONS OF INFORMATION TECHNOLOGY TO THE IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL PROCESSES AT ESCOLA PLENA CORONEL ANTÔNIO PAES DE BARROS

Hemerson Lowe dos Santos¹

<https://orcid.org/0000-0001-5921-8758>

Walingson da Silva da Costa²

<https://orcid.org/0000-0002-8745-5563>

Resumo

Sabe-se que, no mundo contemporâneo, a tecnologia propicia inúmeras invenções e melhorias em diversas esferas sociais, buscando sempre a propagação e disseminação de novas formas de conhecimentos. Dessa forma, este trabalho visa analisar as contribuições da tecnologia de informação na melhoria dos processos pedagógicos da Escola Plena tendo como ponto de partida as peculiaridades curriculares dessa estrutura que são compostos por componentes curriculares apregoados pela Base Nacional Comum Curricular e pela parte diversificada que compõem essa modalidade. A metodologia utilizada para essa escrita pode ser classificada como exploratória e bibliográfica de cunho qualitativo com base na utilização de Mapas de Empatia, coletados a partir da disposição de um questionário eletrônico para a equipe docente. Por meio dos dados e informações coletados e vários momentos de leitura e compreensão sobre os aspectos pedagógicos em consonância com a tecnologia, concluiu-se que existem várias deficiências quanto à comunicação, acessibilidade e trabalho interdisciplinar, problemas que dificultam e inviabilizam o desenvolvimento de atividades entre as disciplinas. Tais deficiências além de propagar e dificultar a interdisciplinaridade, afetam a interatividade e divulgação das atividades e eventos com a comunidade escolar; além de ocasionar uma gestão menos eficiente em relação ao tempo, eficácia e planejamento pedagógico. Os resultados das

¹ Licenciado em Educação Física pela Faculdade FASIPE, Sinop/MT; Bacharel em Educação Física para Licenciados em Educação Física pela Faculdade UNIASSELVI, Colíder/MT; Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade SÃO BRAZ, Curitiba/PR. – h_lowes@hotmail.com

²Licenciado em Ciências Biológicas e Bacharel em Sistema da Informação, Especialista em Planejamento e Gerenciamento de Projetos; UNEMAT, Colíder MT, Brasil; walington.costa@unemat.br

análises dos dados apontam para a criação de um canal de comunicação acessível e unificado, como uma plataforma *web*, abordando aspectos pedagógicos e marketing da instituição. Portanto, a partir do que diagnosticamos nesta pesquisa, temos para o próximo ano letivo, o desafio em arquitetar e implementar um sistema *web* com as características propostas pela equipe pedagógica da escola.

Palavras-chave: Tecnologia, Processo Pedagógico, Interdisciplinaridade, Designer Thinking, Escola Integral.

Abstract

It is known that, in the contemporary world, technology provides innumerable inventions and improvements in different social spheres, always seeking the propagation and dissemination of new forms of knowledge. In this way, this work aims to analyze the contributions of information technology in the improvement of the pedagogical processes of the Plena School having as a starting point the curricular peculiarities of this structure, which are composed of curricular components proclaimed by the Common Curriculum Base and by the diversified part that compose this modality. The methodology used for this writing can be classified as exploratory and bibliographic of a qualitative nature based on the use of Empathy Maps, collected from the provision of an electronic questionnaire for the teaching staff. Through the data and information collected and several moments of reading and understanding about the pedagogical aspects in line with technology, it was concluded that there are several deficiencies regarding communication, accessibility and interdisciplinary work, problems that hinder and hinder the development of activities among the disciplines. Such deficiencies, in addition to propagating and hindering interdisciplinary, affect the interactivity and dissemination of activities and events with the school community; in addition to causing less efficient management in terms of time, effectiveness and pedagogical planning. The results of the data analysis point to the creation of an accessible and unified communication channel, such as a web platform, addressing educational and marketing aspects of the institution. Therefore, based on what we diagnosed in this research, we have the challenge for the next school year to architect and implement a web system with the characteristics proposed by the school's pedagogical team.

Keywords: Technology, Pedagogical Process, Interdisciplinarity, Designer Thinking, Integral School.

Introdução

Este trabalho objetiva abordar a importância e as contribuições da tecnologia da informação na melhoria dos processos pedagógicos da Escola Plena Coronel Antônio Paes de Barros situada no Norte de Mato Grosso no município de Colíder/MT. Sendo assim, este texto está dividido em três partes que compõem os objetivos específicos: analisar e compreender os aspectos metodológicos da Escola

Plena; descrever a importância da tecnologia da informação como ferramenta interdisciplinar; e verificar e analisar os anseios e expectativas do corpo docente em relação ao uso da tecnologia na melhoria dos processos pedagógicos da escola.

A metodologia utilizada para esta pesquisa tem caráter exploratório e bibliográfico de cunho qualitativo, a partir: da utilização de Mapas de Empatia desenvolvidos pela consultoria internacional de *designer thinking Xplane*, de entrevistas com diálogos profundos e de questionário eletrônico com perguntas objetivas e dissertativas, a fim de entender com propriedade os anseios e expectativas do corpo docente em relação aos benefícios que a tecnologia pode propiciar nos processos pedagógicos da *lócus* de nossa pesquisa.

Com o intuito de auxiliar na leitura e compreensão desse trabalho, a fundamentação teórica se encontra dividida em tópicos, os quais apresentamos: as características do currículo e aspectos metodológicos da Escola Plena; o uso da tecnologia como ferramenta de informação e comunicação interdisciplinar; e a análise dos dados.

As Características do Currículo e Aspectos Metodológicos da Escola Plena

A implantação de escolas integrais com educação em tempo integral já vem sendo discutida e colocada em prática há algum tempo em vários estados brasileiros. Os motivos que deram origem a esse novo modelo de educação vão desde altas taxa de reprovação, evasão escolar, bem como o baixo índice de desenvolvimento da educação, aferidas por centros de pesquisa específicos do governo federal como o INEP, mediante aplicações de avaliações como a Prova Brasil, a Avalia MT entre outros.

O Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE) foi elaborado e debatido com a participação da sociedade no CONAE 2010, por meio de vários preceitos básicos para formação de uma educação íntegra e de acesso a todos os indivíduos em sociedade. O PNE conta com 20 metas para desenvolvimento dessa educação íntegra e de qualidade, sendo uma das metas é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta porcento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo

menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014)

Em novembro de 2017, o governador Pedro Taques sancionou a Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, que institui as Escolas Plenas na rede estadual de ensino. Segundo o site da Seduc MT (2018), as escolas plenas deveriam ofertar conteúdos pedagógicos diferenciados em detrimento aos projetos de vida de cada aluno. Portanto, as diretrizes da Escola Plena contam com práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem inovadoras com o intuito de melhorar a qualidade da educação e propiciar maior participação da comunidade escolar na criação e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. O projeto Escola Plena está vinculado ao “Pró Escola, programa desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Seduc-MT) que abrange o desenvolvimento de ações em estrutura, ensino e inovação, com foco na melhoria e desenvolvimento da aprendizagem” (SEDUC, 2016).

Segue abaixo as Diretrizes do projeto Escola Plena citada em específico no Art. 2º da Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017:

I - desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação;

II - sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino;

III - oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade;

IV - estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

V - ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;

VI - integrar o ensino médio à educação profissional;

VII - viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso.

De acordo com as diretrizes citada acima, percebe-se que o projeto Escola Plena em Mato Grosso busca desenvolver ações inovadoras, como a reformulação e criação de um currículo escolar que melhore a qualidade da educação e propicie uma melhor gestão e a participação de toda a comunidade escolar, promovendo, assim, a

formação integral e profissional dos educandos para desempenhar papéis fundamentais em sociedade. A lei ainda discorre sobre a expansão e oferta da educação integral no Estado por meio de parcerias público-privada (PPPs).

Para a caracterização do currículo e da metodologia da Escola Plena utilizou-se o documento Projeto Pedagógico de Educação Integral, elaborado pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso) juntamente com o CEIN (Coordenadoria de Ensino Integral) e disponibilizado às escolas já em andamento e as que estavam iniciando esse projeto de escola integral no ano letivo de 2018. Esse documento serve de aporte para a implantação de um currículo totalmente diferente da concepção tradicional.

De acordo com esse Projeto Pedagógico de Educação Integral (2018, p. 09):

A concepção de currículo assenta nas articulações entre os Eixos Estruturantes das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso e os Princípios Pedagógicos da Escola Plena. Trata-se da assunção de uma perspectiva crítica de currículo em que articula nas práticas pedagógicas os Eixos Estruturantes (Trabalho, Cultura e Conhecimento) aos Princípios Pedagógicos (Educação Interdimensional, 4 Pilares da Educação, Protagonismo e Pedagogia da Presença).

Sendo assim, percebe-se que essa concepção de currículo propiciará uma metodologia de prática pedagógica interligada a eixos estruturante e princípio pedagógicos diversificados com o intuito de desenvolver uma ação pedagógica mais eficiente, centrada sempre nas perspectivas de temáticas inovadoras que possam contribuir com a formação humana dos educandos.

Observa-se que nas Escolas Plenas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio são ofertados os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que totalizam trinta horas disciplinares, ocorrendo algumas diferenças de disciplinas e quantidade de horas disciplinares na oferta da Parte Diversificada do Ensino Fundamental e do Médio. Os objetivos da BNCC nas Escolas Plenas são os mesmos. Dessa forma, de acordo com o Projeto Pedagógico de Educação Integral (2018, p.18), as disciplinas da Parte diversificadas têm o objetivo de:

Projeto de Vida e Protagonismo: desenvolver ações pedagógicas para os estudantes construírem conhecimentos acerca de si, da relação com os outros e com o mundo do trabalho.

Eletivas: potencializar a formação dos estudantes de forma interdisciplinar com ações atrativas, criativas e inovadoras.

Estudo Orientado: ensinar os estudantes a serem autodidatas para a construção dos seus Projetos de Vida.

Práticas Experimentais e Iniciação Científica: ampliar os conhecimentos dos estudantes nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática a partir da experimentação.

Avaliação Semanal: desenvolver competências de organização e efetivação dos processos de avaliações externas a serem vivenciadas pelos estudantes, bem como promover construção de conhecimentos acerca de todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular.

Práticas Esportivas e Atividades Esportivas e Motoras: promover a prática de múltiplos esportes a fim de permitir a construção de saberes para o cuidado com a saúde e lazer.

Estudo aplicado de Língua Portuguesa: atender, de forma inovadora e criativa, as necessidades formativas dos estudantes acerca das habilidades e competências de Língua Portuguesa.

Estudo aplicado de Língua Matemática: atender, de forma inovadora e criativa, as necessidades formativas dos estudantes acerca das habilidades e competências de Matemática.

Projeto Educativo Cultural: ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca de aspectos do teatro, dança, música e artes plásticas.

O Projeto Pedagógico de Educação Integral (2018) discorre sobre três práticas pedagógicas que auxiliarão no desenvolvimento do Projeto de Vida e Protagonismo dos educandos, são eles: *acolhimento* - que consiste em uma prática de dar boas-vindas aos pais e estudantes, sendo realizado diariamente; *tutoria* – no qual cada aluno irá escolher seu professor/tutor nas primeiras semanas de aula para acompanhar o seu desempenho pedagógico e auxiliar na sua formação; *clubes³ de protagonismo* – no qual os educandos irão escolher os clubes que participarão, podendo ser de música, teatro, esporte, dança e leitura entre outros.

De acordo com o documento Projeto Pedagógico de Educação Integral os sistemas e critérios de avaliação nas escolas deverão seguir o Orientativos Pedagógico 2018 – SAPE/SEDUC. Essa proposta deverá estar no Projeto político Pedagógico da unidade escolar:

³ Os clubes serão conduzidos pelos alunos e poderá ter professores como padrinhos e serão realizados nos intervalos do almoço.

5. A avaliação dos alunos deverá ser composta por atividades realizadas na Base Comum e na Parte Diversificada da matriz curricular.
6. As disciplinas da Parte Diversificada não geram reprovação. São disciplinas que auxiliam na formação humana dos estudantes. Sendo registrados relatórios de aprendizagens construídas. Podendo no caso de o Ensino Médio gerar notas para compor a nota Bimestral.
7. A avaliação deve manter o caráter formativo e não excludente, ou seja, deve ter o caráter ligado exclusivamente a construção de conhecimentos dos alunos, ou seja, não deverá ser julgado comportamento/disciplina dos alunos. (p.26).

Discorrendo de forma breve sobre os cadernos da Parte Diversificada das Escolas Plenas, segundo o documento supracitado acima, percebeu-se que algumas dessas disciplinas são direcionadas a professores de áreas específicas como é o caso da disciplina de Práticas Experimentais e Iniciação Científica em que os alunos têm aula de Matemática, Física, Química e Biologia, com a finalidade de fazer experimentações práticas, propiciando aos educandos um aprendizado mais atraente e científico.

Existem também algumas disciplinas da parte diversificada que exigem, preferencialmente, à atribuição dessa disciplina, a outros professores da área que não estejam atribuídos na disciplina da Base Nacional Comum Curricular, como é o caso da disciplina das “Práticas Esportivas”, “Estudo Aplicado em Matemática” e “Estudo Aplicado de Português”, pois segundo o documento Projeto Pedagógico de Escola Integral (2018) os objetivos das disciplinas são diferentes, porém é de fundamental importância a articulação do professor dos componentes curriculares da BNCC com o professor do componente da Parte Diversificada.

Destacamos ainda por meio da leitura do documento Projeto Pedagógico de Escola Integral (2018) que a gestão da Escola Plena se faz por meio da *Direção*; da *Coordenação Pedagógica*, que é responsável pela gestão pedagógica e dos *Coordenadores de Áreas*, que tem a função de subsidiar de forma direta os trabalhos com os professores das respectivas áreas.

A carga horária docente é composta por quarenta horas semanais, que depende da quantidade de turmas que a escola possui, assim, seguindo as informações descritas no mesmo documento, sobre a jornada docente terá que participar amplamente do modelo pedagógico e da gestão da Escola Plena:

Assim, a jornada de trabalho do professor será composta por reuniões pedagógicas, planejamentos individuais e por área de conhecimento, atendimento pedagógico aos estudantes, acolhimento diário aos estudantes, formação continuada, estudos dirigidos, produção pedagógica e científica, atividades de sistematização como diários e relatórios, dentre outras propostas oriundas da unidade e sancionadas pela Coordenadoria de Ensino Integral da Seduc. (Idem, 2018, p.88).

Diante das informações citadas no presente tópico, percebeu-se que, tanto a concepção de currículo e procedimentos metodológicos das Escolas Plenas é abrangente e inovadora, desde a oferta de sua Parte Diversificada como a forma da gestão escolar; composição do corpo docente e o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no educando, ou seja, no protagonismo e na construção da autonomia dos mesmos. Cabe salientar que no mesmo documento utilizado para o embasamento teórico desse tópico, contém informações sobre outros métodos utilizados no desenvolvimento dessa escola, como: Plano de Participação da Comunidade, Matrículas, Planos de Ensino, Plano de Aula, Plano de Ação e Guias de Aprendizagem.

O Uso da Tecnologia Como Ferramenta de Informação e Comunicação Interdisciplinar

Em nosso mundo contemporâneo, o que consideramos novo ou atual em frações de segundos e minutos é ultrapassado, devido ao fator predominante e essencial chamado de tecnologia. São inúmeras invenções e benefícios que a tecnologia nos proporcionou, porém, se analisarmos de uma forma específica, podemos dizer que a disseminação e transmissão de conhecimentos, por meio de sistemas *web*, propiciou ainda mais a propagação e a geração de novos conhecimentos acerca dos já existentes. Nesse sentido, para Santo (2015),

O papel das tecnologias de informação e comunicação é de suporte à gestão do conhecimento. O desafio é identificar e/ou desenvolver e implantar tecnologias e sistemas de informação que deem apoio à comunicação, como forma de colaboração possibilitando a troca de ideias, experiências e criando as estruturas de organização de repositórios onde haja a possibilidade de recuperação de informações para a Gestão do Conhecimento (GC). (SANTOS, 2015, p.02).

Sabemos que vários métodos de ensino, na atualidade, baseiam-se não só no método tradicional, mas também em torno de tecnologias de informação e transmissão de conhecimento que aos poucos vão ganhando espaço na educação. Um exemplo clássico são os laboratórios de informáticas que foram introduzidos nas escolas com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do conhecimento; uma vez que

A tecnologia não exclui os livros e as bibliotecas como guias de leitura concisa. Ela vem para complementar e ampliar o espaço de busca do conhecimento de forma mais rápida. Nessa concepção, é possível unir aulas convencionais com novos recursos obtendo aulas inovadoras e surpreendentes para nossos alunos. (NEIVA 2009, *apud* SANTOS, 2015, p.02).

Segundo Almeida (2007), a apropriação e universalização do acesso a essas tecnologias fazem-se condição indispensável para todos os segmentos sociais, por meio de um aprendizado dinâmico, coletivo e participativo.

Neste contexto, algumas ferramentas adquirem espaço no processo de ensino aprendizagem, exemplo disso é a Inteligência Artificial (IA), em que as aplicações desenvolvidas objetivam facilitar o acesso ao conhecimento, bem como ser adaptativa ao perfil do aluno para o qual deverá ser efetuado o ensinamento. (SANTOS, 2015, p.02).

É notório que com o avanço da tecnologia e o acesso fácil aos meios de comunicação houve a facilitação da propagação das informações em quase todas as esferas educacionais. Nesse sentido, o uso de TIC enquanto instrumento social é crescente, com ênfase para hipermídias⁴ em processos de ensino aprendizagem, principalmente nas modalidades de educação à distância (EAD) (ALMEIDA, 2007).

Porém quando se trata de utilização da “tecnologia” por parte dos educadores que não tiveram esse conteúdo explícito em sua graduação, percebem-se dificuldades na construção do currículo e de suas práticas pedagógicas, pois geralmente esbarra na falta de capacitação e manuseio dela. Tal situação é relatada nos trabalhos de Boer, Vestena e Souza (2018) no qual, considera que uma parcela de professores em serviço,

⁴ Hipermídias: Sistema de registro e exibição de informações informatizadas por meio de computador, que permite acesso a determinados documentos (com textos, imagens estáticas ou em movimento, sons, softwares etc.) a partir de links que acionam outros documentos e assim sucessivamente.

não teve, em sua formação acadêmica, a preparação para o uso dessas novas tecnologias, de modo que se sentem desencorajados em utilizá-las em suas aulas.

Assim, diante das dificuldades de acesso e uso das novas tecnologias por parte de muitos educadores, pode-se esperar um ensino escolar ainda pautado na transmissão de conceitos pelo professor e na recepção desses conceitos, de forma acabada e passiva, pelo aluno, tendo como mediador do conhecimento as informações do livro didático. Argumenta-se que o professor necessita dominar tanto a ciência que ensina como suas metodologias específicas que, na atualidade, poderão estar associadas a ferramentas computacionais. (BOER, VESTENA E SOUZA, 2018, p. 02).

De acordo com Rosa (2013), as transformações de práticas educadoras só serão efetivas se os profissionais da educação, enquanto educadores, ampliarem sua consciência sobre a sua prática, pressupondo conhecimentos teóricos e críticos sobre seu meio, enfatizando que os mesmos são responsáveis para modificar sua gestão, currículos e projetos educacionais de trabalhos pedagógicos nas escolas. Ainda segundo a mesma autora:

Percebe-se que o uso das tecnologias no trabalho docente exige concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais, para atender as necessidades educacionais contemporâneas. Portanto, é necessário que os professores desenvolvam um debate sobre a relevância das tecnologias no trabalho docente e sobre a melhor maneira de usá-las, para que não sejam vistas e trabalhadas como um recurso meramente técnico. (p.08).

De acordo com os debates e enunciados de vários autores acima supracitados, percebe-se que independente das situações elencadas sobre a utilização e as dificuldades da TIC para o aprimoramento e desenvolvimento de currículos e de novas práticas pedagógicas, a tecnologia se torna indispensável para a criação e promoção de conhecimento no mundo contemporâneo. Nós, enquanto educadores, devemos sempre buscar especializações e atualizações de novas formas de propagação de conhecimento para proporcionar uma docência de qualidade aos nossos educandos.

Materiais e Métodos

A prioridade no atendimento das necessidades e expectativas dos usuários são elementos fundamentais para o sucesso de organizações pautadas no trabalho orientado

pela qualidade que possibilita a incorporação e desenvolvimento de serviços inovadores. Para tanto, é necessário conhecer os dados referentes ao desempenho organizacional, definição de elementos para mensuração da qualidade de seus serviços, sobretudo conhecer as dores, opiniões intrínsecas e extrínsecas de seus componentes e usuários (VALDRICH e CÂNDIDO, 2018).

Para alinhar as demandas e possibilitar a disposição de serviços mais efetivos é necessário que gestores do processo de informação alinhe as ações estrategicamente aos anseios e desejos dos usuários. Diante desse cenário, as tecnologias mudam constantemente, a cada dia novos recursos e estratégias são desenvolvidas a fim de compreender a dinâmica interdisciplinar dos comportamentos humanos diante de certas circunstâncias.

Sendo assim, o método de pesquisa adotado neste trabalho pode ser classificado como exploratória e bibliográfica com base qualitativa a partir da utilização da base Mapas de Empatia e do uso de entrevistas com diálogos profundos e questionário eletrônico, a fim de entender com propriedade os anseios e expectativas dos usuários da Escola Plena CEL Antônio Paes de Barros.

Mapas de empatia fazem parte da metodologia Canvas⁵ para Negócios, cujo objetivo é contribuir para compreensão dos clientes/usuários, de modo que, a ferramenta permite o entendimento do que o usuário está realmente interessado, ou se ainda é necessário aprofundar sobre ele. Tal método ajuda a imaginar a *persona* (personagem/cliente), conhecendo-o a fundo, afim de ter empatia com ele (VALDRICH; CÂNDIDO, 2018).

Para o desenvolvimento do mapa de empatia são necessárias 6 reflexões importantes conforme a tabela 1, abaixo:

Reflexão	Descrição
O que ele escuta	Aqui é importante refletir sobre o que amigos dos seus usuários dizem, o que os professores, pais, colegas de estudos dele falam, o

⁵ Canvas ou "Quadro de modelo de negócios" é uma ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes. Consiste num mapa visual pré-formatado contendo nove blocos do modelo de negócios. (WIKIPEDIA, 2020)

	que os influenciadores dizem, etc.
O que ele vê	Neste ponto temos que enxergar o ambiente que o seu usuário frequenta, o que a comunidade em que ele está oferece, quais são as pressões da sociedade em que ele se encontra.
O que ele pensa e sente	Um dos pontos mais difíceis é entender o que se passa dentro da cabeça do usuário. Entender o que realmente conta, principais preocupações e aspirações, necessidades informacionais, pensamentos que mantém sua mente ocupada.
O que ele fala e faz	Entender o que ele fala e faz é acima de tudo um exercício de observações, já que são suas atitudes em público, aparência e comportamento levadas em conta.
Dores	Quais são os principais obstáculos que o seu usuário enfrenta para conseguir suprir sua necessidade informacional e ter sucesso. Quais são os seus medos, frustrações e obstáculos.
Ganhos	Normalmente tudo aquilo que se deseja atingir uma vez que os medos sejam superados. Quais os seus desejos e necessidades, formas de medir sucesso, etc.

Tabela 1: Elementos para confecção de um mapa de empatia
Fonte: adaptado de Valdricch e Cândido (2018).

A escola que foi aplicado o “Mapa de Empatia” atende 160 alunos do ensino fundamental e médio, funcionando em tempo integral das 07:00 as 17:00, contando com uma equipe de 22 profissionais. Para compreender como a tecnologia possa melhorar os processos da Escola Plena foi realizado entrevistas com profissionais da gestão pedagogia, orientadores de áreas, secretaria e docentes, além desses profissionais responderem um questionário eletrônicos, contendo questões voltadas aos processos desenvolvidos na instituição.

Cada profissional entrevistado mencionou contribuições com sugestões e anseios de como recursos de tecnologia da informação e comunicação (TIC) poderia auxiliar na efetividade das atividades desenvolvidas na escola. Por fim, os mecanismos

de pesquisa aplicado resultou numa lista de requisitos e sugestões inovadores passíveis de serem arquitetados e implementados no próximo ano letivo.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Sobre o que se obteve na sistematização da pesquisa, relataremos nesta sessão.

Quando os entrevistados foram convidados a comentarem sobre os recursos tecnológicos que a escola possuía, bem como o que necessitam de melhora, foram enfáticos em apontar as deficiências e precariedades das instalações bem como deficiência no acervo tecnológico da escola. Tais entrevistados apontam equipamentos obsoletos e/ou não utilizado em toda sua potencialidade, argumentando que laboratórios de informática e ativos de redes são os elementos que dificultam a execução de algumas atividades tecnológicas.

Contatou-se que a escola possui uma boa estrutura de rede, porém, a gestão desse ativo é insuficiente, pois não se utiliza a sua capacidade total, devido a problemas na operação desses recursos, o que requerer profissionais especializados nesse quesito. Foi exposto que os laboratórios de informática e tablets educacionais não funcionam de modo satisfatório, uma vez que estão obsoletos em relação às tecnologias atuais tanto no quesito software e hardware, fator que impossibilita o desenvolvimento de várias atividades que requerem recursos atualizados. A escola conta ainda com outros ativos de TIC tais como equipamentos de sons, retroprojetores multimídia, notebooks, impressoras entre outros.

Quanto às disciplinas diversificadas⁶, bem como outras atividades que afetam diretamente o desempenho pedagógico dos estudantes como: Plano de participação da comunidade, matrículas, Plano de ensino, Plano de aula e Guias de aprendizagem, as contribuições foram bem parecidas entre os entrevistados quando perguntado o que veem, como faz e como gostariam que fosse no quesito tecnologia. Suas principais

⁶ Disciplinas diversificadas: projeto de vida e protagonismo, eletivas, Estudo orientado, Práticas experimentais, Iniciação científica, Avaliação semanal, Práticas esportivas e motoras, Estudo aplicado de língua portuguesa e matemática e Projeto educativo e cultural.

queixas estão relacionadas à falta de transparência, do domínio de tecnologias e da deficiência na interdisciplinaridade.

Como resultado da pesquisa, foi definido um rol de anseios e expectativas dos profissionais da Escola Plena de Colíder MT quanto à aplicação de tecnologias da informação em prol da melhoria e efetividade de seus processos, descrito na tabela 2.

	Propostas
1	Sistema de compartilhamento de conteúdo e metodologias entre docentes e gestão pedagógica;
2	Sistema para acompanhamento pedagógico em sala, de disciplina e outras variáveis envolvendo alunos para facilitar os trabalhos de tutoria e conselhos de classe;
3	<i>Website</i> institucional para partilhar as experiências; divulgar as atividades desenvolvidas na escola; postar conteúdos educacionais produzidos na escola; apresentar notícias e eventos da escola; apresentar os projetos desenvolvidos e os minicursos diversos para estudantes e a comunidade escolar.
4	Jogos e simuladores virtuais para: disciplinas com protagonismo juvenil, estudo orientado, iniciação científica, práticas experimentais, estudo orientado, práticas esportivas e motoras, aplicação da língua portuguesa e matemática;
5	Plataforma <i>web</i> para estudo orientado, protagonismo, avaliações eletrônicas, revisão para avaliações semanais;
6	Investimentos em infraestrutura cabeada de redes, projetores multimídias, conexão com a internet para estudantes;
7	Adequação e formação tecnológica de profissionais e alunos;
8	Projetos de cunho tecnológicos para estudantes e comunidade escolar;
9	Coleta e armazenamento de dados do histórico de alunos que matriculam na escola;
10	Divulgação e tabulação em plataforma acessível dos resultados obtidos por alunos nas avaliações semanais e externas;
11	Liberação de laboratório de informática a projetos comunitários de inclusão digital para a comunidade escolar em horários predefinidos;

12 Rematrículas online.

Tabela 2: Propostas de implementação de recursos de TIC nos processos da Escola Plena de Colíder MT.

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, a pesquisa se resume em plataforma digital com um conjunto de serviços, com ênfase na acessibilidade, segurança, transparência e divulgação de dados inerentes as atividades corriqueiras da escola.

Tais propostas se implementadas podem propiciar um precioso acervo de dados, que se analisados e minerados com ferramentas adequadas podem favorecer uma gestão eficiente e efetiva, que poderá promover inovação e novos *insights*⁷, contribuindo, assim, para que as escolas não sejam apenas mais um mecanismo de assimilação de conhecimentos, mas uma estrutura dinâmica, inovadora alinhada às expectativas dos estudantes, corpo docente, gestores, demais profissionais da educação, enfim, toda comunidade escolar, já que transcende as barreiras físicas da escola e atinge outras esferas e níveis da sociedade que poderá resultar em parcerias com outras instituições públicas ou privadas e potencializará os processos pedagógicos.

CONCLUSÕES

Diante das informações e reflexões sobre o presente tema, percebe-se que há deficiências severas quanto à comunicação e acessibilidade interdisciplinar, fator este que impossibilita, dificulta e inviabiliza o desenvolvimento de algumas atividades comuns entre disciplinas. Tais deficiências afetam não somente a interdisciplinaridade, mas outros aspectos da Escola Plena, tais como pouca interatividade com o meio externo da escola, ou seja, as relações com a comunidade escolar são deficitárias. Considerando ainda que a falta e/ou a deficiência nos canais da escola, conduzem para uma gestão menos eficiente quanto aos quesitos tempo, precisão e planejamento pedagógico.

⁷ Insights: Clareza súbita na mente, no intelecto de um indivíduo; iluminação, estalo, luz.

Os resultados das análises dos dados apontam para a criação de um canal de comunicação acessível e unificador, abrangendo todos os aspectos pedagógicos da Escola Plena. Houve ênfase por parte dos entrevistados em uma plataforma web, abordando aspectos pedagógicos e marketing da instituição. Portanto para o próximo ano letivo há um desafio, arquitetar e implementar um sistema web com as características propostas pela equipe pedagógica da escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Cesar. Desenvolvimento de uma hipermídia. Disponível em <http://publica.fesppr.br/index.php/rnti/issue/viewFile/5/44>. Acesso: 08/12/2020

ALMEIDA, Maria Vandete. **Projetos de Sistemas Web Orientados a Usuários: Educação Midiática e Culturas da Virtualidade.** Universidade Estadual de Maringá Centro de Tecnologia – Departamento de Informática Especialização em Desenvolvimento de Sistemas Para Web. 2015. Disponível em: <livros01.livrosgratis.com.br/ea000259.pdf>. Acesso: 21/06/2018.

BOER, Noemi. VESTENA, Rosemar de Fatima. SOUZA, C.R.S. **Novas Tecnologias e Formação de Professores: Contribuições Para o Ensino de Ciências Naturais.** Disponível em: <www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/aulas/aula_1/Boer_Vestena_Souza.pdf>. Acesso: 24/07/2018.

LEI N° 10.622, DE 24 DE OUTUBRO DE 2017. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso Secretaria de Serviços Legislativos. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf>>. Acesso: 11/06/2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino, 2014 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso: 19/06/2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. Escola Plena. 2018.

SEDUC – MT. Governo Sanciona Lei que Institui as Escolas Plenas em Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/-/8370167-governo-sanciona-lei-que-institui-as-escolas-plenas-em-mato-grosso>>. Acesso: 11/06/2018.

ROSA, Rosemar. Trabalho Docente: Dificuldades Apontadas Pelos Professores no Uso das Tecnologias. In: Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em:

<<https://www.scribd.com/document/319908604/Artigo-02-Dificuldades-No-Uso-Das-Tic-Pelos-Professores>>. Acesso: 26/07/2018.

SANTOS, Grazielle Costa. O Uso de Inteligência Artificial Como Ferramenta de Apoio a Projeto Interdisciplinares. O Caso de PI – Um Chatterbot Para o Projeto Integrador. In: Congresso Integrado da Tecnologia da Informação 2015. Disponível em: <<http://www.essentialeditora.iff.edu.br/index.php/citi/article/view/6302>>. Acesso: 22/06/2018.

SEDUC, MT. **Ensino em tempo integral funcionará em 14 escolas estaduais em 2017** - Notícias - SEDUC. 24 dez. 2016. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/ensino-em-tempo-integral-funcionara-em-14-escolas-estaduais-em-2017>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

VALDRICH, T.; CÂNDIDO,. **Mapa de Empatia como Proposta de Instrumento em Estudos de Usuários.** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 107-124, dez./mar 2018.

WIKIPEDIA. Business Model Canva. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Business_Model_Canvas. Acesso em: 09 dez. 2020.

Submetido em: 07/10/2019

Aprovado em: 14/12/2020

LEITURA DE IMAGENS COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

IMAGE READING AS INITIAL READING INSTRUCTION AND LITERACY STRATEGY FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Claudine Pessoa de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-3912-5703>

Resumo

Este artigo é resultado de uma intervenção nas dificuldades de leitura verbal e não verbal dos alunos do primeiro ano do primeiro segmento da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais se encontram em processo de alfabetização. Baseia-se na hipótese de que a leitura de imagens ancoradas ao texto contribui com o processo de alfabetização e letramento, uma vez que essas linguagens se ajustam na produção de uma mensagem. Conclui-se que as imagens são carregadas de sentidos e que podem ser exploradas por várias perspectivas, de modo a se configurar em poderoso recurso pedagógico na formação de um indivíduo competente para ler criticamente o mundo das letras e o mundo das imagens. Recomenda-se explorar a leitura de imagens na modalidade EJA, contextualizando-as a partir dos diferentes conhecimentos e experiências dos jovens e adultos a fim de assegurar que os processos de leitura e escrita sejam desenvolvidas de maneira significativa e adequada a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura de Imagens, Alfabetização, Letramento, Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This article is the result of an intervention in the difficulties of verbal and non-verbal reading of students in the first year of the first segment of the Educação de Jovens e Adultos (EJA) [youth and adult education], who are in the process of literacy. It is based on the hypothesis that the reading of images anchored to the text contributes to the process of initial reading instruction and literacy since these languages are adjusted in the production of a message. It is concluded that the images are loaded with meanings and that they can be explored from different perspectives, to become a powerful pedagogical resource in the formation of a competent individual to critically read the world of letters and the world of images. It is

¹ Graduada em pedagogia (UFMT), especialista em gestão escolar (UFMT) e educação infantil (UNEMAT), professora da rede estadual de ensino, no Centro de Educação de Jovens e Adultos(CEJA) Cleonice Miranda da Silva, localizado no município de Colíder/MT, Brasil. E-mail: claudilenesouza1@gmail.com.

recommended to explore the reading of images in the EJA modality, contextualizing them from the different knowledge and experiences of young people and adults to ensure that the reading and writing processes are developed in a meaningful and appropriate way to the students' reality.

Keywords: Image Reading, Literacy, Initial Reading Instruction, Youth and Adult Education.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), apresenta a Educação de Jovens e adultos (EJA), como uma modalidade de ensino, voltada a atender pessoas jovens e adultas que por algum motivo não completaram ou que nunca iniciaram seus estudos na educação básica. Sendo assim, a modalidade assume o compromisso em cumprir com as funções: “reparadora, equalizadora e qualificadora”, para minimizar os prejuízos causados a aqueles que, na maioria das vezes, tiveram o direito de estudar negado em outros momentos da vida.

Leite (2016) coloca que o abandono escolar, quase sempre, está ligado a condição econômica da família, as quais direcionam a criança precocemente para o mercado de trabalho como forma de contribuir para com o orçamento familiar.

Com as exigências do mercado de trabalho, em algum momento da vida esses jovens acabam retornando à sala de aula, em busca de qualificação profissional e melhorias nas condições de trabalho. Leite (2016) enfatiza que esses jovens e adultos, precisam enfrentar diariamente muitas barreiras para retornar à escola, desde o acesso e à conciliação do horário das aulas com os horários de trabalho, até a rotina familiar, entre outros fatores.

Sobre esse aspecto, Santos ainda acrescenta que o retorno à escola para os jovens e adultos, muitas vezes representa um projeto de vida.

Trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os pais, as condições de acesso e as distâncias entre a casa e a escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. (SANTOS, 2015, p.6).

O professor da EJA precisa estar preparado para receber esse aluno que agora já não tem a escola como primeira obrigação em sua vida, mas sim o trabalho. Um

aluno que traz consigo uma bagagem de conhecimento fenomenal, com marcas de uma vida sofrida, que tem dúvidas se ainda consegue aprender, que se sente inferiorizado por não ser alfabetizado, mas sabe o valor da escola, da educação e a falta que ela faz em sua vida.

Esse aluno precisa de uma educação que atenda suas especificidades de adulto, de trabalhador, de pai de família e de quem tem pressa em compreender o mundo das letras. A atenção a essas especificidades exige do professor um olhar sensível, que leve em conta sua condição de vida, suas expectativas e necessidades. Nesse sentido, Pinto (1986) coloca que para compreender esse aluno, faz-se necessário conhecer suas histórias, culturas, costumes, percebendo que são sujeitos excluídos do processo educativo por “fatores, sociais, econômicos, políticos e culturais.” (PINTO, 1986, p. 71).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que necessita de uma escola que ofereça horários diferenciados, espaços físicos, organização pedagógica e currículo adequados para atender as especificidades da modalidade. Necessita também de profissionais qualificados que acreditam no potencial dos estudantes e proporcionem metodologias diversificadas que despertem o interesse desses educandos, pois segundo Gadotti (1996, p. 83), “esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologias eficientes para esse tipo de modalidade.”

Gadotti ainda acrescenta que se o professor da EJA pensar em metodologias distintas das utilizadas nas séries iniciais do ensino fundamental, e partir da “[...]realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos[...].” (GADOTTI, 1996, p.83).

Diante dessas reflexões a respeito da peculiaridade do aluno de EJA, suscita-se algumas indagações: como encontrar metodologias de intervenção pedagógica bem sucedidas para esse público? A leitura de imagens contribui para a formação de um indivíduo crítico e reflexivo? Como o professor pode explorar as imagens no processo de alfabetização da EJA? Nesse sentido, Silva; Araújo (2016, p.2) aponta que, “o

profissional da EJA precisa ampliar suas habilidades e competências nos procedimentos, e estratégias para construção dos conhecimentos.”

Em busca por uma metodologia de alfabetização que desperte no aluno a habilidade de pensar criticamente, é que as atividades de leitura e interpretação a partir de imagens presentes no cotidiano do educando, se traduz em uma proposta de alfabetização na EJA. Esse texto, visa expor o resultado de uma pesquisa qualitativa, partindo das questões levantadas acima acerca desse tema.

Um lugar para a EJA no Brasil

As primeiras iniciativas de combate ao analfabetismo no Brasil surgiram no início do século XX, quando o País passava por uma revolução industrial, necessitando de mão de obra barata e especializada. Nesse período poucos tinham acesso à educação e o índice de analfabetismo era altíssimo.

Outro fator que também impulsionou ações para alfabetização de adultos, foi o interesse político em aumentar a base eleitoral do País, uma vez que para votar precisava ser alfabetizado. A partir dessas necessidades “criou-se na década de 1940 uma campanha de educação que alfabetizasse jovens e adultos no período de três meses. Essa campanha não durou muito e foi alvo de grandes críticas.” (SILVA; ARAÚJO, 2016, p 9)

No entanto, o marco da democratização da educação brasileira se deu com a constituição de 1988, que atribuiu ao Estado e à família o dever de promover a educação a todos os cidadãos brasileiros, democratizando o ensino.

Trinta anos se passaram e a universalização da educação ainda não é realidade, conforme aponta os índices de analfabetismo no País. De acordo com o IBGE (2019), a taxa de analfabetismo no Brasil, ainda é alta, correspondente a 6,8 %, ou seja, 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas, não sabem ler ou escrever (GAZETA, 2019). Esses dados revelam que o País está longe de universalizar a educação.

Ao analisar a trajetória da EJA no Brasil, é possível constatar que são muitas as iniciativas nessa direção, entre elas está o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1985) e o Brasil alfabetizado (2003), todas com o objetivo de resolver o

analfabetismo entre os adultos. No entanto, nenhum desses programas foram capazes de responder às necessidades desses educandos. Nessa direção, Couto (2019) enfatiza que o grande problema em relação à educação de jovens e adultos é que essas iniciativas sempre tiveram caráter de campanha, com o objetivo de resolver de imediato um problema que é permanente.

Ainda segundo esse autor, além de serem geridos com poucos recursos, que prioritariamente são destinados ao ensino fundamental, esses programas foram desenvolvidos em caráter temporário, como uma espécie de favor ou caridade, por parte dos governos e encarados como trabalho voluntário por parte de alguns professores.

O grande problema que atinge a EJA é que os programas federais não são pautados em uma política, e sim em caráter de campanha, de assistencialismo. Todos eles têm caráter de repasse de recursos, não existe uma definição, um alinhamento metodológico, não chegaram a ter o alcance que poderiam para fazer com que o país avance no processo de escolarização de jovens e adultos. (COUTO, 2019, p.5).

É possível perceber que a educação de jovens e adultos foi colocada de lado em função das demais modalidades de ensino, o que explica o fato de não ter sido contemplada com os recursos de Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização de Magistério (Fundef), criado pelo governo federal em 1998, com vigência até 2006, ficando a cargo dos Estados e Municípios atenderem essa grande demanda da educação.

Somente, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no ano de 2007, é que foi garantida à EJA, um repasse de verba permanente, ainda que de menor valor em relação as demais modalidades, o que faz com que as escolas prefiram ofertar outras modalidades, que receberão mais recursos. De acordo com Couto (2019, p.3), atualmente a EJA “tem o menor orçamento e pouco se investe na formação de educadores, metodologias e criação de escolas apropriadas para jovens e adultos”.

Diante de tal cenário, é perceptível o lugar de “patinho feio” que a EJA ocupa no País, sendo tratada como educação secundária, de menor importância, renegada a

segundo plano, com poucos incentivos do Governo Federal, para a construção de uma proposta de educação consistente que atenda o perfil desses educandos.

É necessário ressarcir essa dívida social que o país tem com esse público, fazendo os investimentos necessários, garantindo o que está na constituição federal, que reconhece a educação como um direito de todos em qualquer fase da vida. Couto (2019, p.7) reforça que “é imprescindível o reconhecimento de que essas pessoas têm direito de ler e escrever, de ter acesso à tecnologia, de ter conhecimentos matemáticos, de conhecer seu território, de saber as questões sociais que permeiam sua vida.”

Todo esse cenário de incertezas com os rumos da educação de jovens e adultos no Brasil, se agrava com o governo Bolsonaro. Segundo a Empresa Brasil de Comunicação (EBC, 2019), o governo atual não tem demonstrado nenhum interesse em investir na EJA, deixando isso claro já no segundo dia do seu governo que “ao nomear a equipe do Ministério da Educação, o presidente dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável pela modalidade de EJA, educação do campo e profissional. (COUTO, 2019, p.9).

Couto (2019, p.10) ainda levanta que a extinção da SECADI representa uma perda de identidade para a EJA no País, “a EJA não tem lugar dentro do MEC atualmente. Se o cenário está complicado para as modalidades que sempre tiveram prestígio, imagina para a EJA, que não tinha prestígio social.”

Atualmente a EJA vive de indefinições, como expõe Catelli (2019), não se sabe como ficarão os Programas de Alfabetização, se teremos livros didáticos, não existem ações positivas por parte do Governo Federal há quatro anos.

Muitas vezes, a falta de investimentos nessa modalidade de ensino, pelo governo federal, é justificada pela falsa ausência de demanda na EJA, escamoteada pela própria escola, como diz Couto (2019): “Eu dei aula na rede pública por 31 anos. E vi como a escola acaba criando estratégias para não fazer essa oferta. Por exemplo, o aluno chegava perguntando se tinha vaga. Se falava que não. Mas para a Secretaria se falava que não havia demanda.” (COUTO, 2019, p.10).

É urgente a necessidade dos governantes desenvolverem políticas sérias para a EJA, o que só será possível através de mecanismos de escuta dos alunos, educadores

e gestores, pois concorda-se com Caetano (2019, p.4), quando afirma: “uma política pública específica para estes sujeitos não se constrói de forma solitária, mas com a participação da sociedade.”

Nesse sentido é imprescindível uma profunda reflexão por parte dos educadores, a respeito de: quem são os estudantes da EJA? Quais seus anseios e necessidades? Como aprendem? O que esperam da escola? Todas essas indagações são necessárias quando se deseja entender as especificidades dessa modalidade, as características dos estudantes, pois, além de dominar metodologias adequadas, que contribuam para com a formação de sujeitos capazes de atuarem na sociedade de forma reflexiva, para ser educador na EJA torna-se imprescindível também assumir um compromisso social e político. Nesse sentido, concorda-se com Borges (2003, p. 2), quando afirma que:

“Nenhuma política voltada para educação de jovens e adultos alcançará sucesso, mesmo que teórica ou metodologicamente, esteja orientada para uma educação conscientizadora, enquanto a mentalidade dos educadores que trabalham com esses educandos, jovens e adultos, trabalhadores não for alterada.” (BORGES, 2003, p.2).

Metodologia de ensino para alfabetização de Jovens e Adultos

Quando se pensa em metodologia para alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire é a primeira referência que vem em mente. Em seu livro pedagogia da autonomia, ele afirma que a educação se dá em um processo dialético em que educador e educando se formam juntos, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p.12).

Ao constatar um alto índice de analfabetos e analfabetos funcionais² no Brasil, esse autor desenvolveu seu próprio método de alfabetização de jovens e adultos, para tentar mudar essa realidade. O seu método de ensino parte da realidade dos educandos, evidenciando que uma educação de qualidade precisa ir para além do livro didático e do quadro negro, e propiciar uma constante troca de conhecimento.

² Analfabeto funcional é aquele indivíduo que não consegue compreender pequenas mensagens como cartas, anúncios, avisos presentes em seu dia a dia. (TOLEDO, 2009).

Silva e Araújo (2016, p. 15) reafirma que, “este educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade.”

Já é consenso entre os educadores que uma boa prática pedagógica não depende apenas de o professor conhecer bem o conteúdo a ser ministrado, mas é necessário também direcionar um novo olhar para as metodologias de ensino que se aprimoram a partir da reflexão na ação. Conforme Freire (1996, p.22), é “pensando criticamente a prática de hoje e ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Esse fragmento nos remete à percepção de que o professor se faz e refaz no percurso de sua profissão, a qual vai apontando caminhos no encontro de metodologias adequadas à realidade de seu aluno.

Nessa direção Paulo Freire, defende uma metodologia de ensino para jovens e adultos, embasada em princípios de educação popular, democrática e libertária, fundamentada na realidade dos educandos, capaz de levá-los a conhecer e interferir na realidade em que vivem, superando a separação entre a teoria e prática.

Lemos (1999) afirma que, quando se pensa em metodologias de ensino para EJA é importante entender que esse sujeito é, antes de tudo, um indivíduo com experiência social e cultural que busca a escola para se sentir mais inserido na sociedade. “Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e ser social”. (LEMOS, 1999, p. 25).

Diante do exposto, comprehende-se que o fazer pedagógico não deve acontecer de qualquer jeito, e que ser educador na EJA exige preparação, como reforça Leite (2016, p.10), “não é qualquer pessoa que está apta a ser um educador da EJA, apesar de muitos professores terem o ensino superior muitos não têm uma especialização para trabalhar nesta área que exige tanta inovação e dedicação do professor.”

Essas considerações remetem à percepção da necessidade de incluir metodologias inovadoras na formação inicial e continuada do professor da EJA, capacitando-o para trabalhar com as especificidades desse público que chega à escola com uma bagagem de conhecimento construído socialmente. No que tange aos conhecimentos e experiências dos estudantes da EJA, estes devem ser valorizados pelo

professor, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem será mais significativo “fazendo a relação entre os conhecimentos prévios, ou seja, os trazidos por esses sujeitos, e os novos conhecimentos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes.” (SILVA; ARAÚJO, 2016, p.11).

De forma semelhante se desenvolve a formação da identidade do educador da EJA, com base na relação dialógica e por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas desempenhadas no contexto da modalidade. Nessa direção Freire (1996, p.58) também coloca que, “tanto posso saber o que ainda não sei, como posso saber melhor o que já sei”, referindo-se à necessidade de uma postura de humildade pedagógica para o aperfeiçoamento da prática docente.

No entanto, na ausência dessa formação, o que acaba acontecendo no dia a dia das escolas de EJA é uma reprodução da prática pedagógica do ensino regular, que não atende às especificidades desse público, favorecendo uma situação de reincidência do processo de exclusão escolar.

Leitura e alfabetização no contexto das imagens

A leitura pressupõe um leitor que fará a decodificação e interpretação de um código cultural, atribuindo sentido, podendo ser uma imagem ou texto, em que “ambas linguagens precisam ser compreendidas para que o processo de leitura aconteça.” (TORRES, 2011, p. 17).

A esse respeito, Pillar (2006) comenta que o ato de leitura não acontece de forma neutra, mas é permeado pela experiência de vida de quem lê, o qual imprime nesse ato o seu conhecimento de mundo, a sua imaginação e as estruturas mentais que o ajudam a atribuir sentido ao observável, “assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes.” (PILLAR, 2006, p.13).

Sendo assim, o ato de leitura é atribuir sentido, onde cada indivíduo o fará de acordo com a sua capacidade, como esclarece Pillar (2006, p. 12), “a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos.”

Isso se aplica também a leitura de imagens, que nos tocam de maneira especial, por natureza somos seres visuais. Estamos rodeados de imagens nos outdoors, slogans, posts, propagandas e elas são carregadas de ideologias políticas, sociais e

econômicas e nos atingem de forma brutal, sem que nos preparemos para recebê-las. Conforme Correa (2017, p. 7), somos “nômades em nossas próprias casas, capturamos imagens, muitas vezes sem modelo, sem fundo, cópias de cópias, no cruzamento de inúmeras significações. Imagens para deleitar, entreter, vender, que nos dizem o que vestir, comer, aparentar, pensar”.

A verdade é que com a revolução tecnológica e democratização do smartphone, as imagens ganharam mais espaço na comunicação, como evidencia Barbosa (1998, p. 17), “vivemos em um mundo dominado por imagens, a todo o instante somos surpreendidos por elas, em casa, no trabalho, nas ruas, imagens sedutoras que tentam a todo custo influenciar nosso comportamento.” Deste modo, Torres (2001) coloca que é urgente pensar em uma alfabetização visual, aprender a gramática e a sintaxe das imagens.

Saber ler imagens é uma exigência para as sociedades modernas, as imagens já podem ser consideradas um novo código linguístico, a educação precisa lançar seu olhar para esse discurso visual, Barbosa (1998, p.17) acrescenta que “a leitura de imagens é uma necessidade para a compreensão e decodificação desses signos tão difundidos na nossa vida cotidiana.”

A escola precisa abrir espaço para essa educação do olhar, incluindo a imagem no processo de alfabetização, para que possamos desenvolver uma linguagem integrada, onde imagem e código se completam. Assim, concorda-se com Torres (2011, p. 15) quando afirma que: “a educação do olhar, em tempos de difusão e incorporação da imagem na vida cotidiana, torna-se indubitavelmente necessária para o ensino-aprendizagem de crianças e jovens em fase de desenvolvimento cognitivo”. Acrescenta-se ainda que essa compreensão deve ser estendida à formação de pessoas adultas.

Enfim, é fundamental que o professor se prepare para utilizar as imagens como recursos linguísticos em sala de aula e ensine os alunos a compreender o mundo utilizando-se também das imagens que estão a sua volta. Contudo, a leitura de imagem ainda precisa ser melhor e mais explorada pedagogicamente, pois muitos professores também “não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus alunos”. (BARBOSA, 1988, p. 138).

Esse é um desafio colocado aos professores de hoje, entender como as imagens, tão usadas e aceitas pela massa, podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas em sala de aula, e incluí-las no início da alfabetização, para que os alunos desde cedo sejam capazes de utilizá-las criticamente como recurso linguístico.

Alfabetização e letramento com o uso de imagens

Esse trabalho foi realizado em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no município de Colíder/MT, em uma turma de 13 alunos, matriculados no primeiro ano do primeiro segmento, com idade entre 24 a 70 anos. Nesse grupo tinha uma aluna com necessidade especial e todos se encontravam no início de aquisição da leitura e escrita, nos níveis silábico e silábico alfabético.

Esse estudo não se limita à análise das imagens enquanto artes plásticas em sala de aula, mas propõe que a escola utilize também as imagens presentes no dia a dia dos alunos como pano de fundo para despertar a capacidade no processo de alfabetização e letramento da EJA.

Foi utilizado imagens digitais que combinavam linguagem verbal e não verbal, na emissão de uma mensagem. O critério de seleção dessas imagens foi a relação com a vida cotidiana dos alunos, para que a partir delas pudesse diagnosticar os chamados conhecimentos prévios dos educandos.

É fundamental que o professor, ao selecionar uma imagem para levar para sala de aula, tenha consciência que esta, assim como qualquer texto, precisa ser significativo para o aluno.

Segundo Santos (2015) o conhecimento se efetiva a partir das experiências e vivências que o indivíduo adquire nas primeiras relações com o mundo e deve ser valorizado na Educação de Jovens e Adultos por ser uma característica forte desta modalidade de ensino.

Observa-se acima de tudo que esta é uma característica marcante no aluno da EJA, é que muitos têm uma ampla visão de mundo, carregam com si, através de suas experiências vividas muitos conhecimentos úteis, que serviram de alavanca para construção de novos conhecimentos em sala de aula. (SANTOS, 2015, p.7).

Partilhando de uma visão muito parecida, Gadotti (1996) nos apresenta que a melhor forma do professor despertar a motivação dos alunos para o conhecimento é partindo daquilo que os interessa, ou seja, da sua realidade, pois no processo educativo o professor deve considerar a realidade do aluno como mola propulsora do ensino e do aprendizado.

Nesse processo de leitura, primeiramente foi apresentado somente as imagens aos alunos para que fizessem uma leitura sobre as mesmas, com o objetivo de suscitar a capacidade do olhar na perspectiva apontada por Correa (2017, p.4) quando diz que é necessário exercitar o olhar ao observar uma imagem, pois esta, “abriga inúmeras possibilidades de significados que nem sempre aparecem à mostra, muitos estão ocultos, é preciso procurá-los para desvendá-los, é preciso pensar.”

A esse respeito Correa (2017, p.2) reforça que a leitura de imagem seja utilizada pelo educador como, “ferramenta no processo de construção e desenvolvimento da criatividade, incentivando o aluno não apenas a ver, mas a ler e compreender as imagens, propiciando interação entre texto e contexto, acrescentando novos saberes.”

A partir dessa experiência foi possível constatar quanto conhecimento se constrói a partir desse olhar sugerido por Correa (2017), ao fazer a leitura de uma imagem, que quase sempre está carregada de conceitos da ciência, matemática, história, geografia, artes e outros. É importante destacar também o quanto os alunos desenvolvem a habilidade de argumentação e organização das ideias a partir dessas leituras, as quais exigiam de todos a participação oral.

Frequentemente, no dia a dia de sala de aula, os alunos de EJA, sentem vergonha de expor suas ideias diante dos colegas, o que aconteceu inicialmente com essa turma, mas, à medida que alguém falava e se sentia valorizado pela sua participação, ficando claro que não tinha certo ou errado naquela leitura, os demais foram tomando coragem e participavam também.

Entrelaçando esta visão com a defesa de Pillar (2006) percebe-se que a leitura que fazemos de uma imagem, texto ou situação, está relacionada diretamente com a experiência que o indivíduo tem com o objeto a ser lido, “isso porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas

mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento". (PILLAR, 2006, p. 13).

É possível notar também que a maioria dos alunos de EJA acreditam que só se aprende com papel e caneta na mão. Isto implica que é um desafio para o professor envolvê-los nesse trabalho superando a visão reducionista de educação, propiciando também ao aluno organizar o seu pensamento e expor suas ideias, desenvolvendo também a capacidade de falar e escutar.

A esse respeito Freire (1996) acrescenta que falar e ouvir é uma habilidade a ser desenvolvida na escola, onde quem não sabe ouvir perde o direito de falar. “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.” (FREIRE, 1996, p. 73).

Finalizando a exploração das imagens com os alunos, foram apresentadas somente as frases retiradas das imagens, para que também fizessem a leitura. Nessa proposta, ficou perceptível que os alunos se prenderam mais na decodificação do que na mensagem do texto, ficando na superficialidade da leitura, o que não aconteceu quando apresentei as imagens.

Nesse sentido, utilizar as imagens na alfabetização de jovens e adultos favorece a uma educação freiriana, que defende uma educação crítica e significativa.

Para finalizar esse trabalho foram apresentadas aos alunos, as imagens ancoradas ao texto em sua forma original. Foi possível perceber a força dessas duas linguagens agregadas, e o desafio que é para o professor explorar todo o potencial que a união desses dois recursos linguísticos proporciona e suscitar reflexões com os alunos. Seguem abaixo algumas imagens trabalhadas nesse plano.

Imagen1- Inclusão



Fonte: Twitter. (2020).

Imagen 2- Meio Ambiente 1



Fonte: Imagedailha. (2020).

Imagen 3- Meio Ambiente 2



Fonte: Pinterest. (2020).

Imagen 4- Empatia



Fonte: Renascerao40. (2020).

Imagen 5- Meio Ambiente 3



Fonte: Bahiamarina. (2020).

Imagen 6- Desigualdade Social



Fonte: facebook. (2020).

Essa experiência pedagógica evidencia a importância de o professor valorizar as demais formas de linguagens que não seja somente a verbal, como pontua Lima (2008, p. 3), “a pedagogia deve criar pele nova, para integrar, sem deformá-los, os produtos da cultura de massa.”

Dito de outra forma, as imagens são capazes de mexer com os nossos sentidos, aflorando sentimentos e experiências de forma mais imediata do que o texto, o que justifica o seu uso em sala para contribuir com a capacidade de leitura e interpretação dos alunos.

Considerações finais

No decorrer desse plano, ficou evidente que as imagens exercem grande fascínio entre as pessoas e que muito do que aprendemos ocorre por meio do que vemos. Elas habitam as nossas mentes, os nossos sentimentos, alimentam nossos sonhos, despertando a nossa fantasia. Tudo isso contribui com o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, podendo ser utilizadas pelo professor na alfabetização.

As imagens são carregadas de sentido ideológico as quais requerem um leitor crítico capaz de desvelar todas as suas facetas. Isso pressupõe que a escola precisa conceber as imagens como recurso linguístico, capaz de desenvolver a capacidade crítica dos educandos preparando-os para receber e absorver informações no mundo das imagens.

O professor precisa estar atento às mudanças no campo da comunicação e incluir a leitura de imagens em seu planejamento de aula, com o objetivo de promover

essa alfabetização visual e instigar os estudantes a terem um posicionamento crítico diante das diversas fontes de informação.

A partir de tudo que foi discutido até aqui, é oportuno ressaltar que as imagens, trazem consigo muitas informações ocultas, com muitas possibilidades de leitura, que as vezes se vê, mas não se enxerga. Diante disso o professor deve ser o primeiro a desenvolver essa habilidade para assim utilizá-la como recurso pedagógico.

No entanto, é importante que se faça bom uso dessa linguagem em benefício do conhecimento, porém, não tenho a pretensão de apresentar aqui, uma receita de como explorar esse meio de expressão pedagogicamente, por entender que cada professor deve encontrar uma forma de utilizá-la e considerar que não existe uma maneira única de abordar essa linguagem. É fundamental que cada professor encontre sua maneira de apresentá-la em sala de aula, de acordo com a realidade de sua turma.

De qualquer forma é imprescindível que a escola proporcione aos alunos a chamada “educação do olhar”, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Enfim, esse trabalho trouxe experiências e descobertas no campo da comunicação capaz de contribuir para que outros educadores reflitam sobre a importância da educação visual no processo de alfabetização, através de leitura de imagens.

Referências

ANSINE, M. **Alfabetização:** como Combinar e Relacionar Imagens e Escrita. Revista Nova Escola: 2019.

ARANHA, Maria L.de A. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: 2006.

BARBOSA; Ana M. PILLAR, Analice D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: 2006

BORGES, L. J. **Educação de Jovens e Adultos:** Reflexões sobre Novas Práticas Pedagógica. Curitiba: 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

CORREA, M. E. de O; BECKER, R. A Leitura de Imagens como Processo de Desenvolvimento da Criatividade. In: **Revista Científica Multidisciplinar**. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/imagens-processo-desenvolvimento> Data de . Acesso em: 16 abr. 2020.

COUTO, S; CATELLI, R; CAETANO, M. A EJA não tem lugar no MEC. In: **Revista Carta Capital**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/educação-disputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-affirma-sonia-couto-2/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DESIGUALDADE SOCIAL. In. **Facebook.com**. Disponível em: <https://www.facebook.com/emumrelacionamento-serio-com-meubebe/posts/tem-certeza/1296069053912795/>. Acesso em: abr.18 2020.

DINIZ, M. V. C. **A Leitura de Imagem no Processo de Ensino-Aprendizagem da Educação Infantil**, 2018, ed. 101. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-leitura-de-imagem-no-processo-de-ensino-aprendizagem-da-educacao-infantil/> Acesso em: 02 mar. 2020.

EMPATIA. In. **RenaSaceros40**. Disponível em: <https://renasceraos40.blogs.sapo.pt/um-mundo-melhor-778021>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: as Experiências do MOVASP. São Paulo: 1996.

GAZETA. **Taxa de Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/> Acesso em: 21 abr. 2020.

INCLUSÃO. In. **Twitter**. Disponível em: <https://twitter.com/MenteSapiente/status/1040054771246395395/photo/1>. Acesso em: 18 abr. 2020.

LEITE, E. P. **Expectativas dos Alunos da EJA em Relação à Escola**. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53224/R%20-%20E%20-%20ELISIANA%20PAES%20LEITE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 abr. 2020.

LEMOS, M. E. P. de. Proposta Curricular. In: **O Papel do Docente na Educação de Jovens e adultos**. Garcia. V. de J. São Paulo, 2013.

MEIO AMBIENTE 1. In. **Imagemdailha**. Disponível em: <http://www.imagemdailha.com.br/blog/-prefeitura-de-florianopolis-inicia-campanha-de-conscientizacao-de-descarte-de-plastico-nos-mares-.html>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MEIO AMBIENTE 2. In. **Pinterest.** Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/515873332320638778/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MEIO AMBIENTE 3. In. **Bahiamarina.** Disponível em:
<http://www.bahiamarina.com.br/site/bahia-marina/2018/06/06/bahia-marina-lanca-campanha-em-homenagem-ao-dia-do-meio-ambiente/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PINTO, Á. V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: 1986.

SANTOS, A. S; AZEVEDO, K. de O; SANTOS, L. S. **Perspectivas e desafios dos alunos da EJA de uma escola estadual da Paraíba e suas inserções no mundo do trabalho.** II CONEDU. Paraíba, 2015. Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD_1_SA12_ID775_31082015140512.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, P. L. da; ARAÚJO, A. V. de. **As metodologias utilizadas por profissionais da EJA: uma reflexão a partir do estágio supervisionado III.** Acre: 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposioufac/article/view/811>. Acesso em: 18 abr. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que é e como funciona o Fundeb. 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb>. Acesso em: 23 abr. 2020.

TOLEDO, L. S. **Linguagem e inclusão social.** Belo Horizonte: 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/txt/article/view/10047>. Acesso em: 8 ago. 2020.

TORRES, R. M. de L. **Importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais.** Tarauacá, 2011. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4458/1/2011_MariaRita . Acesso em: 04 abr. 2020.

Submetido em: 28/04/2020

Aprovado em: 10/12/2020

A BNCC E A FORMAÇÃO CONTINUADA: OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

BNCC AND CONTINUING EDUCATION: THE CHALLENGES OF COOPERATING TEACHERS.

Bruno de Melo Delatin¹

<https://orcid.org/0000-0001-7246-7580>

Rosiane Aparecida Dias Pereira²

<https://orcid.org/0000-0002-8910-0803>

Cláudia Rosani Meller da Silva³

<https://orcid.org/0000-0001-8726-1761>

Simeia de Oliveira Vaz Silva⁴

<https://orcid.org/0000-0003-1227-727X>

Rodrigo Antonio Szablewski⁵

<https://orcid.org/0000-0002-7192-7861>

Resumo

O projeto de intervenção ocorrido na Formação Continuada desenvolvida pela gestão da *Escola Estadual Dom Bosco* teve por objetivos: superar as dificuldades dos professores frente à homologação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e do Documento de Referência Curricular para o território mato-grossense (DRC); promover a incorporação de novas práticas pedagógicas para promover o direito à aprendizagem dos alunos; contribuir com a preparação dos docentes; garantir a sua familiarização com os princípios e conceitos da BNCC e DRC. As ações iniciaram-se com a orientação dos docentes sobre o replanejamento bimestral com base no desenvolvimento de competências e habilidades. Na sequência, estabelecemos o planejamento interdisciplinar com o foco no desenvolvimento dos objetos de aprendizagem. A próxima ação foi a de realizar a avaliação diagnóstica como forma de determinar o nível de desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos; nessa etapa, os professores foram orientados a contextualizar os

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina.

² Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Mato Grosso.

³ Especialista em Matemática Financeiro e Estatística.

⁴ Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

⁵ Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde.

conteúdos à realidade vivida dos estudantes, assim como a de inclui-los no planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Na última ação, realizamos o planejamento da avaliação formativa e somativa como um momento de coleta de dados para aferir o desenvolvimento de competências e habilidades. Os professores apresentaram dificuldades em todas as ações desenvolvidas, principalmente, na mudança de perspectiva da avaliação e na mudança de foco no trabalho com os objetivos de conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Documento de Referência Curricular, Planejamento, Formação Continuada.

Abstract

The intervention project that took place in Continuing Education developed by the Dom Bosco State School had as objectives: to overcome the difficulties of the teachers in face of the homologation of the new Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio (BNCC) [the Brazilian High School Common Curriculum Base] and the Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC) [the state curriculum reference document]; to promote the integration of new pedagogical practices to promote students' right to learning; to contribute to the groundwork of teachers; ensure familiarization with the BNCC and DRC principles and concepts. The actions started with the guidance of teachers on the bimonthly replanning based on the development of competencies and skills. Then, we established interdisciplinary planning with a focus on the development of learning objects. The next action was to carry out the diagnostic evaluation to determine the level of development of competences and skills in the students; at this stage, teachers were instructed to contextualize the contents to the life of the students, as well as to include them in the planning and development of the teaching and learning process. In the last action, we carried out the planning of the formative and summative assessment as a moment of data collection to evaluate the development of competencies and skills. The teachers presented difficulties in all the actions developed, mainly in changing the perspective of the evaluation and in changing the focus on work with the knowledge objectives for the development of competencies and skills.

Keywords: Brazilian Common Curriculum Base, Curricular Reference Document for Mato Grosso, Planning, Continuing Education.

Introdução

A homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) trouxe a necessidade de propor aos docentes da *Escola Estadual Dom Bosco* estudos que abordassem novas didáticas para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes.

A partir desse cenário, a equipe gestora da escola percebeu que os conceitos de desenvolvimento integral dos estudantes; aprendizagem ativa; a contextualização dos conteúdos curriculares a partir da experiência vivida; o trabalho interdisciplinar e as competências e habilidades precisavam ser incorporados à prática docente e orientar a prática pedagógica (ZABALA, 2000).

Dessa forma, o objetivo da intervenção da equipe gestora foi o de personalizar os itinerários/roteiros de formação dos docentes baseados no DRC- MT, a partir do estudo da BNCC, e promover a incorporação de novas práticas pedagógicas para garantir o direito à aprendizagem dos alunos, assim como contribuir com a preparação dos docentes para implementar e implantar a nova Base Nacional Comum Curricular e construir uma prática que promovesse o desenvolvimento integral dos estudantes e elevasse os índices de qualidade da educação na instituição escolar.

A partir dos objetivos estabelecidos, o planejamento da intervenção buscou priorizar o desenvolvimento da prática pedagógica no sentido de atender as propostas dos novos documentos. Para tanto, a metodologia promoveu a análise dos planejamentos bimestrais entregues no início do ano letivo, e, consequentemente, a realização do (re)planejamento no âmbito dos princípios do novo currículo com base na perspectiva de Lück (2009).

As ações iniciaram-se com a orientação dos docentes sobre o replanejamento bimestral com base no desenvolvimento de competências e habilidades. Na sequência, estabelecemos o planejamento interdisciplinar com o foco no desenvolvimento dos objetos de aprendizagem. Em seguida, realizou-se uma avaliação diagnóstica como forma de determinar o nível de desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. Na sequência, os professores foram orientados a contextualizar os conteúdos à realidade vivida dos estudantes, assim como a de inclui-los no planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Na última ação, realizamos o planejamento da avaliação formativa e somativa como um momento de coleta de dados para aferir o desenvolvimento de competências e habilidades.

Desenvolvimento

Durante o tempo de orientação da intervenção pedagógica os professores apresentaram o planejamento do bimestre anterior e sobre ele a análise ocorreu de modo a adequar os planos as proposições do novo currículo. Entre as principais adequações realizadas, inicialmente, estão a vinculação dos objetos do conhecimento às competências gerais, específicas e as habilidades. Verificou-se, a partir dessa análise, a falta de uma avaliação diagnóstica e o trabalho interdisciplinar.

Em relação a vinculação dos objetos de conhecimento às competências gerais, específicas e as habilidades, os professores foram orientados a planejar a partir da adequação entre o que precisa ser desenvolvido nos alunos e como o conteúdo do componente curricular poderia ser utilizado para atingir essa finalidade. Para tanto, a leitura e discussão sobre as características das competências e habilidades tiveram como referência a obra de Perrenoud (2002) e a resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

A falta da avaliação diagnóstica também foi discutida como um problema que deveria ser corrigido. Os professores foram orientados, com base no DRC-MT, sobre a importância da avaliação diagnóstica como um instrumento para determinar em que nível de desenvolvimento os alunos estão em relação a uma determinada competência ou habilidade. Assim, eles perceberam que o planejamento deve estar relacionado ao que se pretende desenvolver nos alunos e, para tanto, deve-se saber em que nível de desenvolvimento se encontram. Dessa forma, a gestão orientou os professores para que elaborassem avaliações diagnósticas que fossem de fácil aplicação e correção.

Quanto ao trabalho interdisciplinar, os professores foram orientados que a interdisciplinaridade não requer o planejamento do mesmo conteúdo, mas que pode ser feita ao estabelecer como objetivo o desenvolvimento das competências. Ao analisar os planejamentos, verificamos que esses possuíam, entre as competências gerais, uma competência em comum, mas que o foco dos professores não estavam nela e, sim, nos conteúdos que seriam trabalhados.

Dessa forma, para realizar essa orientação, revisitamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), pois a BNCC não traz claramente o sentido de trabalho

interdisciplinar no uso das competências. Assim, os professores foram orientados a encarar a prática pedagógica conforme apregoa Fazenda (2007), isto é, como ação comprometida em superar a fragmentação do conhecimento escolar.

Na sequência das ações previstas, desenvolvida da metade para o final do mês de setembro, dialogamos com os professores sobre quais objetos de conhecimento seriam recrutados para contextualizar o desenvolvimento das competências e habilidades nos alunos. Os professores foram orientados no sentido de que esses objetivos de aprendizagem, como contexto da ação educativa, deveriam ter estrita relação com a experiência de vida dos alunos. Dessa forma, a finalidade dessa ação foi promover uma nova postura docente frente ao seu trabalho didático quanto aos conteúdos como meios para desenvolver competências e habilidades. Foi interessante notar que os professores fizeram uso de notícias, imagens, enfim, a realidade imediata local para planejarem suas ações.

Os professores não tiveram dificuldades em realizar essa ação, pois a maioria já realizava em suas aulas. Logo, o foco da orientação foi o de apontar conceitualmente a importância de contextualizar o ensino para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Como resultado, os professores refletiram sobre suas práticas didáticas e se esforçaram para estabelecer novas práticas de ensino.

Durante a formação, a gestão deu atenção especial às Metodologias Ativas, a Atividade Orientadora de Ensino e a Avaliação da Aprendizagem. Foi interessante observar o emprego do conceito de Atividade de Vigotsky (1994) e a Teoria da Atividade de Leontiev (1978) no âmbito das metodologias ativas. Para os professores visualizarem melhor o emprego dessas teorias, a gestão selecionou trabalhos de diversas áreas do conhecimento, como artigos, dissertações e teses para exemplificar as possibilidades de práticas. Alguns professores ficaram surpresos ao perceberem que, em alguns casos e em determinado grau, eles já utilizavam na prática, só não possuíam a base teórica.

Na sequência, no final do mês de setembro, a ação foi a de preparar os professores para uma postura dialógica com os estudantes. Os professores foram orientados a considerar os estudantes como sujeitos ativos e produtivos de conhecimento, permitindo que as concepções de ensino-aprendizagem-conhecimento

pudessem ser ressignificadas pelos estudantes, e que esses devem participar do processo educativo como alguém que possa tomar decisões. O objetivo dessa ação foi orientar os docentes a agirem como mediadores da atividade educativa e atuarem de forma colaborativa com os estudantes, promovendo a aprendizagem ativa como nova proposta pedagógica em que a centralidade está no aprender-fazendo.

Os professores apresentaram dificuldades para desenvolver essa ação, pois precisavam mudar uma postura culturalmente estabelecida na prática pedagógica que é a de encarar o aluno como sujeito passivo da ação docente. A problemática pode ser descrita da seguinte forma: como envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem para que possam atuar como sujeitos ativos e de forma colaborativa em sua aprendizagem?

Para responder essa questão, os professores foram orientados a atuarem como promotores de ações educativas que envolvessem os alunos de forma a colocá-los em situações problemas para que os alunos sentissem estimulados a resolvê-los. Desse modo, a orientação dos docentes buscou trabalhar as metodologias ativas e a atividade orientadora de ensino no mesmo contexto.

No estudo das avaliações no contexto do novo currículo, o aprofundamento da leitura do DRC-MT também foi muito importante, pois em alguns encontros puderam refletir sobre o sentido da avaliação com o uso das competências. Assim, a coordenação construiu modelos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa que pudesse servir como fonte para coleta de dados sobre o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos.

Os professores analisaram os instrumentos avaliativos e deram sugestões para a sua melhoria. O ponto crítico nas discussões sobre a avaliação, segundo a visão dos professores sobre o modelo das competências, é a falta de tempo, recursos e formação para acompanhar os alunos individualmente, principalmente para os professores que possuem apenas uma aula por semana. Nesse ponto, concordamos com Bernstein (1996) quando afirma que a pedagogia das competências exige uma arquitetura e economia com muito investimento.

O processo de escrita da avaliação da intervenção também foi marcado por dificuldades em apresentar com clareza como as avaliações diagnóstica, formativa e

somativa seriam utilizadas para captar o desenvolvimento dos alunos e a solução do problema detectado. A maioria dos professores negligenciou a descrição da avaliação, trazendo-a como prática secundária. Assim, encontra-se nos projetos apenas a indicação das formas de avaliação anteriormente citadas, e não a descrição do processo e do objetivo da avaliação. Entretanto, após processos de reescrita, a maioria conseguiu descrever os objetivos das avaliações. Logo, esse ponto ainda merece atenção na formação dos profissionais da educação da escola em questão.

Considerações Finais

A formação continuada docente da/na *Escola Estadual Dom Bosco*, no ano de 2019, realizada sob orientação do Centro de Formação e Atualização Profissional de Sinop, apresentou avanços nas práticas docentes em relação ao planejamento com base nos princípios e conceitos da BNCC.

Os professores puderam experimentar na prática, sob a orientação teórica da gestão, as possibilidades que o novo currículo traz à ação docente. Contudo, ao mesmo tempo que alguns avançaram no estudo e aprofundamento de questões relativas à nova proposta curricular, outros se mostraram resistentes às mudanças.

No geral, a gestão acredita que esse contato dos professores com novas teorias e práticas não esgota as possibilidades de formação docente. Muito deve ser trabalhado para que as novas práticas passem a se apresentar como cultura da ação docente na escola. Para isso, os professores acreditam que o trabalho deve continuar no sentido de garantir uma formação docente que possa dar subsídios para a melhoria da educação básica brasileira.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 10 jan. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296/do1-2018-12-18-resolucao-n-4-de-17-de-dezembro-de-2018-55640090>. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Bases Legais. Brasilia: MEC, 2000.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em Orientação Educacional.** 21. Ed. Revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Concepções para Educação Básica. 2018.

PERRENOUD, Phillippe et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da educação. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. **La práctica educativa.** Como enseñar. Editorial Graó, de 18 Serveisx Pedagogics. Barcelona. España, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Submetido em: 07/12/2020

Aprovado em: 14/12/2020

APRENDENDO COM O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LEARNING FROM THE CHILD AND ADOLESCENT STATUS

Graciele Marques dos Santos¹

<https://orcid.org/0000-0003-3999-7533>

Geovana Portela de Moura²

<https://orcid.org/0000-0002-1539-8512>

Resumo

No cenário atual nota-se direitos sendo desrespeitados e a naturalização de ofensas e atitudes nocivas ao convívio coletivo, ao mesmo tempo, percebe-se pessoas deixando de realizar seus deveres. Em razão disso, optou-se por discutir direitos e deveres com os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais da *Escola Estadual Paulo Freire* a partir do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). O objetivo da proposta foi apresentar aos alunos vários de seus direitos estabelecidos no ECA, levá-los a refletir sobre quais são seus deveres e, através desse processo, trabalhar habilidades e competências propostas para seu nível de ensino. Utilizou-se como metodologia a leitura, reflexão e resoluções de questões sobre direitos das crianças e dos adolescentes e a confecção de “miniquadros” retratando através da pintura os direitos presentes no ECA. Entre os resultados obteve-se participação ativa dos alunos, o desenvolvimento da capacidade de realizar pesquisas e socializar informações em pequenos debates, a capacidade de trabalhar em grupo e a sensibilidade para a arte. Por fim, notou-se que os alunos gostam de discutir as políticas que lhes dizem respeito e que realizar projetos dessa natureza com maior frequência nas escolas certamente pode contribuir para um mundo melhor.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente, Sala de Recursos, Aprendizado.

Abstract

In the current scenario, rights are being disrespected and the naturalization of offenses and harmful attitudes to social life. At the same time, people are perceived as failing to perform their duties. As a result, it was decided to discuss rights and duties with students in the Sala de Recursos Multifuncionais of Paulo Freire State School [a teaching room with technological and pedagogical equipment to provide specialized teaching to children with special educational needs] from the Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA [a law which provides for the full

¹ Autora: Mestra em Educação pela Unemat, é professora efetiva da escola Paulo Freire e professora interina da Unemat de Sinop.

² Coautora: Mestra em Estudos Linguísticos pela UFMT, é professora formadora do Centro de Formação e atualização profissional de Sinop (Cefapro).

protection of children and adolescents]. The purpose of the proposal was to present students with several of their rights established in the ECA, to lead them to reflect on what their duties are, and through this process to work skills and competencies proposed for their level of education. The methodology used was reading, reflection, and resolutions on questions about the rights of children and adolescents and the making of “mini-frames” portraying through painting the rights present at ECA. Among the results were active participation of students, the development of the ability to conduct research and socialize information in small debates, the ability to work in groups, and sensitivity to art. Finally, it was noted that students like to discuss policies that concern them and that carrying out projects of this nature more often in schools can certainly contribute to a better world.

Keywords: Brazilian Child and Adolescent Statute, Resource Room, Learning.

Introdução

O presente relato objetiva apresentar a experiência de uma das intervenções pedagógicas realizadas na *Escola Estadual Paulo Freire*, localizada no município de Sinop, à 500 km da capital do estado. Esse município possui 20 escolas estaduais e apesar desse quantitativo e das diversidades de atendimento dessas instituições - relacionadas a localização, estrutura, público atendido, quadro de profissionais - percebe-se nos momentos de socialização promovidos pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop (Cefapro) que algumas demandas formativas e problemas enfrentados são recorrentes nas escolas. Nesse sentido, é importante que cada instituição possa pensar em estratégias próprias para o enfrentamento de suas demandas.

No decorrer dos dois primeiros bimestres letivos da escola *Paulo Freire*, notou-se, de uma maneira geral, mais especificamente na “Sala de Recursos Multifuncionais”, que os alunos além de não conhecerem ou mesmo não respeitarem limites relativos aos seus deveres, não conheciam de forma mais aprofundada seus direitos. A partir dessa constatação, elaborou-se um projeto de intervenção para amenizar as consequências dessa realidade ao mesmo tempo em que se trabalhava os conteúdos curriculares e específicos da Sala de Recursos.

Para tanto, adotou-se o tema *Aprendendo com o Estatuto da Criança e do Adolescente* com o objetivo de apresentar aos alunos seus direitos e, paralelamente, seus deveres, valendo-se de estratégias que pudessem levá-los à reflexão sobre o tema, ao conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ao

desenvolvimento de habilidades práticas, sociais e conceituais enquanto construíam esses aprendizados.

Enquanto metodologia de ação cotidiana realizou-se algumas estratégias da “pesquisa ação”, “aulas expositivas”, “leituras compartilhadas e individuais”, “produção de textos” extensos ou pequenos a depender do nível de aprendizado de cada um, considerando que a *Sala de Recursos Multifuncionais* atende alunos em níveis variados de desenvolvimento, além da construção de “miniquadros” feitos pelos alunos para expressar os direitos das crianças e adolescentes aprendidos ao longo do projeto de intervenção.

A intervenção foi realizada na própria escola valendo-se de seus vários espaços tendo como participantes diretos os alunos da *Sala de Recursos Multifuncionais* e indiretos os alunos da escola de uma maneira geral, uma vez que eles tiveram acesso às produções advindas dos integrantes do projeto. O contexto da realização da intervenção aumenta a relevância dessa, pois se trata de uma escola que atende, em grande parte, alunos de periferia que por vezes têm dificuldade de acesso a informações decorrentes de políticas públicas.

Ao final da realização do projeto, entre as conclusões sobre a realização dele, percebeu-se maior capacidade dos alunos em expressar aprendizados construídos em sala, interesse em discutir direitos e deveres, elevação da autoestima dos alunos e maiores condições de relacionar conteúdos relativos ao seu cotidiano às vivencias e aprendizados escolares.

Desenvolvimento

O início do processo de Formação da/na Escola no ano de 2019 trouxe muitas dúvidas e com elas muitas inseguranças, o que pode ser compreensível diante do “novo”, especialmente se for levado em consideração a quantidade de tarefas que os professores têm para realizar no início do ano letivo como revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP); planejamento anual; planejamento de aulas; elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica para os alunos; coleta e interpretação do diagnóstico; planejamento de intervenção, entre outros.

Nesse sentido, um dos maiores desafios quando se apresenta a proposta de se fazer uma *Intervenção Pedagógica* (ou de várias) aos educadores é levar a compreensão de que esse projeto deve ser elaborado de forma a contribuir e facilitar a prática pedagógica e não como um peso ou como algo que lhes tirará tempo que poderia ser dedicado a outra atividade.

Segundo o *Documento de Referência Curricular* para o ensino fundamental do estado de Mato Grosso, uma *Intervenção Pedagógica* “é uma interferência intencional e responsável feita pelo docente no processo educativo em situação de superação ou potencialização, em que estão implicados o ensino, a aprendizagem e a gestão delas” (DRC, 2018, p. 28). Dessa forma, a intervenção tem por objetivo assegurar a todos os estudantes o direito ao aprendizado; uma vez que trabalhará a partir de temas da realidade dos alunos, que podem ser atrativos, no qual o professor utilizará recursos e metodologias diferentes dos habituais, conseguindo, portanto, mais participação e empenho dos discentes.

Nesse sentido, para Hoffman *et all* (2004), o docente precisa de instrumentos que lhe dê informações de como os seus estudantes aprendem e de que forma aprendem; para tanto, faz-se necessário de uma avaliação diagnóstica e de um planejamento no qual ele projetará suas intenções a serem obtidas ao final da ação.

Saviani, sobre isso, assevera que:

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (2015, p. 286).

Sendo assim, ao pensar em determinada temática e ao planejar o aprendizado de determinados conteúdos pelos alunos, o professor antecipa em ideias aqueles que são seus objetivos e, através disso, pensa estratégias metodológicas que melhor atendam às necessidades presentes em seu contexto e as subjetividades de seus alunos.

Parcerias que fortalecem

Em um contexto de tantas dúvidas, é importante que os professores tenham o apoio constante de seus formadores, sentindo-se assim apoiados ao realizar tanto o

planejamento das ações quanto todo caminho metodológico que os conduzirão à intervenção.

Em todas as etapas, desde o início do ano letivo até a realização do *Seminário de Formação Continuada* (SEFOR), a escola *Paulo Freire*, campo de atuação da intervenção relatada neste trabalho, pôde contar com o apoio do *Cefapro* de Sinop.

Dos encontros mediados por esse centro, através de suas formadoras, resultaram diálogos e reflexões acerca do referencial teórico que melhor atenderia as propostas, as metodologias que poderiam possibilitar a realização produtiva dos *Projetos de Intervenção Pedagógica* e as diretrizes para a confecção dos relatórios, bem como os *slides* e *banners* para apresentação dos resultados dos projetos no SEFOR.

A escolha do tema

O tema surgiu de uma aula que, a princípio, tinha por objetivo, a partir da leitura coletiva, trabalhar a interpretação do texto pela oralidade. O texto dessa atividade tinha por tema os direitos dos cidadãos brasileiros, nesse momento ficou evidente que esse assunto despertava curiosidade dos alunos, uma vez que alguns não sabiam da existência de direitos básicos ao passo que outros, com seus poucos conhecimentos oriundos de noticiários ou conversas familiares a respeito da temática, tentavam explicar o significado para seus colegas.

A partir da experiência relatada, foi explanado aos alunos como era importante conhecer os direitos e ficou evidente, nesse momento, que eles apresentavam algumas dúvidas sobre o tema da leitura. Constatado isso, na sequência foi questionado se eles gostariam de desenvolver atividades que os levassem a compreender melhor seus direitos enquanto cidadão. As respostas foram unâimes, todos queriam obter mais conhecimento.

A partir disso, foi pensado em estratégias para se trabalhar também os deveres desses alunos, principalmente no que se referia a atuação deles na escola; uma vez que a indisciplina é problema presente na educação básica e frequentemente está associada ao não cumprimento de alguns deveres, embora seja reconhecido que são vários os

fatores que influenciam para esse fenômeno tão comum nas escolas e em aglomerados de crianças de uma forma geral.

Desenvolvimento do Projeto de Intervenção

No decorrer do ano letivo, vários referenciais foram apresentados para serem utilizados como base teórica dos projetos de intervenção, contudo foi dada a liberdade de os professores recorrerem a outros referenciais para complementar seus estudos, caso julgassem necessário.

Entre as referências mais pertinentes para o projeto *Conhecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente* utilizou-se as diretrizes/contribuições presentes na produção do autor Thiollent (2005), na qual são apresentados vários momentos ou etapas importantes na realização de uma pesquisa-ação, estratégia metodológica utilizada neste projeto.

Para esse autor a pesquisa ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Entre as etapas apresentadas na produção de Thiollent (2005), a primeira consistiu na “fase exploratória”, nela ocorreu a identificação inicial do problema ou situação problemática, o interesse dos alunos na participação de um projeto com a temática que surgiu, a explicação sobre os objetivos da intervenção, sobre a forma de avaliação e de registros (caderno de campo e atribuição de conceitos) que seriam feitos durante o processo.

Na sequência veio a delimitação do “tema da pesquisa”, nesse momento foi escolhido e delimitado o tema central da pesquisa, conforme relatado anteriormente, contudo foi deixado claro, aos participantes, que esse não seria um tema engessado e que sofreria alterações caso fosse necessário, o que logo na sequência permitiu também a inclusão da discussão sobre deveres.

Posteriormente, ocorreu a fase denominada “colocação de problemas” que segundo o autor,

[...] trata-se de, a partir do tema, levantar ou colocar os problemas que se pretende resolver ou intervir. No caso da pesquisa-ação e do “projeto-intervenção”, os problemas devem ser de ordem prática, posto que se pretende alcançar alguma mudança ou transformação em uma determinada situação (THIOLLENT, 2005, p. 20).

Nessa fase, objetivou-se relacionar as consequências da ausência dos conhecimentos sobre direitos pelos alunos às vivências do seu cotidiano, transformando, assim, o tema em problemática deixando evidente de que forma seria possível intervir para promover a construção de conhecimentos sobre esses direitos e como isso poderia melhorar as relações dos alunos bem como suas vivências cotidianas.

Na fase de “aprendizagem” há, segundo Thiolent (2005), uma capacidade de compreensão agregada à pesquisa, por essa razão valeu-se da pesquisa-ação nesse projeto, cujo principal objetivo é, efetivamente, o aprendizado dos alunos.

Outra fase considerada foi o “plano de ação” que, para esse autor, é necessário detalhar a forma como a pesquisa e a intervenção serão desenvolvidas, nele é preciso elencar quem são os autores, quais os objetivos, como continuar a ação apesar das dificuldades, entre outros fatores fundamentais.

Por fim, uma fase de grande importância para os alunos participantes do *Projeto de Intervenção*, a “divulgação externa”. Nela, os envolvidos têm a oportunidade, desde que seja consenso, de expor o que produziram, no caso desse projeto são produções relativamente simples, mas que para os protagonistas da ação (os alunos) têm grande importância.

Resultados e discussões

Na fase da divulgação externa da intervenção, os alunos expuseram seus “miniquadros”, suas “obras de arte” sobre direitos das crianças e do adolescente nos murais e paredes da escola com a autorização da coordenação pedagógica.

Essa ação gerou neles uma melhora em sua autoestima, pois, por serem matriculados na sala de recursos, geralmente, eles se sentiam desconfortáveis, pois

atribuíam a isso um motivo de vergonha. Nessa ocasião, depois de todo o (longo) trabalho realizado e das vezes que lhes fora explicado sobre a falta de compreensão das pessoas e deles mesmos sobre a especificidade e importância da sala de recursos, os alunos fizeram questão de assinar os trabalhos e de identificar que pertenciam a *Sala de Recursos*. Inclusive, incorporaram o discurso de que se tratava de uma sala onde se desenvolve projetos que ajudam a melhorar a aprendizagem e a autonomia dos alunos.

Sobre as atividades desenvolvidas, foram diversas, contando com leitura individual e coletiva de textos; dinâmica que apresentava desde textos pequenos e histórias em quadrinhos até textos mais complexos; produção de textos pequenos e grandes, dependendo da idade e nível de desenvolvimento de cada um, uma vez que existem alunos de várias idades matriculados nesse ambiente; interpretação oral e escrita de textos; caça palavras; e, por fim, a confecção de “miniquadros” na qual os alunos expressavam, através da linguagem artística, um entre tantos direitos aprendidos durante o projeto. Cada aluno escolheu um direito, contemplando, assim, vários daqueles que estão contidos no *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Considerações Finais

A realização do Projeto de Intervenção Pedagógica foi expressivamente mais simples do que parecia quando da apresentação da proposta. Obviamente, ele requer responsabilidade e dedicação, mas são esforços somados ao planejamento que já realizamos cotidianamente. O resultado positivo está intimamente ligado ao apoio e parceria das formadoras do *Cefapro* e da equipe escolar.

Para os alunos, o resultado foi excelente, o aprendizado, acerca de habilidades e competências que precisavam desenvolver segundo o currículo, decorreu acrescido de maior autoestima, interesse pela pesquisa, uma vez que realizaram sobre direitos das crianças e dos adolescentes, interesse por conhecer direitos e deveres e maior autonomia em atividades de estudos. Além dos resultados entre os alunos que participaram diretamente do projeto, os trabalhos tiveram alcance maior na medida em que muitos alunos da escola tiveram acesso às produções nos murais e isso pode tê-los

levado a reflexão sobre a temática e, ainda, sobre a capacidade de produção dos alunos da *Sala de Recursos Multifuncionais*.

Esse processo produziu resultados perceptíveis nas relações entre os alunos e na relação deles com professores. Foi possível notar maior cuidado com o patrimônio público, ou seja, com a escola, uma vez que ela é um direito deles e há também por parte deles o dever de preservá-la para que ela cumpra seu papel com alunos que se utilizarão daquele espaço, da mobília e dos materiais pedagógicos.

Notou-se a importância de realizar, ao longo de todo o processo, desde o planejamento, registros em um “caderno de campo”. Eles são importantes para que o educador perceba como estão caminhando as ações e note com maior facilidade se é necessário tomar um novo rumo quando, porventura, o projeto não fluir bem. Além disso, projetos de intervenção não podem ser feitos ao acaso, faz-se necessário diagnóstico, planejamento, registros e avaliações formativas e processuais.

A proposta é que no próximo ano ocorra a ampliação desse trabalho levando os alunos a fazerem exposições orais (quando se sentirem seguros) para os seus colegas da escola. Isso ampliará o alcance do tema e potencializará a capacidade de expressão e o desenvolvimento da autoestima dos alunos da Sala de Recursos.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, 2011.

SILVA, Jasen Felipe de; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MATO GROSSO, Secretaria Estadual de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:** caderno de concepções. Cuiabá: Seduc, 2018.

Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. **Gestão Escolar.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/projeto_intervencao_pedagogica_escola.pdf. Acesso em 26 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação** (14^aed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

Submetido em: 07/12/2020

Aprovado em: 11/12/2020

ENSINO DE QUÍMICA: ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS E SALA DE AULA

CHEMISTRY TEACHING: INDUSTRIALIZED FOOD AND CLASSROOM

Linney Chrissie Konno Piton Pereira¹

<https://orcid.org/0000-0002-3822-2480>

Felicio Guilardi Junior²

<https://orcid.org/0000-0002-1859-3217>

Resumo

Neste relato apresentamos a experiência de uma Sequência Didática de aulas desenvolvidas no decorrer do quarto bimestre letivo de 2019, partindo da proposta de aproximar o aprendizado em sala com o cotidiano, destacando a presença da química em nossa vida. O trabalho foi desenvolvido com alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, localizada no município de Colíder-MT. Após um diálogo prévio, em que foi observado quais conhecimentos os alunos tinham sobre Aditivos Químicos Alimentares, a turma foi direcionada para pesquisa no laboratório de informática, em seguida os alunos refletiram e argumentaram sobre o tema da pesquisa, elaboraram cartazes sobre Aditivos Químicos Alimentares e seu consumo que foram expostos em diversos ambientes da escola. A proposta desenvolveu a criticidade, a reflexão e possibilitou a construção do conhecimento teórico de química aproximando-a do cotidiano. Neste sentido, ressaltamos a importância da humanização da educação no sentido de dar significado científico aos acontecimentos do nosso dia a dia, dando significado aos conhecimentos construídos na escola, firmando o comprometimento do aluno com sua aprendizagem e formação cidadã.

Palavras-chave: Aditivos Químicos Alimentares, Ensino de Química, Sequência Didática.

Abstract

In this paper we present the experience of a Didactic Sequence of classes developed during the fourth semester of 2019, starting from the proposal of bringing classroom learning closer to everyday life, highlighting the presence of chemistry in our life. The work was developed with

¹ Mestranda do PPGECM pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Sinop, Mato Grosso, Brasil. Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso – SEDUC/MT. E-mail: linneyckp@gmail.com.

² Doutor em Educação em Ciências e Matemática. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT - Campus de Sinop – MT – Brasil. E-mail: fifo2801@gmail.com

students from a class of the 3rd year of High School, from the Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros State School, located in the municipality of Colíder-MT [a city of the Brazilian state of Mato Grosso]. After a previous dialogue, in which it was observed what knowledge the students had about food chemical additives, the class was directed to research in the computer lab, then the students reflected and argued about the research topic, created posters about food chemical additives and consumption that were exposed in different school environments. The proposal developed criticality, reflection and enabled the construction of theoretical knowledge of chemistry, bringing it closer to everyday life. In this sense, we emphasize the importance of the humanization of education in the sense of giving scientific meaning to the events of our daily lives, giving meaning to the knowledge built at school, establishing the student's commitment to their learning and citizen formation.

Keywords: Food Chemical Additives, Chemistry Teaching, Didactic Sequence.

Introdução

Este trabalho relata os resultados da experiência vivenciada pela aplicação de uma Sequência Didática, em aulas de química, sobre Aditivos Químicos Alimentares. O estudo propiciou resultados e vivências coletivas que superaram as expectativas na construção da aprendizagem.

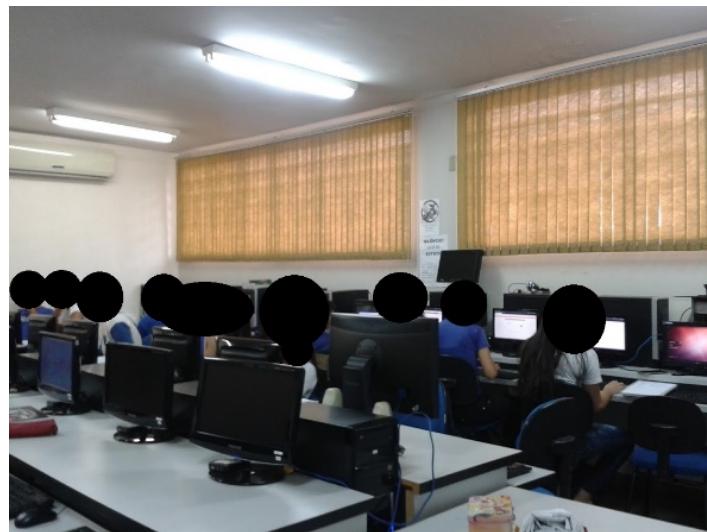
A Sequência Didática proposta direciona o aprendizado de Química do quarto bimestre, por meio da construção do conhecimento a respeito de Aditivos Químicos Alimentares com alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, localizada no município de Colíder-MT. Com o objetivo de proporcionar a construção do aprendizado colaborativo, com comprometimento e que aproxime a química do cotidiano. Para Zabala (1998) a aprendizagem é uma construção pessoal do aluno realizada com auxílio de outras pessoas, e implica na contribuição por parte do aprendiz e disponibilidade de seus conhecimentos prévios e experiências.

Na atualidade é desafiador ensinar Química atribuindo significados e conhecimento científico. Neste sentido, o diálogo permanente em sala de aula nos permite pontuar a compreensão e perceber como o aprendizado está sendo construído. Os alunos desta turma definiram, identificaram os tipos, reconheceram nas embalagens os Aditivos Químicos Alimentares, como também recapitularam conceitos já estudados sobre embalagens de alimentos.

Metodologia

A proposta descrita no presente estudo, foi desenvolvida com estudantes da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros do município de Colíder MT. Foram destinadas 4 aulas (de duas horas cada), com uma turma de 3º ano do ensino médio composta por 35 alunos.

Este trabalho procurou aproximar o cotidiano por meio dos conteúdos do quarto bimestre de Química sobre Aditivos Químicos Alimentares, que estão presentes nos alimentos industrializados que consumimos. Promoveu a investigação e aproximação do processo de construção da aprendizagem, permitindo que o aluno desenvolvesse as competências e habilidades necessárias para o levantamento de hipóteses e realização de interferências, compreendendo e valorizando as aprendizagens.



*Figura 1: Pesquisa no laboratório de informática
Fonte: acervo pessoal*

Iniciamos o desenvolvimento na primeira aula com diálogo com a turma em sala de aula verificando os conceitos prévios sobre aditivos químicos alimentares. Após esse momento, utilizamos o espaço do laboratório de informática para realizarmos pesquisa na internet sobre: definições, tipos e exemplos destes aditivos

(Figura 1). Cada aluno realizou anotações individuais dos pontos mais importantes da pesquisa no caderno.

Como atividade de casa, pedimos para aqueles que pudessem, trazer embalagens vazias de alimentos que tivessem em casa. Também deixamos o compromisso de novamente realizar leitura dos principais pontos anotados durante a pesquisa.

Antes de iniciar a segunda aula, os alunos foram distribuídos em grupos. Cada agrupamento realizou a socialização dos pontos relevantes pesquisados anteriormente sobre aditivos químicos alimentares e que estavam anotados em seus cadernos. Logo após esse momento, pedimos para que colocassem sobre uma mesa as embalagens de alimentos que trouxeram de casa.



Figura 2: Atividade Aditivos descritos nas embalagens
Fonte: acervo pessoal

Os grupos observaram as embalagens (Figura 2) e cada um teve que retirar cinco embalagens para analisar e responder em seus cadernos os questionamentos para alimento escolhido: Quais os Aditivos Químicos Alimentares descritos na embalagem do produto? Classifique os Aditivos Químicos Alimentares encontrados e dê suas principais características;

Algum Aditivo Químico Alimentar foi encontrado em mais que um produto? Qual? O grupo considera essa embalagem apropriada para o alimento destinado? A

embalagem possui a indicação dos principais itens para o consumo como data de fabricação e de validade, unidade adequada de medida, ingredientes, tabela com valores nutricionais, contato e atendimento ao consumidor? A aula encerrou-se com esta atividade.

Por meio de roda de conversa iniciamos a terceira aula sobre todas as anotações realizadas, destacando as características dos aditivos encontrados nas embalagens dos alimentos e refletindo sobre a necessidade ou não da presença deles naquele produto. Também foi questionado o quanto de aditivos que consumimos diariamente em nossa alimentação, seja em casa ou na escola. Os grupos novamente foram reunidos para elaborarem um cartaz sobre os Aditivos Químicos Alimentares e seu consumo. Em seguida, os cartazes foram expostos em vários ambientes na escola.

Na quarta e última aula, realizamos outra roda de conversa, quando os grupos puderam falar sobre as atividades e aprendizado construído no decorrer das aulas. Para finalizar, os alunos responderam um pequeno questionário avaliativo como forma de feedback das atividades desenvolvidas.

Considerações finais

Considerando o que foi apresentado observamos que a realização desta sequência de aulas oportunizou momentos de aprendizado e reflexões de tal maneira que os alunos conseguiram transpor a sala de aula durante as rodas de conversa, dentre outras contribuições e enunciados, disseram: — *Eu tenho alergia a esse corante tartrazina;* — *Em casa minha mãe usa no molho do macarrão colorau;* — *Antigamente usavam o sal para conservar a carne;* — *O vermelho do iogurte vem de um bichinho;* — *Por isso que o refrigerante zero é doce.*

Durante as aulas os alunos foram participativos, desenvolveram com dinamismo, interação e colaboração as atividades propostas. Quanto ao questionário final, os alunos relataram que a dinâmica e a condução das aulas contribuíram para o aprendizado de química e a maioria dos alunos disse que não tinha nenhum conhecimento sobre o assunto Aditivo Químico Alimentar e que não sabia que eram encontrados em tantos alimentos. Muitos ressaltaram a importância de estudar assuntos que estão presentes no dia a dia e que envolvam conteúdos de sala de aula.

Acreditamos no potencial transformador da educação e que ações como estas dão significado ao aprendizado escolar. Esperamos inspirar e mobilizar outros profissionais a planejarem suas atividades voltadas ao cotidiano do aluno, dessa forma, contribuímos para a formação não somente de um aluno, mas de um cidadão crítico e capaz de se impor através de suas escolhas, perante a sociedade.

Referências

FONSECA, M. R. M. da. **Química** / Martha Reis Marques da Fonseca.; 1. ed. – São Paulo: Ática, 2013.; Obra em 3 v.; Bibliografia.; 3. Química (Ensino médio) II. Título.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** / Antoni Zabala; trad. Ernani F. da. F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Submetido em: 30/04/2020

Aprovado em: 10/12/2020

FALE POR MIM: REDE DE PROTEÇÃO E DEFESA CONTRA O ABUSO SEXUAL INFANTOJUVENIL

TALK FOR ME: NETWORK OF PROTECTION AND DEFENSE AGAINST CHILD SEXUAL ABUSE

Sandra Edna Carvalho Peldiak¹

<https://orcid.org/0000-0002-3893-0188>

Ernandes Lopes Cervantes²

<https://orcid.org/0000-0001-5988-2683>

Eulene Rosa dos Santos³

Resumo

Na escola, nos deparamos com um problema geralmente velado, devido ao medo, preconceito, desinformação e receio das famílias em conversar abertamente com seus filhos sobre sexualidade. Isso tem levado a um aumento significativo dos casos de abuso sexual infantojuvenil. Considerando relatos de alguns estudantes do Ensino Fundamental da *Escola Estadual Enio Pipino*, percebemos a urgência em abordar o tema entre eles. O projeto “Fale por mim” foi construído e desenvolvido por meio do Projeto de Formação da/nas Escola, sua realização envolveu mães, estudantes, profissionais da assistência social, saúde, educação e segurança pública. O objetivo geral foi criar uma rede de acesso à informação e instituições de proteção para os estudantes em situação de risco, visando alertar a sociedade para a prevenção e combate ao abuso sexual infantojuvenil. Na execução, se utilizou como metodologias as pesquisas bibliográficas e investigação-ação que nortearam todo o projeto, considerando contradições, desafios socioemocionais e cognitivos das vítimas e investigados. As ações se deram por orientação em sala de aula, produção de cartazes, painéis, folhetos, palestras e roda de conversa que proporcionaram: a compreensão da gravidade dos crimes sexuais e quais cuidados a família deve ter com os filhos; como superar o trauma; ações para prevenção do crime; e como identificar “sinais”. Disponibilizou-se uma rede de apoio e proteção para os estudantes, onde eles pudessem buscar ajuda. O projeto atingiu o objetivo proposto de orientar a comunidade escolar e, diante dos casos identificados, medidas cabíveis foram tomadas.

Palavras-chave: Abuso Sexual, Orientação para Prevenção, Proteção Infantojuvenil.

¹ Especialista em Gestão Escolar.

² Especialista em: Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Educação Matemática pelo Instituto Cuiabano de Educação.

³ Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Cuiabano de Educação.

Abstract

At school, we face a problem that is often veiled due to the fear, prejudice, misinformation, and fear of families to talk openly with their children and especially to protect them. This has led to a significant increase in cases of child sexual abuse. Considering the reports of some elementary school students from Enio Pipino State School, we realize the urgency to address the issue among them. The “Fale por mim” project was built and developed through the Projeto de Formação Continuada da/na Escola [a continuing education training project in school], its realization involved mothers, students, professionals of social assistance, health, education, and public security. The general objective was to create a network for accessing information and protection for students in danger, aiming to alert society to the prevention and fight against child and adolescent sexual abuse. In the execution, bibliographic research and action research were used as methodologies that guided the entire project, considering contradictions, socio-emotional, and cognitive challenges of the victims and investigated. The actions took place through classroom guidance, production of posters, panels, leaflets, lectures, and conversation circles that provided: the understanding of the seriousness of sexual crimes and what care the family should take with their children; how to overcome trauma; crime prevention actions; and how to identify the “warning signs”; A support and protection network was made available to students, where they could seek help. The project achieved the proposed objective of guiding the school community and, in the face of the identified cases, appropriate measures were taken.

Keywords: Sexual Abuse, Prevention Guidance, Child and Youth Protection.

Introdução

O projeto “Fale por mim” foi pensado para atender a uma necessidade de crianças e adolescentes em risco que sofrem danos emocionais irreversíveis; para tanto, os investigadores atentaram às questões que podem desencadear o abuso sexual.

De acordo com a normativa que trata do Orientativo da Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso, encaminhado pelo Centro de Formação dos Profissionais (Cefapro) - instituição que tem orientado para que seja pensado a respeito de situações incômodas que se apresentam na escola, desenvolvendo ações interventivas para que estas melhorem o ambiente escolar - a *Escola Estadual Enio Pipino* começou a pensar a respeito das possibilidades de como atender essa necessidade; pois no convívio com os estudantes e com relatos de suas realidades familiares, o problema do abuso sexual infantojuvenil, que normalmente fica velado devido ao medo, preconceito e principalmente a falta de informação,

aparece com frequência. Os estudantes trazem para o ambiente escolar os reflexos dessas situações de abuso, mascarado em manifestações de isolamento, instabilidade emocional, desinteresse pelos estudos, dificuldade em concentração, agressividade e evasão escolar.

Objetivos

Tivemos por objetivos: alertar a sociedade sobre esse tipo de crime e envolver a família na sua prevenção e combate; conscientizar o núcleo familiar; implementar a cultura dos bons tratos para com as crianças e os adolescentes no lar; bem como, envolver os profissionais da educação, conselhos tutelares, Centro de Referência Especializada de Assistência Social (Creas), agentes da segurança pública e outros órgãos responsáveis para que se crie uma Rede de Apoio sólida e atuante, desenvolvendo continuamente atividades para prevenção, crucial para o enfrentamento do problema.

Metodologia

A metodologia de pesquisa bibliográfica e a investigação-ação (IA) norteou todo o projeto; a partir da problematização que prevê situações retiradas de um cenário real, em todas as suas contradições, desafios socioemocionais e cognitivos formou-se o grupo de IA educacional e cooperativa. Essa metodologia permite, principalmente, criar uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos educadores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar a percepção das possíveis situações de risco dos estudantes e que medidas tomar quando identificar os casos.

Os envolvidos nesse tipo de pesquisa agem e avaliam simultaneamente com o objetivo de mudar comportamentos na comunidade investigada ao mesmo tempo que reúnem informações, estudam o contexto para manter um processo de retroalimentação e buscam solucionar o problema. Essa metodologia foi ideal para cumprir os interesses e necessidades do projeto, pois a partir da participação dos envolvidos nos seminários (encontros semanais com duração de duas horas), nas dependências da escola com

participação de técnicos, professores, pais e alunos, foi possível, a partir do diagnóstico do problema estudar suas facetas, analisar, refletir, discutir, avaliar e agir.

O diagrama de Lewin dimensiona o formato que norteou a pesquisa no decorrer do projeto *Fale por Mim*.



Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação

Fonte: Lewin apud Tripp, 2005.

Foram realizadas pesquisas em revistas científicas, sites acadêmicos e governamentais. As estratégias utilizadas foram: a observação da realidade; levantamento do maior número possível de dados; definição de pontos-chaves; redação do problema; hipóteses de solução construídas após estudo e reflexão; aplicação prática; orientação em sala de aula; produção de cartazes; painéis e folhetos; palestras e roda de conversa.

Essas foram ações planejadas, analisadas e avaliadas para que conseguissem desmitificar o “bicho papão” que circunda, não só o tema, mas a real existência do abuso sexual.

Desenvolvimento

O projeto envolveu as famílias, posto que, o receio dessas em conversar abertamente com seus filhos, orientá-los e principalmente protegê-los, tem levado a um aumento significativo dos casos de abuso sexual infantojuvenil.

A violência sexual, caracteriza-se por atos praticados com finalidade sexual que, por serem lesivos ao corpo e a mente do sujeito violado (crianças e adolescentes), desrespeitam os direitos e as garantias individuais como liberdade, respeito e dignidade previstos na Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Artigos 7º, 15, 16, 17 e 19).

Nessa perspectiva e levando em consideração alguns relatos que chegaram ao conhecimento dos profissionais da secretaria escolar e sabendo que outros relatos chegaram a outros profissionais da escola, percebemos a urgência em abordar o tema entre os estudantes do Ensino Fundamental.

Pela necessidade em tratar o problema, foi desenvolvido um projeto na unidade escolar com a participação imprescindível das mães, alunos e profissionais da educação, assistência social, segurança pública e saúde, que atendem esses estudantes, visando criar uma rede de proteção e informação para que os menores se sintam amparados. A orientação, do excerto a seguir, permeou todo o trabalho:

É lei: o professor e demais profissionais das redes públicas e particulares de ensino têm a responsabilidade de comunicar às autoridades competentes qualquer caso suspeito de violência ou maus-tratos contra estudantes com menos de 18 anos. Esta determinação está prevista no artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90). Mas, para exercer de forma eficaz este papel de vigilância, os profissionais precisam estar capacitados para reconhecer os sinais de que a criança pode estar sendo vítima de violência, em especial nas situações de cunho sexual. (ANDI, S/D)

Mesmo conhecendo essa lei, na prática, no entanto, não é o que ocorre na maioria das escolas brasileiras. Isso decorre seja pela falta de formação específica para identificar esses casos de violência ou pelo não reconhecimento dessa tarefa enquanto responsabilidade dos educadores. O fato é que os profissionais da educação ainda estão pouco envolvidos com o tema. Nesse sentido, de acordo com o portal dos direitos da criança e do adolescente, “o corpo docente precisa entender urgentemente que sua prática cotidiana deve ser pautada na defesa dos direitos das crianças e pelo combate à violência, a fim de superar a postura que muitas vezes prevalece: a da omissão” (ANDI, S/D).

Observamos na prática da *Escola Estadual Enio Pipino* que o profissional de educação não percebe que alguns comportamentos dos alunos estão relacionados às violações de direitos que sofrem e que o desempenho escolar fica vulnerável a essas situações.

Com a definição do tema, construção de projeto e seus objetivos, estudos teóricos e discussão da temática, começamos a planejar as ações a serem desenvolvidas, quais parcerias precisávamos estabelecer para alcançar os objetivos. Apresentamos algumas imagens de diferentes etapas do projeto.



*Figura 3: Convite produzido pelos estudantes.
Fonte: Os alunos da escola (2019).*



*Figura 2: Chá com bolo para os presentes no ciclo de palestras.
Fonte: Acervo dos autores (2019).*

Os relatos de estudantes em risco foram tratados com muita atenção sob o olhar singelo dos profissionais da escola. Esses deram ciência dos fatos narrados pelos alunos aos especialistas que cuidaram dos casos com bastante profissionalismo.

O projeto contou com a presença de autoridades como a coordenadora do conselho tutelar, delegado de polícia da Delegacia especializada de defesa da mulher, criança, adolescente e idoso, policiais da Ronda Escolar da Polícia Militar e profissionais da psicologia. Esses profissionais proporcionaram a divulgação de informações e orientações por meio de palestras o que possibilitou as exposições de painéis, panfletos e cartazes produzidos pelos estudantes conjuntamente.

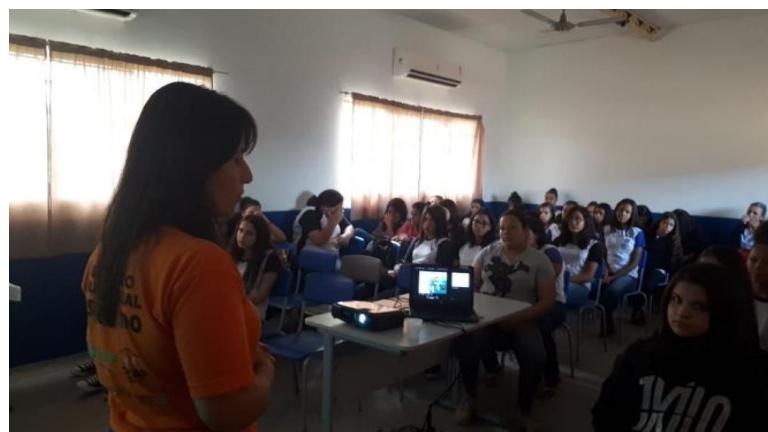


Figura 4: Palestra para os estudantes.



Figura 5: Recepção aos estudantes realizada pelos pais e



*Figura 6: Palestra para estudantes.
Fonte: Acervo dos autores (2019).*

Os participantes do projeto conheceram a Lei 9.970 Art. 1º que institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Conheceram também algumas datas, eventos e símbolos, como por exemplo a flor que foi escolhida para representar essa campanha: esse símbolo se deve por ser um dos primeiros desenhos feitos na infância, essa referência se dá através da metáfora do cuidado com a criança e adolescente assim como se faz necessário com a flor.

Além disso, foi dada visibilidade ao símbolo da campanha contra o abuso sexual infantojuvenil (exposto na entrada da escola), conforme imagem 7.



*Figura 7: Painel e banner do projeto.
Fonte: Acervo dos autores (2019).*

As ações de 2019 culminaram com uma apresentação de banner no seminário realizado pelo Cefapro de Sinop/MT.

Considerações finais

Esperamos que, com esse projeto, os pré-adolescentes envolvidos sintam-se amparados, que orientem seus pares, recorram ao Disque 100, se necessário, e que se sintam mais seguros em falar sobre o problema se houver ocorrência, bem como, os familiares e profissionais estejam munidos de informações para reconhecer sinais de possível agressão e orientar a quem esteja enfrentando tal problema.

Referências

ANDI. Violência Sexual: A responsabilidade da escola na proteção de crianças e adolescentes. S/D. Disponível em: <https://www.direitosdaciencia.gov.br/migrados/old/migracao/temas-prioritarios/violencia-sexual/abuso-sexual/pauta-violencia-sexual-a-responsabilidade-da-escola-na-protecao-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em 04 fev. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.htm. Acesso em: 8 agosto de 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 set. 2019.

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, São Paulo. v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VILELA, Pedro Rafael. Mais de 70% da violência sexual contra criança ocorre dentro de casa. Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05>>. Acesso em: 14 set. 2019.

Submetido em: 07/12/2020

Aprovado em: 09/12/2020

HORTA NA ESCOLA: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

SCHOOL GARDEN: A LEARNING SPACE

Vania Regina Morandi Ferreira¹

<https://orcid.org/0000-0002-7078-7764>

Gisele Fernanda Rodrigues dos Santos²

<https://orcid.org/0000-0002-0435-8267>

Heliana Franco Pelin da Silva³

<https://orcid.org/0000-0002-2061-0194>

Resumo

A partir das reuniões coletivas para revisão do Projeto Político Pedagógico da *Escola Estadual Jorge Amado*, localizada no município de Sinop-MT, e dos diagnósticos realizados em todas as dimensões pedagógicas e administrativas, a equipe de profissionais da área 21, participante dos estudos da formação continuada, decidiu realizar uma intervenção pedagógica. Seguindo o método qualitativo, como objetivo adotar medidas para o reaproveitamento dos resíduos orgânicos da merenda escolar e visando a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, frequentadores da sala de recurso multifuncional, bem como da professora responsável pelo atendimento dos mesmos. A escola dispunha de uma área anteriormente destinada à horta, necessitando apenas de alguns reparos, construção de canteiros e preparo da terra para o plantio das hortaliças. Na construção dos canteiros foram utilizados restos de madeiras, garrafas de polietileno tereftalato (pets) trazidas pelos próprios estudantes, areia, terra adubada, e adubo orgânico produzidos na escola por meio da compostagem. O projeto viabilizou a interdisciplinaridade permitindo trabalhar conteúdos de diversas disciplinas a partir de um único recurso - a horta. Acredita-se que a participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas atividades de plantio e manutenção de hortaliças tenha possibilitado um aprendizado significativo, fomentando novos conhecimentos em relação à alimentação orgânica saudável, noções de preservação ambiental e enriquecimento curricular.

Palavras-chave: Horta Escolar, Aprendizagem. Alimentação Saudável, Alunos com Necessidades Especiais.

¹ Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial.

² Especialista em Gestão Educacional e em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa.

³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço.

Abstract

From the collective meetings to review the Projeto Político Pedagógico of the Jorge Amado State School [pedagogical project], located in Sinop-MT [a city of the Brazilian state of Mato Grosso], and of the diagnoses carried out in all pedagogical and administrative dimensions, the team of professionals of Area 21 [professionals of educational support], participating in the studies of continuing education, decided to carry out a pedagogical intervention. Following the qualitative method, the objective provides measures for the reuse of organic waste from school meals and aiming at the inclusion of students with special educational needs, visitors to the multifunctional resource room, as well as the teacher responsible for attending them. The school had an area previously destined for the vegetable garden, needing only some repairs, construction of beds, and preparation of the land for the planting of vegetables. In the construction of the beds were used wood scraps, polyethylene terephthalate bottles (pets) brought by the students themselves, sand, fertilized earth, and organic fertilizer produced at school through composting. The project made interdisciplinarity feasible, allowing contents from different disciplines to be worked on from a single resource - the school garden. It is believed that the participation of students with Necessidades Educacionais Especiais – NEE [students with special educational needs] in the activities of planting and maintaining vegetables has enabled significant learning, fostering new knowledge about healthy organic food, notions of environmental preservation, and curriculum enrichment.

Keywords: School Garden, Learning. Healthy Eating, Students with Special Education Needs.

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o Projeto de Intervenção que foi realizado na *Escola Estadual Jorge Amado*, uma parceria entre a equipe de apoio administrativo da escola, da professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncional e dos próprios discentes com necessidades educativas especiais (NEE).

A pouca sensibilização dos alunos no que diz respeito ao lixo orgânico e inorgânico, o descarte desses em locais inadequados e o espaço da horta que se encontrava ocioso motivou a iniciativa da proposta de Intervenção Pedagógica desenvolvida por meio do projeto *Horta escolar: espaço de aprendizagem*. Assim, o grupo de trabalho envolveu os profissionais da educação pertencentes à área 21, os quais estudaram sobre o reaproveitamento do lixo orgânico, no intuito de aproveitar o descarte de sobras de alguns alimentos como cascas de frutas e verduras e transformá-

los em adubo orgânico a serem utilizado na horta escolar, onde seriam plantados alimentos como hortaliças para complementar a merenda a escolar.

Com os estudos realizados na formação continuada sobre as temáticas: compostagem e reaproveitamento de alimentos, a equipe de apoio teve como proposta interventiva a revitalização da horta escolar. A partir disso, os alunos da sala de recurso multifuncional foram convidados a fazer parte do projeto juntamente com a professora responsável pelo atendimento desses.

Com o projeto foi possível: associar os conteúdos teóricos abordados em sala de aula com eventos do cotidiano da horta; promover a interdisciplinaridade; cooperar com a merenda escolar; propiciar conscientização ambiental, alimentação saudável; e o enriquecimento curricular dos alunos com necessidades especiais através de aulas expositivas e práticas.

Para esse trabalho foi utilizado o método qualitativo, pelo qual se buscou: minimizar os problemas de aprendizagem; sensibilizar os alunos para com a conservação, preservação e manutenção do espaço educativo; fomentar a importância de uma alimentação saudável; e divulgar ideias sobre o desenvolvimento sustentável junto aos estudantes do Ensino Fundamental em especial àqueles com necessidades especiais.

Para tanto, foram discutidos e trabalhados diversos conceitos dentre eles: unidades de medida; valores nutricionais das hortaliças; preços comercializados; a importância da alimentação saudável; o respeito com a terra e a natureza, associado aos estudos teóricos. Assim, os alunos que frequentaram a horta regularmente foram desenvolvendo, na prática, estudos abordados anteriormente na sala de recurso multifuncional, assim como foi permitido promover a recuperação da independência pessoal, das habilidades manuais e melhoria na qualidade de vida.

Desenvolvimento

Durante o estudo realizado coletivamente pelo grupo de profissionais da escola sobre o Projeto Político Pedagógico foi possível perceber que uma das dimensões que necessitava de um olhar especial era a do ambiente educativo. Mediante isso, fora realizado um diagnóstico no qual constatou-se que o espaço escolar externo

era grande e necessitava ser melhor aproveitado. Considerou-se, então, a necessidade de sensibilizar os alunos no que diz respeito ao lixo orgânico e inorgânico, o cuidado e zelo das salas de aula e outros espaços constantemente sujos por eles, em decorrência do descarte inapropriado do lixo. Nesse sentido, Veiga aponta que:

[...] a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (1998, p.11)

Corroborando com esse pensamento, no momento da elaboração do Projeto de Formação Continuada da/na escola, sugerimos o estudo da temática reaproveitamento do lixo orgânico. Dessa forma, ao estudar sobre a compostagem durante a formação continuada dos profissionais da área 21, pensou-se em uma intervenção pedagógica benéfica ao espaço escolar; pois constatamos que havia uma horta a ser revitalizada e que seria interessante otimizar os resíduos de frutas e verduras utilizados para a preparação da merenda na horta da escola, bem como racionalizar os demais resíduos orgânicos.

Nessa perspectiva, inicialmente fizemos uma análise do espaço destinado a horta, já existente na escola, para identificar o que precisaria ser refeito e o que seria reaproveitado, uma vez que ela estava desativada. Assim sendo, na primeira etapa, os profissionais do apoio realizaram a limpeza, divisão do terreno e a demarcação dos canteiros para o plantio. A semeadura foi realizada em canteiros previamente preparados com terra adubada com esterco de frango, bovino, e adubo orgânico obtido a partir da compostagem (temática desenvolvida na formação continuada dos técnicos e apoios).

Após essa primeira fase, começamos o processo de inclusão dos alunos da Sala de Recurso à proposta com aulas expositivas e alguns questionamentos como: Você possui horta em casa? Você auxilia seus pais com a horta? Você gosta de cuidar ou lidar com plantas e com a terra? Você utiliza verduras na alimentação? Por quê?

Você gostaria de participar de atividades com a horta escolar? Esses questionamentos é uma das premissas do método de aprendizagem por descoberta que, segundo Lakomy

é uma forma de aprendizagem em que os alunos são estimulados pelo professor por meio de perguntas que geram estudos e pesquisas. Na busca por respostas, podem descobrir sozinhos, algumas ideias ou princípios básicos relacionados com a questão colocada. (2014, p. 45)

Nos primeiros contatos dos alunos com a horta, procuramos identificar qual era o interesse de cada um deles nas atividades como: carpir, plantar, regar e cuidar dos canteiros, respeitando as suas limitações. Isso nos permitiu pensar na melhor distribuição das tarefas para que todos participassem das atividades plenamente (figura 1), e, determinar os objetivos a serem alcançados, uma vez que “levantar as necessidades dos alunos é importante para determinar os objetivos a serem incluídos no planejamento” (SILVA, 2012, p.170).



Figura 4: Contato dos alunos com os canteiros e hortaliças

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Em seguida, iniciamos o processo de compostagem (figura 3) e a medição dos canteiros, com o apoio da fita métrica. Essa atividade propiciou o trabalho com a habilidade de medir e estimar comprimentos, massas, e capacidades, utilizando unidades de medidas padronizadas (figura 4). Após anotar os dados, os estudantes realizaram, em sala, atividades para saber qual era o tamanho de cada canteiro.



Figura 3: Medição dos canteiros

Para que os alunos participassem de todas as etapas da horta, foi preparado um novo canteiro para semear outras hortaliças, assim eles puderam acompanhar desde o início o processo de germinação e crescimento. Aproximadamente depois de 30 dias do plantio, foi possível realizar a primeira colheita das folhas de almeirão, rúcula, salsinha, coentro e cebolinha, registrado na figura 4.



Importa salientar que apoiados ao método construtivista de ensino-aprendizagem os alunos participaram ativamente do projeto relatado.

A concepção construtivista não é, num sentido restrito, uma teoria psicológica, mas um referencial explicativo que interpreta o processo de ensino e aprendizagem como um processo social de caráter ativo, em que o conhecimento é fruto da construção pessoal e ativa do aluno. Influencia o estabelecimento de prática educativas que consideram o desenvolvimento da criança como social, ou seja, contextualizando no mundo físico e social. Essas práticas são importantes para o desenvolvimento global do aluno, pois envolvem

capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal e de relações sociais, intrapessoais e interpessoais. (Lakomy 2014, p.35)

A partir da criação desse novo canteiro, as visitas na horta foram realizadas diariamente pelos alunos e equipe, onde as reflexões e dúvidas que surgiam eram utilizadas para discutir assuntos relacionados com o conteúdo didático, limpeza, germinação, manutenção e regas dos canteiros. No entanto, é pertinente destacar que no decorrer desse percurso alguns imprevistos surgiram, como, por exemplo, as mudas de cebolinha que estavam quase boas para consumo começaram a apodrecer, originando a necessidade de replantio, revitalização de alguns canteiros. Porém utilizamos desse momento para que os alunos pudessem investigar os motivos pelos quais isso tinha ocorrido.

Já para identificar os canteiros, foram confeccionadas em sala de aula placas de identificação com material emborrachado, com os nomes das hortaliças.



Figura 5: Identificação das placas

Outros espaços foram confeccionados com garrafas pet (figura 6) e com isso foram desenvolvidas habilidades de coordenação motora e planejamento de estratégias pelos alunos como encher as garrafas com areia, escavação das valas para colocar as garrafas de maneira organizada para formação dos novos canteiros. Todas as hortaliças semeadas foram colhidas e usadas para complementar a merenda escolar, conforme podemos perceber abaixo (figura 7).



Figura 6: Confecção de novos canteiros

Considerações Finais

Com as atividades desenvolvidas, notamos que a horta escolar é um instrumento significativo de aprendizagem, pois permitiu a abordagem de diferentes conteúdos curriculares de forma significativa e contextualizada favorecendo, assim, vivências que resgatam valores imprescindíveis para a formação do aluno.

Ademais, os profissionais da área 21 dedicaram-se em realizar um excelente trabalho participando ativamente e conjuntamente com os alunos, o que possibilitou: estimular habilidades de coordenação motora, de leitura e escrita; a percepção, interpretação e sensibilidade por meio dos vários sentidos; desenvolver o planejamento de estratégias diversas para medir e estimar comprimentos, massas, capacidades, utilizando unidades de medidas padronizadas; explorar das sensações, aroma, texturas, sons, entre outros; fortalecer o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo explorando diversas formas de convivência; valorizar cada indivíduo compreendendo que cada um deles tem sua importância na sociedade. Também possibilitou o contato direto com o meio ambiente e diversos aprendizados relacionados à educação ambiental, alimentação saudável, tipos de vegetais e suas características, sementes, ciclos de vida, e contribuiu com a merenda escolar.

Portanto, conclui-se que o projeto apresentou inúmeras contribuições para prática pedagógica da instituição, propiciou uma vivência rica e que trouxe novas

perspectivas de questionamento e investigação no processo de ensino aprendizagem para a educação especial e oportunizou incorporar novas propostas de atividades práticas que contribuíram com a aprendizagem de conceitos, procedimentos e valores, a partir das situações vivenciadas, contextualizando diversas disciplinas, tirando, assim, os alunos com deficiência do papel de um mero receptor passivo de informações para tornar-se elemento ativo de sua aprendizagem, minimizando as demandas de inclusão.

Referências

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Intersaber, 2014.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaber, 2012.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

Submetido em: 07/12/2020

Aprovado em: 09/12/2020

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA MATEMÁTICA COM AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

PEDAGOGICAL INTERVENTION IN MATHEMATICS WITH THE SUPPORT OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Eliane Cerina de Lima Freire¹

<https://orcid.org/0000-0002-5280-9077>

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler²

<https://orcid.org/0000-0001-7759-3666>

Resumo

Diante dos resultados das avaliações externas parece-nos imprescindível lançar mão de diferentes estratégias de ensino. O uso de tecnologias digitais pode ser uma possibilidade de trabalho no qual os alunos vivenciam diferentes situações e se tornam protagonistas em seu aprendizado. É nesse sentido que pensamos a proposta de intervenção, aqui socializada, que surgiu a partir dos estudos do projeto de formação continuada da/na escola no ano de 2019 e teve por objetivo proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais atrativa e significativa da matemática. A intervenção foi realizada com alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Paulo Freire em Sinop-MT. Como estratégia metodológica, realizamos um diagnóstico inicial com os alunos e delineamos um planejamento que visava utilizar tecnologias nas aulas, de modo a proporcionar um espaço de aprendizagem diferente. Como resultados, obtivemos grande participação dos alunos nas atividades propostas com o uso de planilhas eletrônicas e aplicativos, onde desenvolveram cálculos, fórmulas, equações e gráficos. Concluímos que a intervenção pedagógica atingiu os objetivos propostos, proporcionando momentos de discussões, interatividades e trabalho em equipe o que resultou em avanços na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Intervenções Pedagógicas, Ensino de Matemática, Tecnologias digitais.

¹ Autora: especialista em Educação Especial Inclusiva/Deficit Intelectual no Centro Universitário Leonardo da Vinci, é professora de Matemática na escola Paulo Freire em Sinop.

² Coautora: mestra em Estudos Linguísticos, é professora formadora na área de Línguagem no Cefapro de Sinop.

Abstract

Given the results of external evaluations, it seems essential to us to use different teaching strategies. The use of digital technologies can be a possibility for teaching in which the students experiment with different situations and become protagonists in their learning. Thus, we think of the intervention proposal, here socialized, that emerged from the studies of the Projeto de Formação Continuada da/nha Escola [a continuing education training project in school] in 2019 and aimed to provide students with more attractive and meaningful learning of mathematics. The intervention was carried out with students from the 8th year of elementary school Paulo Freire State School in Sinop-MT [a city of the Brazilian state of Mato Grosso]. As a methodological strategy, we carry out an initial diagnosis with the students and outline a plan that aimed to use technologies in class, to provide a different learning space. As a result, we obtained great participation from students in the proposed activities using electronic spreadsheets and applications, where they developed calculations, formulas, equations, and graphs. We concluded that the pedagogical intervention reached the proposed objectives, providing moments of discussions, interactivity, and teamwork, which resulted in advances in student learning.

Keywords: Pedagogical Interventions, Mathematics Teaching, Digital Technologies.

Introdução

O processo de ensino da Matemática no Brasil vem enfrentando uma inegável crise (BRUM, 2013) evidenciada nos resultados das avaliações externas como o PISA e SAEB os quais apontam resultados pouco satisfatórios. Esse contexto passa a exigir dos professores uma reestruturação de suas práticas pedagógicas, aprimoramento dos métodos e o uso de tecnologias digitais no ensino.

Nesse sentido, a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2019, p. 269), nas Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental, orienta o professor sobre a importância do uso das ferramentas tecnológicas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, pois possibilita 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”. A BNCC sugere, ainda, 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. (BRASIL, 2018, p. 528)

Como o objetivo de atender ao que propõem as atuais diretrizes da educação e também por considerar as necessidades levantadas, a partir do diagnóstico realizado com os alunos, elaboramos um plano de intervenção com o objetivo de promover o ensino da Matemática por meio do uso de tecnologias digitais.

Pretendeu-se, com esse trabalho, explorar o potencial do uso de tecnologias no ensino da Matemática, uma vez que são importantes recursos que contribuem tanto nos cálculos, compreensão e criação de conceitos como na leitura, interpretação e também em outras competências socioemocionais apontadas na BNCC.

A proposta interventiva ocorreu com alunos do 8º ano do ensino fundamental e contou com uso de tecnologias digitais como vídeos, computadores, celulares e softwares para trabalhar as operações matemáticas, operações com monômios, polinômios e fração.

Desenvolvimento da intervenção

No início do planejamento, a coordenação da escola foi informada sobre o possível projeto em sala e relatou que os aparelhos celulares dispersam a atenção dos alunos nas aulas e que seu uso estava proibido pela direção escolar. Mesmo assim, obtivemos a autorização de aplicar as intervenções utilizando-os pelos alunos.

Na realização de um diagnóstico inicial com as turmas de 8º ano, foi constatado que os alunos apresentavam defasagem em Matemática, principalmente em polinômios e frações. Sendo assim, pensou-se que com auxílio dos recursos tecnológicos e um plano de intervenção bem elaborado se poderia minimizar essa defasagem.

De modo geral, todas as turmas dos 8º anos da escola apresentavam defasagem de aprendizagem muito similares, entretanto, para esse momento, foi escolhido o 8º ano A, que tinha 30 alunos em sala. Em um segundo momento, as demais turmas foram contempladas.

Assim, elaboramos uma proposta com os objetivos de: sanar as dificuldades constatadas mostrando aos alunos que todos têm potencial para aprender o que quiserem, até mesmo ser um ótimo matemático ou atuar em qualquer área que se interessassem; e de apresentar as tecnologias digitais como ferramenta para o ensino e aprendizagem, uma vez que estão em muitos espaços do nosso dia a dia.

Características do espaço escolar e alunos

O relato do projeto, aqui exposto, foi desenvolvido na *Escola Estadual Paulo Freire*, localizada em um bairro periférico da cidade de Sinop em Mato Grosso. A escola, fundada há 20 anos, atende em média 800 alunos no ensino fundamental inicial e final, distribuídos nos períodos matutino e vespertino.

A escola apresenta IDEB geral de 4,5 nos anos finais do ensino fundamental. Em matemática, 90% dos alunos ficaram entre os níveis 0 ao 4, apenas 10% dos alunos atingiram nível 5 e 6, e nenhum aluno atingiu níveis mais avançados como o 7, 8 ou 9.

Os alunos atendidos pelo projeto estudam no 8º ano A do ensino fundamental matutino, a maioria tem 13 ou 14 anos de idade, moram nos bairros próximos à escola. Esses apresentavam dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento em matemática. Em avaliação quantitativa, realizada antes da intervenção, a nota média da turma foi 4,5.

Muitos desses alunos utilizam celulares regularmente, mas apenas para acessar as redes sociais e aplicativos de jogos. A maioria não possuía conhecimentos básicos em informática e não possuem equipamentos eletrônicos em casa como computadores e tablets para estudos e pesquisas.

Com o olhar para a realidade escolar, acima apresentada, elaboramos o plano de intervenção pedagógica com foco na utilização de tecnologias digitais no ensino de Matemática, para tanto dividimos os trabalhos em 2 etapas. Na primeira etapa trabalhamos em sala com o aplicativo *PhotoMath* e na segunda realizamos um curso (extracurricular) sobre as planilhas eletrônicas do *Excel*. Conforme descrito a seguir.

O aplicativo PhotoMath

O aplicativo *PhotoMath*, criado em 2014 pela empresa britânica *Microblink*, está disponível gratuitamente para *download*, com ele é possível resolver equações e cálculos matemáticos em tempo real. Através da utilização apenas da câmera do celular, o aplicativo apresenta o desenvolvimento do cálculo passo a passo e, ainda, explica, em forma de texto, referenciando cada linha da resolução. Por meio dele é possível fazer cálculos de aritmética básica, frações, números decimais, equações e lineares, logarítmicos e potenciação (CONCEIÇÃO *et al.*, 2015, p. 356).

O aplicativo foi apresentado aos alunos por meio de vídeos no projetor multimídia. Em seguida, demonstramos como baixar e se cadastrar, pois feito o cadastro o *software* funcionaria sem internet e poderia auxiliá-los em qualquer hora e lugar. Assim, os alunos tiveram flexibilidade para dar continuidade ao trabalho no seu próprio ritmo, recebendo estímulo para as resoluções das tarefas de casa, uma vez que obtinham sua avaliação de forma rápida.

Os momentos em sala de aula foram destinados às aplicações de conceitos, discussão de ideias e compartilhamento dos conhecimentos produzidos.

Vejamos um exemplo de atividade realizada a partir do seguinte comando:

Simplifique as expressões:	$\begin{aligned} & 4x^2(x+2)-x(2x+3)^2 \\ & = 4x^3 + 8x^2 - x(4x^2 + 12x + 9) \\ & = 4x^3 + 8x^2 - 4x^3 - 12x^2 - 9x \\ & = -4x^2 - 9x \end{aligned}$
----------------------------	---

A figura 1, a seguir, é um exemplo resumido da resolução de uma expressão algébrica no aplicativo.

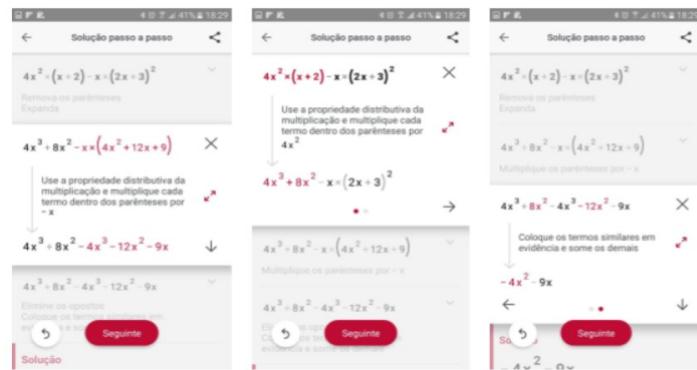


Figura 5: Resolução usando PhotoMath
Fonte: Autoras (2020)

Excel Básico

O *Excel*, software que integra a *Microsoft Office*, é um editor de planilhas eletrônicas (Folhas de Cálculo) produzido para computadores que utilizam o sistema operacional *Microsoft Windows*.

Como a escola não dispunha de computadores suficientes e nem espaço físico para aplicação, fizemos uma parceria com a *Casa Brasil*, anexa à Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus Sinop, que disponibilizou um laboratório de informática para realizarmos um curso sobre esse software. O curso teve duração de 20 horas, uma vez na semana no contra turno, os pais levavam e buscavam seus filhos na universidade.

No desenvolvimento do curso, após a apresentação da tela inicial e do menu de opções para criar e implementar uma planilha básica, adentramos para os cálculos aritméticos e funções lógicas. Vejam a seguir na figura 2, um exemplo de planilha criada pelos alunos.

	A	B	C	D	E	F	G
1	ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE						
2	NOTAS FINAIS DOS ALUNOS - ANO 2019						
3							
4	ALUNO	NOTA 1	NOTA 2	NOTA3	CONCEITO	MÉDIA	FINAL
5	MARIA	3,0	2,0	5,0	1,0	4,3	REPROVADO
6	JOSÉ	6,0	7,0	6,0	1,5	7,8	APROVADO
7	JOÃO	3,5	1,0	3,0	2,0	4,5	REPROVADO
8	HELENA	4,5	9,5	8,0	2,0	9,3	APROVADO
9	LUANA	7,0	7,0	3,0	2,0	7,7	APROVADO
10		MÉDIA DA TURMA				1,3	
...							

Figura 6: Exemplo de planilha eletrônica

Fonte: Acervo das autoras (2019)

Nessa planilha os alunos aplicaram a somatória das notas dividindo pela quantidade de campos e na coluna “média” mostra o resultado da média calculada em uma linguagem lógica para que *software* entenda o que o usuário deseja. Na coluna “final” usando a função “SE” com uma condição lógica ela define “Aprovado ou Reprovado”.

Além dessas fórmulas, os alunos tiveram a oportunidade de aprender, na planilha eletrônica, gráficos, juros simples, cálculo de porcentagem, estatística e utilizar a criatividade no *design* para deixar a planilha mais profissional possível.



Figura 7: Alunos utilizando o laboratório de informática.

Fonte: Acervo das autoras (2019).

Ao final do curso, os alunos receberam da instituição (Casa Brasil/Unemat) um certificado de conclusão.

Discussão e resultados

Compreendemos que as atividades realizadas possibilitaram aos alunos momentos de aprendizagem significativa com o uso de tecnologias digitais, pois conforme Silveira (2007) a educação está abarcando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's), como já abarcou o lápis, a lousa, a caneta, os *slides* e outros objetos, com o objetivo de facilitar o ensino/aprendizagem e o seu uso torna-se imprescindível por nós professores.

Na realização das primeiras atividades com o aplicativo *PhotoMath*, os alunos ficaram surpresos com a possibilidade de utilizar um *smartphone* em aula. Parece-nos que só conseguiam ver nele distração ou diversão e não aprendizagem. Essa constatação se dá ao fato de que poucas atividades são realizadas com uso de celulares em aula, pois esse aparelho não é visto por muitos como uma tecnologia digital com potencial educacional, entretanto Bento (2013) denota que os aparelhos celulares já podem ser considerados como recurso pedagógico utilizado em sala de aula.

A maior parte dos alunos atendidos na intervenção é de famílias carentes, algumas delas beneficiárias de bolsa família, sem recursos para custear qualquer tipo de curso extracurricular para seus filhos. Assim, eles tiveram na escola a primeira possibilidade de inclusão digital ao frequentar laboratório de informática da universidade e fazer um curso como o *Excel* que lhes propiciou conhecimentos sobre planilhas para que saibam quando e em quais situações poderão utilizá-las.

Nesse sentido, Vieira (2011) evidencia que é dever da escola incluir as TDICs e orientar os professores para as modificações em suas práticas pedagógicas, sendo o professor o principal ator dessa transformação. É necessário que os discentes sejam instruídos para o manuseio de aplicativos, construção de conhecimentos em ambientes digitais e pesquisar na internet com responsabilidade e ética; pois para Vieira (2011):

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente

montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (VIEIRA, 2011, p. 4).

Acreditamos que a intervenção pedagógica com tecnologias digitais iniciou essa mudança – citada por Vieira (2011) – ao contar com os apoios dos pais, que acreditaram na proposta da professora, da coordenação da escola, que inicialmente apresentou alguns contrapontos, mas depois apoiou a proposta, e, principalmente, ao observarmos a maior participação e interesse dos alunos pela matemática.

Considerações Finais

Todo esse trabalho com planilhas e *softwares* foi possibilitado devido ao fato de a professora regente da disciplina ser licenciada em Matemática e, também, graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, além de possuir cursos técnicos em desenhos arquitetônicos e *AutoCad*. Assim, foi possível ministrar oficinas/cursos sobre os aplicativos como parte integrante da proposta interventiva.

Utilizar as tecnologias digitais em nossa proposta se mostrou uma estratégia bastante produtiva, entretanto, cabe-nos refletir se a proposta aqui apresentada pode ser reproduzida por outros professores. Não temos uma resposta exata, mas pensamos que é preciso refletir sobre algumas questões, por exemplo: Os professores de matemática do ensino fundamental e médio estão aptos a ensinar a disciplina usando as tecnologias digitais como ferramenta de ensino e aprendizagem? Os nossos formadores estão preparados para oferecer formação continuada e apoio pedagógico nesse sentido? Como uma escola sem laboratório de informática pode proporcionar aos alunos a inclusão digital prevista na BNCC?

A partir dessas reflexões compreendemos que os professores precisam ter convicção do seu papel e da extensão de suas responsabilidades frente aos desafios da inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. E não devem temer as mudanças. Utilizar celulares e aplicativos se mostrou bastante trabalhoso e desafiador, porém o resultado foi muito mais produtivo do que com aulas tradicionais.

Ao final das intervenções constatou-se que a média da turma na disciplina subiu de 4,5 para 7,0. Também foram notadas outras progressões como: trabalho em equipe, mais comprometimento e empenho nas atividades, a melhoria no raciocínio

aumento matemático e poder investigativo com novas maneiras de resolver o mesmo problema.

Referências

BRUM, W. P. Crise no ensino de matemática? Os amplificadores que potencializam o fracasso da aprendizagem. Webconferências ULBRA, 2013. Disponível em: www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/view/551/431

BENTO, M., Cavalcante, R. **Tecnologias móveis em educação:** o uso do celular na sala de aula. ECCOM, 2013, v.4, n.7, pp.113-120.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Etapa do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

CONCEIÇÃO, Daiane Leal da. MARQUES, Michel Hallal. WROBLEWSKI, Cristiane. FERREIRA, André Luis Andrejew. **O uso do aplicativo Photomath como recurso pedagógico na aprendizagem de matemática.** Anais do 5º CUREM - Congresso Uruguaio de Educação Matemática. 2015. P. 355-360. Disponível em: <https://semur.edu.uy/curem5/actas/pdf/78.pdf> acesso em 27 jan. 2020.

SILVEIRA, N. (2007) **Tecnologia em educação aplicada à representação descriptiva.** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Campinas, 2007. v.4, n.2, pp.88- 109.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

Submetido em: 07/10/2020

Aprovado em: 14/12/2020

LEITURA E ESCRITA: O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

READING AND WRITING: THE PLAYER AS A PEDAGOGICAL RESOURCE

Maria Pereira Ribeiro¹

<https://orcid.org/0000-0003-2041-2697>

Genivalda Batista de Lima Santos²

<https://orcid.org/0000-0002-8475-6571>

Glades Mueller³

<https://orcid.org/0000-0002-3616-6542>

Resumo

A alfabetização é um momento significativo na aprendizagem da criança. A ludicidade é uma importante estratégia pedagógica para desenvolver a leitura e a escrita na fase de alfabetização. Para Kishimoto (2008), o lúdico é um auxílio no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, das expressões da criança; é o momento que pode ser observado o que a criança faz, adquirindo conceitos de convívio significativo. O trabalho, aqui relatado, foi desenvolvido após estudos no Projeto de Formação Continuada da/na Escola Estadual Paulo Freire, em que aplicada a avaliação diagnóstica, desenvolvemos um Plano Interventivo na Turma do 1º ano A do Ensino Fundamental. Com objetivo de potencializar a leitura e a escrita na alfabetização por meio de atividades lúdicas que despertassem o interesse dos alunos em melhorar a leitura e escrita; usando de metodologia ativa com uso do jogo “Boliche das Sílabas” e atividades complementares envolvendo a leitura e a escrita, como: fichas de palavras, listas de nomes, banco de palavras e sílabas, recorte/colagem, leitura e produção oral e escrita com base em gravuras. Evidenciamos que o jogo pedagógico se configura como uma estratégia metodológica significativa para a aprendizagem das crianças. Com o uso dessas estratégias lúdicas para a alfabetização, percebe-se a importância da ludicidade, as brincadeiras além de motivarem as crianças a desenvolver as atividades propostas de leitura e escrita, potencializaram o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo com mais interesse e curiosidade atingindo o conhecimento esperado. Através desse recurso para desenvolver a leitura e a escrita foi possível perceber o interesse e a participação dos alunos e, a ampliação do conhecimento após as atividades, estas incentivam e fortalecem a aprendizagem

¹ Autora: professora pedagoga em exercício na instituição E.E. Paulo Freire.

² Autora: professora de Língua Portuguesa, especialista em educação especial inclusive e em Gestão escolar.

³ Coautora: mestra em Educação pela UFMT, é professora formadora e atua na área da alfabetização com formação de professores no Cefapro em Sinop/MT.

Palavras-chave: Alfabetização, Aprendizagem, Atividade Lúdica, Leitura e Escrita.

Abstract

Literacy is a significant moment in children learning. Playfulness is an important pedagogical strategy to develop reading and writing in the literacy phase. For Kishimoto (2008), the play is an aid in the development of the children's language, imagination, expressions; it is the moment that can be observed what the child does while acquiring concepts of meaningful coexistence. The work, reported in this paper, was developed after studies at the Projeto de Formação Continuada da/nha Escola [a continuing education training project in school] of Paulo Freire State School, in which one the diagnostic evaluation was applied, we developed an intervention plan in the 1st-grade Class A of the elementary school. To enhance reading and writing in literacy through playful activities that arouse students' interest in improving reading and writing were used an active methodology with the game Bowling of Syllables and complementary activities involving reading and writing, such as word cards, lists of names, word and syllable bank, clipping/pasting, reading and oral and written production with based on prints. We show that the pedagogical game is configured as a significant methodological strategy for children learning. With the use of these ludic strategies for literacy, the importance of playful activities is perceived, the games besides motivating the children to develop the proposed reading and writing activities, potentiated the cognitive, motor, affective development with more interest and curiosity reaching the expected knowledge. Through this resource to develop reading and writing it was possible to perceive the interest and participation of students and, the expansion of knowledge after activities, they encourage and strengthen learning

Keywords: Literacy, Learning, Playful Activity, Reading and Writing.

Introdução

Este texto apresenta o resultado do trabalho desenvolvido na turma de 1º ano A na *Escola Estadual Paulo Freire*, em Sinop, MT, no período de 28 de agosto a 03 de setembro de 2019, num total de 05 aulas como parte dos estudos decorrentes do Projeto de Formação Continuada da/nha Escola.

Para a discussão das temáticas: “Planejamento”, “Metodologias Ativas” e “Avaliação”, tomamos com referência os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT). Realizamos, no coletivo da escola com apoio da Equipe Gestora e Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Sinop/MT, um estudo dos dados externos do SAEB, em que a Escola tem apresentado

resultados dentro das metas previstas: em 2009, era prevista 4,5, alcançou-se 5,1; em 2013, 5,4 e alcançou 5,6, em 2015 foi previsto 5,6 e essa nota foi atingida; em 2017, 5,5 e em 2019, teve a projeção de 6,1 e teve a média 5,7. Apesar desses dados externos, as avaliações internas apontam que em torno de 30% dos alunos apresentam dificuldades de leitura e interpretação.

Realizamos uma Avaliação Diagnóstica Escrita com os 25 alunos da turma em que a Intervenção Pedagógica foi desenvolvida, também consideramos as observações diárias da professora regente e constatamos que 11 alunos ainda não haviam adquirido as capacidades e habilidades previstas para o ano, o que aponta a necessidade de uma intervenção nessa turma voltada à leitura e a escrita.

Após os estudos teóricos das temáticas acima apontadas e da apropriação dos dados do diagnóstico macro da escola e o micro em sala de aula, realizamos os planejamentos das Intervenções Pedagógicas que foram acompanhados pelas coordenadoras pedagógicas e pela formadora do Cefapro de Sinop/MT conforme previa o Orientativo 2019 do Projeto de Formação Continuada da/nha Escola.

Os objetivo do Plano de Intervenção Pedagógica foram: potencializar a leitura e a escrita e amenizar dificuldades relacionadas a essas competências; alcançar o desenvolvimento pleno dos estudantes; e resgatar a aprendizagem de maneira prazerosa. Para tal plano, lançamos mão de Metodologia Ativa, com uso do lúdico, em que inicialmente foi proposto o jogo: “Boliche das Sílabas”.

No decorrer do desenvolvimento das atividades alguns encaminhamentos foram modificados devido à necessidade de acrescentar atividades complementares e alterações de datas para obter melhor resultado, tendo em vista diferentes condições que se apresentaram no processo de implementação do plano. Nesse sentido, várias atividades com jogos partindo do Jogo do Boliche foram inseridas, como: fichas de palavras, listas de nomes, banco de palavras e sílabas, recorte/colagem; leitura e produção oral e escrita com base em gravuras.

Desenvolvimento

O Plano de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido na sala de aula do 1º ano A do ensino fundamental em que buscamos envolver uma metodologia diferenciada em

alinhamento aos estudos desenvolvidos com referência a BNCC e DRC/MT. Segundo a BNCC o processo de alfabetização nos dois primeiros anos deve ser o foco da ação pedagógica no componente de Língua Portuguesa, pois o:

aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social." (BRASIL, 2018, pág. 63).

Trabalhar de forma diferenciada, envolvendo o lúdico enquanto um auxílio ao desenvolvimento da linguagem, da imaginação, das expressões da criança é fundamental; é o momento em que pode ser observado o que a criança faz, sabe, constrói de hipóteses sobre o mundo, sobre suas aprendizagens, como vem adquirindo conceitos de convívio significativos. Nesse sentido, para Kishimoto, esse é um trabalho

[...] de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando. (KISHIMOTO, 2008, p.13)

Para tanto, foi aplicada uma metodologia que favorecesse o desenvolvimento dos alunos nas diversas fases da alfabetização, que respeitasse suas características individuais e necessidades pessoais e permitindo que os alunos tenham a oportunidade de construir sua aprendizagem de forma prazerosa com as intervenções pertinentes. Durante a intervenção, procuramos sempre trabalhar em grupo, reforçando assim a socialização e a importância da interação para a troca de aprendizagens.

Foi proposto atividade com o “Boliche das Sílabas” e atividades complementares como: fichas com sílabas canônicas e não canônicas; lista de nomes; banco de sílabas; recorte e colagem; jogo das sílabas simples e dificuldades ortográficas; produção oral e escrita com gravuras; alfabeto móvel com apoio banco de dados e música. Assim, o Plano de Ação foi organizado e desenvolvido nas seguintes etapas:

1ª Etapa - 28/08/2019 – Jogo de boliche: Apresentamos e aplicamos atividades a partir do Jogo Boliche das Sílabas e suas regras, os alunos foram divididos em grupos e com o auxílio de uma bola de meia, jogavam para derrubar as garrafas e com as que caíram, teriam que tentar ler as sílabas, formar palavras, identificar quantidades de sílabas, junções de outras sílabas para formar outras palavras. Os alunos que tiveram dificuldades na leitura receberam a ajuda dos colegas e das intervenções da professora sempre que necessário. Num segundo momento, realizamos a atividade em sala de aula, onde pudemos explorar a atividade de maneira mais pontual para a leitura e escrita das palavras. Vejam as imagens abaixo⁴:



Figura 1: Jogo de boliche das sílabas



Figura 2: Jogo no pátio da escola

⁴ Todas as imagens apresentadas são do arquivo pessoal das autoras. Os pais e/ou responsáveis autorizaram divulgação da imagem dos filhos para uso pedagógico.



Figura 3: Formação das palavras



Figura 4: Troca de sílabas – formação de novas palavras



Figura 5: Leitura e escrita das palavras em sala



Figura 6: Leitura e escrita das palavras no coletivo



Figura 7: Junção de sílabas e formação de palavras



Figura 8: Junção de sílabas e formação de palavras.

2^a Etapa- 29/08/2019 – Jogo passa-passa: organizamos as crianças em forma de círculo e ao som de músicas infantis foram repassando uma caixa, quando a música parasse o aluno que ficou com a caixa tinha que tirar uma sílaba dela e ler em voz alta para os colegas. Realizamos com eles a separação das sílabas já lidas e no final da brincadeira formamos novas palavras.



Figura 9: Jogo passa-passa com música



Figura 10: Leitura das sílabas

3^a Etapa- 30/08/2019 – Agrupamos os alunos e disponibilizamos o alfabeto móvel em que eles tinham que organizar as letras na sequência alfabética e depois construir palavras, verificamos nos grupos como eles estabeleceram as hipóteses de escrita através de desenhos. Com uso do Banco de Sílabas, eles visualizavam e identificavam, na lista de nomes, a sílaba inicial do próprio nome.



Figura 11: Sequência alfabética – identificar formas de letras



Figura 12: Formar palavras – alfabeto móvel

4^a Etapa- 02/09/2019 – Trabalhamos em grupos com apoio do banco de dados e alfabeto móvel, montando o nome das figuras, lendo e registrando na lousa para identificarem as sílabas inicial e formar outras palavras na oralidade. Em seguida, os alunos recortaram de revistas as letras para formar as palavras registradas na lousa e copiaram no caderno.



Figura 13: Leitura das Sílabas

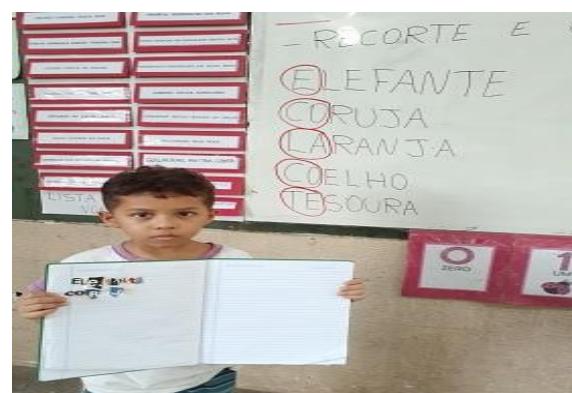


Figura 14: Atividade de recorte e colagem

5ª Etapa- 03/09/2019 – Nesse momento, trabalhamos o Jogo das Sílabas Simples e Dificuldades Ortográficas, nos grupos, os alunos receberam envelopes de A/Z, cada grupo montou, a partir do sinal da professora, a palavra de acordo com o nome da figura e leram para os demais colegas. O grupo que terminava primeiro ganhava o jogo. Num segundo momento, realizamos uma produção textual coletiva com gravuras por meio do projetor multimídia. Era visualizado as imagens numa sequência e eles relataram oralmente a história, após produzimos a escrita no coletivo observando a letra inicial nas frases, parágrafos e pontuações. Por fim, os alunos pintaram,



Figura 15: Atividade em grupo – escrita das figuras com alfabeto móvel



Figura 16: Atividade em grupo – leitura das figuras com alfabeto móvel



Figura 9: Identificação das sílabas



Figura 10: Produção textual coletiva com recursos tecnológicos

recortaram e montaram a história na sequência realizando a escrita disponível no projetor.

Considerações Finais

A partir das vivências proporcionadas pelo Plano de Intervenção Pedagógica foi possível perceber a importância das atividades lúdicas e como essas se apresentam como instrumento de mediação pedagógica potencializador das aprendizagens, ao qual

é possível apresentar diversas formas de ensinar conteúdos, desenvolver habilidades específicas e construir a criticidade e a criatividade das crianças.

Com o ensino lúdico, foi possível perceber o avanço de alunos que se encontravam com grau maior de dificuldades na leitura, na escrita e na comunicação e com essa proposta de intervenção passaram a dominar as relações entre grafemas e fonemas e compreenderam a natureza alfabética do sistema de escrita, porém alguns alunos necessitaram de atendimento individualizado e ou encaminhamentos para avaliação mais específica.

A seguir, apresentamos, por habilidades trabalhadas, o resultado geral obtido dos 25 alunos na Intervenção Pedagógica:

Habilidades	Quantidade
Alunos que leem com fluência frases e textos com sílabas complexas sem dificuldades.	04
Alunos que leem, mas que ainda experimentam dificuldades parciais com sílabas complexas.	09
Alunos que leem nomes conhecidos, que identificam uma ou outra palavra, usando a primeira ou última sílaba, que dominam o princípio alfabético, mas ainda apresentam dificuldades na identificação rápida de palavras, mesmo algumas sílabas simples. Em geral dominam a leitura.	09
Alunos que ainda experimentam dificuldades com o princípio alfabético, que conhecem parcialmente as letras e que ainda apresentam dificuldades na leitura e escrita.	03

Tabela 3: Resultado da intervenção.

Diante do trabalho realizado, concluímos que os resultados obtidos foram satisfatórios. A receptividade dos alunos com as atividades propostas contribuiu para o bom desenvolvimento desse, pois permitiu a intervenção com práticas inovadoras e métodos diferenciados de ensino, proporcionando uma aprendizagem prazerosa. Destacamos que, diante dessa experiência com resultados positivos, sinalizamos o anseio de continuarmos com intervenções nessa perspectiva.

Portanto, os benefícios didáticos envolvendo a atividade lúdica é um procedimento importante, é um recurso indispensável para promover a aprendizagem. Através dessa intervenção conseguimos desenvolver e estimular as crianças em diversas situações, pudemos analisar e avaliar as aprendizagens específicas, habilidades e potencialidades de cada um dos alunos envolvidos, colaborando na

construção de seu processo de ensino-aprendizagem em diferentes meios e estratégias, fazendo assim um trabalho onde a criança tenha mais estímulos e motivação para seu desenvolvimento global.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018.

MATO GROSSO. SEDUC/MT. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** DRC/MT. Concepções para a Educação Básica. Cuiabá/MT, 2018.

MATO GROSSO. SEDUC/MT. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** DRC/MT. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Cuiabá/MT, 2018.

MATO GROSSO. SEDUC. **Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional.** Orientativo do projeto de formação da/na escola, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Submetido em: 07/12/2020

Aprovado em: 10/12/2020

O USO DE JOGOS LÚDICO-DIDÁTICOS RECICLÁVEIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESAS

THE USE OF RECYCLABLE PLAYFUL-DIDACTIC GAMES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Marciele Marchesan¹

<https://orcid.org/0000-0001-7676-4179>

Resumo

Este estudo tem por objetivo relatar uma experiência de ensino por meio da implementação de jogos lúdico-didáticos nas aulas de língua inglesa, utilizando materiais recicláveis confeccionados por estudantes de uma turma do 6º ano de uma escola estadual. Trata-se de uma experiência de intervenção pedagógica interdisciplinar envolvendo as áreas de Inglês e Educação Física, a qual proporcionou aos alunos desafios, problemas e situações que possibilitam o aprendizado crítico de uma segunda língua, bem como, a consciência ambiental, a integração e o cooperativismo. Apoiamo-nos em Vygotsky para destacar aspectos cognitivos, interação e convívio social, em Kishimoto para destacar a importância da ludicidade e em Cortez e Ortigoza para destacar o consumo sustentável e a reutilização de materiais. Além de melhorar a capacidade de aprendizagem de uma segunda língua, tornando-a mais efetiva, significativa e prazerosa, essa atividade intervencional também possibilitou que os alunos ao mesmo tempo tivessem maior consciência perante suas ações relacionadas ao lixo e ao meio ambiente e em relação ao trabalho cooperativo, melhorando as relações sociais com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem, Jogos, Língua Inglesa.

Abstract

This study aims to report a teaching experience through the implementation of playful-didactic games in English language classes, using recyclable materials made by students from a 6th-grade class at a state school. It is an experience of interdisciplinary pedagogical intervention involving the areas of English and Physical Education, which provided students with challenges, problems, and situations that enable critical learning of a second language, as well as environmental awareness, integration, and cooperation. We rely on Vygotsky to emphasize

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: marciele_marchesan@hotmail.com.

cognitive aspects, interaction, and social interaction, on Kishimoto to emphasize the importance of playfulness, and on Cortez and Ortigoza to highlight sustainable consumption and the reuse of materials. In addition to improving the ability to learn a second language, making it more effective, meaningful, and pleasurable, this intervention activity also enabled students to be more aware of their actions related to garbage and the environment and concerning the environment, cooperative work, and improving social relations with the school community.

Keywords: Learning, Games, English Language.

Palavras Iniciais

Neste texto, relatamos uma experiência realizada com a turma de alunos do 6º ano D do Ensino Fundamental, vespertino, da Escola Estadual Professora Zeni Vieira localizada na cidade Sinop, Mato Grosso.

A partir das dificuldades que os alunos demonstravam em relação à memorização e pronúncia de vocabulários da Língua Inglesa, buscamos desenvolver atividades direcionadas a melhorar o desempenho e interesse dos alunos, bem como amenizar essas dificuldades. Para tal, utilizamos jogos fabricados pelos próprios estudantes, que serviram como material de apoio nas aulas de Inglês, com o objetivo de superar as dificuldades de memorização, pronúncia e também uso gramatical, desta forma, contribuindo para o aprimoramento das habilidades e objetivos de aprendizagem dos alunos no decorrer do segundo e terceiro bimestre do ano letivo de 2019.

Como embasamento teórico e reflexivo da pesquisa buscamos autores como Vygotsky (1989 e 2009) para discutir questões acerca do cognitivo, interação e convívio social respeitando regras, Kishimoto (1994) como base para a ludicidade e Cortez e Ortigoza (2009) com relação a necessidade do saber sobre o consumo sustentável e a reutilização de materiais.

Além das atividades relacionadas ao gênero textual jogos, também trabalhamos com gêneros periféricos, englobando a leitura, a análise textual, escrita tradução e pontos gramaticais. No entanto, neste texto, o foco principal está nos jogos. Desta maneira, além de melhorar a capacidade de aprendizagem de uma segunda língua, tornando-a mais efetiva e prazerosa, essa atividade possibilitou que os alunos

tivessem maior consciência perante suas ações relacionadas ao lixo e ao meio ambiente e também ao trabalho cooperativo, melhorando as relações sociais com a comunidade escolar.

O fazer

Diante as dificuldades em aprender uma segunda língua, bem como memorizar vocabulário e estruturas gramaticais básicas, a turma do 6º ano D teve a iniciativa de fabricar jogos, com o auxílio da professora de Educação Física, trabalhando os temas estudados previamente, com a finalidade de sanar as dúvidas, estimular o desenvolvimento da aprendizagem de forma dinâmica, divertida e vivenciando a prática.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica e web-gráfica sobre quais jogos poderiam ser feitos pela turma, utilizando materiais de baixo custo e até mesmo recicláveis. Os jogos pesquisados e escolhidos pela turma, foram os seguintes: Jogo de Cartas (Verbo ser/estar), Jogo da Memória (Profissões e Partes da Casa), Dominós (Cores e Membros da Família), Jogo de Tabuleiro (Singular x Plural), Jogo de Tabuleiro (Profissões e Grau Imperativo), Jogo de Tabuleiro (Cores e Grau Imperativo), Jogo de Tabuleiro – Cobras e Andaiques (Números), Jogo de Tabuleiro – Racing Words (Corrida de Palavras). Essa pesquisa e escolha dos jogos, foi realizada ainda no período do segundo bimestre, onde tivemos nossa primeira conversa sobre o projeto da intervenção pedagógica.

Após a pesquisa realizada pelos estudantes, os jogos foram escolhidos. Então, dividimos a sala em grupos para que pudéssemos começar a busca pelos materiais e, consequentemente, a fabricação. A única exigência feita pelas professoras foi que os jogos fossem confeccionados com material de baixo custo ou reciclável, já que nas lições estudadas durante o segundo e terceiro bimestre, período em que aconteceu a pesquisa, estudaríamos sobre a sustentabilidade, meio ambiente, tópicos sobre consciência ambiental e atitudes cooperativas.

Com os materiais coletados, iniciamos as atividades voltadas para a confecção dos jogos, que foram fabricados durante as aulas de Inglês e Educação Física. Com os jogos já prontos, partimos para a fase de testes, onde os alunos puderam brincar com

suas obras. Após o momento de socialização e diversão, nos reunimos para escrevermos as regras dos jogos, primeiramente em português e sequencialmente em língua inglesa.

Com as regras prontas, os estudantes puderam brincar com todos os jogos confeccionados e posteriormente decidiram apresentar as criações às demais turmas. A apresentação ocorreu durante a Feira das Ciências da escola, com o objetivo de mostrar aos demais alunos a possibilidade de criar materiais educativos de baixo custo, que podem ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem e descontração durante as aulas tanto da disciplina de Inglês, quanto de Educação Física.

Interpretação e Reflexão

Quando falamos sobre o ensino de uma segunda língua, a motivação e a disciplina entram em pauta, já que são extremamente importantes para o sucesso do aprendiz. Se o aluno está motivado e atento sua aprendizagem certamente será concretizada. No entanto, esse despertar depende muito do professor e das condições socioculturais do estudante.

A metodologia e os meios utilizados para as aulas são fundamentais para despertar a curiosidade e a vontade dos alunos, desta maneira é extremamente importante que o educador crie espaços de mediação e construção do conhecimento linguístico. Assim, o jogo é uma ótima ferramenta para trazer o aluno para uma atividade lúdica, onde sem perceber, ele se dá conta de que está aprendendo. Segundo Vygotsky (1989, p.84), “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais”, assim, o jogo tem a finalidade de agregar nas aulas de Inglês, já que desafia o aluno, proporciona um ambiente mais agradável, além de estimular tanto o raciocínio quanto as habilidades da língua.

Desta forma, vendo a dificuldade dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, e após tentarmos outras estratégias para a aprendizagem, percebemos que para essa turma em questão, o jogo seria uma forma de aproximar os estudantes da língua e assim melhorar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes no decorrer do segundo e terceiro bimestre do ano letivo de 2019. Além disso, os jogos tiveram o objetivo de promover a interação social entre professor e aluno, bem como, aluno e

aluno. Assim, os jogos lúdico-didáticos ao mesmo tempo que são uma ferramenta no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, também são utilizados para fortalecer o convívio social.

Através dessas atividades diferenciadas, em que o aluno tem a experiência de criar seu próprio brinquedo/material de trabalho, foi possível notar um grande interesse por parte dos alunos, tanto no momento da fabricação, quanto no momento de brincar com os jogos. Desta maneira, percebemos que as aulas de Língua Inglesa e de Educação Física se tornaram mais empolgantes e os alunos tiveram mais interesse em aprender e em interagir com os demais colegas. Assim, fica evidente a importância do lúdico durante as aulas para o público dessa faixa etária (10-12 anos), pois proporciona uma maior interação entre os estudantes e melhora a capacidade de aprendizagem, tornando desta forma, os conteúdos mais significativos, atraentes e proporcionando uma forma mais prazerosa de estudar.

Os jogos lúdico-didáticos ao mesmo tempo que são uma ferramenta no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, também são utilizados para fortalecer as relações sociais, como por exemplo, o respeito com o outro, o trabalho em equipe e o respeito às regras. De acordo com Vygotsky (2009, p.124), o desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brinquedo, esta divisão pode ser encontrada na fase escolar como um fato fundamental. Além disso, para Kishimoto (1994), os jogos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral do aluno. No lúdico, o estudante interage com o mundo, despertando sua autoconfiança e autonomia, fatores importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Do mesmo modo, nosso trabalho preocupou-se com a questão social de cada aluno, já que não tínhamos recursos financeiros para comprar materiais pedagógicos, buscamos através de materiais de baixo custo e reciclados, como, papelão, papéis de rascunho, sobras de cartolinhas que já haviam sido usadas em outras atividades para confeccionar os jogos. Desta forma, além de pensar no lado social, nosso trabalho também fez com que os alunos refletissem acerca das questões ambientais, pensando em como poderiam reaproveitar, aquilo que seria descartado no meio ambiente.

Como os temas das lições trabalhadas no livro didático, sempre dialogavam e refletiam sobre atitudes que pudessem melhorar nossa qualidade de vida, buscamos discutir com os alunos quais materiais seriam viáveis para o nosso trabalho; até chegarmos à conclusão de que todos os jogos deveriam ser confeccionados com materiais de baixo custo, restos de materiais que já tivessem em casa ou com materiais que estivessem sendo descartados e que pudessem ser reaproveitados, assim, conforme Cortez e Ortigoza (2009), devemos “introduzir tais produtos no sistema produtivo de forma a se transformar em novo produto”.

Acreditamos que as criações desenvolvidas pelos estudantes do 6º ano D, se transformaram em novos produtos, esses extremamente funcionais, práticos e úteis para a fixação e aprendizagem dos vocabulários da língua inglesa. Desta maneira, nossa pesquisa, além de cumprir com a função educacional e pedagógica, também cumpriu com sua parte social, viabilizando oportunidades a todos os alunos.

Palavras Finais

Por meio da implementação da proposta do uso dos jogos lúdico-didáticos foi possível notar uma melhora significativa no processo de memorização dos alunos com relação aos vocabulários aprendidos durante as aulas de Inglês, uma melhor compreensão quanto aos pontos gramaticais do verbo ser/estrar e também do modo imperativo. Além disso, notamos o despertar do interesse em aprender uma segunda língua, bem como, participar das aulas e interagir com os colegas de classe. Desta maneira, tirar os alunos do rotíneiro e trazer os conteúdos para a realidade deles, colocando tudo o que fora aprendido nos livros e caderno para a prática é bastante vantajoso, já que através do nosso trabalho conseguimos ter resultados positivos tanto no campo pedagógico quanto no âmbito social.

No trabalho proposto, os alunos tiveram uma maior interação com os colegas de classe e também com os familiares, pois precisaram da colaboração dos colegas e familiares para concluir a confecção dos jogos, também observamos um aumento significativo na motivação e interesse em aprender e, por fim, um dos nossos maiores objetivos, a memorização e concretização da aprendizagem de vocabulários.

Desta maneira, a estratégia de inserir jogos lúdico-didáticos nas aulas de Língua Inglesa e Educação Física deixa claro que mesmo diante de tanta tecnologia, os alunos ainda se sentem desafiados e apreciam trabalhos manuais, bem como, têm interesse em brincar com jogos simples.

Foi possível vivenciar que para melhorar o aprendizado de inglês, nossos alunos não precisaram de materiais caros ou complexos, pelo contrário, utilizaram materiais recicláveis que tinham em casa ou que encontraram na escola. Desta forma, todos os jogos que fabricamos podem ser confeccionados por qualquer educador ou estudante que se sinta motivado a aprender e brincar. Assim, mesmo que os professores ou os alunos não tenham recursos financeiros para realizar a aquisição de materiais pedagógicos, ainda é possível aprender com nossos próprios inventos, exercitando a criatividade.

Devemos destacar que o processo de levar esse material lúdico para as aulas não ocorreu de forma linear, já que no primeiro momento encontramos um pouco de resistência por parte de alguns alunos. Porém, no decorrer do processo, a realização da aula teórica e utilização dos jogos produzidos em sala deixaram o clima mais leve e os alunos começaram a se identificar com as atividades, compreendendo tanto as regras do jogo como também as de boa convivência e bom andamento das aulas, percebendo que o jogo não era somente um passatempo, ou um momento de extravasar, mas que se tratava de um momento de concentração e de aprendizagem, desta forma, os alunos também aprenderam a respeitar o ambiente coletivo escolar.

Referências

CORTEZ, A.T.C.; ORTIGOZA, S.A.G. (Orgs). **Da produção ao consumo: impactos socioambientais no espaço urbano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Submetido em: 28/04/2020

Aprovado em: 14/12/2020

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALTERIDADE E CULTURA, UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CASE REPORT: ALTERITY AND CULTURE, A PEDAGOGICAL INTERVENTION PROPOSAL

Romeu Donatti

<https://orcid.org/0000-0001-9491-2673>

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar um relato de experiência pedagógica desenvolvida com alunos dos 1º e do 2º anos do Ensino Médio, num total de 4 turmas: 1º Ano A e 2º Ano A – vespertino e 1º Ano B e 2º Ano B – noturno, no ano de 2019 no CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire, durante as aulas de língua inglesa, denominada Alteridade e Cultura. Dessa maneira, procura relatar todo o percurso da atividade, desde sua proposição até o desfecho final, pontuando desafios, ajustes, e aprendizados vividos no processo, com o intuito de compartilhar experiências com outros professores.

Palavras-chave: Alteridade, Cultura, Língua Inglesa, Intervenção Pedagógica.

Abstract

This text aims to present a case report of a pedagogical experience developed with students from the 1st and 2nd years of High School, in total, 4 classes: 1st Year A and 2nd Year A – afternoon shift and 1st Year B and 2nd Year B – night shift, in 2019 at CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire, during the English classes, called Alterity and Culture. This way, it seeks to report the entire course of the activity, from its proposition to the final outcome, punctuating challenges, adjustments, and lessons learned in the process, in order to share experiences with other teachers.

Keywords: Alterity, Culture, English Language, Pedagogical Intervention.

Introdução

A partir da interação cotidiana em contexto de sala de aula na relação professor/estudante e no decurso das aulas de língua inglesa, percebemos a

necessidade e a importância de trabalhar questões relacionadas à empatia, alteridade¹ e respeito as culturas diferentes, uma vez que estes dois construtos, língua e cultura², estão conectados e são indissociáveis.

A língua é a expressão da nossa mente; é o fundamento que utilizamos para formular nosso pensamento e para nos manifestarmos. Em uma perspectiva social mais ampla, a relação entre língua e cultura é, claramente, visível.

Nesse sentido, fomentar práticas que envolvam língua e cultura, fortalece a compreensão dos estudantes de que o uso efetivo de uma língua transcende o entendimento de noções gramaticais e o conhecimento de palavras isoladas e contribui para uma melhor proficiência linguística.

Nessa mesma perspectiva, concordamos com THOMAS (1983 *apud* SARMENTO, 2004, p. 13) quando esse afirma que “o papel do professor não é o de fazer com que os alunos se comportem como as pessoas da cultura alvo, mas de dar espaço para que os alunos interpretem significados dessa cultura. Os alunos devem ser capazes de tornarem-se responsáveis por suas próprias palavras”.

São necessárias vivências em situações reais de aplicação do idioma, e esse processo pressupõe atitudes que implicam uma troca de valores, alteridade e respeito. Ao trazer para o cotidiano de sala de aula, assuntos, eventos, temáticas, vistos como artigos deslocados, aproximamos os estudantes do componente curricular, tornando-o mais significativo e estimulamos uma aprendizagem mais autônoma e com outras possibilidades de ressignificação.

Referencial teórico

De acordo com essa perspectiva, Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir e que isso significa

¹ O conceito de alteridade é elaborado na relação social em torno de uma diferença. Para JODELET (1998), é fundamental a noção de outro para compreensão do real, já que isso gera uma repercussão sobre a própria consciência que se tem do mesmo.

² Giddens (1996 *apud* SARMENTO, 2004) define cultura da seguinte maneira: “Cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”.

transformar-se em cidadãos do mundo". Ainda nessa linha de raciocínio, ao conhecermos a língua e a cultura do outro, entendemos melhor o que nos é diferente, respeitamos e valorizamos a nossa própria cultura e nossa própria língua.

Ao colocarmos lado a lado aspectos culturais de duas culturas distintas, a proposta é fazer os estudantes perceberem que elas não se opõem, ao contrário, se interpenetram, complementando-se. Rocha e Maciel (2013 *apud* DONATTI, 2018) afirmam que, atualmente, não se pode pactuar com determinadas ideologias que preconizam a superioridade de alguns saberes em relação a outros e sedimentam perspectivas dicotômicas nocivas. O pensamento é de conhecer para entender e entender para respeitar.

Sarmento (2004, p. 01) sinaliza que há uma função social no uso da linguagem, e o estudo do código associado ao seu uso contextualizado, evidencia a linguagem, a cultura e a sociedade como componentes interligados. Do contrário, se as línguas não tivessem uma atribuição social, não existiriam.

Na educação de jovens e adultos (EJA) encontramos um universo de heterogeneidades e singularidades, pois há estudantes de diferentes faixas etárias, grupos sociais, níveis socioeconômico-culturais e perspectivas sobre os estudos igualmente divergentes.

Segundo uma perspectiva freiriana (FREIRE, 2016), os espaços e tempos individuais devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem, em que todo conhecimento de vida e de mundo dos estudantes importa e contribui para uma formação crítico-reflexivo-cidadã, ao possibilitar que o indivíduo se aproprie das rédeas de sua aprendizagem e se constitua como um ser capaz de participar ativamente na sociedade que está inserido.

Metodologia

Ressaltamos que essa atividade compôs um Plano de Intervenção Pedagógica realizado nas turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio (EM) a partir dos estudos desenvolvidos nos encontros semanais do Projeto de Formação da/na Escola, ocorridos no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Benedito Sant'ana da Silva Freire, em 2019.

Para o ano letivo de 2019, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), regulamentou, através do Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola, a formação continuada para os profissionais da educação. O referido orientativo previa a realização de intervenções pedagógicas por todos os profissionais e também definia o que seria esse trabalho:

[...] a Intervenção Pedagógica é percebida como uma interferência realizada pelo professor ou por outros profissionais da educação no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos quando há evidências de problemas na aprendizagem, bem como outras demandas formativas dos estudantes que necessitam de ações pontuais para sua modificação. (MATO GROSSO, 2019, p. 6).

No sentido de atender essa necessidade de minimizar problemas na aprendizagem, concebemos a atividade com os seguintes objetivos: 1) demonstrar que culturas diferentes não são nem superiores, nem inferiores, e sim, diferentes; 2) contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos distintos aspectos culturais existentes; e 3) evidenciar festividades típicas/datas comemorativas da cultura americana e seus reflexos em nosso cotidiano com o intuito de suscitar discussões e contrapor semelhanças/diferenças entre as duas culturas em questão: a brasileira e a americana.

Partindo da premissa de que língua e cultura são indissociáveis, elaboramos um cronograma de atividades a serem desenvolvidas. A proposição se deu em 20/10/2019 para realização no período de 28/10/2019 a 30/11/2019 – aproximadamente 12 (doze) aulas em cada turma.

Como parte integrante da metodologia adotada, selecionamos as seguintes festividades/datas comemorativas do calendário americano: *Halloween* – Dia das Bruxas (31/10); *Thanksgiving* – Dia de Ação de Graças (4^a quinta-feira de novembro – 28/11/2019); *Garage Sale* – Venda de Garagem (geralmente acontece com a chegada do verão – 20/06 a 22/09 – no hemisfério norte); *Black Friday* – Sexta-feira Negra (na sexta-feira seguinte ao Dia de Ação de graças – 29/11/2019); e, do calendário nacional, o Dia da Consciência Negra (20/11).

Para cada uma das datas supracitadas iniciamos as aulas com uma discussão sobre os temas, para estimular a interação e a participação de todos, com o auxílio de

um texto-base (disponibilizado aos estudantes) que apresentava a historicidade do evento.

Na atividade de *Halloween*, após o debate inicial, exibimos o filme: “*Coco – Viva: a vida é uma festa*” (somente para as turmas do vespertino), cujo fio temático relaciona-se à festividade.

Na aula sobre o Dia da Consciência Negra, após uma roda de conversa, apresentamos o filme – “*The Help – Histórias Cruzadas*”, e, posteriormente, desenvolvemos atividades orais (compartilhamento de experiências) e também escritas (registros pessoais acerca de temas abordados pela linguagem filmica).

Em relação ao *Thanksgiving*, além dos debates elencados a partir da leitura compartilhada de um texto, propomos a realização de um lanche comunitário entre os estudantes das turmas, baseado nas concepções de união, comunhão e agradecimento que o feriado congrega.

Já a atividade de *Garage Sale/Black Friday* foi planejada em uma dimensão maior, multidisciplinar, e previu uma Ação Solidária de arrecadação de roupas para doação a uma entidade benéfica do município de Sinop-MT a ser definida conjuntamente.

Para essa atividade cabe um breve relato para explicar a que se referem essas datas.

O evento *Garage Sale* (Venda de Garagem) é muito comum nos Estados Unidos e consiste em colocar à venda, diante das garagens, na calçada, quaisquer objetos que possam ser adquiridos por outras pessoas, desde que estejam em bom estado de uso e conservação. Ao realizar esse movimento, as casas ficam organizadas e uma renda extra está garantida.

A *Black Friday* já ultrapassou fronteiras e chegou ao Brasil. Nos Estados Unidos trata-se de um grande evento de compra e venda, que ocorre na sexta-feira subsequente ao feriado de *Thanksgiving*, e consiste em uma espécie de marco inicial da temporada de compras que aquece o comércio no período que antecede o Natal.

Ao aliar esses dois eventos tradicionais da cultura americana, surgiu a ideia de realizar a “*Black Thursday/Friday Solidária do CEJA*”, atividade estendida a toda a escola. O evento foi assim denominado pois em seu desdobramento, propusemos que

(em relação aos itens calçados e roupas) uma parte fosse destinada à venda e outra à doação.

Para atingirmos a execução da proposta empreendemos quatro etapas:

1^a) A seleção dos itens: os estudantes e professores buscaram em suas casas, artigos, tais como roupas, brinquedos, utensílios domésticos, peças de decoração, livros, gibis, calçados, DVDs, CDs, sempre atentos à premissa da *Garage Sale* – bons produtos e bons preços.

2^a) A realização do bazar: nos dias 28/11 e 29/11 organizamos no pátio/refeitório a exposição e a venda dos artigos. Cada participante responsabilizou-se por seu espaço e pelo desenvolvimento da atividade (troco, embalagem, etc.). Essa atividade aconteceu em todo o horário após o intervalo do vespertino e do noturno.

3^a) Triagem: nessa etapa os donativos foram submetidos a uma seleção (para averiguar suas condições).

4^a) A entrega dos donativos.

Como quase todos os itens arrecadados eram para adultos, optamos por doá-los ao Lar Vicentino (instituição em Sinop-MT que acolhe pessoas idosas). Contatamos a entidade, agendamos um encontro para o dia 04/12/2019, e, na data combinada, uma equipe de professores e estudantes (aproximadamente 20 pessoas) fez a visita e a entrega dos donativos. Providenciamos lanches e bebidas e desfrutamos de uma tarde maravilhosa e gratificante na companhia de pessoas inspiradoras.

Com a realização do bazar estimulamos movimentos de organização, solidariedade, partilha, carinho, e, principalmente, de doação (em sentido amplo).

Resultados e discussão

Ao observarmos os desdobramentos dessas atividades, nos chama a atenção como a participação e o engajamento dos estudantes impactam o desenvolvimento das aulas/atividades. Mas, sobretudo, como o planejamento é importante no fazer pedagógico.

Percebemos que os estudantes gostam de contribuir com suas experiências de vida, de debater, e de discutir, o que, muitas vezes, não é restrito a uma língua, ou a uma cultura, é universal. São universais o respeito, a empatia e a gratidão.

Entrevemos ainda, que é fundamental estarmos abertos a ouvir e a trocar, e nessa interação, crescemos. Nesse sentido, as aulas possibilitam aos estudantes oportunidades de autonomia e de protagonismo no processo de aprendizagem, ao sentirem-se motivados a aprender, a ensinar, a interagir e compartilhar opiniões, questionamentos e dúvidas; bem como, fortalecem a construção de suas identidades como estudantes e cidadãos.

É bem verdade que nem todas as aulas/atividades aconteceram conforme o planejamento. Alguns ajustes e adaptações foram necessários; como por exemplo, na turma do 1º Ano A (vespertino) não houve o lanche comunitário como fora programado, pois havia apenas um aluno. Até mesmo nas discussões sobre temas mais polêmicos, como o Dia da Consciência Negra, houve quem preferisse não se manifestar.

Em relação à última ação desenvolvida (*Black Thursday/Black Friday* Solidária do CEJA) o engajamento mais efetivo ocorreu por parte dos estudantes e dos professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Entretanto são ocorrências bem pontuais que podem surgir em quaisquer aulas/atividades.

Considerações finais

A participação, o envolvimento e o interesse dos estudantes em todas as atividades propostas são os principais balizadores nesse processo intervencivo, no qual o diálogo, a troca de ideias e experiências integraram a avaliação não formal desenvolvida em meu relatório pessoal.

Ao retomarmos os objetivos pré-estabelecidos, esperávamos que os estudantes compreendessem os aspectos culturais do povo norte-americano e percebessem que há diferenças, mas que essas diferenças não classificam esta ou aquela cultura como melhor/pior ou superior/inferior, mas servem para demarcar quão rico e diverso é o mundo ao nosso redor.

Consideramos a realização desse plano de intervenção pedagógica muito significativa, pois percebemos os estudantes interessados em discutir sobre os assuntos abordados, mais envolvidos na execução das tarefas propostas e, consequentemente, mais atentos à diversidade cultural existente no Brasil e em outros países.

Ao estimular o contato e o conhecimento de outras nuances culturais, abrimos espaço para que os estudantes possam, a partir de seu olhar particular, ressignificar seu entendimento e compreensão do que está em seu entorno. O reconhecimento dessa diversidade cultural implica na valorização da nossa própria cultura e na percepção de que para sermos de fato cidadãos, o respeito deve ser palavra de ordem nesse contexto.

Referências

- DONATTI, R. **Formação do professor de língua inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses: possíveis contribuições dos multiletramentos.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, Mato Grosso, 2018, 180f.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- HANKS, W. F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.
- JODELET, D. (1998). A alteridade como processo e produto psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade** (p. 47-67). Petrópolis, RJ: Vozes.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Orientativo do Projeto de Formação da/nas Escola.** 2019. Disponível em: www2.seduc.mt.gov.br.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão étnica. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- SARMENTO, S. Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 2, n. 2, mar. de 2004.

Submetido em: 11/12/2020

Aprovado em: 30/04/2020