

ELZANIR DOS SANTOS  
VINICIUS VARELLA FERREIRA  
(organizadores)

# FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

## ESTUDOS E PROPOSIÇÕES





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITORA

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA DINIZ

VICE-REITORA

BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



DIRETOR DO CCTA

José David Campos Fernandes

VICE-DIRETOR

Ulisses Carvalho da Silva



CONSELHO EDITORIAL

Carlos José Cartaxo

Gabriel Bechara Filho

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

José David Campos Fernandes

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

ELZANIR DOS SANTOS  
VINICIUS VARELLA FERREIRA

(organizadores)

## FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE ESTUDOS E PROPOSIÇÕES

EDITORA DO CCTA  
JOÃO PESSOA  
2020

# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	7
Telma Ferraz Leal	
APRESENTAÇÃO .....	13
1 – PLANEJAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: para um pensar/fazer mais atento às necessidades das crianças .....	16
Elzanir dos Santos	
Nadia Jane de Sousa	
2 – BRINCANDO COM BONECAS PRETAS: uma propos- ta pedagógica para o cumprimento da lei 10.639/03 e a constru- ção da autoestima das crianças negras .....	34
Sheila Gomes de Melo	
3 – O TRABALHO COM A ESCRITA NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso de uma professora da rede pública do Recife-PE .....	48
Thais Thalyta da Silva	
4 – EXERCÍCIOS DE CURADORIA COMPARTILHADA PARA DECOLONIZAR O ENSINO DE ARTE .....	68
Maria Emilia Sardelich	
5 – MEDIANDO A LEITURA EM SALA DE AULA: inter- venções e diálogos .....	95
Maria Aparecida Valentim Afonso	
Maria Claurênia de Abreu Silveira	

Capa: Rudah Silva

Projeto gráfico: José Luiz da Silva

Bibliotecária responsável: SuSiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

F723	Formação e prática docente: estudos e proposições [recurso eletrônico] / Organizadores: Elzanir dos Santos, Vinicius Varella Ferreira. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.
	Recurso digital (3,55MB)
	Formato: ePDF
	Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
	ISBN: 978-65-5621-015-5
	1. Educação. 2. Prática Pedagógica. 3. Formação Docente. 4. Educação Infantil. 5. Leitura. 6. Educação de Jovens e Adultos. I. Santos, Elzanir dos. II. Ferreira, Vinicius Varella.
UFPB/BS-CCTA	CDU: 37

Foi feito depósito legal

Todos os textos são de responsabilidades dos autores.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

*Printed in Brazil*

6 – SISTEMATIZANDO O GÊNERO TEXTUAL CALENDÁRIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: uma proposta interdisciplinar. ....113

Vinicius Varela Ferreira

7 – ESTUDANDO MULTIPLICAÇÃO EM UM GRUPO DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS – O PAPEL DOS REGISTROS SEMIÓTICOS .....131

Maria Alves de Azerêdo

Rogéria Gaudêncio do Rego

8 – ENSINO DE BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO: propondo sequências/atividades didáticas na formação de professores .....149

Marsílvio Gonçalves Pereira

Daniel Manzoni de Almeida

9 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Fundamentos teórico-metodológicos da prática educativa .....168

Quezia Vila Flor Furtado

10 – CIBERCULTURA E NOVAS METODOLOGIAS: as potencialidades de aprendizagem colaborativa através das mídias sociais entre jovens do ensino médio .....188

Ana Carolina Carius

Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa

SOBRE OS AUTORES .....202

## PREFÁCIO

Telma Ferraz Leal

O que dizer da obra “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS LICENCIATURAS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA”? Sem dúvida, uma grande contribuição para o debate sobre formação de professores e sobre o cotidiano da sala de aula. É o fruto de um esforço conjunto de refletir sobre os saberes e estratégias docentes para conduzir o ensino e garantir direitos de aprendizagem na Educação Básica. É a marca do compromisso de pesquisadores que mergulham na complexidade do processo pedagógico.

No capítulo 1 “PLANEJAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA UM PENSAR/FAZER MAIS ATENTO ÀS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS”, as autoras Elzanir dos Santos e Nadia Jane de Sousa, refletem sobre o papel do planejamento e da avaliação no processo pedagógico, defendendo a necessidade de ações docentes intencionais e reflexivas. Denunciam, de maneira respeitosa e construtiva, a existência de práticas que “têm alcance limitados ou podem até dificultar o desenvolvimento dos pequenos” e propõem caminhos para viabilizar uma Educação Infantil mais próxima das especificidades das crianças.

“FAVORECENDO-OS ASSUMIREM O PROTAGONISMO EM TAIS PROCESSOS” – é o segundo capítulo e evidencia o compromisso da obra com o tratamento de temas extremamente urgen-

tes na discussão sobre currículo inclusivo e comprometido com a justiça social. Sheila Gomes de Melo relata uma experiência pedagógica, ocorrida em um curso de extensão na Universidade Estadual da Paraíba. O foco do texto é a superação possível dos estereótipos negativos atribuídos às bonecas negras e seus impactos sobre a autoestima e a no desenvolvimento das crianças.

“O TRABALHO COM A MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DO RECIFE-PE” é o terceiro capítulo da obra. Thais Thalyta da Silva, em uma perspectiva da Educação Infantil como um direito da criança, e mais especificamente, do direito à aprendizagens sobre a língua escrita, expõe dados de uma pesquisa de análise da prática docente de uma professora. Alerta quanto às precariedades ainda existentes em relação a tal tema, nesta modalidade de ensino, e defende a existência de “práticas pedagógicas com a linguagem escrita que respeitem as especificidades da Educação Infantil, construindo vivências que abarquem a ludicidade, sejam contextualizadas e significativas para as crianças”.

Maria Emilia Sardelich, a partir da questão “Seria possível um ensino de arte desapegado de um modo de olhar colonialista?” apresenta no quarto capítulo - EXERCÍCIOS DE CURADORIA COMPARTILHADA PARA DECOLONIZAR O ENSINO DE ARTE” – provocações e reflexões sobre o ensino de Arte na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir de uma experiência de curadoria compartilhada com 55 licenciandas e seis licenciandos em Pedagogia a autora conclui que “A seleção realizada pelas curadoras

licenciandas deu visibilidade a uma produção artística historicamente ignorada pelo sistema da arte colonialista, fazendo-a circular em um circuito mais amplo com novos sentidos. Os textos produzidos por licenciandas sinalizam a poderosa relação entre o que vemos e os nomes que damos ao que vemos, como também ao que se pretende ocultar. Eles revelam o encontro entre as curadoras e a produção das artistas, como um lugar de resistência à colonialidade do poder”.

No capítulo 5 - MEDIANDO A LEITURA EM SALA DE AULA: INTERVENÇÕES E DIÁLOGOS -, Maria Aparecida Valentim Afonso e Maria Claurênia de Abreu Silveira, seguindo a perspectiva inclusiva e problematizadora presente nos capítulos anteriores, analisam relatos de professoras participantes do programa “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa”, dando visibilidade aos saberes docentes subjacentes às estratégias adotadas para favorecer o desenvolvimento das crianças a partir da compreensão de textos, em uma perspectiva discursiva. Mostram que “a mediação da leitura, realizada pelo professor, é fundamental para o processo de formação do leitor iniciante, por promover a descoberta de aspectos linguísticos e literários do texto, os quais ajudam a compreender os seus sentidos”.

O ensino da Matemática é tema dos capítulos seguintes – 6 e 7. No capítulo 6 – “SISTEMATIZANDO O GÊNERO TEXTUAL CALENDÁRIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR”, Vinicius Varella Ferreira expõe uma pesquisa que buscou identificar se os licenciandos de Pedagogia, professores em formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecem o calendário como um gênero textual que pode (e deve) ser explorado no ensino de matemática e quais estratégias didáticas

podem desenvolver para o ensino de matemática, a partir da reflexão sobre o calendário, inclusive, de forma interdisciplinar. Desse modo, reflete sobre o letramento matemático, tratando aspectos relativos à utilização de um gênero textual – o calendário – como favorecedores da aprendizagem de conceitos matemáticos.

O capítulo seguinte – “ESTUDANDO MULTIPLICAÇÃO EM UM GRUPO DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS: O PAPEL DOS REGISTROS SEMIÓTICOS” - também focando o ensino da Matemática na perspectiva contextualizadora, relata uma pesquisa que investigou sobre o lugar das representações semióticas no ensino e aprendizagem da Matemática nos Anos Iniciais. Por meio da técnica do grupo de discussão, Maria Alves de Azerêdo e Rogéria Gaudêncio do Rego evidenciam a fragilidade de professores quanto aos conceitos de multiplicação, entendendo-a como simples adição de parcelas iguais. Para as autoras, essa precariedade dificulta a utilização de “registros semióticos variados no processo de ensinar e aprender Matemática, uma vez que só temos acesso aos seus entes, por meio de representações”.

O ensino da Biologia é objeto de discussão no capítulo 8 - ENSINO DE BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO: PROPONDO SEQUÊNCIAS/ATIVIDADES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Nele, Marsílvio Gonçalves Pereira e Daniel Manzoni de Almeida apresentam propostas didáticas de ensino em Biologia, desenvolvidas e validadas em aulas de disciplinas de formação de professores na Paraíba e São Paulo. Fazendo críticas às abordagens declarativas e fortemente teóricas, os autores propõem alternativas problematizadoras, que aliam teoria e prática.

A EJA também é tema desta obra. Em “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS DA PRÁTICA EDUCATIVA”, Quezia Vila Flor Furtado discute sobre experiências vivenciadas no curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, problematizando as bases teórico-metodológicas fundamentadas na proposta de Educação Popular Freiriana, tendo em vista propor fundamentos para o desenvolvimento de atividades didáticas que possam partir “dos sujeitos discentes, de suas histórias de vida, sonhos, frustrações, perspectiva de vida, para pensar na construção do ser docente, da sua identidade profissional, na relação com saberes deste público tão diverso, que luta diariamente pela sobrevivência em meio às situações de exclusão social”.

Por fim, no capítulo 10, Ana Carolina Carius e Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa, em “CIBERCULTURA E NOVAS METODOLOGIAS: AS POTENCIALIDADES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA ATRAVÉS DAS MÍDIAS SOCIAIS ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO”, apresentam conclusões da fase exploratória de uma investigação que objetivou “cartografar a natureza e o alcance das transformações influenciadas pelas mídias sociais digitais nas formas e estilos de aprendizagens dos estudantes de Ensino Médio no Brasil”. Situações de discussão em grupo focal, aplicação de questionários e interações de alunos do Ensino Médio em grupos virtuais mostraram que “os estudantes têm concepções diversas sobre a relação entre cultura escolar e tecnologia, mas desenvolvem em ambientes virtuais, por iniciativa própria, sofisticadas formas de aprendizagem colaborativa que podem servir de inspiração para a renovação da cultura escolar e de suas metodologias”.

Enfim, nesta obra diferentes temas são abordados por pesquisadores que evidenciam limites e possibilidades de práticas docentes e a relevância de aprofundarmos os diálogos sobre formação de professores. Vozes de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior se entrelaçam nas reflexões oriundas de trabalhos de ensino, pesquisa e de extensão que buscam uma compreensão mais apurada dos processos pedagógicos em uma perspectiva inclusiva e problematizadora. Em diálogo com os autores reafirmamos a necessidade de construir parcerias para enfrentar os desafios da Educação de qualidade, na perspectiva de uma sociedade mais humana e justa.

Recife - Abril de 2020

## APRESENTAÇÃO

A formação de professores assume cada vez mais relevância no âmbito da concepção, planejamento e execução das políticas educacionais, uma vez que ela constitui uma dimensão fundamental, aliada a outras tantas, para o alcance de patamares mais elevados quanto à qualidade do ensino socialmente referenciada, “nas práticas pedagógicas nas Licenciaturas e na Educação Básica”, seja no Ensino Superior. Um dos aspectos fundamentais sobre o debate acerca da formação docente envolve os conteúdos ou as ênfases que devem assumir tal formação.

Daí, uma questão que se impõe, de forma recorrente é: “Deve-se priorizar os fundamentos educacionais ou as metodologias de ensino, o fazer, as técnicas de ensino?” Pensamos que este é um falso antagonismo, uma vez que todo fazer, toda metodologia tem em si, de forma explícita, ou não, princípios ou fundamentos sociológicos, psicológicos, filosóficos, históricos, dentre outros. Este é um princípio básico que norteia a construção desta coletânea, resultando num conjunto rico e oportuno de estudos, análises e proposições que abordam a formação docente, a formação em geral, bem como as práticas pedagógicas no ensino das Licenciaturas e na Educação Básica.

Esta reunião de textos expressa o empenho de um conjunto de professores que, a partir de suas diferentes áreas de formação e atuação – Pedagogia, Arte, Matemática, Biologia, Letras e Filosofia –, pensam e desenvolvem processos formadores docentes ancorados em pelo menos dois pressupostos. O primeiro diz respeito à compreensão de que uma formação docente de qualidade, neces-

sariamente, deve pautar-se na multiplicidade de dimensões que lhes são inerentes e interdependentes. Dentre elas, o domínio dos conhecimentos/conteúdos que serão mediados junto aos estudantes da Escola Básica; o saber fazer, ou o domínio de técnicas, de como fazer tal mediação dos conteúdos; e a dimensão política que envolve as escolhas, as decisões e suas consequências aos processos de ensino e aprendizagem.

O segundo pressuposto que une as práticas e reflexões aqui expostas, vincula-se à concepção de que a formação, a aprendizagem, em qualquer nível de ensino, só pode ser concretizada com o engajamento dos sujeitos aprendentes, favorecendo-os o protagonismo em tais processos. Portanto, a reflexão, a crítica e a investigação são requisitos fundantes no entendimento dos problemas, e das soluções, que emergem no cotidiano dos educandos.

Isto posto, é pertinente elucidar os objetivos e interesses que nos mobilizaram à composição deste livro. Nessa ótica, é pertinente destacarmos que ele surgiu da nossa experiência na chefia do Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, o qual é responsável por componentes curriculares que se aglutinam em quatro áreas: Didática, Ciências Sociais e Educação Popular, Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens e Ensino. Deste modo, os componentes ofertados por este Departamento ocupam uma importante e específica contribuição à formação inicial e continuada de professores.

Tal vivência nos favoreceu maior aproximação e conhecimento acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos nossos

pares, junto aos alunos das Licenciaturas e demais cursos. É notória, portanto, a diversidade e qualidade das práticas e reflexões desenvolvidas nos contextos de aprendizagem proporcionados por professores e professoras vinculados ao DME ao ministrarem os diferentes componentes curriculares. A partir daí, propusemos um conjunto de atividades, dentre elas esta coletânea, que ensejaram dar visibilidade a este rico trabalho. Visando ampliar nossas trocas e parcerias, convidamos professores de outros departamentos e instituições para nos acompanhar na viabilização deste projeto, o que permitiu diversificar e enriquecer ainda mais as reflexões aqui apresentadas.

Portanto, o conteúdo deste livro representa um esforço em contribuir na produção e divulgação dos conhecimentos elaborados nos contextos de aprendizagem/formação que emergem do trabalho empreendido pelos/as autores/as, no ensino, pesquisa e/ou extensão. Objetivamos, desta forma, que as reflexões teórico-práticas, aqui apresentadas, tanto auxiliem o trabalho pedagógico desenvolvido nos componentes curriculares ministrados pelos próprios autores no Ensino Superior, quanto se propõe que, pela natureza das experiências e análises constituintes dos textos, elas sejam inspiradoras ou impulsionem problematizações acerca da prática docente, por parte de professores da Educação Básica.

Convidamos a todos os/as leitoras/es para que, a partir desta obra, desenvolvam outras reflexões e apostas necessárias ao nosso pensar, fazer, sentir e sonhar uma educação/formação mais humana.

Elzanir dos Santos  
Vinicius Varela Ferreira  
(Organizadores)

# 1

## PLANEJAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: para um pensar/fazer mais atento às necessidades das crianças

Elzanir dos Santos  
Nadia Jane de Sousa

### INTRODUÇÃO

Planejar e avaliar são atividades fundamentalmente articuladas e constituintes do trabalho docente, as quais implicam em uma intencionalidade explicitada e refletida, ligando-se a uma visão de mundo, de educação, de aprendizagem e do papel do professor. Em face disto, apresentamos neste artigo uma breve incursão acerca da importância do planejamento e da avaliação na Educação Infantil, problematizando alguns modos de fazer que, embora, nem sempre conscientes, têm alcance limitados ou podem até dificultar o desenvolvimento dos pequenos.

Além disso, trazemos alguns apontamentos concernentes a ações necessárias à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, que podem contribuir na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Tais ações implicam em planejamentos e avaliações constantes, pois sem estes elementos a prática docente fica esvaziada de comprometimento à democratização de oportunidades educacio-

nais que primem por uma qualidade socialmente referenciada. Vale destacar que embora não constituam novidade, as argumentações aqui postas, devem ser reiteradas insistentemente, uma vez que a educação das crianças pequenas constitui-se, como os demais níveis de ensino, uma prática social que tem implicações profundas na vida presente e futura dos sujeitos aprendentes.

### PARA QUEM, POR QUE, O QUE PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Discutir planejamento e avaliação do trabalho docente na Educação Infantil supõe pensar, num primeiro momento quais são as especificidades dos sujeitos desta etapa. Uma delas se refere ao fato de que “as primeiras experiências das crianças na Educação Infantil são fundamentais para sua formação, pois, se tornam, no corpo, o referencial vivenciado de concepções e práticas”. (BARBOSA, 2008, p.63). Sendo, portanto, imensa a responsabilidade da instituição de Educação Infantil e de seus profissionais, pois abrange preocupações com saúde, proteção, participação e liberdade de expressão, como também aprendizagens múltiplas sobre mundo, sobre os outros e sobre si mesma.

Desta forma, tem-se que, segundo Solè; Bassedas; Huguet (2001, p. 52-57), esta fase se reveste de várias características, dentre elas o fato de que as mudanças que ocorrem nas crianças assumem uma proporção que não se repete nas etapas educativas posteriores.

Outra característica vincula-se ao fato de que a Educação Infantil deve cumprir funções relativas à educação e aos cuidados, ou necessidades físicas básicas das crianças; além disso, seu currículo deve ter como eixo norteador o desenvolvimento das dimensões cognitivas, das diversas linguagens, de relações interpessoais, de equilíbrio físico e emocional.

Especificamente, no campo das linguagens, por exemplo, faz-se necessário criar oportunidades para que as crianças possam desenvolver a fala, mas também a linguagem corporal e plástica, realizando atividades com desenho, modelagem, escultura, ampliando assim, as competências infantis. Considerando que a criança já nasce em um mundo letrado, é importante que se crie situações ricas e variadas onde possa estar presente o universo da escrita. Desse modo, “contar e ler histórias, poesias, criar novas narrativas e rimas” (OLIVEIRA, 2005, p. 230), entre outras, são vivências importantes e que devem ser contempladas no planejamento de uma creche/pré-escola.

Os aspectos elencados acima devem constituir pressupostos norteadores do planejamento pedagógico, entretanto, ainda é comum questionamentos acerca da sua importância, principalmente quando se concebe a Educação Infantil como espaço/tempo de “brincadeiras” e que, portanto, não precisa planejar. Muitas vezes, supõe-se o plano apenas como listagem de atividades. No entanto, a ação de organizar o trabalho pedagógico para/com as crianças é algo mais que elencar atividades, constitui-se da ação de traçar caminhos que nortearão experiências educativas. É um

instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2001, p.40)

Desse modo, o planejamento na Educação Infantil, tem se tornado alvo de amplas e reiteradas discussões, numa perspectiva mais crítica e reflexiva. Há uma problemática que envolve a percepção do que realmente é o planejamento, pois se confunde a rotina com o planejamento, deixando de constituir-se em uma ação de reflexão acerca da situação das crianças e da prática docente, para tornar-se, muitas vezes, em cronogramas rígidos e que desconsideram as necessidades das crianças.

Para planejar ações pedagógicas na Educação Infantil, é necessário atenção a princípios fundamentais atinentes à visão de mundo, de criança, de educação e de processo educativo, considerando as necessidades dos pequenos, buscando sanar as problemáticas diagnosticadas, pois planejar no espaço infantil é perceber a realidade das crianças e a diversidade que existe entre elas. Em face disto, a ação de organizar o trabalho pedagógico requer, inicialmente, que o professor entenda que planejar é uma atitude. Assim, ele deve, perguntar-se: O que? Para que? Para quem? Como? Quando? As respostas a tais perguntas supõem escolhas que terão implicações profundas sobre as crianças. Daí porque a atividade do professor não é neutra, ela é antes de tudo uma prática social.

Nessa perspectiva, o educador, ao fazer seu planejamento deverá considerar aspectos fundamentais, como: conhecer-se a si mesmo, especialmente, a sua personalidade enquanto professor, co-

nhecer seus alunos, em suas características psicossociais e cognitivas, bem como o contexto social, e a partir daí, decidir sobre a metodologia mais adequada (FUSARI, 2008). Enfim, o conhecimento de todos os aspectos implicados nas ações educativas voltadas às crianças, possibilita ao professor realizar as melhores escolhas, com vistas ao alcance de práticas exitosas.

Entretanto, as ações pensadas e realizadas nas instituições nem sempre levam em consideração os aspectos elencados acima. Neste sentido, são apresentados a seguir, de forma sucinta, alguns tipos de planejamento, apropriados pelas instituições de Educação Infantil:

**Planejamento baseado em listagem de atividades** - Um planejamento que integra atividades que preencham o tempo das crianças enquanto ela estiver na instituição. Não havendo uma intencionalidade nem objetivos a serem alcançados pelo educador. A criança é um agente passivo nesse processo, pois não há uma intenção em desenvolver as capacidades das crianças, apenas preencher tempo, e os cuidados, que por sua vez, ocupa a maior parte das atividades com as crianças.

**Planejamento baseado em datas comemorativas** - Esse é o planejamento mais comum entre as instituições, o qual se baseia no calendário, em datas importantes. Muitas vezes, são planejadas atividades relativas a estas datas sem uma intenção pedagógica clara e aprofundada. “Comemorar” aquele dia é mais importante que conhecer suas origens e seus significados, possibilitando a construção de sentidos por parte das crianças. É essa a realidade em muitas instituições de Educação Infantil, pois as datas limitam-se a engajar o corpo docente nas decisões sobre a “lembrancinha” que vai ser confeccionada, os “trabalhinhos” de pinturas, as músicas, dentre outros aspectos que constituirão as ações ligadas ao “evento” (FUSARI, 2008).

**Planejamento baseado em aspectos de desenvolvimento** - É o planejamento que valoriza o desenvolvimento da criança, porém numa perspectiva limitada, pois não incentiva a construção dos conhecimentos das crianças. Nessa concepção de planejar, as ações são propostas tomando-se como referência uma criança ideal, não percebendo a diversidade de necessidades dos pequenos, pois embora sejam iguais na idade, no desenvolvimento de capacidades cada um tem um nível de maturação.

**Planejamento baseado em temas** - Nessa perspectiva de planejamento, o tema é o elemento norteador das atividades que serão propostas para os educandos. Ele tem a função de articular todas as atividades desenvolvidas no processo educativo e o educador escolhe-o, considerando àquelas que fazem sentido para as crianças, considerando sua realidade. Nesta ótica, planejar é interdisciplinarizar os conhecimentos para que a aprendizagem supere a fragmentação.

**Planejamento baseado em conteúdos e organizado por áreas de conhecimento** - Nesse tipo de planejamento é de suma importância a articulação dos conhecimentos prévios da criança, fazendo-se a contextualização com a sua realidade. É necessário ainda que a prática seja refletida, articulando e integrando os conhecimentos por áreas e favorecendo a aprendizagem das crianças.

Vale ressaltar que o planejamento não depende exclusivamente de um referencial teórico-metodológico adequado assumido pelo professor, mas igualmente do seu comprometimento, formação, ousadia e atitude. Um bom planejamento depende, ainda, da construção de uma relação de respeito e afetividade entre o educador e a criança. É, portanto, construir junto a esta uma visão de mundo, desenvolvendo as capacidades que ela possui, tendo-se como centro das preocupações o pleno desenvolvimento da primeira infância.

Sendo assim, planejar na Educação Infantil é pensar para/com seres pequenos de estatura, mas, grandes em suas capacidades.

Vale ressaltar que rotina e planejamento são ações distintas, porém interligadas no funcionamento de qualquer instituição.

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações da rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada e etc. (BARBOSA, 2008, p. 35).

A rotina pode ser vista como algo cultural criada para organizar o cotidiano; são ações que regem o dia-a-dia e se faz necessário criar uma programação, sem excluir a possibilidade de mudança, pois a rotina deve ser flexível, ajustando-se à realidade e necessidades dos pequenos.

Partindo de tais premissas, ao planejar sua prática, o docente assume responsabilidades fundamentais quanto à organização do espaço e do tempo, das atividades, dos materiais, assim como em relação à escolha dos conteúdos que serão vivenciados através das inúmeras e diversas experiências que devem ser propostas, tendo em vista garantir uma Educação Infantil baseada em ações e vivências educativas que envolvam cuidados e socialização de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Desta forma, o professor deve ter em mente que as práticas pedagógicas na Educação Infantil envolvem, não só atividades ligadas ao aspecto intelectual, mas, igualmente, “o que se passa nas trocas afetivas em todos os momentos do cotidiano das crianças; perpassa

todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir” (OSTETTO, 2000, p.07). Isto porque o caráter educativo das atividades não está nelas, em si mesmas, mas na postura do educador, nas interações, nas trocas de experiências, na partilha de significados, as quais permitem às crianças a aquisição de conhecimentos.

Sendo assim, alguns aspectos não podem ser negligenciados ao organizar o espaço, o tempo, as atividades e os materiais. Segundo Barbosa (2008), tanto a dimensão espacial, quanto a dimensão temporal constituem-se como “outro educador”. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças. Assim, para que o ambiente seja acolhedor e estimulante é necessário que seja organizado a partir da perspectiva das crianças, de suas medidas, oferecendo uma riqueza de possibilidades motoras, sensoriais, de aquisição de conhecimentos. É recomendável, igualmente, que se construa e reconstrua espaços, com o auxílio das crianças, ao longo do ano. Assim, o espaço educativo deve permitir

uma incessante atividade exploratória e criativa para as crianças, individualmente e em grupos, todas partilhando diferentes recursos materiais, deve ter grande preocupação com a funcionalidade e a estética dos ambientes já que todos os espaços servem para a educação visual, expressiva, cognitiva, ética e estética (OLIVEIRA, 2005, p.198).

Esta organização interfere não só no comportamento das crianças, mas igualmente no comportamento dos adultos e demais membros da comunidade escolar, uma vez que a instituição educativa tem como uma de suas características as relações interpessoais.

Desta forma, o espaço deve ser organizado levando-se em conta as pessoas que o utilizam, desde as crianças, passando pelos pais, os funcionários e os professores. Não se deve esquecer, entretanto, que as escolas diferenciam-se em termos de condições estruturais e materiais, e, desse modo, os arranjos espaciais serão bastante diferenciados, pois irão adequar-se ao que é possível e necessário a cada instituição.

A organização espacial da Educação Infantil insere “as crianças em um mundo de estímulos visuais e cinéticos, em que as características (formato, cor, textura, usos) dos objetos – brinquedos, blocos, telas, argila, livros, cartazes [...] – são por ela interpretadas como desencadeadora de determinados enredos de ação” (Idem, p.199). Portanto, a organização de materiais é elemento essencial na sistematização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, vale destacar que os materiais, assim como os ambientes são configuradores de modos de ser, de pensar, de solucionar problemas.

O tempo é outro fator de construção de subjetividades desde a Educação Infantil. No entanto, estudos têm demonstrado que, embora os discursos pedagógicos afirmem a que a construção da noção de tempo é algo necessário à criança, em termos de aquisições de cunho psicológico e sociocultural, nas instituições de Educação Infantil o tempo é trabalhado a partir das “rotinas”, obedecendo a uma sequência e diversificação de atividades, as quais têm como principal objetivo formar hábitos sociais e a disciplinarização e não aprendizagens psicossociológicas. Tais rotinas são seguidas de forma rígida, sem que haja uma problematização em torno de seus obje-

tivos ou adequações às necessidades das crianças (RAMOS, APUD BARBOSA, 2008, p.143).

Vale salientar ainda a fragmentação das rotinas escolares, as quais se baseiam na ideia de que a capacidade de atenção das crianças é muito reduzida. As sequências de atividades são obedecidas seguindo, muitas, vezes, o critério da quantidade e da diversidade, e não o sentido que contém. As rotinas se tornam, desta forma, uma camisa de força, impedindo planejamentos mais flexíveis.

Segundo Barbosa (2008, p. 168), nas instituições de Educação Infantil brasileiras, as atividades são associadas à expressão “hora de” e podem ser elencadas em dois grupos: aquelas ligadas à socialização e atendimento às necessidades físicas, tais como a entrada, o recreio, a alimentação e o sono; e as atividades consideradas “pedagógicas”, as quais podem ser livres ou dirigidas, constituindo-se de músicas, desenho, leitura e brincadeiras.

Importa ressaltar que a sequência das atividades é importante, porque permite que as crianças se sintam seguras e confiantes, mas em todos os dias é fundamental favorecer e alternar momentos livres, curtos ou mais prolongados, momentos de jogos motores, momentos tranquilos, momentos de atividades dirigidas ou propostas pelos adultos, objetivando trabalhar determinados conteúdos. Desse modo, a jornada escolar deve ter regularidade, flexibilidade, diversidade e alternância de atividades e de tipos de agrupamentos, tendo em vista desenvolver diferentes capacidades das crianças, e atender às suas necessidades (SOLÈ; BASSEDAS; HUGUET, 2001, p.100-101). Nesta ótica, o planejamento temporal para/na Educação Infantil deve levar em conta que “o tempo de aprender e o tempo de

viver e crescer não estão separados e, em todo momento, a criança cresce e aprende graças às ações educativas das pessoas que a envolvem” (Idem, p.100), ou seja, deve-se considerar todos os momentos em que a criança está na instituição.

Além da definição dos arranjos espaciais, temporais, as atividades e os materiais, mediante a clareza dos objetivos especificados para as turmas da Educação Infantil, é fundamental a definição de como será pautado o processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É este aspecto que será destacado a seguir.

#### AValiação como acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Indissociavelmente articulada ao planejamento, a avaliação na Educação Infantil, enquanto elemento constitutivo das ações a serem desenvolvidas nesta fase educativa, exige que o foco esteja nos processos e não apenas nos resultados. A avaliação precisa dar atenção às relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, assim como deve centrar-se no trabalho do professor e não apenas no trabalho das crianças. Daí porque é essencial a capacidade de observação e reflexão por parte do professor a respeito das vivências e relações estabelecidas pelas crianças ao longo do processo educativo.

O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil se consubstancia, portanto, nos processos de avaliação das ações das crianças e do professor. Tal processo está em relação intrínseca ao planejamento das experiências favorecidas aos sujeitos da

etapa da Educação Infantil. Tal acompanhamento, que o professor faz da criança, deve ter como princípio a seu avanço e crescimento cognitivo, emocional, físico, afetivo, etc..

O princípio mencionado acima tem como desdobramento outros tantos. Alguns deles são pontuados a seguir:

- indissociação entre os princípios filosóficos que regem a proposta pedagógica da instituição, o planejamento de atividades e a avaliação na Educação Infantil;

- foco nos processos e não apenas nos resultados;

- a avaliação precisa dar atenção às relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, daí porque é essencial a capacidade de observação e reflexão do professor;

- a avaliação e modos de acompanhar as crianças têm subjacentes concepções de criança, aprendizagem, desenvolvimento, educação e sociedade e amparam-se em uma proposta pedagógica explícita ou implícita;

- a avaliação implica em decisões do professor que têm um caráter ético, pois afetam a vida do educando, interferem em sua auto-estima, em sua reflexão sobre si mesmo como sujeito aprendente, em sua identidade, enfim (HOFFMANN, 2003, p.36);

- a avaliação, e seus diferentes modos de se realizar, devem emergir de um processo coletivo, envolvendo crianças, pais, professores e gestores da escola.

Desta forma, a concepção de avaliação que abrange todos estes princípios configura-se na concepção “mediadora” (HOFFMANN, 2003; 2011) da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Tal compreensão implica em uma perspectiva

transformadora da realidade e não sua manutenção; tem como objetivo modificar a prática educativa e, portanto, a aprendizagem; visa acompanhar a construção do conhecimento; dá ênfase nos processos e não nos resultados; assume o erro como hipótese e não como incapacidade; envolve uma concepção multidimensional e positiva da criança; acolhe as diferenças individuais.

Nesta concepção de acompanhamento do desenvolvimento da criança deve-se levar em conta que a finalidade básica da avaliação é a tomada de decisões, em torno das intervenções nos processos educativos. Ela serve, portanto, para valorizar o que foi feito e verificar se é preciso, ou não, operar mudanças nas atuações. Assim, outro aspecto que caracteriza o processo avaliativo é que ele deve focar a intervenção e a melhoria da prática pedagógica.

A avaliação deve ser feita continuamente e de diferentes formas. Solè, Bassedas; Huguet (2001, p.174-177) propõem um diagnóstico inicial que tem o objetivo de recolher informações sobre o que as crianças já têm em termos de capacidades e conhecimentos em relação às aprendizagens novas - serve para relacionar conhecimentos formais e informais; as autoras também defendem uma avaliação “formativa”, que ocorre contínua e paralelamente às demais atividades desenvolvidas; ainda, segundo elas, a avaliação deve ser “somativa”, que acontece ao final das atividades objetivando informar sobre o que as crianças aprenderam, em face das atividades propostas, acerca de determinado tema ou área.

Um aspecto que deve ser considerado é a atenção à diversidade das crianças em termos de nível de desenvolvimento, de interesses, de necessidades, de ritmos, de nível de interação com as ou-

tras crianças e com os adultos. A avaliação deve ser útil, então, para diagnosticar se as experiências de aprendizagens estão contribuindo para a ampliação dos repertórios culturais, sociais e cognitivos das crianças para que elas avancem.

Considerando que as práticas pedagógicas devem articular-se às orientações gerais da educação nacional é válido destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da União, Art. 31, Secção II prescreve: “avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2006). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009).

Ainda, segundo Orientações Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2011), a avaliação nessa etapa educacional deve ser contextualizada e feita a partir de observações e registros que se voltem para o desenvolvimento das crianças, considerando as particularidades dos seus contextos sociais, culturais, históricos. As formas de registros (a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, trabalhos das crianças, etc.) devem ser variadas, pois as atividades e seus objetivos são diferentes. Os conteúdos observados e registrados devem tomar como base o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças e delas com os adultos. É importante que os registros tenham resultem em subsídios para reflexão e conclusões tendo em vista melhorar suas práticas pedagógicas.

Os registros permitem ao professor acompanhar os processos individuais e coletivos, relacionando-os ao que foi previsto em termos de objetivos e suas respectivas atividades, avaliando os progressos, as possibilidades e os limites das ações desenvolvidas, as permanências e/ou retrocessos, reorientando, se necessário, suas práticas. Segundo Corsino (2009, p.120),

quanto menor as crianças mais importantes são as observações e interações do professor com as ações, sentimentos e interesses delas. Acreditar nas crianças como produtoras de cultura é agir com elas com a certeza e confiança de suas capacidades.

Atenção e incentivo são atitudes básicas de um professor diante das ações das crianças, quando seu objetivo é favorecer, dentre outros aspectos, a autonomia das crianças em suas experiências e modos de pensar. Partindo desta compreensão tem-se que o acompanhamento ou avaliação do desenvolvimento deve orientar-se por perguntas tais como: Como a criança aprende? Quais são as suas conquistas? Como e o que deve ser proposto para que ela avance e amplie suas capacidades e habilidades? Deste modo, um aspecto fundamental, que se alia à observação, é a escuta às suas perguntas, às suas necessidades, seja através do choro, do balbucio, da palavra ou ação.

Se o professor entende que a criança é portadora de cultura, se a respeita e a valoriza, então a atitude mais importante, não será a fala, a explicação, mas a escuta, pois ela significa disponibilidade ao outro e tudo que ele tem a dizer; supõe não só registro, mas interpretação das mensagens e é também recíproca uma vez que legitima o

outro, na medida em que “o ato comunicativo produz significativas e recíprocas mudanças” (OSTETTO, 2000, p.08,).

Além disso, numa perspectiva de trabalho em que a educação das crianças deve ser compartilhada, Solè; Bassedas; Huguet (2001, p.181), asseveram que o acompanhamento da aprendizagem das crianças deve ser socializado com família e com as próprias crianças, tendo em vista ajudá-las na construção de uma auto estima positiva, e ao conhecimento de suas necessidades e possibilidades.

Finalmente, vale pontuar que o acompanhamento dos avanços e das necessidades das crianças, considerando suas linguagens e necessidades constituem-se elementos essenciais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, pois implica em decisões a serem tomadas, quanto à organização do espaço, do tempo, da disponibilidade dos materiais e das atividades a serem propostas. Portanto, a avaliação não pode estar desvinculada dos demais elementos do processo e deve resultar de reflexões coletivas e não individuais. Avaliar para replanejar as ações educativas supõe, então, um compromisso do educador e da instituição com a criança e seu desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, destacamos a importância do planejamento e da avaliação na Educação Infantil para que as práticas pedagógicas vinculadas à organização do tempo, do espaço, da disponibilidade de materiais e das atividades a serem realizadas junto às crianças, sejam ressignificadas, vislumbrando o seu crescimento em todas as

suas dimensões. Trouxemos à análise algumas estratégias adotadas por uma parte significativa das instituições de Educação Infantil, as quais ainda têm muito a fazer em termos do desenvolvimento amplo e saudável da primeira infância, pois, em face de diversos fatores, pouco estimulam a criatividade, a imaginação, a autonomia e a participação das crianças.

Em face desta problemática, pautamos algumas premissas e caminhos que supomos contribuir no planejamento e avaliação das ações e experiências a serem favorecidas às crianças. Compreendemos que as mudanças aqui propostas estão subordinadas a muitos fatores, dentre eles melhores condições de trabalho e salários para os professores/educadores. No entanto, a luta por melhorias, nestes aspectos, faz parte do ser professor e educador, assim como é seu papel a busca pela democratização do acesso e apropriação, desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para todas as crianças.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/>. Acesso em: 19/10/2019.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula, 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/>. Acesso em: 19/10/2019.

Hoffmann, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MENEGOLLA, Maximilliano & SANT'ANNA, Ilze Martins. Por que? Como? Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

SOLÉ, I; BASSEDAS, E; HUGUET, T. Ensinar e Aprender na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## 2

### BRINCANDO COM BONECAS PRETAS: uma proposta pedagógica para o cumprimento da lei 10.639/03 e a construção da autoestima das crianças negras

Sheila Gomes de Melo

#### INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o relato de uma experiência pedagógica, ocorrida em uma das aulas do curso de extensão *A criança negra na escola: a que existe e não se “vê”*, na Universidade Estadual da Paraíba-Campus III - Guarabira/PB, ao longo do primeiro semestre do ano de 2019.

De acordo com o projeto do Curso, o objetivo geral foi discutir a produção teórica sobre o tema da criança negra brasileira, nas perspectivas histórico-sócio-antropológica. O projeto aponta ainda que a visibilidade positiva acerca da criança negra, na sociedade brasileira, está muito longe de ser a ideal. Diante disso, reconhecemos que a escola é um espaço no qual a situação da criança negra também é preocupante, fazendo com que a formação docente seja uma das saídas para que esse cenário mude.

Após o reconhecimento do objetivo e de alguns dos pressupostos do curso, foi construída uma sequência didática, trazendo o

cotidiano das brincadeiras e dos brinquedos para abordar o estereótipo negativo relativo às bonecas pretas. Partindo de atividades lúdicas e participativas, o intuito foi de contribuir com a desconstrução do estereótipo negativo associado às bonecas pretas e, por consequência, a construção da autoestima das crianças negras.

De acordo com Bento (2002), construiu-se no Brasil um imaginário extremamente negativo sobre o/a negro(a), que influencia na construção da sua identidade racial, podendo abalar a autoestima das pessoas negras e, não raramente, culpabilizando-as pela discriminação que sofrem e como se não bastasse, justificam-se as desigualdades raciais a partir de critérios meritocráticos.

As atividades buscaram oportunizar aos/as futuros(as) docentes um espaço de discussão das relações étnico-raciais, permitindo que os(as) mesmos(as) compreendessem os estereótipos atribuídos às bonecas negras e como estão relacionados a autoestima das crianças negras, especialmente das meninas. Também foi possível ressignificar o papel da Escola e do(a) professor(a) na luta por uma Educação Antirracista, diante de uma sociedade na qual as crianças negras não se sentem representadas nas bonecas, e, sobretudo, que vislumbrassem o uso de recursos didáticos pedagógicos na construção de estratégias que podem ser desenvolvidas nas escolas, para atenderem o que prevê a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Assim, vislumbramos despertar nos/nas estudantes e futuros/as docentes o respeito pelas diferenças, baseado no empoderamento e na busca constante da diminuição das desigualdades raciais.

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONSTRUINDO A AUTO ESTIMA DA CRIANÇA NEGRA

Reconhecendo que os efeitos do racismo e do preconceito, vivenciados ao longo da vida social das crianças negras, estão também presentes no espaço escolar, pois “são nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescentes negros” (GOMES, 2007, p. 238), e que os/as docentes nem sempre têm atitudes propositivas, quando se deparam com situações de discriminação racial, urge uma formação docente que contemple em seu currículo as abordagens voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Uma formação docente deve propor a superação do discurso que enaltece o modelo europeísta, no qual as pessoas brancas, loiras e de olhos azuis são tidas como belas e bem sucedidas e, ao contrário disso, negros e negras são vistos/as como feios e subalternos. Cabe aos/as docentes em formação, e também aos/as profissionais que formam docentes, a busca por ressignificarem suas crenças, olhares e posturas diante das inúmeras possibilidades e práticas pedagógicas antirracistas. No caso das crianças negras, tais mudanças, podem, no bojo das relações raciais e sociais estabelecidas nas escolas, influenciar positiva ou negativamente na auto-estima. Corroborando com o que afirma Fonseca (2016, p. 82):

Se olharmos pelo lado do processo vital da formação humana na instituição escolar, fácil é identificar a economia de afetos e desrespeito à criança negra na fase em que carinho, atenção cuidadosa são fundamentais para um desenvolvimento sem sofrimentos evitáveis.

O sistema educacional, ao reproduzir práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, ocorridas em qualquer outro espaço de interação formal ou não-formal, faz com que crianças e jovens negros/as vivenciem situações que os/as deixem vulneráveis às práticas discriminatórias, interferindo no seu desenvolvimento emocional e cognitivo, isto é, acarretando nos indivíduos negros: desenvolvimento de baixa autoestima, com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar.

Nas palavras de Munanga (2005), somente uma educação que combata as práticas racistas nos tornará verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

As atividades desenvolvidas na sequência didática foram divididas em três etapas, cada uma, contou com a utilização de alguns recursos didáticos (cordel, vídeo e bonecas de pano). Buscou-se, a partir do planejamento proposto pela docente/autora, a execução das atividades previstas e pensadas para quatro (4) aulas. A participação dos/das estudantes da turma foi de mais de 90%, pois tivemos apenas três ausências de uma turma de trinta e cinco (35) pessoas matriculadas.

Os itens, a seguir, descrevem, detalhadamente, o desenvolvimento da Sequência Didática. No item “Diversidade: descobrindo a invisibilidade das bonecas pretas”, descreve-se a primeira etapa que consistiu da leitura e das reflexões do Cordel “A boneca preta de Juju”, da autora Jarid Arraes. Na segunda etapa, o item “Representatividade: encontrando as razões da importância das bonecas pretas”, a interpretação coletiva e uma produção textual a partir do clipe “Falsa Abolição”, da dupla Tarja Preta. E, por fim, no terceiro item “Ludicidade: possibilitando a valorização das bonecas pretas”, estão os depoimentos e as apresentações cênicas utilizando as bonecas negras artesanais, confeccionadas em tecido.

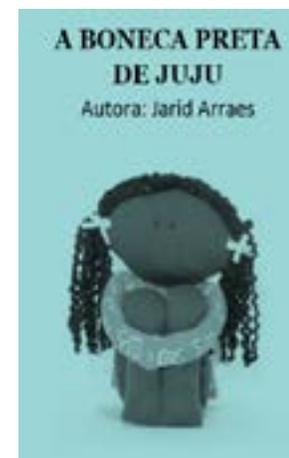
## DIVERSIDADE: denunciando a invisibilidade das bonecas pretas

Julia tinha onze anos  
Quando muito encasquetou  
Revirou os seus brinquedos  
E, algo logo observou:  
Só boneca bem loirinha  
Da família ela ganhou.

(A boneca preta de Juju, Cordel de Jarid Arraes)

Iniciamos a sequência didática com o cordel infantil que conta a história de Juju, uma menininha negra que queria ter uma boneca parecida com ela, mas que não era possível de encontrar, até que sua mãe decide mudar essa realidade confeccionando uma boneca de pano preta para presentear a menina Juju. O cordel tem como título “A boneca preta de Juju”, da autora Jarid Arraes, e foi o primeiro recurso escolhido, pois apresenta, exatamente, a temática proposta, que é a identidade da criança negra a partir da representatividade das bonecas.

Imagem 1: capa do cordel



Fonte: Arraes (2016)

A atividade consistiu na leitura do Cordel, a partir da cópia das estrofes que foram distribuídas entre os/as estudantes. Cada verso foi lido por uma pessoa, portanto, foram vinte e oito (28) versos lidos para a conclusão do cordel. Todas as pessoas ouviram atentamente a leitura, e foi solicitado aos presentes que lessem os versos, em voz alta e respeitando a rima, de forma que ouvíssemos a declamação. Questionamos se algumas das pessoas já conheciam cor-

déis e a forma correta de leitura, alguns relataram que sabiam, mas a maioria disse nunca ter declamado na frente de outras pessoas. Mas, mesmo assim, não houve constrangimento e nem recusa para a leitura.

Concluída a atividade, passamos para o segundo momento em que foi fomentado o debate. Lançamos algumas questões, tais como: Quem eram as personagens descritas no cordel? Em que contexto a história foi contada? Qual a temática abordada? Quais sentimentos estavam presentes e são possíveis de serem apontados? Etc.. A partir dessas questões, e de outras percepções levantadas, o debate ocorreu.

Algumas pessoas usaram os versos e, na ocasião, releram um ou outro para ilustrar o que expressavam. Outras disseram que conheciam ou já haviam presenciado situações semelhantes. Foi bem recorrente a constatação da não presença de bonecas negras nas lojas, nas famílias, nas escolas e, também, o quanto não há uma preocupação dos adultos com a representatividade negra. Uma pessoa relatou que não havia pensando na importância das meninas negras se verem nas bonecas, pois segundo o relato “O padrão é a boneca ser loira dos olhos azuis”. Assim, após cerca de trinta (30) minutos, entre a leitura do cordel e o debate da temática, seguimos para a próxima etapa, descrita a seguir.

## REPRESENTATIVIDADE: EVIDENCIANDO A IMPORTÂNCIA DAS BONECAS PRETAS

Meninas negras  
Não brincam com bonecas pretas  
Somos todos iguais  
Porque você me rejeita (refrão)  
(TARJA-PRETA)

Neste segundo momento, fizemos a interpretação coletiva e uma produção textual individual a partir do clipe “Falsa Abolição”, da dupla Tarja Preta. Para a interpretação do clipe, iniciamos pontuando que o clipe foi gravado em 2013, nas ruas da periferia de Santos/SP, onde a dupla feminina de rap Tarja Preta surgiu. A periferia exibida no clipe, como em muitas outras do nosso país, é composta majoritariamente por pessoas negras. Percebe-se, então, que diversas mulheres e meninas negras participam do clipe e aparecem no cotidiano do espaço em que moram, conforme a imagem a seguir:

Imagem 2: Dupla Tarja Preta no clipe “Falsa Abolição”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>

Foi apontado no grupo que uma menina recebe destaque no clipe, e sempre que a mesma aparece a imagem está em preto e branco. A menina é descrita como negra e num local onde ficam os barracos, acredita-se que seja em uma favela suspensa por palafitas. Chama a atenção o fato de a menina ter nas mãos uma boneca loira e a expressão facial da criança é sisuda, melancólica e com um olhar distante (ver imagem 3).

Imagem 3: menina negra no clipe “Falsa Abolição”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>

Ao serem indagadas se conheciam o clipe ou a dupla, todas as pessoas disseram que desconheciam, tanto o clipe quanto a dupla feminina. Apontaram ainda que não conhecem e/ou apreciam o estilo musical - o rap, mas que a letra da música é muito bonita, forte e representativa. Em consonância com a epígrafe inicial, podemos dizer que meninas negras e bonecas pretas não compõem um retrato muito comum na relação entre a criança e o lúdico.

Após o debate acerca do vídeo foi proposto que, em trios, fizessem a reestruturação/modificação de uma frase que aparece no final do clipe, e que é a primeira parte do refrão da música. A frase foi “Meninas negras não brincam com bonecas pretas” e a regra para a reestruturação/modificação baseou-se na inclusão de uma ou mais palavras à frase original. Como a turma era composta por 29 alunos presentes, tivemos 10 frases construídas, pois também se formou, além dos trios, uma dupla. Algumas das frases sugeriram a inclusão de uma palavra, como por exemplo: “Meninas negras ainda não brincam com bonecas pretas”. Outras frases sugeriram mais de uma palavra, é o caso de: “Nem todas as meninas negras não brincam com bonecas pretas”. Todos os grupos foram convidados para a

leitura da sua frase, após a alteração das mesmas. Com isso, pode-se observar que ao lerem as produções os grupos puderam compartilhar as suas opiniões e, ao mesmo tempo, refletirem acerca do sentido de cada afirmativa.

## LUDICIDADE: POSSIBILITANDO A VALORIZAÇÃO DAS BONECAS PRETAS.

...Deixem que as crianças brinquem  
Enquanto eu medito, penso, poetiso  
Enquanto eu extravaso  
A minha angústia ou a minha ternura...

(TRINDADE, 2008, p.150)

Nesta etapa retomamos a discussão da etapa inicial e, ainda, questionamos os/as estudantes quanto às suas percepções acerca da não presença das bonecas negras nos espaços escolares, no comércio, nas famílias e em outros espaços e instituições. A maioria concordou que vêem um número reduzido de bonecas negras nos espaços mencionados. As alunas, algumas delas negras, disseram não ter tido bonecas negras na infância.

Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano infantil, tanto nos espaços não escolares como nas escolas e creches. As crianças, desde muito cedo, têm contato com o universo lúdico e com as possibilidades de aprendizagem advindas dessa interação. No entanto, é sabido que o espaço escolar, muitas vezes, restringe ou até mesmo, suprime os momentos lúdicos. Momentos estes, que propiciam aprendizados diversos para os/as estudantes.

Para depoimentos e apresentações cênicas utilizamos algumas bonecas negras artesanais, foram 15 bonecas ao todo, confeccionadas em tecido. Elas foram colocadas próximas uma das outras em cima de algumas carteiras (ver imagem 5). Feito isto, pedimos que dez (10) estudantes levantassem e pegassem um dos papéis distribuídos. Em cada papel havia o nome e a descrição de personagens que deveriam ser interpretados: um/uma gerente de uma loja de brinquedos, três vendedores ou vendedoras da loja, um/uma representante da fábrica de bonecas que a loja vendia e cinco consumidores que iriam até a loja.

Imagem 5: cadeiras e bonecas pretas



Fonte: elaborada pela autora, 2019.

A dinâmica da atividade deu-se da seguinte forma. Foi solicitado aos/as compradores(as) que chegassem até a loja para comprar bonecas brancas. Aos/as vendedores(as) cabia a tarefa de dizer que na loja não haviam bonecas brancas, apenas negras, mas tentassem convencer os/as compradores(as) a levarem as bonecas negras. Aos/as compradores(as) deveriam recusar a proposta de levar bonecas negras e argumentavam a razão pela qual só queriam bonecas brancas, conforme ilustração a seguir:

Imagem 6: estudantes na atividade da loja de brinquedos



Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Após esta abordagem, o/a gerente foi indagado pelos/as vendedores(as) sobre a não disponibilidade das bonecas brancas na loja. O/a gerente foi procurar a/o representante da fábrica de bonecas para buscar informações quanto à fabricação das bonecas brancas. A resposta da/do representante para a/o gerente foi de que não havia bonecas brancas no mercado, pois a procura era muito pequena, por isso a fábrica não tinha interesse em aumentar a produção. O/a gerente voltou as/aos vendedoras e/ou vendedoras para explicar as carências das bonecas brancas.

Vê-se que a proposta buscou a inversão da realidade descrita nos depoimentos. Ao invés de bonecas negras serem escassas, como é comum e foi amplamente afirmado pelos/as estudantes, as bonecas brancas é que estavam em falta na loja fictícia. A ideia foi fazer com que os/as estudantes problematizassem a ausência das bonecas brancas, buscando argumentos para justificar a carência das bonecas procuradas e a não aceitação das oferecidas.

A etapa foi concluída com os/as estudantes apontando o que acharam da atividade. Nos depoimentos, sobre as impressões

de tudo que foi vivenciado, alguns enfatizaram a complexidade da temática, ou seja, o quanto a questão é delicada e difícil. No entanto, afirmam o quanto importante foi a atividade, tanto para a formação como futuros docentes, quanto para a reflexão acerca das suas histórias de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de que os estereótipos negativos atribuídos às bonecas negras não contribuem com a auto-estima das crianças negras, surgiram sugestões para superação da ausência destes brinquedos e como a escola poderia propor atividades para desconstruir alguns estereótipos construídos sobre os afrodescendentes e garantir que a representatividade negra esteja presente no contexto educacional. Em vários momentos, os/as estudantes sentiram-se tocados(as) com a temática, pois reviveram momentos da infância. Também, ressignificaram a importância da presença das bonecas pretas para as crianças negras, pois concluíram que a construção da identidade étnica das mesmas dá-se a partir da representatividade.

## REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. Cordel “A boneca preta de Juju”. 2016.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

FALSA ABOLIÇÃO. Direção: Dino Menezes. Michel Custódio e Renato Lone; Santos, 2013. (6:4”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU> Acesso em: 15 de agosto de 2019.

FONSECA, Ivonildes da Silva; As brincadeiras infantis e os mecanismos discriminatórios contra as crianças negras. In: FONSECA, Ivonildes da Silva; COSTA, Marta Furtado; CHAGAS, Waldeci Ferreira. (Org.). **Estudos étnico-raciais na educação básica**. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: BRASIL. MEC. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Ediouro: Editora Segmento Farma, 2008.

## O TRABALHO COM A ESCRITA NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso de uma professora da rede pública do Recife-PE

Thais Thalyta da Silva

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma importante etapa na formação das crianças, sendo, desde 1988, determinada pelas políticas públicas como um direito da criança e dever do Estado (Art. 208 da Constituição Federal). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN9.394/96), endossou esse direito incorporando a Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da Educação Básica.

Até algumas décadas atrás, o atendimento às crianças pequenas se dava em uma proposta meramente assistencialista. Aos poucos, as concepções e práticas das “pré-escolas” foram se modificando e deram alento à compreensão desses espaços como instituições educacionais. Documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, reforçaram os critérios de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, pautando-se

em uma concepção de criança como um ser de direitos e ativos em suas aprendizagens.

A respeito das propostas com a Língua Portuguesa para a Educação Infantil, a constituição deste trabalho com as crianças pequenas no Brasil se estabeleceu, inicialmente, a partir de um discurso de “prontidão para alfabetização”, no qual se “deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados “pré-requisitos” para aprender a ler e a escrever” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.15). Tal fato impactou significativamente as políticas públicas e práticas pedagógicas nessa etapa de ensino.

Apesar disso, desde os anos 1980, estudos sobre o desenvolvimento infantil, letramento e a teoria psicogenética da escrita vêm demonstrando que o contato inicial com a leitura e a escrita auxiliam na construção de conhecimentos relativos à linguagem. Essas novas concepções ainda geram conflito no campo da Educação Infantil, visto que alguns ainda condenam o ensino nesta etapa, por compreender tal termo a partir do sentido que tem sido dado nas práticas comumente vivenciadas no Ensino Fundamental. Contudo, entendemos que há muito a ensinar e aprender nessa fase, respeitando as particularidades da faixa etária. Além disso, de modo geral, as crianças estão inseridas numa cultura letrada e se interessam por isso, não havendo razões para não tratar desse objeto de conhecimento.

As políticas públicas dessa etapa têm se conectado, de modo geral, a essas novas perspectivas e, ainda que a pequenos passos, tra-

çado algumas modificações nas orientações e práticas pedagógicas para a educação das crianças pequenas. Fruto disso são as orientações da Base Curricular Comum Nacional (BNCC), iniciada em 2015 e publicada em 2018, que consideram, ainda que de forma não tão afirmativa, conhecimentos relativos a esta área.

Tantas transformações nas concepções e práticas na Educação Infantil fazem com que exista uma grande diversidade de modos de propor as situações de ensino-aprendizagem. É nessa perspectiva que julgamos pertinente refletir sobre como se dá o trabalho com a Língua Portuguesa no último ano da Educação Infantil, trazendo para análise a prática de uma docente.

Nesse sentido, é apresentado um recorte de dados coletados em pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi investigar as concepções e práticas de professoras do último ano da Educação Infantil em Recife-PE, a fim de compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas de ensino da linguagem escrita. Para este artigo, a análise delimitou-se sobre uma docente do Grupo V da Educação Infantil de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE, indicada por ter suas práticas consideradas boas pelos seus pares de trabalho. Os procedimentos de coleta de dados foram a entrevista e a observação de 20 jornadas de aulas completas das práticas pedagógicas, que eram previamente combinadas e aconteceram de forma semanal (segunda a sexta), possibilitando uma compreensão mais clara da rotina na turma.

Assim, o texto segue caracterizando a docente, bem como descrevendo e analisando suas concepções e práticas.

## A PRÁTICA DOCENTE E O TRABALHO COM A LÍNGUA ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS COM A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA), LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE UMA PROFESSORA DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A professora em questão estava na faixa etária dos 30 anos. Sua formação incluía o magistério, a graduação em Pedagogia, formada por instituição pública, e a especialização em Recursos Humanos, por uma instituição privada. A docente tinha 15 anos de tempo de ensino em sua rede, sendo seis (6) anos de experiência nessa etapa. Ela tinha ensinado no grupo IV, nos últimos dois anos anteriores ao ano da coleta de dados, e no ano anterior a estes, teve uma turma de Grupo V. Consideramos uma experiência relativamente longa, que teve contribuições para seu processo formativo e atuações em sala.

Sua turma, com 18 crianças matriculadas, estava inserida numa escola da rede onde funcionavam apenas turmas de 4 e 5 anos. O espaço da escola era grande, no entanto a sala de aula era pequena, com espaço apenas para birô da docente, mesas e cadeiras das crianças e dois armários de docentes. As paredes da sala apresentavam um calendário, um alfabeto e alguns cartazes com textos pequenos. A rotina não era tão bem estruturada, de modo que não havia uma mesma organização/sequenciação em todos os dias. As atividades mais permanentes ao longo das semanas eram as que envolviam os

projetos da Rede de Ensino: Mesa digital e apostilado da Positivo<sup>1</sup>, Mindlab<sup>2</sup>, Lego<sup>3</sup> e Palavra Cantada<sup>4</sup>.

A respeito de concepções e práticas da docente, primeiro perguntamos à professora sobre o planejamento de metas para o ensino do SEA. A professora afirmou que “*a rede, assim, desde que eu tô aqui sabe, queria que a gente trabalhasse, deixasse só no lúdico, só no lúdico*” (ENTREVISTA-PROFA), enquanto a escola, de acordo com ela, teria “*a proposta deles saírem alfabetizados ou quase, já no processo.*” (ENTREVISTA-PROFA). Sobre essa divergência entre a rede e a escola, ela relatou:

É, foi uma luta nossa na verdade, mas aí, esse ano, como mudou a gestão da prefeitura, é que eles estão com essa visão. Mas até ano passado a gente era visto como se quisesse fazer o diferente mesmo, que fugia dos padrões da rede, mas como a gente via que tava fazendo bem para a criança, não ia só deixar ela brincar e brincar. (ENTREVISTA-PROFA)

Observando os documentos curriculares da rede, especificamente destinados ao grupo V, percebemos que o eixo *Familiarizar-se com a leitura e a produção de textos, orais e escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente* apresenta alguns objetivos que se referem estritamente à alfabetização. São eles:

Conhecer e/ou promover a distinção entre letras, palavras e símbolos.

Familiarizar-se com a escrita nos diferentes contextos.

Reconhecer a escrita do próprio nome e dos colegas.

(...) Escrever em situações comunicativas, utilizando o conhecimento de que dispõe.

Apropriar-se de grafemas e fonemas nos diferentes gêneros textuais.

(...) Identificar as letras e reconhecer a escrita do próprio nome nos diferentes contextos.

Conhecer traços distintos que caracterizam o sistema alfabético.

(...) Reconhecer os fonemas nas situações cotidianas. (PCR, 2015).

Analisando o documento, reconhecemos que não havia direcionamento específico para a alfabetização, visto que havia uma diversidade de direitos, objetivos e conteúdos, e a minoria deles tratava da apropriação do SEA. Mas, também não havia, como afirmou a docente, uma negação à alfabetização em prol do lúdico. Tal fato pode demonstrar um conhecimento superficial, por parte dos educadores, acerca dos documentos curriculares orientadores da rede, bem como certa confusão sobre as propostas de trabalho com essa etapa no município.

O quadro, a seguir, apresenta as atividades de apropriação do SEA desenvolvidas por esta docente durante as 20 aulas observadas.

1 A mesa digital e os apostilados da Positivo eram recursos adquiridos pela rede. O primeiro era uma ferramenta tecnológica que ficava disponível numa sala de recursos e apresentava atividades no suporte digital. Os apostilados eram livros individuais bimestrais.

2 MindLab era um sistema que propunha jogos para estimular o desenvolvimento das habilidades de raciocínio e sociais, consistindo em caixas de jogos para a escola e livros com jogos para os alunos.

3 Kits de jogos educativos de montagem/construção a partir de blocos. Material adquirido pela rede municipal de educação.

4 Grupo musical. O material adquirido pela rede municipal de educação consistia em DVDs e livros com as músicas. O kit era trabalhado nas escolas e entregue aos alunos.

Quadro 1 – Atividades do eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas

	Atividades	Total por dia
1	Escrita do nome próprio com ajuda	8
2	Escrita do nome próprio sem ajuda	4
3	Cópia de palavras	7
4	Identificação ou nomeação dos nomes das letras	4
5	Contagem de letras/sílabas de palavras	1
6	Comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras	1

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Vale ressaltar que as atividades estão organizadas pela quantidade de dias em que foram propostas, e não pela quantidade de vezes que cada tipo de atividade foi promovida para as crianças. Desse modo, em um mesmo dia, as crianças podem ter realizado cada tipo de atividade por mais de uma vez.

O quadro mostra que durante as 20 jornadas de aulas houve 6 atividades para apropriação do SEA. A partir dessa observação, identificamos a atividade de escrita do nome próprio como a mais recorrente. Nessa turma, as crianças foram solicitadas a escrever seus nomes completos nos desenhos, nas fichas de atividades e nos livros/apostilados pessoais.

Cada criança tinha uma ficha com seu nome completo e a docente sempre distribuía para todos. Duas crianças sabiam fazer sem a ficha e insistiam em não usá-la, mas, somente em 4/20 aulas a professora permitiu que elas assim fizessem, enquanto que as demais usavam a ficha. O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que, nessa faixa etária, é importante a identificação pelo nome e o professor deve aproveitar o interesse das crianças por sua representação escrita.

Considerando que as observações ocorreram no segundo semestre do ano letivo, achamos que a quantidade de crianças que sabia escrever seu nome de cor era pequena, além, também, das oportunidades para que o fizessem. Outra questão era o fato de a docente sempre distribuir as fichas, não permitindo que as próprias crianças tentassem identificar seus nomes ou tentassem ler o nome de seus colegas. Assim, embora escrever o nome fosse algo recorrente, não partia de uma vivência orientada e reflexiva (como numa “chamadinha”, por exemplo). Tal fato nos faz pensar que seria importante que fossem oportunizadas mais situações de reflexões sobre o nome das crianças, pois “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.221).

A escrita espontânea de palavras não apareceu em nenhuma das vinte observações. Não ocorreu nem mesmo a escrita espontânea de letras ou sílabas. A prática não condiz com um dos objetivos citados na matriz curricular da rede pública que propõe como um dos objetivos para essa turma, escrever em situações comunicativas, utilizando o conhecimento de que dispõe (PCR, 2015). Dentro das situações observadas, as crianças não tiveram oportunidade de tentar escrever espontaneamente, nem mesmo seu nome, conforme discutido anteriormente.

A escrita de palavras, portanto, não acontecia espontaneamente, mas somente através da cópia, tendo sido solicitada pela docente em sete dos vinte dias observados. No entanto, observamos que as cópias não eram extensas e necessariamente sem significado, mas, sim, contextualizadas.

Na turma investigada a cópia aconteceu de três formas diferentes. Em um dia de observação dessa turma as crianças fizeram o registro de palavras ditadas por elas mesmas, no contexto de alguma atividade onde a docente havia escrito no quadro. Em quatro dias observados as crianças copiaram o nome de uma história que havia sido lida pela professora para eles e que eles eram solicitados a desenhar. E em dois dias distintos aconteceu a cópia de palavras para responder atividades. Abaixo segue exemplo de uma situação desse tipo, no décimo sétimo dia:

A professora manda virar a página e observarem os peixes. Ela lê o nome dos peixes e depois explica: “– *Eu vou escrever o nome dos peixes aqui no quadro e vocês vão escrever o nome de cada peixe aí, tá certo? Tem aí no livro também, mas quem quiser olha por aqui que é melhor.*”

Reiteramos que a cópia nesses tipos de situação não chegava a ser prejudicial às crianças. No entanto, consideramos a escrita espontânea uma atividade mais benéfica ao desenvolvimento de habilidades sobre a linguagem escrita.

A identificação ou nomeação dos nomes das letras aconteceu em quatro dias, dentre os vinte observados. Em dois encontros esse tipo de atividade foi realizado com auxílio de mesa digital, onde havia uma diversidade de jogos com esse objetivo. Dentre as vivências com esse recurso – disponível na maioria das escolas de Educação Infantil na rede – vimos o trabalho com jogos de ordenação de letras para formação de palavras e de identificação da letra inicial de uma palavra ou imagem.

Os jogos tinham propostas variadas de trabalho para desenvolver esse tipo de conhecimento, embora não houvesse uma expli-

cita promoção da consciência fonológica atrelada à identificação e nomeação de letras. Ademais, observamos que, durante o período que as crianças jogavam, a docente aproveitava para realizar outras atividades. Desse modo, as crianças não faziam grandes reflexões e apenas aproveitavam a situação pelo viés da ludicidade, sem maiores ganhos de aprendizagem por falta de mediação da professora. Para que fosse explorado todo o potencial educativo dos jogos, a docente precisaria estar junto, mediando as atividades e propondo reflexões mais profundas sobre segmentos sonoros das palavras em foco.

Nas outras duas aulas onde esse tipo de atividade apareceu, foi de forma mais convencional, na própria sala de aula, com auxílio de ficha de atividade ou quadro, conforme extrato do quinto dia de observação:

Quando todas as crianças terminam de fazer o desenho sobre a história da Cigarra e a Formiga que acabaram de escutar, a estagiária faz lacunas nos cadernos e diz: “– *A gente vai fazer um bingo. Eu vou chamar a letra e você vai escrevendo cada uma em um espaço desse aí. Quem não souber olha na parede (alfabeto).*” Primeiro ela faz \_ \_ \_ \_ \_ e vai ditando cada letra da palavra FORMIGA. Quando terminam ela fala: “– *Quem descobre que palavra é essa?* As crianças têm dificuldade, aí ela fica falando FOR e um percebe no quadro a mesma palavra e grita FORMIGA. Depois coloca \_ \_ \_ \_ \_ e vai ditando as letras de CIGARRA. Na metade da palavra as crianças já percebem qual é a palavra.”

Nessa atividade, constatamos que algumas crianças ainda não conheciam todas as letras e, mesmo olhando para o alfabeto exposto no quadro, sentiam dificuldades.

Durante as aulas observadas nessa turma, encontramos apenas dois tipos de atividades envolvendo a reflexão fonológica: con-

tagem de letras/sílabas de palavras e comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras. A contagem de letras/sílabas de palavras aconteceu somente em uma das vinte observações. Tal atividade apareceu, inicialmente, na ficha reproduzida abaixo:

Figura 1 – Ficha de atividade



Fonte: Material usado pela professora pesquisada.

Esta foi respondida coletivamente. Depois que todos responderam essa ficha, ela copiou a quadrinha da ficha e seguiu a atividade de contagem de letras:

– Olhe para o quadro, no texto, a letra que está mais se repetindo. Vocês vão olhar para o texto e ver qual é a letra que mais tá se repetindo. É a letra e não a sílaba. Olhe e observe qual é a letra que tá se repetindo muitas vezes, olhe lá. Será que é a letra T? Vamos contar? 1, 2, 3, 4 e 5. Letra T tem 5 vezes. Essa letrinha que nós estamos procurando, essa letra, presta atenção, essa letra que nós estamos procurando tem na palavra lata, lago, laranja, limão e nos lábios da Lucinha. Que letra é essa? Ela relê o texto e pergunta qual é a letra. As crianças dizem L. Ela pede: “– Então sabe o que eu quero que vocês façam? Procure e circule nesse texto todas as letras L do seu texto. Procura e circula. Todas as letras L, no seu texto. Procure e circule. Na sua folha tem isso aqui que eu copiei, você vai procurar e circular. É só ir olhando em cada linha.” Depois ela vai fazendo no quadro, pedindo ajuda das crianças para mostrar o L pra ela circular. Quando todas as letras L estão cir-

culadas ela os chama para contar as letras L: “– Então quantas letras L tem aqui? Bora contar? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. 8 letras L. (AULA 15)

A comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras foi observada em uma dos vinte dias. Eis um extrato de situação vivenciada na turma, na terceira observação:

A professora entrega uma atividade e um lápis para cada criança e diz: “– Presta atenção! Aqui tem RA, RE, RI, RO, RU. Ai aqui tem que figura?” As crianças dizem em coro RODA. E ela segue: “– Então escreve o RO para completar a palavra RODA.” Depois que todos escrevem, ela coloca no quadro RO e pergunta: “– R e O faz o quê?” As crianças dizem RO. Ela segue: “– Na segunda figura tem o quê?” As crianças não sabem responder e ela diz: “– É REMO. Qual precisa colocar?” Alguns dizem RO e ela corrige dizendo RE e escrevendo no quadro. Depois pergunta: “– Que figura tem embaixo do remo?” Uma criança diz ralo. Ela diz: “– É com o quê?” Alguns dizem RA e ela escreve RA no quadro. Uma aluna pede para ela repetir tudo e ela diz: “– Primeiro RO, depois RE e depois RA. Agora leiam.” Crianças repetem RO, RE, RA. Ela segue: “– Embaixo do ralo tem o quê? Alunos falam rabo. E ela: “– Vai colocar que letras?” Todos dizem RA. E depois: “– E do outro lado tem o quê?” Elas dizem roupa e um já grita RO. Ela confirma: “– Certo. Começa com R e O. e depois tem o quê?” As crianças dizem rei. E ela: “– Rei começa com?” Alunos respondem R e E. E ela: “– Certo. E depois de rei vem a...?” Alunos dizem régua com R e E. E ela: “– Certo. E depois vem o...?” Alunos dizem rato. Ela fala: “– Rato começa com R e A. embaixo do rato tem um ramo de flores. Ramo começa com...?” Alguns respondem R e A. Ela fala: “– Certo. E a última figura, aqui embaixo é um?” Alunos dizem rádio. Ela completa: “– Então é RA de novo. Agora façam o nome completo. Pega as fichas.”

Como se pode ver, não houve uma análise mais aprofundada das respostas das crianças. Se alguém dava a resposta correta, a docente lançava nova pergunta e seguia.

Diante da análise, observamos que as crianças tiveram poucas oportunidades de realizar atividades de apropriação do SEA, mesmo entendendo que existiam outros eixos da língua e outros conteúdos para trabalhar. Isso demonstra certa incoerência com o discurso docente e as orientações da rede, sobretudo que para além do baixo quantitativo de atividades, as oportunidades vivenciadas não possibilitavam grandes reflexões no eixo.

Com relação ao planejamento de metas para o ensino de leitura de textos, verificamos que a docente esperava que as crianças concluíssem a Educação Infantil lendo palavras e textos simples. Embora, livros e textos também tenham sido citados, observamos que não havia uma perspectiva de trabalho com a leitura voltado para a compreensão. Os objetivos citados refletiam muito mais uma habilidade relativa à apropriação do SEA do que a leitura, propriamente dita. Tal fato nos surpreendeu, pois:

Graças ao surgimento da psicolinguística e da psicologia cognitiva, as práticas pedagógicas orientam-se cada vez mais para a compreensão do sentido da escrita, fazendo uma ruptura com uma concepção puramente instrumental que limitaria o ato de ler a mecanismos de decifração (GATÉ, 2001, p.22)

A docente citou o objetivo do trabalho com a leitura no Grupo IV e depois no Grupo V: “No final do grupo IV a gente já quer todos lendo textos de imagens, interpretando bastante e conseguindo falar com os colegas. E aí do grupo V que eles saíam lendo textos simples com as frases mais simples” (ENTREVISTA-PROFA). A questão da compreensão ficou mais explícita quando ela se referiu ao Grupo IV.

Já existe, no geral, um consenso teórico de que leitura e compreensão são consideradas sinônimos. Nessa perspectiva, ler significa processar as informações de um texto escrito, buscando interpretá-lo. Ou seja, a leitura é uma atividade de construção de sentido. A busca ativa de sentido constitui a finalidade básica do ato de ler (SOLÉ, 1998). Pelo discurso coletado, verificamos que as concepções da docente não estavam de acordo com tal assertiva.

A respeito das práticas de leitura de textos da professora, observamos que ela só leu para seus alunos em 5/20 aulas. As modalidades de leitura observadas foram:

Quadro 2 – Modalidades de leitura nas aulas

	Modalidade de leitura	<b>Total</b>
1	Leitura de texto em voz alta pela professora.	5
2	Tentativa de leitura de textos pelas crianças	2
3	Tentativa espontânea de leitura de textos pelas crianças	1
4	Leitura livre	5

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A leitura livre, pelo modo como aconteciam, pareciam mais ser utilizadas para ocupar o tempo e não com fins pedagógicos, pois geralmente a docente mandava as crianças pegarem um livro e depois saía da sala para resolver algo. Apesar disso, as crianças demonstravam entusiasmo e geralmente gostavam de contar histórias uns para os outros, inclusive conheciam alguns livros de cor e contavam frente a toda turma, demonstrando ter conhecimentos sobre os modos de contar histórias. As situações de leitura por parte das crianças na sala de aula eram facilitadas devido à existência de um expositor com livros literários abaixo do quadro, ou seja, de fácil acesso às crianças.

Consideramos insuficientes essas situações de leituras para crianças pequenas, principalmente porque há um direito de aprendizagem no documento curricular da rede municipal de Recife, garantindo que os discentes do Grupo V pudessem desenvolver a leitura e conhecer diferentes gêneros literários (PCR, 2015).

Os gêneros lidos nessa turma foram:

Quadro 3 – Gêneros textuais lidos nas aulas

	<b>Gêneros textuais lidos</b>	<b>Total</b>
1	Conto	2
2	Fábula	1
3	Literatura de cordel	1
4	Música	1

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Uma reflexão importante a respeito dos materiais de leitura utilizados e disponibilizados para as crianças é que os textos lidos nessa turma tinham como suporte o livro literário ou compunham uma atividade, sendo apresentado no livro apostilado dos discentes ou ficha. Nesse sentido, é importante ressaltamos que é necessário que as crianças interajam com gêneros textuais e suportes variados, conhecendo materiais de diferentes características (SOLÉ, 1998).

Constatamos que a prática docente dessa professora não priorizava momentos de conversa sobre os textos, propondo questões de compreensão. As conversas planejadas sobre os textos são importantes na formação de leitores, pois pode ajudá-los a aprender como ler o texto de forma mais reflexiva, além de possibilitar ao docente uma avaliação da compreensão dos alunos (BRANDÃO; ROSA, 2011).

Dentre as situações de leitura observadas, ela só usou três estratégias para a promoção da compreensão leitora, conforme quadro:

Quadro 4 – Estratégias de compreensão leitora mobilizadas nas aulas

	<b>Estratégias de compreensão leitora</b>	<b>Total</b>
1	Localização de informação	3
2	Inferência	2
3	Interpretação de texto através de desenhos	3

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

As questões de localização de informação, que “são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.79), foram as mais realizadas, presentes em 3/20 dias observados, conforme exemplo retirado do primeiro dia: “A estagiária conta a história “A margarida friorenta”. Ela vai lendo e mostrando as ilustrações. Durante a leitura questiona: “– Quem é a margarida? O que ela tem?””

As perguntas inferenciais apareceram em 2/20 observações. Elas implicam compreensão mais sofisticada do leitor, pois “vão além das informações explicitamente colocadas no texto, e implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.80). O extrato abaixo, do décimo quinto dia observado, é ilustrativo:

A professora pega o livro ‘No Reino da Lagartolândia’, de Patrícia Senna para contar para as crianças. Ela diz o nome do livro e vai lendo, mostrando as ilustrações. Durante a leitura ela faz uma questão: “– *Dá pra dançar com lagarta de fogo?*” Uma criança diz: “– *Se*

*queima!” A professora explica: “– Já pensou, a pobre da lagarta de fogo não podia ninguém pegar nela para não se queimar. Mas aí o senhor lagartão teve uma ideia de colocar uma capa para poder tocar nela sem se machucar. E foi uma grande ideia para todos seguirem.”*

Verificamos que em três situações de aprendizagem, em dias distintos, as crianças foram solicitadas a produzir um desenho sobre os textos lidos. Os desenhos são formas interessantes de expor as compreensões, no entanto, nessas práticas, não havia nenhum tipo de diálogo sobre as produções o que a tornava pouco reflexiva.

A análise que se faz a partir dos dados relacionados a esse eixo demonstra que ainda há uma dificuldade em conceber a leitura como compreensão e, conseqüentemente, em propor um atividades sistemáticas e estratégias de leitura. Questões que, a nosso ver, são primordiais na formação de um leitor ativo e consciente, desde a primeira infância.

Sobre as metas para trabalhar com o eixo de *produção textual*, a docente não foi tão explicativa, afirmando que *“Se ao menos ele conseguir organizar as ideias na cabeça e produzir em forma de desenho ou alguma palavrinha solta, a gente já fica feliz.”* (ENTREVISTA-PROF)

Em seu discurso cotidiano ela parecia tratar de forma prioritária o modo como as crianças organizavam suas produções de textos orais. Apesar de não termos presenciado rodas de conversa ou outras situações preparadas para promover a oralidade dos pequenos, a docente indicou a seguinte meta para sua turma:

Ah, quero que sejam todos artistas, todos iguais a L--- (um aluno bem performático da turma). A gente tenta sabe. Tem uns que são mais travados, mas que a gente já consegue perceber bastante avan-

ço. Mas é ver essa desenvoltura deles mesmos, conseguindo falar. (ENTREVISTA-PROFA).

Concordamos que o desenvolvimento da oralidade seja extremamente importante nessa faixa etária, no entanto, cremos que as produções escritas, ainda que tendo professor como escriba, também são pertinentes e necessárias. O RCNEI (1998, p.146) corrobora, afirmando que *“é em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente”*.

Durante os vinte dias de observação, não presenciamos nenhum tipo de atividade desse eixo. Desse modo, é possível que as crianças dessa turma não tenham tido oportunidades de vivenciar situações de produção de textos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações e entrevista com a docente, pudemos trazer uma reflexão sobre como tem se configurado o ensino da modalidade escrita em uma prática docente no final da Educação Infantil. Assim, os dados desse estudo demonstraram o fato alarmante de que muitas crianças têm concluído a Educação Infantil sem ter tantas oportunidades de vivenciar atividades significativas envolvendo a notação alfabética, a leitura e a produção de textos.

Com isso, ressaltamos que a prática observada impõe certos entraves quanto ao trabalho com esse objeto de conhecimento, não somente pela pouca recorrência em que ele é proposto ao longo do

período de observações na turma, mas sobretudo pela forma como é vivenciado, sem sistematicidade e grandes possibilidades de reflexão. Tal fato pode estar atrelado aos escassos momentos de formação continuada na rede, que, em parte, limitam as reflexões docentes sobre o ensino desses eixos.

O estudo revela a necessidade de refletir mais sobre o lugar da leitura e escrita nessa etapa de ensino, investindo, sobretudo, em pesquisas e formações continuadas sobre o tema. Ademais, se sobressai o fato de que é preciso construir práticas pedagógicas com a linguagem escrita que respeitem as especificidades da Educação Infantil, construindo vivências que abarquem a ludicidade e que sejam contextualizadas e significativas para as crianças.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana C. P.; LEAL, Telma F. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Coleção Explorando o Ensino – Literatura / Ensino Fundamental**. 2011, MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. V. 1-2-3.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

RECIFE. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: Construindo Competências** / Prefeitura Municipal de Recife. Recife: A prefeitura, 2006.

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

# 4

## EXERCÍCIOS DE CURADORIA COMPARTILHADA PARA DECOLONIZAR O ENSINO DE ARTE

Maria Emilia Sardelich

### INTRODUÇÃO

[...] que processo de olhar nos permitirá reagir à sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar? É evidente que esse é o jeito de ver que possibilita uma integridade existencial que consegue subverter o poder da imagem colonizadora. Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. bellhooks

Seria possível um ensino de arte desapegado de um modo de olhar colonialista? Esta é a provocação que lanço, e aceito, ao responsabilizar-me pelo componente curricular Ensino de Arte, na Licenciatura em Pedagogia, em uma Universidade pública, de uma capital afrolatinoamericana<sup>1</sup>, uma das mais antigas do Atlântico Negro (GILROY, 2001). É a provocação de uma mulher, cisgênero, branca, situada nas margens do sistema mundo moderno/colonial (QUIJANO, 2005), que tem sido seduzida por imagens

<sup>1</sup> O escritor Jorge Amado utilizava essa expressão para referir-se à países como Brasil e Cuba, no contexto latino-americano. *Magazín Dominical de El Espectador*, n. 199, 18 jan. 1987. Disponível em: <https://elalade arriba.wordpress.com/periodismo/cultural/jorge-amado-latinoamerica-no-existe/>

ameaçadoras, sejam da arte ou não, que tem objetificado os corpos colonizados na produção da estética e história da arte andro e etnocêntrica. Na tentativa de resistir a essas desumanizadoras imagens, procuro dar visibilidade às diversas formas de subalternização, como raça, classe e gênero (CRENSHAW, 2012), que emergem na produção de artistas contemporâneas. Considero urgente a discussão sobre a decolonialidade<sup>2</sup> na formação de pedagogas, pois são estas que trabalham com as práticas artísticas nos espaços formais de aprendizagem, tanto na Educação Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo dados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018), o indicador adequação da formação docente apontou que 58,7 % das docentes que trabalham com o componente curricular Arte, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, possuem formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam. Sobre esse dado, é necessário ressaltar que a metodologia utilizada pelo Censo Escolar considera as pedagogas nessa categoria em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental, exceto em Língua Estrangeira. Essa observação do Censo Escolar de 2017 indica um duplo desafio para a formação em Arte, não somente para as imprescindíveis Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mas também para

<sup>2</sup> Utilizo os vocábulos decolonizar e decolonialidade para situar-me na discussão do Coletivo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (CMCD), integrado por Aníbal Quijano (1928-2018), Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Walter D. Mignolo, Zulma Palermo, entre muitos pesquisadores, que se posicionam por um pensamento outro.

as licenciadas em Pedagogia, pois considero que essas docentes têm a potência disruptiva para perturbar o modo de ver colonialista. No entendimento eurocêntrico uma das funções da arte é influenciar, afetar os sentidos, emoções, inteligência; e a função da filosofia estética entender o sentido da arte. Para as estéticas decoloniais (MORENO; MIGNOLO, 2012), tanto os processos do fazer, quanto seus produtos e entendimentos começam por aquilo que a arte e estética eurocêntricas ocultam, que é a ferida colonial.

Sobre o conceito de “curadoria compartilhada”, Francozo e Broekhoven (2017) referem-se ao estudo de coleções, práticas de restauro, conservação de objetos e projetos expositivos de museus etnográficos e arqueológicos, elaborados a partir da colaboração entre os representantes das comunidades indígenas, curadores e demais especialistas. Apesar da prática de curadoria compartilhada vir se afirmando em vários projetos museológicos, parto do conceito de compartilhamento das práticas artísticas contemporâneas. Madeira (2016) observa que, embora existam referências históricas desde as guildas medievais, as atividades coletivas na produção artística firmaram-se a partir da última década do século XX e início do XXI. A autora destaca que a concepção de criação individual é uma espécie de último reduto que faltava ser transposto pela arte e tem sido ultrapassado pelo expressivo número de coletivos artísticos desde meados da década de 1980. O ponto focal desses coletivos é o ativismo, por meio do qual, “trabalhadores das ideias podem encontrar meios alternativos de produzir conhecimento e arte” (MADEIRA, 2016, p.5), além de manter certa independência em relação às instituições e transformar as condições de produção cultural nas sociedades atuais.

Entendo que o trabalho de curadoria pode dar visibilidade a artefatos recusados, abandonados, esquecidos e fazê-los circular em circuitos mais amplos com novos sentidos. Lima (2017) propõe a curadoria como um ato de lançar mão de diversas narrativas para montar uma totalidade de discurso, o que lhe desafia a compreender o que essa perspectiva deflagra não como representação, mas performance. Para a autora, a prática curatorial pode contribuir para a ressignificação do imaginário social, pois a produção de sentido e seus efeitos podem fraturar os estereótipos raciais do país. A partir dessas referências, penso a curadoria compartilhada na docência como uma prática coletiva de discentes/docentes, provocadora de sentidos e seus efeitos, para desacostumar noções estereotipadas sobre o próprio processo pedagógico e seus, ainda, disciplinares componentes curriculares que, neste caso que descrevo, foram as noções reguladoras sobre quem decide o que pode ser arte e sua autoridade para legitimar essa produção. Desse modo, busco a participação ativa das licenciadas curadoras como “trabalhadoras de ideias” (MADEIRA, 2016) que encontram meios alternativos de produzir conhecimento, desarranjando uma noção de arte como atividade desinteressada, autônoma, de um indivíduo superdotado, impelido por seus sentimentos, sob a influência de prévios artistas, independente do manifesto jogo das variáveis de classe, raça, gênero.

Para apresentar esta experiência, organizei o artigo do seguinte modo: inicialmente um esboço sobre os estudos decoloniais e a noção de estética decolonial, que fundamenta o exercício de curadoria compartilhada. Na sequência, caracterizo as curadoras participantes desta experiência, descrevo a atividade e o projeto expositivo rea-

lizado que, neste artigo está restrito a duas artistas: Arissana Pataxó<sup>3</sup> e Naíne Terena<sup>4</sup>. Por fim, indico os possíveis efeitos da experiência nas considerações finais.

## OS ESTUDOS DECOLONIAIS E AS ESTÉTICAS DECOLONIAIS

Quintero; Figueira; Elizalde (2019) indicam que os estudos decoloniais compartilham alguns enunciados teóricos, como: o da origem da modernidade localizar-se no final do século XV e início do XVI, com a conquista do continente denominado América e no controle do Atlântico pela Europa; a modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder e a subalternização das práticas e subjetividades dos povos colonizados, baseada no controle do trabalho e da intersubjetividade; a estruturação do poder por meio do colonialismo e suas formas específicas de acumulação e exploração; o eurocentrismo/ocidentalismo como forma legítima de produção de conhecimento e subjetividades. Mesmo com a emancipação dos territórios colonizados, as repúblicas que se formaram não se livraram da colonialidade e seus efeitos continuam a ordenar as sociedades.

<sup>3</sup> Arissana Pataxó, artista, educadora, Mestra em Estudos Étnicos e Africanos, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com graduação em Artes Plásticas pela mesma Universidade. Indicada e segunda colocada no Prêmio PIPA *online*, do Instituto PIPA, em 2016. *Website* da artista, disponível em: <http://arissanapataxo.blogspot.com/>

<sup>4</sup> Naíne Terena, artista, educadora, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestra em Arte pela Universidade de Brasília (UnB). Ativista envolvida com etnomídia. Depoimento da artista em Mekukradjá, *Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território*, disponível em: <https://soundcloud.com/itaucultural/naíne-terena> Website da artista, disponível em: <https://oraculocomunica.wordpress.com/>

Dentre a rede de conceitos tecida pelos estudos decoloniais, destaco a colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e do gênero. A colonialidade do poder, categoria proposta por Aníbal Quijano (1928 – 2018), é a noção central que se configura com a conquista do continente americano, no mesmo processo histórico em que tem início a globalidade e começa a se constituir o modo de produção capitalista. No “sistema mundo moderno/colonial” (QUIJANO, 2005) a raça e a identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica das populações que, com o tempo, foi codificada nos traços fenotípicos dos colonizados como cor, assumidos como característica emblemática da categoria racial.

O Brasil, como outros países do continente americano, projetou sua “sociedade imaginada” (QUIJANO, 2005) em uma perspectiva eurocêntrica, sem democratizar as relações sociais e políticas, mas excluindo a população não-branca. As marcas da “colonialidade do poder” estão presentes na sociedade brasileira do século XXI ao manter seu centro na hierarquia familiar, que defende seus interesses econômicos sobre o espaço público. Essa marca hierárquica se mantém nas relações sociais intersubjetivas que se realizam a partir de um superior- que manda - para o inferior - que obedece. Essa “naturalização da desigualdade” nas relações sociais contamina as relações econômicas, sociais, étnicas, de gênero.

A colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico do conhecimento e às formas de controle sobre a sua produção. A colonialidade do saber constrói um modelo supostamente universal, que se localiza no continente europeu, e se auto-proclama como único válido. Maldonado-Tores (2007) afirma que este conceito emerge

nas conversações sobre as implicações da colonialidade do poder em diferentes áreas da sociedade, pois se refere à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. A máxima cartesiana do “penso, logo sou” carrega consigo a justificativa de que outros não pensam, ou não pensam adequadamente, e outros não são, estão privados de ser. Esse não pensar adequadamente se converte no sinal do não ser da modernidade e se encontra nas concepções europeias da não humanidade dos colonizados/racializados.

A expressão negativa e colonial entre pensar e ser, providencia à modernidade os dualismos mente/corpo e mente/matéria, que servem de base para: converter a natureza e o corpo em objetos de conhecimento e controle; conceber a busca pelo conhecimento como tarefa que se distancia do subjetivo/corporal; elevar o cepticismo misantrópico e as evidências racistas do senso comum ao nível da filosofia e fundamento das ciências. Essas três dimensões operam a favor da naturalização da não-ética da guerra da modernidade: a violação e morte inscritas nos corpos colonizados. A invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser, a violação do sentido da alteridade humana (MALDONADO-TORRES, 2007).

Embora o conceito de colonialidade da natureza também tenha emergido na discussão da colonialidade do poder em diferentes áreas, Alimonda (2011) discute sistematicamente a maneira pela qual a natureza é afetada pela colonialidade, sendo vista como um espaço passível de ser violado e devastado conforme os interesses do regime capitalista vigente. Lugones (2014) problematiza a compreensão de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder, ao pensar

a colonialidade do gênero, compreendendo o termo colonialidade como processo de redução ativa das pessoas, a “desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos” (LUGONES, 2014, p. 939). Nesse sentido, decolonizar o gênero é uma práxis, uma “crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”(LUGONES, 2014, p. 940). Para a autora não se resiste sozinha à colonialidade do gênero, mas resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele, “que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento” (IDEM, p. 949). Essa resistência inclui “a afirmação da vida ao invés do lucro, o comunalismo ao invés do individualismo, o ‘estar’ ao invés do empreender, seres em relação em vez de seres em constantes divisões dicotômicas, em fragmentos ordenados hierárquica e violentamente” (Idem).

A colonialidade do poder, do saber, do ser, do gênero permeia o sistema da arte<sup>5</sup> e seus ensinamentos, atuando pela “repressão feita em nome, inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social” (FREIRE, 1987, p. 38). Consequentemente, tem dificuldades para ver e dar a ver os conflitos e contradições da sociedade brasileira, reforçando o epistemicídio como “elo de ligação de tecnologias disciplinares e de anulação” (CARNEIRO, 2005, p. 324). No racializado sistema da arte, e seus ensinamentos, as populações indígenas e

5 “[...] conjunto de indivíduos e instituições responsáveis pela produção, difusão e consumo de objetos e eventos por eles mesmos rotulados como artísticos e responsáveis também pela definição dos padrões e limites da arte para toda uma sociedade, ao longo de um período histórico” (BULHÕES, 2014, p. 15-16).

negras têm sido segregadas, apesar de uma inegável produção artística (ARAÚJO, 2010; LAGROU, 2009).

Palermo (2009) afirma que a construção da colonialidade no campo das artes tem negado todas as formas de vida e de produção das culturas autóctones do continente americano, buscando apagar seus modos de olhar, de aprender e usar materiais próprios dessas culturas, autenticando, apenas, o olhar, instrumentos e materiais do colonizador. Um projeto decolonial nas artes procura distanciar-se, desprender-se das hierarquias impostas pela estética eurocêntrica, como arte x artesanato, prazer desinteressado x prazer interessado. Para Palermo (2009) a noção de estética formulada na Europa dos séculos XVIII e XIX -que se fundamentou na criação de uma obra única produzida para o prazer desinteressado- não se alicerça na contemplação, nem no gozo estético, mas sim está arraigada no princípio de autoria, dos direitos de autor, vinculado à propriedade privada do sistema capitalista, legitimado pelo sistema da arte colonialista. São noções aferradas nos critérios de superioridade x inferioridade e seus efeitos, que classificaram todas aquelas obras que não alcançam o prestígio de criação artística, como arte primitiva, ingênua, *naïf*, popular. Achinte (2009) considera que as estéticas decoloniais também pensam a arte dos povos originários e dos povos da diáspora africana, o que requer uma pedagogia decolonial, que nos incite a refletir sobre as diferenças próprias desses povos com genealogias e trajetórias criativas diferentes da arte ocidental. Para o autor, a produção artística das comunidades estigmatizadas, folclorizadas, interpelam e questionam as narrativas de exclusão e marginalização impostas pela colonialidade do poder. Essas comunidades estão produzindo uma

narrativa a partir da diferença colonial, fazendo ver a naturalização da discriminação racial, étnica e cultural.

As estéticas decoloniais pretendem instalar os termos de outra conversação para falar de nossas experiências concretas de estar sendo no mundo contemporâneo, na qual se escutem e atendam outras vozes, mais além das vozes e dos discursos especialistas (MORENO; MIGNOLO, 2012). É a partir desses conceitos que buscamos pensar a decolonialidade no ensino de arte, tanto ao deslocar as narrativas em torno de uma produção artística e os cânones do sistema da arte colonialista, quanto decolonizar a estesia que tem associado a noção de belo aos padrões da história da arte eurocêntrica. Como docentes também participamos do sistema da arte e do discurso que sinaliza o que pode, ou não, ser considerado arte; quem pode, ou não, legitimar essa produção e o exercício de curadoria compartilhada situa-se nessa perspectiva.

## AS CURADORAS E O EXERCÍCIO COMPARTILHADO

Participaram desta experiência 61 licenciandas, regularmente matriculadas, entre os meses de fevereiro a junho de 2018. Dentre as 61 participantes, 55 se identificaram como pertencentes ao sexo feminino e 6 ao sexo masculino. A diagnose inicial se realizou por meio de um questionário individual. Em relação ao que pode ser arte, 96% das licenciandas reconhecem a arte como expressão de sentimentos, 2% identifica que a arte se relaciona com a cultura, 2% indica uma concepção instrumental, como meio para aprender outro conteúdo. Indagadas sobre realizar alguma atividade artística, 70%

afirmou que não e os 30% das que responderam afirmativamente, indicaram as seguintes atividades mais citadas em ordem decrescente: dança, música, canto-coral, fotografia, pintura, artesanato, artesanato com Espuma Vinílica Acetinada (E.V.A), personalização de produtos para aniversário.

Questionadas sobre o que consideram que já sabem sobre arte, mencionaram artistas e técnicas/procedimentos artísticos. Os artistas mais citados quantitativamente, em ordem decrescente foram: Leonardo da Vinci (1452 – 1519) e Pablo Picasso (1881 – 1973). Dentre as técnicas/procedimentos artísticos, a pintura, o desenho, a música e o teatro foram os mais apontados. Em relação à frequência aos centros culturais, 89% afirmou haver visitado um centro cultural e 11 % respondeu negativamente, com tempo mínimo da última visita um ano e máximo de 15 anos. Sobre a frequência aos espaços da arte da cidade, as licenciandas indicaram pouca frequência, sendo os motivos quantitativamente mais mencionados, em ordem decrescente: falta de tempo; falta de informação; dificuldade de transporte para deslocamento aos locais; o custo de ingressos. Nesse grupo de curadoras licenciandas, 93 % possuía um celular conectado à Internet e 98 % fazia uso de redes sociais com frequência diária, sendo *Facebook* e *Instagram* as mais citadas.

Para ampliar o repertório cultural das licenciandas e tendo em conta a falta de tempo e recursos indicados pelas mesmas para a pouca frequência, considere o fato de fazerem uso de redes sociais diariamente. *Facebook* e *Instagram* contam com uma grande comunidade ligada ao presente das artes, sejam artistas reconhecidas pelo sistema da arte como emergentes. Semanalmente incluíamos

uma artista visual em nossos contatos das redes sociais. Assim, ao acessar essas redes também nos aproximamos da produção artística visual contemporânea ampliando nossos repertórios. Para incitar essa inclusão sugiro uma lista de produtoras, consciente de que essa lista é movente, incompleta e inconclusa, pois muitas mais são as mulheres que se dedicam às Artes Visuais na contemporaneidade. O exercício não pretendeu instrumentalizar as estudantes sobre como fazer, mas sim que as licenciandas se percebessem como trabalhadoras de ideias, capazes de colaborar entre si a partir de seus interesses, identificações e preocupações como mulheres e docentes atravessadas pelo sexismo, racismo, patriarcalismo, pela violência da colonialidade do poder.

Assim como Pollock (2010) desenvolveu seu museu feminista virtual, a partir da visão de cartões postais da escultura *As Três Graças*, de Antonio Canova (1757-1822), e não da contemplação da obra física em um espaço físico, aspecto mais interessante de um museu, que é o encontro com a obra, para explorar a potencialidade de um contra museu - uma leitura a contra pelo da narrativa heróica, nacionalista e formalista da história da arte eurocêntrica - nosso exercício partiu do encontro com a produção artística dispersa nas redes sociais, como uma oportunidade de colocar em ação outros modos de aprender em e da relacionalidade, contra a “lógica patriarcal-paternal-colonial” (WALSH, 2017, p. 18) em ascensão. Desse modo, o exercício buscou subverter os papéis e atribuições de legitimação da produção artística, reconhecendo essa função a pessoas que habitualmente não as exercem, como as curadoras licenciandas que consomem compulsivamente música, ilustrações, séries, filmes, histórias

em quadrinhos, entre muitos outros artefatos culturais nos “espaços de hiper mobilidade” (SANTAELLA, 2013) em que habitam, mas não se autorizam a emitir um juízo sobre essa produção.

## O PROJETO EXPOGRÁFICO

Denominamos o projeto expográfico de *A Ferida Colonial* pela relação que conseguimos estabelecer com a produção selecionada pelas licenciandas. O recorte que se apresenta neste artigo está restrito a duas artistas, Arissana Pataxó e Naíne Terena, porém inclui-se em um projeto mais amplo, apresentado, também parcialmente, em outras publicações (SARDELICH *et al* 2018; SARDELICH, 2019).

As longas citações destacadas, a partir deste ponto, foram extraídas dos textos produzidos pelas curadoras licenciandas para a apresentação das artistas selecionadas. São textos que não contemplam o sistema classificatório da história da arte eurocêntrica, como dados biográficos e cronológicos, formais e estilísticos, mas privilegiam a relação das curadoras com essas imagens, nos aproximando dessa produção como proposições, como “lugares para a produção de significados e afetos” (POLLOCK, 2010, p. 54). Mantive a escrita das curadoras, mesmo suas heterodoxas concordâncias, respeitando seus linguajares.

Figura 1. *Mikay*, de Arissana Pataxó, 2009.



Fonte: Website da artista: <http://arissanapataxo.blogspot.com/search/label/Cer%C3%A2mica>

O que me atraiu nessa obra de Arissana Pataxó foi o susto. Um facão? Sempre associei o facão com o corte de cana e não com os índios, pois para mim, índio apenas caçava e pescava com arco e flecha. O susto também foi pela pergunta, que suscitou a reflexão sobre a desvalorização social da diversidade e singularidades da cultura indígena. A escolha pela imagem decorreu da força que ela representa. Também percebi o quase nada que sei a respeito desses povos. O título da obra chamou minha atenção e fiquei pensando: por que a artista deu o título de Mikay? Até pensei no Mickey da Disney, mas ao consultar no Google descobri a língua pataxó, uma das 150 línguas faladas pelos 255 povos indígenas existentes hoje no Brasil. Mikay significa pedra que corta. Essa obra me faz atentar sobre a importância de conhecer realidades tão próximas e tão desconhecidas. O que é ser índio pra mim? Para responder, lembrei do personagem Papa-capim, das tirinhas da turma da Mônica, das imagens do Dia do Índio, das festas escolares. Percebi que as imagens sobre índios que povoaram minha imaginação, da infância até hoje, são estereotipadas. Ser índio é ser pacífico? É ser resiliente? Outra coisa que chamou a atenção foi o facão ser uma escultura em cerâmica. A artista não usa a cerâmica como tradicionalmente se associa ao uso que os indígenas fazem da cerâmica, como os potes de barro marajoara, por exemplo. Conhecer essa artista é um modo de me movimentar pela valorização dos povos indígenas, reconhecendo que índias e índios também são artistas.

Ao constatarem que o conhecimento que possuíam sobre os povos indígenas havia sido produzido a partir de estereótipos, sem fundamentação teórica, as curadoras licenciandas sentiram a necessidade de buscar outros textos para dialogar com as imagens selecionadas. Desse modo, incluímos no projeto expográfico trechos da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e, especificamente, o Capítulo VIII, intitulado *Dos Índios*, no qual os artigos 231 e 232 reconhecem a organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A Constituição define como terras ocupadas pelos povos indígenas àquelas por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. A Constituição ressalta que essas terras se destinam a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. O aproveitamento de recursos em terras indígenas só pode ser efetivado com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas e assegurada a participação das mesmas nos resultados do aproveitamento. Também está constitucionalmente vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras (BRASIL, 1988).

Figura 2. *Depois dos 500*, de Arissana Pataxó, 2006.



Fonte: Website da artista: <http://arissanapataxo.blogspot.com/search/label/aquarela>

Arissana Pataxó é indígena e pinta seu povo nas suas imagens. Apresenta indígenas de diferentes idades, desde a infância até a velhice, portanto seus adornos e as tatuagens de seus corpos. Suas composições usam vermelho, azul, preto, marrom, tons de bege. Suas personagens têm força e garra. Das várias imagens que ela produz com diferentes técnicas, como desenho com lápis de cor, carvão, cerâmica, gravura, pinturas com tinta acrílica, aquarela, esta foi a que mais me impactou. Primeiro pelo efeito entre o índio de costas, muito nítido, e o fundo com essas várias figuras que não estão definidas, mas que pelas cores e formas parecem homens com uniforme de camuflagem, do exército. Mesmo que as figuras do fundo não estejam nítidas, tenho a impressão de que esses homens carregam escudos transparentes, como se fossem policiais para se protegerem nas manifestações. O título, *Depois dos 500*, também traz uma oposição na imagem. É o *Depois* do enfrentamento entre os 500 homens do fundo contra um índio? São os 500 anos de enfrentamento entre esses homens? Essa imagem faz pensar sobre a luta dos povos indígenas pelas suas terras e que não estão longe de nós, como as disputas em torno das aldeias da Baía da Traição, terras dos potiguaras, ou da aldeia Vitória, dos tabajaras, aqui na Paraíba.

Essa obra de Arissana Pataxó mostra que se faz necessário deter um olhar questionador para perceber as problemáticas envolvidas na produção artística, visando um desenvolvimento crítico dos observadores.

Apesar da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil há mais de 30 anos, e o artigo 67 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, haver determinado o prazo de cinco anos para que o governo federal demarcasse todas as terras indígenas, essa demarcação ainda não foi finalizada. As informações sistematizadas pelo Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil, dados de 2017 (CIMI, 2018), explicitam a insegurança jurídica em relação aos direitos coletivos e individuais dos povos indígenas no país. O Relatório indica o aumento nos três tipos de violência contra o patrimônio dos povos indígenas referentes à: omissão e morosidade na regularização de terras indígenas; conflitos relativos a direitos territoriais; invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio. Um significativo aumento no que concerne às invasões; ao roubo de bens naturais, como madeira e minérios; caça e pesca ilegal; contaminação do solo e da água por agrotóxicos; e incêndios, dentre outras ações criminosas. Os dados do Relatório indicam que a violação dos direitos coletivos dos povos indígenas vem acompanhada pela violência contra os indivíduos, como ataques às comunidades, com assassinatos e homicídios culposos (CIMI, 2018).

Figura 3. *Indígenas em foco*, de Arissana Pataxó, 2016.



Fonte: Website da artista: <http://arissanapataxo.blogspot.com/search/label/acr%C3%ADlica>

Escolhi a artista Arissana Pataxó por revelar a cultura indígena pataxó por meio das suas telas. Gostei do modo de expressar a sua identidade para o mundo, além disso o fato de utilizar de diversas técnicas e materiais também chamou a minha atenção. Selecionei especialmente essa imagem porque tive que pensar no meu preconceito sobre os povos indígenas. Por que quando um índio usa um celular, uma máquina fotográfica, uma tecnologia, os não índios pensam que o índio deixou de ser índio? O título da imagem, *Indígenas em Foco*, me fez refletir sobre a representação que coloca o foco no índio. Nessa imagem Arissana inverte a posição que nós, os não índios, temos dos indígenas, porque é o índio que coloca o foco em quem está olhando para ele. O que vê o índio pela câmera fotográfica? Como o índio me vê pela câmera? O índio tem o direito de olhar e de representar os não índios? O olhar do índio será igual o dos não-índios? Foi pensando em todas essas questões que me dei conta do meu preconceito, de uma ideia construída sobre ge-

neralidades, mas que na realidade eu não conheço esses povos. Foi olhando para essa obra de Arissana Pataxó que entendi o que é discriminação, porque os índios não são tratados como iguais na nossa sociedade, porque nós, os não-índios, excluimos os índios quando pensamos que nem um celular, nem uma máquina fotográfica eles podem usar. Na verdade, os não índios não olham para os índios.

Mesmo vivendo o embate violento contra seus direitos coletivos e individuais (CIMI, 2018), as comunidades indígenas têm se apropriado da cultura do olhar, desse modo de ver que “faz das narrativas audiovisuais, principalmente, uma arena estratégica de confrontos simbólicos” (JESUS; MORENO, 2018, p. 83). Desde 1986 o Projeto Vídeo nas Aldeias(VNA) apoia os povos indígenas para participarem das narrativas audiovisuais, não somente como “figurantes e fornecedores de histórias para documentaristas, pesquisadores e cineastas, mas como atores e produtores audiovisuais de sua própria existência” (JESUS; MORENO, 2018, p. 83). O catálogo das produções do VNA está disponível gratuitamente na internet e pode ser consultado por etnia. Alguns festivais de cinema, como Anauê Mostra de Cinema Indígena, Tela Indígena, Festival de Cinema Infantil Indígena Canal Canoa, entre outros, revelam uma pujante produção audiovisual ainda desconhecida pelos não índios.

Figura 3. Quem roubou essas memórias?, de Naíne Terena, 2016.



Fonte: Website da artista: <https://oraculocomunica.wordpress.com/2017/08/30/andancas/>

Sou iniciante nesse mundo da análise do artístico. Realmente sempre gostei de pinturas, de texturas e da forma como as cores se acietam, mas só hoje, ao começar a escrever, me dei conta disso. Gosto de cores e formas que retratam algo vivo, que transmitam paz, que nos conduzam a refletir com palavras. Por isso, me surpreendi ao me sentir atraída pela imagem da artista e educadora Naíne Terena. Sua obra parece tão incomum, mas acho que não há nada mais comum no cotidiano nordestino do que um chinelo. Nessa imagem vejo um sofá de três lugares, para três pessoas, com um aspecto bastante usado. Associo o sofá com esse lugar em que a família se

senta, em geral, para ver a televisão na sala, mas o sofá está vazio, as pessoas não estão na imagem. A parede em que o sofá está encostado parece danificada, esburacada, deteriorada. Teria sido baleada? Em geral, nas casas, a parede sobre o sofá exibe os retratos da família, mas nessa parede não temos retratos. O que se vê são seis pés de chinelo. Seriam os seis pés das pessoas que ocuparam os três lugares do sofá? Percebo que não são três pares de chinelo, pois os chinelos não formam pares, são cinco chinelos do pé esquerdo e somente um do pé direito. Um deles está virado. Sempre ouvi falar: se deixar o chinelo virado, a mãe morre! Será? Os chinelos, assim como o sofá, também parecem muito usados. De quem seriam esses chinelos? Por onde e por quanto tempo andaram as pessoas que usaram esses chinelos tão gastos? Eles lembram dos caminhos trilhados? Foram abandonados, largados, esquecidos, deixados para trás ou encontrados como pista, como vestígio de vidas desaparecidas? Para Naíne Terena a arte é política, é um meio de contar uma história sobre seu povo que parece invisível para os outros. Para mim, essa imagem é profunda e, ao contemplar, acredito que me sinto assim, como se fosse pela metade. Sinto uma ausência, a falta das pessoas que deveriam estar e não estão. As suas imagens me causaram uma renovação e a descoberta de que há várias maneiras de fazer arte e de se reinventar. Suas criações me levaram a refletir sobre as diferentes formas de observar um objeto, um bordado, um cartaz, uma fotografia e até um chinelo. Aos meus olhos as obras de Naíne Terena me fizeram perceber melhor as pessoas, os lugares, a simplicidade que o lugar ou a pessoa carrega. Meu pai era fotógrafo amador e muitas das imagens que ele revelava eram de lugares simples, de pessoas simples, talvez “pés-de-chinelo”, pobres, com poucas possibilidades de expressão. Nunca havia parado para observar melhor suas fotografias, com um olhar sensível como o que tive para a imagem de Naíne Terena, que me remeteu a essas fotografias que meu pai havia feito, o que me fez despertar a vontade de querer explorar melhor tudo isso. Talvez foi a pergunta do título, mas a imagem me faz refletir sobre as memórias roubadas, como as histórias das pessoas simples que, por serem simples, deixamos de contar.

## OS POSSÍVEIS EFEITOS

Os excertos dos potentes textos curatoriais das licenciandas oferecem uma pequena amostra dos efeitos que a prática da curadoria compartilhada, fundamentada na estética decolonial, possibilita. O encontro com essa produção artística deu vazão ao que não costuma ser dito: a naturalização da discriminação racial, étnica e cultural, dando a ver a violência que se exerce sobre os povos indígenas a partir do olhar de duas artistas contemporâneas que se reconhecem como pataxó e terena.

A seleção realizada pelas curadoras licenciandas deu visibilidade a uma produção artística historicamente ignorada pelo sistema da arte colonialista, fazendo-a circular em um circuito mais amplo com novos sentidos. Os textos produzidos pelas licenciandas sinalizam a poderosa relação entre o que vemos e os nomes que damos ao que vemos, como também ao que se pretende ocultar. Eles revelam o encontro entre as curadoras e a produção das artistas, como um lugar de resistência à colonialidade do poder. Delineiam a desconstrução de noções estereotipadas em relação ao: processo de produção artística contemporânea que, inicialmente, lhes parecia distante; empoderamento de si mesmas ao assumirem uma função artística em que habitualmente não se exercitam, a escolha e legitimação da produção artística; olhar ancorado no passado ainda dirigido aos povos originários. Mencionam que as curadoras licenciandas também têm sido seduzidas por imagens que tem objetificado os corpos colonizados fazendo ver a ferida colonial. Apontam para a reflexão que realizaram sobre seus imaginários, reconhecendo o preconceito

e discriminação que também os empapa, atribuindo novos sentidos que podem perturbar os estereótipos raciais do país.

Portanto, o exercício proposto buscou favorecer um desapegar-se do modo de olhar colonialista tendo como ponto de partida a decolonização dos sentidos dos nossos corpos colonizados, tanto na opressão quanto na resistência. Buscou se exercitar em uma conversa outra sobre as nossas experiências concretas de estar no mundo contemporâneo, no qual também podemos falar sobre arte, exercer o papel da crítica a partir dos interesses do nosso próprio olhar. O encontro com o trabalho de Arissana Pataxó e Naíne Terena ofereceu um lugar para a ré-escrituradas nossas histórias, para o pensar sobre nós e nossos corpos. Corpos capazes de ver o outro colonizado tanto quanto se ver, se ouvir, se sentir e se saber em meio da colonialidade, da desumanização, em um porvir que também pode se fazer decolonial.

## REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas da re-existência. In: PALERMO, Zuma (org.) **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del signo, 2009. P. 83-112

ALIMONDA, Héctor (org.). **La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

ARAUJO, Emanuel (org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Museu Afro Brasil, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BULHÕES, Maria Amélia (org.) **As novas regras do jogo: o sistema da arte no Brasil**. Porto Alegre: Zouk Editora, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. São Paulo: USP/Feusp, 2005.

CIMI, CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2017**. Brasília: CIMI, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé W. Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. In: MÉNDEZ, Raquel (Lucas) P. (coord.) **Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada**. Barcelona: Bellaterra, 2012. p. 87-122.

FRANCOZO, Mariana; BROEKHOVEN, Laura Van. Patrimônio indígena e coleções etnográficas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**. Belém, v. 12, n. 3, p. 709-711, dec. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34/UCAM/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

HOOKS, BELL. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

INEP. **Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP, janeiro 2018.

JESUS, Naíne Terena de; MOREIRA, Benedito Diélcio. Comunicação e cultura: dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual. In: DELGADO, Paulo

Sergio; JESUS, Naíne Terena de (orgs.) **Povos Indígenas no Brasil:** Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba, PR:BrazilPublishing, 2018. p. 81-100.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil:** agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

LIMA, Diane Sousa da Silva. **Fazer sentido para fazer sentir:** ressignificações de um corpo negro nas práticas artísticas contemporâneas afro-brasileiras. Dissertação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3), p. 935-952, set.-dez. 2014.

MADEIRA, Angélica. Arte compartilhada: uma teoria possível. In: **Arte e vida social:** pesquisas recentes no Brasil e na França. Marseille: Open Edition Press, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MORENO, Pedro Pablo Gomez; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

PALERMO, Zuma (org.) **Arte y estética en la encrucijada descolonial.** Buenos Aires: Del signo, 2009.

POLLOCK, Griselda. **Encuentros en el museo feminista virtual.** Madrid: Ediciones Cátedra, 2010.

QUIJANO, Aníbal, **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais- Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MaspAfterall #3**, 2019. p. 4-12.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, 04/04/2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>

SARDELICH, Maria Emilia. O dedo na ferida colonial: um exercício de curadoria compartilhada. **Revista Arte & Ensaios**, a. XXIV, n. 38, p. 106-117, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/22943>

SARDELICH, Maria Emilia *et al.* Artifícios para conhecer a produção de mulheres d'aqui/agora na Licenciatura em Pedagogia da UFPB. In: **Arte e diversidade:** Anais do 2º Congresso Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão/ 7ª Bienal Internacional de Arte Postal/ 10º Encontro Paraibano de Arteterapia. Anais. João Pessoa(PB) UFPB, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iiciami/126447-artificios-para-conhecer-a-producao-de-mulheres-daquiagora-na-licenciatura-em-pedagogia-da-ufpb>

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

**Autora:** Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Departamento Metodologia da Educação (DME) e Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE). Doutora em Educação pela Universidade

Federal da Bahia (2001), pós-doutorado em Cultura Visual, Universidade de Barcelona (2003). Atua na área de Didática e Ensino de Arte, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e a distância. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais(GPEAV/UFPB). <http://lattes.cnpq.br/8436767321723519><https://orcid.org/0000-0001-8134-8807>

5

## MEDIANDO A LEITURA EM SALA DE AULA: intervenções e diálogos

Maria Aparecida Valentim Afonso  
Maria Claurênia de Abreu Silveira

### INTRODUÇÃO

Nesse artigo vamos analisar alguns relatos de professoras que participam do programa de formação “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa”. Os relatos demonstram as práticas de leitura e oralidade, as estratégias e propostas realizadas pelas docentes, as quais ajudam a criança a compreender o texto, a interpretá-lo, a se posicionar em relação a ele, a perceber elementos linguísticos e aspectos estruturais e subjetivos, que extrapolam uma visão única e redutora do texto. Os relatos descrevem experiências em que os educandos têm a oportunidade de participar e construir sua aprendizagem, por meio da oralidade de diferentes formas: elaborando hipóteses sobre o texto que será lido, escutando histórias, conversando sobre aspectos percebidos nos variados gêneros textuais apreciados; bem como construindo sentidos diversos, tanto na leitura realizada com a ajuda do colega ou do professor quanto em uma leitura cada vez mais autônoma, a partir dos livros de literatura infantil. Nessa dimensão, a abordagem do eixo ‘oralidade’

está presente em todos os temas apresentados e permeia atividades e estratégias propostas que se apoiam em processos comunicativos orais, cujo foco é a criança e a leitura. Sendo assim, a mediação da leitura, realizada pelo professor, é fundamental para o processo de formação do leitor iniciante, por promover a descoberta de aspectos linguísticos e literários do texto, os quais ajudam a compreender os seus sentidos.

## A LEITURA EM VOZ ALTA PELO PROFESSOR

A abordagem do eixo “leitura”, levando em conta apenas o viés de uma prática decodificadora, deve ser ampliada, uma vez que ela não deve ficar restrita à aprendizagem do sistema alfabético, mas se estender a uma compreensão mais ampla do texto. Para Koch e Elias (2010, p. 11) a leitura é, pois, uma atividade interativa muito complexa de produção de sentidos e tem uma base linguística necessária, ou seja, o domínio do código contido na estrutura do texto, em sua organização, e nos elementos que o compõem. Contudo, além desse domínio, o leitor deve ter a capacidade de mobilizar os saberes e as experiências obtidas no mundo social, nos processos comunicativos de que participa, acessando conhecimentos anteriores que ajudam a dar sentidos ao texto. Esse modo de conceber a leitura diz respeito a práticas que levem em consideração os usos sociais da leitura e da escrita, utilizando variados gêneros textuais, pois eles remetem aos processos comunicativos da sociedade, estão presentes em todas

as esferas de circulação, moldam as modalidades orais e escritas e se adaptam e reconstróem-se durante o processo comunicativo.

A leitura é uma prática social marcada pela interação entre leitor e autor, em que o texto é o principal elo dessa troca, e sua prática possibilita o contato com diferentes gêneros textuais. Assim, o ato de ler pode se configurar de diferentes maneiras a depender dos objetivos, das intenções e das estratégias utilizadas para mediar seu processo. Entendemos que, para ler, é preciso ativar conhecimentos do mundo social, reconhecer outros que estão disseminados na superfície textual, perceber os sentidos do texto ou, até mesmo, criar outros para além dos previstos. Para isso, “o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê” (BRASIL, 2012c).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a leitura em voz alta feita pelo professor é muito significativa para as crianças, porque ele vai atuar como modelo, um leitor que apresenta o texto por meio da oralidade e como mediador, porque não só lê, como também interage por meio de discussões e questões feitas antes, durante e depois da leitura. A leitura em voz alta, feita pelo professor, é uma estratégia utilizada para apresentar a beleza do texto, destacar palavras e expressões e dar vida à narrativa. Portanto, é um modelo de comportamento leitor para a criança. Isso porque, ao fazer uma leitura expressiva, dinâmica do texto, o professor, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos. Nessa dimensão, os textos literários devem ser ressaltados, uma vez que ao longo da história da humanidade vêm encantando gerações (BRASIL, 2012a).

Nos relatos discutidos nesse trabalho, os professores apresentam as diferentes maneiras como lêem os textos em sala de aula e demonstram posturas e procedimentos que visam estimular nas crianças o gosto pela leitura e aproximá-las dos livros.

Relato 20. Fragmento 3 - Começamos a leitura com a entonação de voz forte para que os alunos identificassem os personagens no momento da leitura. Com o acontecer da leitura os alunos começaram a interagir com a história no momento em que a última palavra da frase serviria de pista para eles saberem qual seria o próximo convidado. (Multisseriada)

Relato 12. Fragmento 2 - Realizamos a leitura do livro sempre indagando os alunos sobre o que eles entendiam a cada passagem da história. Sabemos que a leitura é sempre um momento de descobertas e confirmações de hipóteses e a participação oral das crianças proporcionou essa aprendizagem. (2º ano)

Relato 21. Fragmento 2 - Quando comecei a leitura as crianças passaram rapidamente a fazer parte da relação entre o menino e a árvore apresentada na narrativa, despertando alguns comentários relacionados à história, durante esses comentários, procurava não interromper a leitura. Apenas quando algum aluno (a) perguntava algo, eu respondia pedindo que esperasse mais um pouco que logo iríamos descobrir. A leitura foi feita em um tom de voz leve, seguindo um ritmo pautado pela pontuação do livro. É importante ressaltar que esse modo de ler expressando naturalmente os sentimentos ocorridos em cada acontecimento da história, facilita o entendimento e a compreensão do texto. (Multisseriada)

Relato 16. Fragmento 4 - Realizamos a leitura do livro em partes para facilitar a compreensão, mostrando cada imagem apresentada no livro. O objetivo principal dessa sequência era estimular a leitura para que a turma aprendesse ler com mais fluência já que poucos sabiam ler com entonação de voz. Começamos então um processo de leitura compartilhada. (3º ano)

Ao analisar os relatos, constatamos que, em todos eles, os professores lêem em voz alta para as crianças. A utilização desse tipo de leitura é muito importante nos anos iniciais do ensino fundamental, porque a criança precisa assistir a adultos em situação de leitura para observar modelos de leitores. Cosson (2014, p. 105) ressalta que “a criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita”. Assim, a narração de histórias é uma excelente oportunidade para a criança ouvir a leitura do texto e apreciar os modos como a narrativa é feita e os gestos de leitura do professor. A importância dessa prática é ressaltada também nos materiais do Pacto, da seguinte forma: “crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos (em casa ou na escola) são capazes de pegar um livro e fingir que lêem a história, usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero” (BRASIL, 2012b, p. 17).

Embora estejamos destacando a importância da contação de histórias para as crianças, queremos ressaltar o fato de que existe diferença entre a leitura em voz alta e a contação de histórias. A leitura em voz alta dispensa a encenação ou a tem apenas como um complemento, enquanto a contação de histórias de cor demanda que o leitor se entregue ao texto, apague a distância entre ele e o autor, memorize e imprima sua marca na narrativa, conforme ressalta Cosson (2014). Acreditamos que, para ler em voz alta, o professor pode se valer de elementos utilizados pelos contadores de histórias, para tornar a narrativa mais atraente e compreensiva para as crianças, sem, contudo, perder as especificidades de uma leitura que se apoia no livro.

Além disso, autores que se debruçam sobre estudos referentes à leitura e à literatura, como Cosson (2014), Kleiman (2008), Abra-

movich (1993) e Sisto (2001), enfatizam que a contação de histórias ajuda as crianças a desenvolverem o gosto pela leitura. Atualmente, esta prática é muito difundida na escola e recebe nomes e formatos diferentes, como: hora do conto, roda de leitura etc. Abramovich (1993) ressalta em sua obra a importância de a criança ouvir muitas histórias, porquanto elas potencializam a aprendizagem da leitura e desenvolvem capacidades que ampliam a formação crítica e a compreensão do mundo.

Como vimos, são inúmeros os benefícios proporcionados pela narração de histórias às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança. De acordo com esses autores, ao ouvir histórias, as crianças têm oportunidade de aprender gestos de leitura, expressos pelo contador ou pelo leitor de diferentes modos, tanto na vocalização, quanto no corpo, o que as ajuda a compreender melhor mais o texto, aumenta o interesse pela leitura e lhes aguça a curiosidade sobre a escrita. Um dos direitos gerais de aprendizagem de Língua Portuguesa destaca a relevância de

apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura (BRASIL, 2012b, p. 32).

Ao analisar os relatos, vimos que, nas práticas leitoras dos professores em sala de aula, destacam-se dois aspectos: primeiro, a entonação de voz, as pausas e o ritmo; segundo, o modo de organizar a leitura – leitura compartilhada em partes, leitura corrente do

texto, leitura com indagações sobre a compreensão de cada passagem, leitura em partes com apresentação das imagens do livro.

A leitura em voz alta é uma oportunidade de compartilhamento. O narrador, ou o professor, que fará a leitura, deve estar ciente de que vai ler para pessoas que têm gostos diferentes, que ainda não dominam a leitura, que precisam compreender o texto porque ainda não o conhecem. Então, precisa estar atento aos textos que escolherá para essa leitura e a forma como vai fazê-lo. Caso leia apressadamente, como se estivesse oralizando, o ouvinte não irá compreender o sentido do texto. Para tanto, precisa reconhecer que a utilização de determinadas técnicas e estratégias de leitura podem ajudar as crianças a compreenderem e a manterem interesse durante toda a narrativa. Cosson (2014, p. 104) reitera que

ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social.

A leitura em voz alta pressupõe interações, conversas e discussões que podem ser realizadas antes, durante ou depois da narrativa ou, até, em todas essas etapas. O importante é que o professor planeje e estabeleça o que deseja enfatizar no texto e escolha a estratégia que o ajude e potencialize o alcançado objetivo proposto.

Nos relatos 20 e 21, podemos perceber o uso da postura de voz nos seguintes trechos: “Começamos a leitura com a entonação de voz forte, para que os alunos identificassem os personagens no

momento da leitura”; “A leitura foi feita em um tom de voz leve, seguindo um ritmo pautado pela pontuação do livro”. Ao utilizar a voz como instrumento para aproximar a criança do texto, os professores usam técnicas próprias dos contadores de histórias, porque compreendem que a percepção da criança é ampliada, quando inserem elementos corporais e vocais para chamar à atenção do ouvinte. Para tanto, recomenda-se que, durante a contação de histórias em sala de aula, o professor esteja em uma posição adequada, de modo que todas as crianças possam vê-lo, para perceber os gestos que realiza, tanto para segurar e passar as páginas do livro quanto para ler, utilizando a voz de diferentes formas.

Ao apresentar a história utilizando a voz para criar diferentes tons e ritmos, o professor demonstra que selecionou, com atenção, a história para contar e fez uma leitura prévia do texto. Por isso, consegue enfatizar, no discurso verbal, passagens em que deseja mudar o tom de voz, torná-lo mais grave ou mais suave, mais alto ou mais baixo, cochichar ou gritar, demonstrando medo, susto ou alegria, por meio da escolha da voz, dos gestos de leitura que realiza. Segundo Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 6), essas escolhas dizem respeito ao contexto extraverbal, que visa mais a interação, porque “a entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal - a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal por assim dizer”. Durante a narrativa, alia-se ao texto verbal o conhecimento do contexto extraverbal, considerando as preferências das crianças, o nível de leitura de cada uma, seus interesses, etc. Tais conhecimentos por parte do professor o ajudam a escolher a história e a planejar estratégias mais adequadas

para favorecer o interesse para a leitura literária, ou seja, definir se a narrativa deve ser mais longa ou mais curta, com poucos ou muitos personagens, com textos da tradição ou contemporâneos, histórias do gênero maravilhoso com fadas ou animais, etc.

Ao selecionar a história a ser contada, o professor percebe palavras e expressões com significados importantes para o contexto da narrativa que devem ser destacadas, pois enfatizam ações dos personagens que ajudam a revelar aspectos fundamentais para a criança compreender. Ao perceber essas palavras e expressões, o professor as destaca no momento da narrativa e lhes imprime ludicidade e expressividade, o que torna a leitura “viva” e significativa para as crianças. Para Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 11),

a contemplação artística via leitura de uma obra poética começa certamente, do grafema (a imagem visual da palavra escritas ou impressas), mas no instante mesmo dessa percepção essa imagem visual para, e é quase obliterada por outros fatores verbais - articulação, imagem sonora, entoação, significado e esses fatores eventualmente nos levam por completo para além da fronteira do verbal.

O autor refere que o conhecimento do texto, sua leitura e a identificação das palavras dão à leitura significados que levam o ouvinte para além do verbal, pois podem acessar a imaginação e a subjetividade. Ao afirmar que “A leitura foi feita em um tom de voz leve, seguindo um ritmo pautado pela pontuação do livro”, o professor confirma a ideia apresentada acima de que a orientação para a leitura foi dada a partir da percepção do texto e da observação das pistas presentes na superfície textual. Assim, ele exerce influência como leitor e seleciona livros e estratégias de leitura que valorizam o

ritmo da história, deixando as crianças desfrutarem e compreenderem a narrativa.

Entendemos que, se a leitura indica descobertas de palavras e expressões que marcaram o professor ao serem destacadas pela voz e pelos gestos de um narrador, elas favorecem a compreensão que as crianças apresentam e a imersão no universo do texto, aguçando a imaginação e os sentidos. Abramovich (1993), ao mencionar as descobertas proporcionadas pelas histórias, ressalta o conhecimento de palavras novas, por meio do acesso a diferentes textos que apresentam uma variedade de sentidos e ritmos. Por isso, sugere que, ao contar histórias, é importante ficar atento ao ritmo e à sonoridade do texto, para que o ouvinte possa entrar em sintonia com a melodia e a cadência, destacadas pela voz do narrador. Para que o ouvinte perceba as nuances do texto, é necessário que as peculiaridades da história sejam evidenciadas através da voz, visando uma melhor compreensão das palavras, da história, do sentido do texto, enfim. A autora afirma, ainda, que contar histórias é uma arte simples, que pode ser feita apenas com o uso da voz. Mas não é qualquer voz. É uma voz harmônica, que procura conciliar os elementos anunciados no texto com a expressividade do leitor que, previamente, selecionou, leu e releu o texto, para torná-lo mais agradável para o ouvinte.

Nesse sentido, a voz do narrador, durante o enunciado, tende a apresentar aspectos que dizem respeito à entoação, a qual “sempre está na fronteira do verbal com o não verbal. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida [...] a entoação é social por excelência” (VOLOSHINOV, BAKHTIN, 1976, p. 7). Ela tem, dessa forma, a vocação social, porque, ao ser expressa, visa à com-

preensão e à aproximação com o outro, o ouvinte. Ela é elaborada pelo narrador para atender à expectativa de melhorar a comunicação com o ouvinte, e isso é feito na interação. Sua escolha e uso não são aleatórios, mas obedecem a critérios socioculturais, pois remetem ao conhecimento do outro e do grupo. Para Voloshinov (1981, p. 12), “a entonação desempenha o papel de um guia particularmente sutil e sensível no interior das relações sociais que, em uma determinada situação, se estabelecem entre o locutor e o ouvinte”. A escolha da entonação, do ritmo e da voz tem relação com as intenções do professor de atingir determinado objetivo. Por isso, quando o professor faz a mediação da leitura, precisa reconhecer o vínculo recíproco entre a linguagem e a interação, porque, por meio da linguagem, as práticas interativas são potencializadas, visando integrar as crianças ao processo de leitura.

Do mesmo modo que a tonalidade da voz, as pausas também podem provocar o ouvinte para perceber detalhes da narrativa, sentir medo, reflexão, expectativa e a sensação de tempo. Nessa perspectiva, as pausas e os silêncios ajudam a imprimir significados às palavras e expressões presentes no texto, para motivar a reflexão sobre as ações subsequentes, determinando o ritmo da narrativa, se mais lenta ou mais rápida, com muitas ou poucas pausas, com pausas intensas ou suaves. A pausa, em uma narrativa, é um ato cheio de sentido, que o professor utiliza para causar sensações e sentimentos no ouvinte. Por isso, elas não são colocadas aleatoriamente na narrativa, mas selecionadas para ampliar os sentidos exigidos pela expressão linguística presente no texto. As pausas, somadas à inflexão da voz, de diferentes formas e intensidades, ajudam a ressaltar

sensações e aspectos importantes da história. Por isso, durante a leitura em voz alta, é importante que o professor adote uma postura de contador de história, utilizando determinados elementos destacados pela narrativa, como as pausas, os silêncios, bem como a entonação de palavras e expressões, que tornam a história mais viva e atraente para o ouvinte, conforme ressaltado nos relatos dos professores.

Ao analisar os relatos acima, observamos outro aspecto: o modo de apresentar a leitura, o qual é destacado nos fragmentos dos relatos, da seguinte forma: relato 12- “Realizamos a leitura do livro sempre indagando os alunos sobre o que eles entendiam a cada passagem da história”; relato 21 - “procurava não interromper a leitura. Apenas quando algum aluno (a) perguntava algo, eu respondia pedindo que esperasse mais um pouco que logo iríamos descobrir”; relato 16 - “realizamos a leitura do livro em partes para facilitar a compreensão, mostrando cada imagem apresentada no livro”.

Destacamos três formas utilizadas para a leitura do texto: o relato 12 apresenta uma leitura compartilhada, na qual o professor vai questionando aos alunos à medida que lê, por partes, a história. Essa pode ser considerada uma estratégia de leitura que visa manter a atenção das crianças durante a narrativa. Ao fazer questionamentos depois da leitura de cada parte, o professor pode levantar as ações realizadas naquele fragmento para garantir que as crianças compreendam melhor algum fato específico ou, até mesmo, dêem uma pausa, criando uma expectativa para a parte seguinte. Para crianças pequenas, que ainda não estão acostumadas com a leitura de textos um pouco mais extensos, essa estratégia pode ser vantajosa, por ressaltar pontos importantes da história e permitir pequenas pausas que

ajudam a manterem a atenção, mudando o foco e alternando leitura e discussão.

Muito próxima dessa estratégia é a destacada no fragmento do relato 16, quando o professor afirma que faz a leitura em partes, para facilitar, e mostrar as imagens. Há semelhança entre os modos de realizar a leitura, contudo, nesse fragmento, as partes da história são definidas pelas imagens, pois o professor faz pausas na leitura à medida que as imagens surgem no livro. Essa forma de realizar a leitura das histórias também colabora para que as crianças possam complementar as informações obtidas no texto verbal. Esta estratégia de contação de histórias é utilizada com frequência em turmas dos anos iniciais, porque as ilustrações conseguem atrair ainda mais a atenção das crianças para a leitura, e colaboram para a percepção de detalhes que favorecem a ampliação do texto verbal, o que facilita ainda mais a compreensão do texto.

As estratégias de leitura empregadas pelos professores são importantes para os alunos compreenderem o texto, porque favorecem sua participação de forma mais ativa, na medida em que são estimuladas a comentar parte da história narrada por meio da observação da imagem pertinente ao trecho, expressando sua compreensão e recontando, por meio da oralidade, a parte destacada. Alguns autores denominam essa “leitura de protocolada”. Para Cosson (2014, 117), esta estratégia “consiste em estabelecer previsões sobre o texto com base no título e na capa”. O professor pode iniciar a leitura - ou os próprios alunos - de um trecho e parar para que possam discutir sobre se as previsões feitas se confirmaram. Novas previsões podem ser feitas em cada trecho lido. A leitura com pausas, guiadas

pelas imagens ou por questões feitas pelo professor, dão às crianças a oportunidade de expressarem oralmente o que compreenderam do texto e permite que o professor dialogue com elas sobre questões pontuais da leitura, proponha a previsão das próximas ações ou apenas destaque aspectos marcantes. É importante ressaltar que, durante toda a proposta, as interações são propiciadas pela oralidade, tornam mais significativa a história, ampliam a percepção de detalhes da narrativa e favorecem a realização do reconto pelas crianças, acessando informações do texto imagético e verbal.

No relato 21, o professor adota uma postura diferente das observadas nos outros relatos, porque procura não interromper a leitura, mas responder às crianças quando é indagado, pedindo que esperem o desfecho da história para fazer os questionamentos. Com essa atitude, ele estimula nas crianças um comportamento primordial: ouvir com atenção a narrativa sem fazer interrupções. Para tanto, orienta-as a esperar a conclusão da leitura para fazer intervenções e perguntas. Essa atitude é muito interessante e produtiva, visto que prevê uma ação cujo objetivo é de formar um leitor mais autônomo, que saiba ouvir e esperar o momento adequado para falar, depois do desfecho da história, quando a dúvida poderá ser dirimida pelo professor ou esclarecida durante a narrativa.

Consideramos pertinente que o professor possa utilizar diferentes maneiras de ler, variadas estratégias e técnicas que ajudem as crianças a perceberem aspectos da oralidade e da escrita, com posturas e atitudes pertinentes a cada uma. A sugestão é que possam ser empregadas diferentes estratégias, visando desenvolver a leitura de forma a tornar as crianças cada vez mais autônomas. As estratégias

de leitura que os professores empregam podem trazer benefícios para a formação do leitor, a depender dos objetivos e dos conhecimentos da turma, do contato das crianças com a leitura e o hábito de ouvir histórias. Sobre as estratégias de leitura, Cosson (2014, p. 118) ressalta que “são um meio e não um fim, ou seja, elas são importantes para compreender os textos, para o processo de leitura, mas o fim é a leitura daquele texto, o que ele diz e como diz, a sua compreensão e interpretação é que deve ser o resultado da atividade”.

Entendemos que os diversos modos de ler têm relação com a variedade de gêneros que estão na escola. A leitura de textos com estruturas e linguagens diferentes é importante, porque amplia a capacidade linguística e de compreensão, amplia o vocabulário e dá uma visão mais diversificada do mundo. Mas, sem dúvida nenhuma, as capacidades e as competências do leitor tendem a se ampliar com a leitura literária, uma vez que ela é plurissignificativa, subjetiva e com potencial estético, aspectos que favorecem uma variedade de sentidos presentes no mesmo texto que foi dado a conhecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que as estratégias de leitura fazem parte, hoje, na prática pedagógica do professor como um conjunto de propostas que favorecem a compreensão do texto lido (ou ouvido). O professor que utiliza essas formas de apresentar o texto à classe e buscar, com seus alunos, compreendê-lo. Para isso, planeja práticas leitoras para/com seus alunos, possibilitando que, também eles, se apropriem das estratégias utilizadas e passem a utilizá-las para compreender os textos que ouvem e lêem, não só na sala de aula.

A análise dos fragmentos escolhidos nos relatos de professores, acerca das estratégias de leitura com seus alunos, em diversas turmas do ciclo de alfabetização, mostrou, dentre outros aspectos não levantados, que a leitura, no cotidiano escolar, exige um professor leitor que conhece e planeja estratégias de compreensão leitora. Ler com as crianças, buscando envolvê-las nesse mundo de textos literários, com o objetivo de, quando ainda não dominam a leitura dos textos, desenvolver seu interesse pela leitura e suas formas de expressão, subentende a utilização de estratégias de leitura para que as crianças tornem-se leitoras, queiram ler e compreendam o que está sendo lido. Planejar o antes, o durante e o depois da leitura, escolhendo textos de boa qualidade literária, organizando cada fase da ação leitora, com vistas a interessar a criança, buscando que ela compreenda o que está sendo lido constituem-se um importante caminho a percorrer para alcançar o objetivo da construção da competência leitora dos alunos.

Confrontando as propostas dos autores escolhidos com as propostas das professoras que demonstram ciência da importância de planejar as ações a serem desenvolvidas nas suas práticas de leitura, pode-se afirmar, além deste artigo, que quanto mais o professor se envolve com a literatura, lendo juntamente com seus alunos, mais sente necessidade de utilizar meios de fazê-los compreender o que está sendo lido. Partindo de uma oralidade sempre presente, nas contações das histórias, lendo em voz alta para seus alunos, o professor se conscientiza de que o ato de mediar leituras está intimamente ligado a fazer uso de estratégias adequadas a cada texto, além de incentivar e orientar seus leitores a também fazer uso delas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A ludicidade na sala de aula**, Ano 1, Unidade 4 - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), do ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VOLOSHINOV, V. N. **Estrutura do enunciado** (1930). Tradução de Ana Vaz para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (“La structure de l'énoncé”), publicada em Tzevan Todorov, Mikail Bakhtin – *Leprincípio dialogique*, Paris, Seuil, 1981.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução inédita de Cristóvão Tezza do artigo “Discourse in life and discourse in art”. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

SISTO, Celso. Leitura e oralidade: Contar histórias – da oficina à sinfonia. In SISTO, Celso. **Texto e pretexto sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

## 6

### SISTEMATIZANDO O GÊNERO TEXTUAL CALENDÁRIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: uma proposta interdisciplinar.

Vinicius Varella Ferreira

#### INTRODUÇÃO

O que é o calendário? Para que serve? O calendário sempre foi do modo como conhecemos hoje? Como ensinar matemática a partir do calendário? O calendário é um gênero textual? Essas questões que buscaremos discutir ao longo desta pesquisa.

Para tanto, vejamos o que dizem Souza e Cruz (2009, p.175) sobre o surgimento dos calendários:

A partir do momento em que diferentes povos espalhados pelo mundo compreenderam, com as tecnologias de seu tempo, que a passagem do tempo tinha relação com as mudanças observáveis na natureza, principalmente as movimentações realizadas pelo Sol e pela Lua, sentiram necessidade de registrar essa passagem de forma sistematizada, fazendo com que surgissem os calendários.

Assim podemos constatar que foram diversos calendários criados ao longo dos tempos. Cada um com suas características pró-

prias, tomando questões sociais e culturais como fundamentais para a criação dos calendários.

## O GÊNERO TEXTUAL CALENDÁRIO

O calendário é um sistema que tem como objetivo medir e representar graficamente o passar do tempo. Caracteriza uma ordenação do tempo com a finalidade de organizar a vida civil, questões religiosas e marcação de eventos científicos e de diversas naturezas. Tem sua origem etimológica no latim, derivado de *calendae*, *kalendaras* (*calendas*) e significava “Chamar”. De acordo com Souza e Cruz (2009, p.175): “*Calendas era uma das três divisões principais do calendário romano; especificamente, era o primeiro dia do mês e, no qual, as contas deveriam ser pagas*”.

Hoje, percebemos que as funções do calendário foram ampliadas de acordo com a necessidade e evolução da sociedade. Assim, constatamos que o calendário pode indicar os anos, meses, semanas e dias. Além destas informações mais gerais, também pode apresentar informações como as fases da lua, feriados (nacionais, estaduais e municipais), entre outras informações.

Podemos afirmar que a construção do calendário no que tange a determinação dos dias, meses, anos, os nomes de cada dia da semana, a própria organização, trata-se de um conhecimento social como apontado por Piaget, cuja principal característica é de possuir

“*uma natureza amplamente arbitrária*” (KAMII, 1990, p.24), ou seja, se trata de convenções sociais.

Com a organização temporal proposta pela concepção do calendário, verificamos que os anos são agrupados em décadas e séculos, e séculos se agrupam em milênios. Assim, é possível fazer a contagem do tempo.

Destacamos que a maioria dos nomes dados aos meses do ano teve origem no primeiro calendário romano. Este foi construído por Rômulo, em 753 a.C..O calendário romano, inicialmente, tinha apenas dez meses em sua composição, inclusive o ano iniciava no mês de março. Numa Pompílio (700 a.C.- 673 a.C.), segundo rei de Roma, foi quem introduziu mais dois meses ao calendário. Com o passar dos tempos, alguns nomes dos meses foram mudados para fazer algumas homenagens, como, por exemplo, a criação do mês de agosto para homenagear o imperador romano César Augusto<sup>1</sup>.

Mas, por que afirmar que o calendário é um gênero textual? Vejamos o que dizem Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p.29) sobre as práticas sócias de uso da língua, seja esta falada ou escrita:

(...) todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo.

A partir desta assertiva, podemos constatar que o calendário tem uma função social específica e que é usado, também como pro-

<sup>1</sup> Outras informações sobre a história do calendário podem ser encontradas em um texto complementar de Monttollato (2000) apresentado em Souza e Cruz (2009, p. 180 e 181).

cesso de interação social (FERREIRA, 2017), logo, trata-se de um gênero textual, via de regra, tipicamente usado na matemática. Tal gênero textual, tem como aspectos composicionais a indicação dos nomes dos meses do ano, os dias da semana, as datas comemorativas e feriados representados numericamente, podem também apresentar informações referentes às fases da lua, a indicação do início de cada estação do ano.

Identificamos que o gênero textual calendário não sofreu grandes modificações ao longo do tempo pelo avanço tecnológico, como por exemplo, a carta que teve como evolução o e-mail. O calendário é um gênero textual que pode ser exposto em diferentes suportes de gênero, desde os mais tradicionais impressos em papéis, como em plataformas digitais, contudo, sua estrutura e finalidade mantêm-se as mesmas.

Assim, tomamos o calendário como um gênero típico no ensino da matemática e, no caso desta pesquisa, tomando-o de forma interdisciplinar, como veremos na análise dos dados.

## LETRAMENTO MATEMÁTICO: UMA IDEIA EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

O que é o letramento matemático? Como ensinar na perspectiva do letramento matemático? Inicialmente o letramento foi apresentado apenas no âmbito da linguagem, referenciando o letramento ao uso social da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2010). Contudo, hoje já se discute sobre letramentos. De acordo com Gomes e Noronha (2015, p.10):

Partimos do pressuposto de que a diversidade de práticas sociais existentes em nossa sociedade envolvendo a leitura e a escrita é tão ampla que o termo mais adequado para englobar essa complexidade é “letramentos múltiplos” (ROJO, 2009). Dessa forma, é possível falar em letramento matemático, letramento digital, letramento midiático, letramento cívico, letramento literário, dentre tantas outras possibilidades de interagir socialmente por intermédio da escrita.

Nesta pesquisa tomaremos o letramento matemático como foco de estudo e análise. Desta feita, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2017, p.222)

Levar o aluno a refletir sobre o ensino de matemática, interagindo com seus pares e por meio de situações-problema contextualizadas, pode facilitar o entendimento do aluno de que a matemática existe em seu cotidiano e que o mesmo, via de regra, faz uso dessa matemática em sua vida social. Assim, de acordo com a matriz do PISA 2012 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) o letramento matemático (BRASIL, 2012):

É a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e

reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.

Desta feita, estamos nos apropriando da linguagem matemática, de uma linguagem escrita e que precisa ser lida e interpretada. Estamos diante de situações sociais que demandam o conhecimento linguístico e matemático para resolvermos os problemas que surgem em nosso cotidiano.

Assim, podemos perceber que estamos rodeados de linguagem escrita e de informações matemáticas que precisamos entender para melhor interagir em determinadas situações sociais.

Com isso, concordamos com Lippmann (2009, p.23) quando afirma que: “*Ser letrado envolve ser capaz de resolver e compreender, sem dificuldade, quaisquer problemas ligados a área. Significa fazer uso dos conhecimentos e habilidades relativas à matemática*”. A partir desta concepção que analisamos, a seguir, os dados coletados.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada tomando como sujeitos alunos de duas turmas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, mas especificamente na disciplina de Ensino de Matemática, no mês de julho de 2019.

Elencamos a aula em que seria explorado o calendário, por se tratar de um gênero textual tipicamente usado na matemática. Com isso, foram relacionadas às discussões questões referentes às unidades temáticas de números, álgebra, probabilidade e estatística (BNCC, 2017), além de questões das áreas de conhecimento de ciên-

cias naturais e sociais, incluindo a linguagem escrita. Ou seja, levando em consideração um ensino interdisciplinar, tendo como base a matemática, a partir da reflexão sobre o calendário.

O objetivo desta pesquisa foi o de identificar se os licenciandos de Pedagogia, professores em formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecem o calendário como um gênero textual que pode (e deve) ser explorado no ensino de matemática e quais estratégias didáticas podem desenvolver para o ensino de matemática a partir da reflexão sobre o calendário, inclusive, de forma interdisciplinar.

Para tanto, partimos de uma investigação qualitativa, por entendermos que neste tipo de abordagem existe a preocupação “*em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.*” (LAKATOS E MARCONI, 2011, p.270).

Nesta mesma direção, ao discutir sobre as possibilidades de instrumentos utilizados em uma pesquisa qualitativa, com o intuito de coletar os dados e analisá-los com mais precisão, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.163) afirmam que:

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas.

Desta feita, usamos o questionário como instrumento para coletar os dados. Este questionário foi dividido em duas partes e

aplicado em dois momentos distintos: antes do trabalho com o calendário e após o término da aplicação das estratégias de ensino e reflexão sobre o calendário.

Na primeira parte do questionário levantamos questões como: Para que serve o calendário? Você costuma usar o calendário em seu cotidiano? Se a resposta for sim, explique como.

Já na segunda etapa do questionário, propusemos que os sujeitos respondessem: Após a aula de Ensino de Matemática, cujo tema foi “O calendário como gênero textual no ensino da Matemática”, sua concepção sobre a importância de se trabalhar com o calendário na sala de aula de forma sistematizada mudou? Por quê? Faça um breve comentário destacando os pontos positivos e/ou negativos de sua observação. Desta feita, apresentamos a seguir os dados coletados e a discussão acerca dos mesmos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos os dados em duas partes: i) na primeira parte discutiremos sobre como os licenciandos de Pedagogia usam/lidam com o gênero textual calendário; ii) na segunda parte analisaremos as respostas dos licenciandos de Pedagogia dadas após a aula (sistematização) explorando o gênero textual calendário.

Tivemos como sujeitos da pesquisa o total de 37 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursando a disciplina de Ensino de Matemática, sendo uma turma no turno da manhã e a outro no turno da tarde. Indicaremos cada por S1, S2, S3, S4 e assim por diante até o último que é o S37.

A primeira pergunta do questionário foi: 1) Para que serve o calendário? Organizamos as respostas em três grupos distintos, tal que pudemos verificar que a maioria (67,57%) respondeu que o calendário serve basicamente para verificar os dias da semana, o mês em que estamos e o ano. Já uma pequena parte dos sujeitos (10,81%) respondeu que o calendário serve para marcar datas importantes. Ainda tivemos mais alguns sujeitos (21,62%) que afirmaram que o calendário serve para verificar feriados, datas comemorativas entre outras. Vejamos no quadro a seguir os três grupos com a indicação de algumas respostas:

Quadro 1: Para que serve o calendário?

Categoria	Respostas do Questionário
Verificar os dias da semana, o mês em que estamos e o ano.	<i>S1: O calendário serve para identificarmos os dias das semanas e dos meses.</i>
	<i>S8: Para representar a contagem do tempo em dias, semanas e/ou meses.</i>
	<i>S10: Para identificar dia, data e mês do ano.</i>
	<i>S15: Olhar a data do dia.</i>
Marcar datas importantes.	<i>S4: Apenas para marcar datas de provas e entregas de trabalhos.</i>
	<i>S11: Marcar algo que aconteceu ou vai acontecer.</i>
Verificar feriados, datas comemorativas entre outras.	<i>S2: Apenas para acompanhar os dias, feriados e estação do ano.</i>
	<i>S5: Para ver datas comemorativas, feriados e dias da semana.</i>
	<i>S9: Para saber as fases da lua, as estações do ano, o nosso aniversário e demais datas comemorativas.</i>

Fonte: Resposta dos questionários aplicados aos alunos de licenciatura em Pedagogia.

Constatamos que a maioria dos sujeitos tem o entendimento de que o calendário serve apenas como um instrumento onde verificamos os dias do mês e da semana e a indicação do ano, limitando o calendário a algo que estático com pouca finalidade. Como então estes futuros docentes poderão trabalhar com seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, usando o calendário de tal forma que leve os mesmo a uma reflexão sobre o potencial matemático que este tem? Inclusive podemos perceber que S15 uso o calendário apenas para ver a data do dia.

Ainda identificamos que um grupo de alunos confundia a função do gênero calendário com a função da agenda, quando afirmam que serve para marcar datas. Vejamos o que Marques (2010, p.01) diz sobre o gênero textual agenda:

Uma agenda serve basicamente para nos lembrar de compromissos que devem ser feitos em data, dia e horário específicos ou nos lembrar de projetos que devem ser iniciados no período. Caso contrário, perderemos o compromisso ou não concluiremos o projeto a tempo.

Seria esta uma questão de falta de entendimento sobre a função do gênero textual calendário ou mesmo sobre a noção de que cada gênero tem uma função específica?

Ainda sobre a investigação de que para que serve o calendário, observamos um pequeno grupo (21,62%) dos sujeitos que usam o calendário para verificar coisas além dos dias e meses, mas sim datas comemorativas, fases da lua o período das estações do ano. Contudo, nem todos os calendários possuem estas informações. Via de regra, o calendário, obrigatoriamente, apresenta os dias da semana e do mês e a indicação do ano.

Na sequência perguntamos se eles costumam usar o calendário em seu cotidiano. Vejamos:

- SIM – 29 (78,38%)
- NÃO – 3 (8,11%)
- RARAMENTE – 5 (13,51%)

Dos sujeitos que responderam SIM, destacamos a justificativa de alguns que segue:

S6: Sim, sempre que preciso me situar em alguma data.

S7: Sim, para marcar meus compromissos.

S12: Sim, todos os dias.

Identificamos que para essas pessoas é importante usar o calendário, contudo cada uma tem um objetivo diferente, inclusive novamente verificamos o uso do calendário com indícios da função de uma agenda, quando S7 afirmar usar para marcar compromissos.

Os que responderam NÃO (8,11%), ou seja, não fazem uso do calendário em seu cotidiano, não justificaram. Já os que responderam RARAMENTE justificaram da seguinte forma:

S2: Apenas quando necessário, para ver o dia da semana quando preciso preencher algo.

S5: Poucas vezes, só quando preciso ver datas importantes.

As respostas dos dois sujeitos acima corroboram com o que os mesmos apontaram na primeira pergunta sobre a função do calendário.

Na sequência, vejamos algumas respostas dadas após a realização do trabalho de sistematização com o gênero calendário na aula de Ensino de Matemática. Vejamos:

Quadro 2: Importância da Sistematização do Ensino do Calendário.

Questionário: Pergunta 3	Respostas de alguns sujeitos
Após a aula de Ensino de Matemática, cujo tema foi “O calendário como gênero textual no ensino da Matemática”, sua concepção sobre a importância de se trabalhar com o calendário na sala de aula de forma sistematizada mudou? Por quê? Faça um breve comentário destacando os pontos positivos e/ou negativos de sua observação.	<b>S1:</b> Sim, porque agora percebo que podemos trabalhar durante todo o ano letivo o calendário, não só na aula de matemática, mas também interdisciplinarmente, como por exemplo, na aula de história.
	<b>S16:</b> Sim. O calendário pode ser uma ferramenta pedagógica maravilhosa, com o potencial de problematização fortíssimo e não só para a matemática.
	<b>S8:</b> (...) sobre a ligação com o desenvolvimento do raciocínio lógico, melhorando tanto a noção de tempo, como a contagem dos números (...) e ampliando discussões sobre números antecessores e sucessores, ou mesmo a criação de padrões.
	<b>S13:</b> Sim, surgiu um olhar pedagógico sobre o calendário.
	<b>S25:</b> Sim, porque foi possível identificar várias maneiras de se trabalhar conceitos matemáticos a partir do calendário. O fato de ser um material acessível e que faz parte do cotidiano dos alunos facilita ainda mais a compreensão.
	<b>S30:</b> (...) aprendi que pode utilizar os números de diversas formas, como por exemplo: antecessor e sucessor; número maior e número menor.
	<b>S18:</b> Sim, mudou. Porque o trabalho com o calendário ultrapassa apenas compreender os dias, semanas e meses, mas também pode trabalhar com as operações matemáticas, jogos, etc.
	<b>S3:</b> (...) utilizar o calendário de várias maneiras, inclusive lúdica, para mostrar as crianças uma forma mais divertida e eficaz de aprender.
	<b>S9:</b> Sim, mudou. (...) Na minha percepção o calendário só podia ser trabalhado preso na parede, marcando os dias e mudando os meses e anos.
<b>S28:</b> (...) Por meio do calendário podemos trabalhar seriação, estações climáticas do ano, sequenciação por meio das datas de aniversários, história nos feriados (...).	

Fonte: Resposta dos questionários aplicados aos alunos de licenciatura em Pedagogia.

Constatamos, a partir dos trechos acima (quadro 2), que a o entendimento dos licenciandos de que o calendário pode ser desenvolvido de forma sistemática e interdisciplinar. Por exemplo, já no primeiro relato, de S1, afirma que se pode explorar o calendário de forma indisciplinar. Desta feita, podemos afirmar, concordando com Kleiman e Moraes (2009, p.27), que o trabalho desta forma: “se aproveita de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar de conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais”.

Também foi possível identificar que os licenciandos apontaram a importância de usar o calendário como uma ferramenta pedagógica para problematizar o ensino de matemática. Desta feita, é possível propor um ensino crítico e reflexivo dos conteúdos matemáticos.

Verificamos que, de fato, após a sistematização do ensino do gênero textual calendário os licenciandos do curso de Pedagogia, identificaram que podem explorar assuntos além dos que haviam citado anteriormente (quadro 1) referentes aos dias da semana, meses do ano. Mas outros conteúdos da matemática podem ser explorados, tais como: números, contagem, antecessor, sucessor, maior que, menor que, as operações matemáticas. Isso nos faz refletir de que o calendário tem um grande potencial pedagógico para exploração de conteúdos diversos.

Destacamos a fala do S25 quando afirma que “O fato de ser um material acessível e que faz parte do cotidiano dos alunos facilita ainda mais a compreensão”, isso mostra a importância de se explorar

materiais manipuláveis para o ensino de matemática, além estar diretamente ligado a ideia de contextualização do ensino.

Nesta direção, estamos de acordo com o que está exposto no caderno 07 do PNAIC (BRASIL, 2015, p17):

O ponto de partida para que a sala de aula possa ser um ambiente de aprendizagem, no qual as crianças se envolvam em “criar, inventar modos diferentes de se fazer matemática”, deveria ser o desafio. (...) Será necessário envolver a criança de modo que ela se sinta desafiada a descobrir o que precisaria fazer quando a proposta é aberta.

Ou seja, partir do calendário provocando a reflexão e interação dos alunos na resolução de problemas matemáticos e, até de modo interdisciplinar, facilita a aprendizagem e a torna mais dinâmica e lúdica, como aponta **S3**: “(...) *utilizar o calendário de várias maneiras, inclusive lúdica, para mostrar as crianças uma forma mais divertida e eficaz de aprender*”.

Desta feita, defendemos a mesma ideia exposta no caderno 07 do PNAIC (BRASIL, 2015, p.52) de que ao planejar uma aula, o professor:

(...) deve ter em mente a organização da sala, a organização das rotinas, a definição das suas ações, seus objetivos e como esses objetivos podem ser alcançados e, além disso, organizar o tempo pedagógico no sentido de garantir que cada eixo de ensino seja contemplado.

Nesta direção, aproveitamos para propor que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possa organizar suas aulas ten-

do como rotina trabalhar, pelo menos uma hora diária com o ensino da matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, podemos chegar a algumas conclusões importantes e que podem auxiliar no ensino da matemática, de modo geral e de modo mais específico quando utilizar o gênero textual calendário. São elas:

- ✓ O calendário é um gênero textual cujas características auxiliam diretamente no ensino da matemática, assim como a exploração do mesmo pode ampliar as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.
- ✓ O professor deve planejar suas aulas levando em consideração a realidade dos alunos, ou seja, aulas contextualizadas. Deve levar o aluno a reflexão sobre os conteúdos matemáticos propostos de tal modo que o aluno compreenda o que está sendo ensinado e não apenas decore termos e conceitos, muitas vezes vazios e sem sentido.
- ✓ Os licenciandos do curso de Pedagogia, na aula de Ensino de Matemática, podem experimentar por meio de reflexão e aulas práticas os conteúdos que ensinarão quando estiverem como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso facilita o entendimento dos mesmos e os provoca a pensar aulas mais dinâmicas, reflexivas e lúdicas para seus futuros alunos.

- ✓ Identificamos que, os licenciandos de Pedagogia, professores em formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, não reconheciam o calendário como um gênero textual que pode (e deve) ser explorado no ensino de matemática. Apenas duas licenciandas reconheceram a potencialidade de se trabalhar com o calendário no ensino da matemática, pois estas já trabalham em uma escola que desenvolve este trabalho.
- ✓ Contudo, identificamos que após a sistematização do ensino a partir do calendário, desenvolvendo diferentes estratégias didáticas, os licenciandos constataram que é possível desenvolver atividades para o ensino de matemática a partir da reflexão sobre o calendário, inclusive, de forma interdisciplinar.

Sendo assim, reforçamos a ideia de que é preciso pensar o ensino de matemática de forma crítica e reflexiva, tal que o aluno seja levado a pensar matematicamente explorando o que há em sua volta, interagindo com seus pares e, fazendo uso social da matemática, como nos propõe a perspectiva do letramento matemático.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz De Avaliação de Matemática – PISA 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2013/matriz\\_avaliacao\\_matematica.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf) >. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 07. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

FERREIRA, Vinicius Varella. **Produção coletiva de textos na escola**: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de pós-graduação em Educação, 2017.

GOMES, Luanna Priscila da Silva; NORONHA, Claudianny Amorim. **Letramento Matemático**: introdução ao trabalho em sala de aula. Belém: SBEM-PA, 2015. Coleção Educação Matemática na Amazônia, 4.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos; tradução: Regina A. de Assis, 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. In: KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia (Orgs.). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIPPMANN, Luciane. **Matemática para a educação infantil**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

MARQUES, S. F. P. (2010). **Agenda**: o que é e para que serve. Disponível em: <<http://matutando.com/agenda-o-que-e-e-para-que-serve/>> Acesso em 15 de agosto de 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gêneros? IN: \_\_\_\_\_. **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-41.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Daniela dos Santos; CRUZ, Gisele Thiel Della. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História**. Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2009.

## ESTUDANDO MULTIPLICAÇÃO EM UM GRUPO DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS – O PAPEL DOS REGISTROS SEMIÓTICOS<sup>1</sup>

Maria Alves de Azerêdo  
Rogéria Gaudêncio do Rego

### INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, na qual se investigou sobre o lugar das representações semióticas no ensino e aprendizagem da Matemática nos anos iniciais. Evidenciamos o processo formativo que se desenvolveu na etapa da pesquisa de campo, a qual utilizou a técnica do grupo de discussão para coletar dados e problematizá-los coletivamente junto aos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O argumento defendido na pesquisa foi o de que os registros semióticos dos alunos devem ser aproveitados no processo de ensino de Matemática, uma vez que por meio deles é possível discutir, relacionar e ressignificar ideias e conceitos sobre os conteúdos envolvidos. No entanto, perguntamos: como os professores podem realizar a mediação pedagógica com tais registros semióticos? Na prática, o

<sup>1</sup> Parte desse texto foi publicada no XXII EPENN – Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – 2014 - Natal/RN.

que lhes são exigidos para a efetivação dessa proposta? Buscamos responder essas questões, desvelando as aprendizagens construídas no processo. Para Panizza (2006, p. 20), quando ensinamos Matemática, de um lado, exploramos “os conceitos e as propriedades dos objetos matemáticos, e, de outro lado, as representações que são utilizadas em Matemática”. Para este trabalho, os conceitos referem-se aos significados da multiplicação e as representações semióticas em diferentes registros, são os meios para alcançarmos os conceitos sobre a operação.

O trabalho está distribuído em três partes: a operação multiplicação; as representações semióticas dessa operação e, por fim, o processo formativo vivenciado com os professores.

## O CAMPO MULTIPLICATIVO NOS ANOS INICIAIS

Com a contribuição de Vergnaud (2009), sobre a teoria dos campos conceituais, as operações estão sendo estudadas em campos específicos – aditivo (adição e subtração) e multiplicativo (com multiplicação e divisão), argumentando-se que uma operação complementa a outra. Em relação ao campo multiplicativo, tem-se um leque variado de significados - como comparação, proporção e razão; combinação, área - propostos por diferentes autores (VERGNAUD, 2009; NUNES e BRYANT, 1997; VAN de WALLE, 2009 e BRASIL, 1997).

Conforme Vergnaud (2009), as situações-problema do campo multiplicativo podem ser distribuídas em dois grandes grupos de relações: o isomorfismo de medidas e o produto de medidas. Nos problemas com isomorfismo de medidas, se tem uma relação quaternária, ou seja, aquela que liga quatro elementos entre si, por exemplo: Tenho 3 pacotes de iogurte. Há 4 iogurtes em cada pacote. Quantos iogurtes eu tenho? (VERGNAUD, 2009, p. 239 – 240). Os problemas desse grupo conduzem uma solução pela multiplicação ou regra de três. Nos problemas de produto de medidas se tem “uma relação ternária, entre três quantidades, das quais uma é o produto das duas outras ao mesmo tempo no plano numérico e no plano dimensional” (VERGNAUD, 2009, p. 253). Como exemplo, temos: 3 rapazes e 4 moças querem dançar. Cada rapaz quer dançar com cada moça e cada moça com cada rapaz. Quantos seriam os casais possíveis?

Para Nunes e Bryant (1997) três grupos de situações estão na base do campo multiplicativo: situações de correspondência um-para-muitos; situações de co-variação, envolvendo relações entre variáveis e situações de distribuição e cortes sucessivos (metades) que já trazem a ideia de divisão<sup>2</sup>. As situações de correspondência um-a-muitos envolvem uma relação constante entre dois conjuntos, sendo a compreensão desta constante a base para o conceito de proporção. Por exemplo: *uma bicicleta tem 2 rodas. Quantas rodas há em 4 bicicletas?* Quando dizemos que 4 bicicletas possuem 8 rodas, mantemos a mesma relação constante de 1 para 2.

<sup>2</sup> Embora compreendamos a estreita relação entre a multiplicação e a divisão, constituindo-se um mesmo campo conceitual, para esse trabalho, o foco será a operação de multiplicação.

De acordo com os autores, as situações de co-variação envolvem relações entre variáveis e seriam aquelas em que “os números envolvidos se referem a valores sobre variáveis e não a conjuntos. Os conjuntos são feitos de elementos descontínuos e as variáveis são contínuas” (NUNES e BRYANT, 1997, p. 146). Por exemplo: *1 kg de arroz custa 3,00, quanto custam 5 kg?* Nos problemas de correspondência um-a-muitos se tem dois conjuntos – o de bicicletas e o de rodas (descontínuos) - e a relação entre os dois é expressa pela proporção 1:2. No segundo grupo, encontramos as variáveis: quilograma, valor em reais e uma terceira que conecta as duas - o preço por quilo. Além disso, as situações do 2º grupo conduzem mais naturalmente a valores fracionários como  $\frac{1}{2}$  quilo de arroz, enquanto seria absurdo nos referirmos a  $\frac{1}{2}$  bicicleta.

Na direção de ampliação da ideia do campo multiplicativo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apresentam quatro grupos de significados correspondentes à multiplicação integrados à operação de divisão: a ideia comparativa; comparação envolvendo razão e proporção; configuração retangular e a ideia de combinatória:

De forma resumida, Nunes et al. (2005), apresentam o campo multiplicativo em dois grupos de situações: aquelas que conduzem à correspondência e aquelas que conduzem à distribuição. As autoras problematizam a necessidade de descontinuidade conceitual entre adição e multiplicação, enfatizando uma diferença básica entre essas duas operações: a multiplicação implica necessariamente uma relação entre variáveis, enquanto que a adição baseia-se na relação parte-todo.

Numa outra classificação, Van De Walle (2009) envolve ‘quatro classes diferentes de estruturas multiplicativas’: grupos iguais (problemas com adição repetida e taxas); comparação multiplicativa; combinações ou produto cartesianos e problemas de produto de medidas (comprimento x largura, correspondente à área). Entretanto, o autor reitera que problemas combinatórios e de produto de medidas são pouco trabalhados no interior das escolas.

Conforme Chamorro (2011, p. 248) “é necessário que o professor conheça todos esses contextos para proporcionar uma variedade de situações aos estudantes; para o aluno, enfrentar essa variedade de situações, o obriga a adaptar, modificar e generalizar os procedimentos de resolução”. Nesse sentido, se pretendemos que os conhecimentos dos estudantes sejam consistentes, é importante oferecer variedade de significados do campo multiplicativo.

## AS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS NO ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO

Duval (2009), um grande pesquisador matemático assinala que para entender a relação entre os objetos matemáticos e suas representações, duas condições são necessárias: que o objeto não seja confundido com sua representação e que o objeto seja reconhecido em cada representação. Podemos exemplificar com o número seis. A escrita do algarismo 6 não corresponde ao objeto matemático – número 6, mas é parte dele. Assim como poderíamos ter: // // // // //,  $3+3$ ;  $2 \times 3$ ;  $4+2$ ;  $3 \times 2$ ;  $\sqrt{36}$ , entre outros para representar o mesmo número.

Voltado para o ensino e a aprendizagem em Matemática, Duval defende a tese de que não existe compreensão cognitiva e nem conceitualização sem a capacidade de representação das ideias matemáticas por meio de signos, também conhecida como *semiósis*. Assim, ele aprofundou a discussão sobre o papel das representações semióticas no desenvolvimento matemático no contexto escolar.

Para o autor, as representações semióticas são externas e conscientes e se apresentam como figuras, esquemas, gráficos, expressões simbólicas ou linguísticas, dentre outras, podendo ser divididas em representações discursivas, que são expressas em língua natural ou em uma língua formal (matemática), ou representações não-discursivas, que são explicitadas por meio de figuras, diagramas, esquemas ou gráficos.

Em Matemática, temos uma língua formal composta de sistemas simbólicos que representam os diferentes objetos matemáticos e que em paralelo à língua materna, contribuem para “expressar relações e operações, figuras geométricas, representações em perspectiva, gráficos cartesianos, redes, diagramas, esquemas, etc.”. (DUVAL, 2009, p. 13).

Ainda conforme Duval (2011), as representações semióticas possuem funções para além da função comunicativa, ou seja, elas servem para que o sujeito comunique suas representações mentais, seu raciocínio, ideia e/ou um procedimento, mas elas têm outras funções como, por exemplo, a de tratamento e de objetivação.

A função de tratamento vai além da comunicação, uma vez que possibilita a transformação de um discurso, tornando-o mais evidente ou explícito, por exemplo, a escrita dos números tendo por

base o sistema de numeração decimal, que possibilita escrever infinitos números e com eles realizar procedimentos de cálculos.

A função de objetivação está associada ao processo de significação que o objeto tem para o sujeito, uma vez que “é a possibilidade para o sujeito tomar consciência do que até o momento não era consciente e que ainda não teria podido ter uma consciência clara (...)”. (DUVAL, 2004, p. 88).

Isso se explica porque as capacidades de conceitualização, de compreensão e de conversão são formas de objetivação ou estreitamente ligadas a ela, o que é possibilitado pela relação entre a diversidade de registros e o funcionamento cognitivo do pensamento.

Referindo-se a operação aritmética de multiplicação, consideraremos os seguintes registros de representação semiótica: desenho, enunciados orais ou escritos sobre multiplicação, enunciados de problemas multiplicativos, algoritmos alternativos, algoritmo formal (adição de parcelas iguais ou a multiplicação), tabelas, gráficos, esquemas (árvore de possibilidades).

Sobre os registros em língua materna, principalmente a leitura e produção de texto, Duval (2003) assinala que eles são muito complexos por lidar com a representação discursiva da língua natural com suas associações verbais e formas de raciocínio, como argumentação e dedução.

## O PROCESSO FORMATIVO — ESTUDANDO MULTIPLICAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES

O processo formativo ocorreu por meio de um Grupo de Discussão formado por 08 (oitos) professoras de anos iniciais que

atuam em quatro escolas municipais de João Pessoa – três professoras do 2º ano; duas professoras do 3º ano; uma do 4º ano e duas do 5º ano<sup>3</sup>. Destacaremos para este artigo, a discussão desenvolvida, a partir de duas situações-problema, com as professoras que, além de promover a reflexão sobre os significados da multiplicação, também provocou o debate acerca da variedade de estratégias/registros semióticos e os processos de transformação da representação. Essas situações abrangiam significados pouco explorados pelas professoras em suas turmas e foram as que provocaram mais debates.

**Situação-problema 1-** *Um pai, uma mãe e um filho querem tirar uma foto, sentados um do lado do outro. Quantas fotos diferentes eles terão de tirar se quiserem aparecer em todas as localizações possíveis? E se o casal tivesse 2 filhos?*

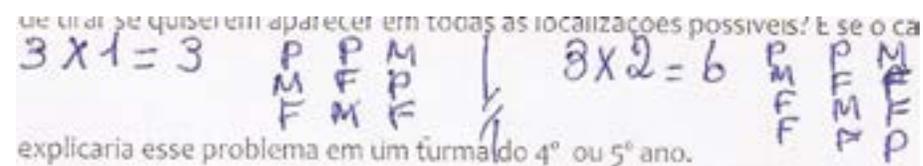
Essa situação gerou discussões demoradas, desencadeando uma reflexão sobre a proposição da adição de parcelas iguais como marca da multiplicação. Esse é um problema que, embora esteja no grupo de combinatória, segundo os PCNs de Matemática, aponta um significado diferente, pois exige que seja feita uma permutação simples.

Para compreender esse significado temos: “dado um conjunto formado por  $n$  elementos, chama-se permutação desses  $n$  elementos qualquer sequência de  $n$  elementos na qual apareçam todos os elementos do conjunto”. (TELECURSO 2000, Aula 49, p. 398). Conforme Pessoa (2009), nas situações de permutações simples, “todos os elementos são usados em diferentes ordens para formar as per-

mutações e, quando a ordem é modificada, novas possibilidades são geradas”, o que diz respeito à mudança de posições das pessoas nas fotos.

Na primeira parte do problema, a dificuldade foi sentida por duas professoras. Uma que não conseguiu responder por pensar que “o filho ia tirar uma foto só com a mãe e outra só com o pai” (4ºP1) e a professora 3ºP2, que representou sua solução como indicado na Figura 1.

Figura 1 - Registro de Solução ao Problema a), Tarefa 1 - Professora 3P2



Fonte: Tarefa 1 aplicada às professoras.

Para esclarecer a questão, fizemos uma representação cênica, na qual convidamos três professoras para serem a mãe, o pai e o filho. Entendido o problema, passamos a questão seguinte: *e se fossem dois filhos?* Sobre essa questão, a professora 2ºP3 assim relatou:

Esse problema, o das probabilidades, quando foi só com um filho, tava bem facinho de fazer, mas quando apareceu outro filho, aí deu um pouquinho mais de trabalho, aí eu fiz como criança pequena de um por um, olha (mostrando sua estratégia), fui fazendo e como eu não sabia a regra, né? deve ter uma regra na Matemática que se dá conta rapidinho, mas aí eu não sabia, fui fazer um por um e fiz tudinho (2ºP3).

Nessa fala, a professora 3, do 2º ano, expressa que seu jeito de fazer foi como de uma criança, pelo fato de não saber a ‘regra matemática’, no entanto, sua compreensão foi maior e mais consistente que a da professora 1 do 2º ano que se utilizou de uma regra mate-

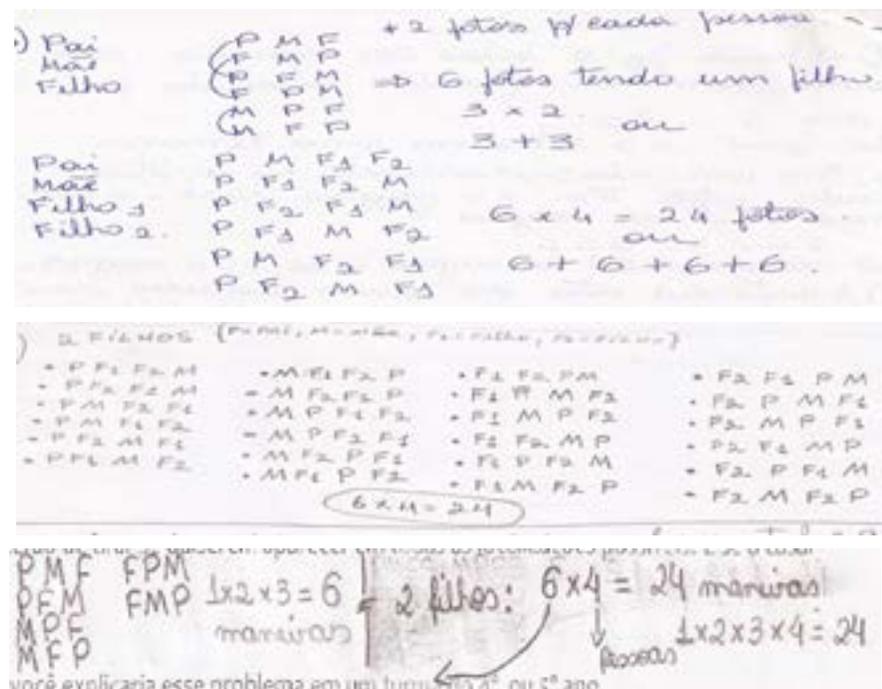
<sup>3</sup> Utilizaremos a representação 2ºP1, para nos referir à Professora 1 do 2º ano; 2ºP2 – professora 2 do 2º ano; 2ºP3 – professora 3 do 2º ano; 3ºP1 – professora 1 do 3º ano, e assim por diante.

mática, mas não conseguiu explicar o porquê, conforme veremos a seguir.

As professoras apresentaram suas respostas no grupo e compararam estratégias. Além disso, promovemos a análise sobre os níveis de representações semióticas que foram evidenciadas no grupo. A Figura 2 apresenta três tipos de respostas de três professoras, as quais indicam certa gradação com níveis diferentes de compreensão.

As três respostas ao problema possibilitam discutirmos sobre a gradação entre as representações e seus níveis de compreensão sobre o problema, indicando também a possibilidade de observação e identificação de diferentes estratégias, a partir dos registros produzidos pelos alunos.

Figura 2 - Registro de Solução Problema 1 - 2ºP3, 3ºP1 e 2ºP1, respectivamente.



Fonte: Tarefa 1 aplicada às professoras.

O primeiro registro indica a necessidade de identificar todas as possibilidades de fotos, considerando cada membro em uma posição, totalizando  $6 \times 4 = 24$ , o que não corresponde adequadamente o próprio registro, uma vez que se tem  $4 \times 6$ .

No segundo registro semiótico, a resposta à primeira parte do problema contém todas as possibilidades para se tirar as fotos. A professora, após fazer o esquema representativo, escreve  $3 \times 2$ , o que indica que há 2 posições para cada pessoa em cada posição, mas em seguida ela escreve  $3 + 3$ , cujo significado na situação descrita está ausente. Na segunda parte do problema tem-se as descrições das possibilidades para apenas uma pessoa, no caso o pai, na posição 1, tendo-se 6 fotos. Após esse registro, ela viu que se colocasse a mãe nessa posição, ter-se-ia mais 6 fotos e assim, também, para o filho 1 e o filho 2, generalizando o procedimento. O equívoco é encontrado, mais uma vez, no algoritmo  $6 \times 4 = 24$ , o qual não corresponde ao registro realizado, uma vez que temos 4 vezes 6 fotos tiradas com uma pessoa em determinada posição. No entanto, há avanço desse registro em relação ao anterior, pois embora tenha iniciado da mesma forma, ocorreu uma generalização do procedimento, a partir da regularidade observada, chegando-se à solução de  $6 + 6 + 6 + 6$ .

Esse aspecto referente à representação do algoritmo da multiplicação em situações de combinação e em situações que envolvem área, é bastante instigante. A própria professora autora desse registro questionava: *qual é o registro correto? É  $2 \times 3$  ou  $3 \times 2$ ? É  $6 \times 4$  ou  $4 \times 6$ ?* Voltaremos a esse ponto adiante.

A terceira solução apresenta um conhecimento sistematizado sobre análise combinatória, embora a professora não conseguisse

explicar o porquê de tal procedimento e o que a levou a utilizá-lo. Para ela, a resposta 6, na primeira parte do problema, correspondia à multiplicação  $1 \times 2 \times 3 = 6$  e o resultado 24, referente à segunda parte, foi o produto da multiplicação  $1 \times 2 \times 3 \times 4 = 24$ . A explicação para a validade desse procedimento é que está baseado no raciocínio do princípio multiplicativo que “corresponde a uma ferramenta básica para resolver problemas de contagem, sem que seja necessário enumerar seus elementos” (TELECURSO, 2000, p. 391). Os problemas de contagem estão incluídos naqueles que envolvem análise combinatória.

O princípio multiplicativo pode ser assim enunciado: se uma decisão  $d_1$  pode ser tomada de  $n$  maneiras e, em seguida, outra decisão  $d_2$  puder ser tomada de  $m$  maneiras, o número total de maneiras de tomarmos as decisões  $d_1$  e  $d_2$  será  $n \cdot m$ . Vejamos a explicação desse princípio no exemplo trabalhado: *Um pai, uma mãe e um filho querem tirar uma foto, sentados um do lado do outro. Quantas fotos diferentes eles terão de tirar se quiserem aparecer em todas as localizações possíveis? E se o casal tivesse 2 filhos?*

Na primeira etapa do problema, temos três decisões a tomar, quanto às posições:

- $d_1$  – pessoas que podem ficar na primeira posição
- $d_2$  – pessoas que podem ficar na segunda posição
- $d_3$  – pessoas que podem ficar na terceira posição

Para escolher as pessoas que podem ficar na 1ª posição, temos três possibilidades (o pai, a mãe e o filho); para escolher quem pode ficar na 2ª posição, só há duas opções, pois uma pessoa já ocu-

pou a 1ª posição; e para a 3ª posição só nos resta uma opção, pois já ocupamos a 1ª e a 2ª posição. Temos então,  $3 \cdot 2 \cdot 1 = 6$  possibilidades.

Seguindo a mesma lógica para a segunda parte do problema, teremos 4 opções, para a 1ª posição; 3 opções para a 2ª posição; 2 opções para a 3ª posição e apenas uma opção para a última, ficando assim representada:  $4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 24$  possibilidades.

Vejamos a seguir, a descrição das discussões promovidas, a partir da segunda situação.

**Situação-problema 2** - *Uma fábrica produz, em média, 6 camisas em 4 horas. Quantas camisas ela produz em 8 horas, em 12 horas e em 20 horas? Considerando esse tempo médio, em quanto tempo ela produz uma camisa, apenas? (monte uma tabela para explicar seu raciocínio).*

A discussão desse problema foi muito interessante porque, na primeira parte, nenhuma professora apresentou dificuldades: construíram tabelas, explicitando a relação entre a quantidade de horas e a quantidade de camisas fabricadas no tempo definido no problema, conforme indica a Figura 3.

Figura 3 - Registros das Professoras 3ªP1, 2ªP1 e 2ªP3 – problema 2

HORAS TRABALHADAS	PRODUÇÃO DE CAMISAS
4 h	6
8 h	12
12 h	18
20 h	30

$6 - 4 \text{ h}$   
 $12 - 8$   
 $18 - 12$   
 $30 - 20$

6 camisas — 4 horas  
 12 camisas — 8 horas  
 18 camisas — 12 horas  
 30 camisas — 20 horas

Fonte: Tarefa 1 aplicada às professoras.

No entanto, quando passamos a discutir o que foi feito para descobrir o tempo gasto, em média, na produção de uma camisa, ficaram explícitas algumas incompreensões que levaram quatro professoras a não responderem essa questão. Quem mais destacou sua dificuldade foi a professora 3 do 2º ano, que falou: “*eu fiz com a regrinha de 3, né? eu fiz 6 camisas para 4 horas que deu esse 1,5. Eu só não sei qual foi a conta*”. Em outro momento ela complementou: “*cheguei em 1,5 de 6 dividido por 4. Aí faltou essa transformação para hora, porque 1,5 é 1,5 de quê?*”.

Em seguida a professora 3ºP1 expressou: “*são 4 horas para 6 camisas, mas quer saber uma camisa só. Multipliquei 4 horas por 60, que é uma hora e cheguei a 240 minutos, 240 para 6 camisas, 240 dividido por 6, 40 minutos*”, apresentando as tabelas produzidas (Figura 4).

Figura 4 - Registro da Professora 3ºP1 - Problema 2

The image shows two handwritten tables. The first table, titled 'hora - camisas', lists: 4h - 6 camisas, 8h - 12 camisas, 12h - 18 camisas, 16h - 24 camisas, and 20h - 30 camisas. The second table, titled 'min. - camisas', lists: 40 - 1 camisas, 80 - 2 camisas, 120 - 3 camisas, 160 - 4 camisas, 200 - 5 camisas, and 240 (=4h) - 6 camisas.

hora	camisas
4h	6 camisas
8h	12 camisas
12h	18 camisas
16h	24 camisas
20h	30 camisas

min.	camisas
40	1 camisas
80	2 camisas
120	3 camisas
160	4 camisas
200	5 camisas
240 (=4h)	6 camisas

Fonte: Tarefa 1 aplicada às professoras.

A partir da explicação da professora 3ºP1, as professoras entenderam a estratégia utilizada, mas restava discutir sobre o procedimento realizado pela professora 2ºP3, o qual a impediu de resolver a questão. Discutimos então sobre o que ela estava dividindo e qual a relação com a resposta da colega.

Após os argumentos, chegou-se à conclusão que a professora 2ºP3 tinha percorrido outra direção: ao invés de calcular a quantidade de tempo médio para se fabricar uma camisa, ela calculou a quantidade de camisa que é feita em 1 hora, obtendo a resposta, uma camisa e meia. Essa informação se assemelha ao resultado obtido por quem calculou o tempo gasto ao se fazer a camisa – 40 minutos. Ora, se em 40 minutos se faz uma camisa, com mais 20 minutos que faltam para uma hora, tem-se mais meia camisa.

Essa discussão foi muito importante no grupo, servindo para fundamentar o debate sobre a importância da significação que os dados e os números obtidos ao fazer os cálculos precisam ter. Nesse exemplo, a dificuldade não estava nos procedimentos realizados pela professora, mas na incompreensão do que os dados significavam.

Outro aspecto discutido foi o papel que a tabela tem na organização de dados, facilitando a visualização das regularidades matemáticas presentes. A tabela é um importante registro semiótico a ser explorado quando se ensina a multiplicação, pois permite a organização dos dados, além de favorecer a observação das regularidades, como por exemplo, a relação constante entre os dados. Observando os dados do problema na tabela, vê-se que, de um lado os números vão aumentando de 4 em 4 e, no outro, de 6 em 6.

Duval (2011) discute que a tomada de consciência das operações mentais relativas aos conceitos matemáticos é de fundamental importância, indicando o recurso da linguagem oral ou escrita, para seu alcance. A produção de um registro pode cumprir duas funções: a comunicação dialógica e a de objetivação. Sobre a objetivação, “ela produz para aquele que se exprime e por meio de sua expressão uma

tomada de consciência” (p. 136), ajudando o aluno a dar-se conta de que sabe e do que não sabe.

A proposição do autor se dirige, especificamente, aos alunos, mas reclamamos aqui que precisa servir também de base para a formação de professores. A partir das discussões propostas no grupo, após a explicitação dos registros, percepção de erros e acertos, foi possível refletir que essas ações de socializar e discutir estratégias precisam estar no centro da atividade matemática com as crianças, constituindo-se uma mediação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui discutidos evidenciam a complexidade que envolve o ensino de Matemática nos anos iniciais. Por um lado, temos as professoras com fragilidade em seus conceitos de multiplicação, entendendo-a como simples adição de parcelas iguais, o que denuncia uma precária formação para ensinar essa área de conhecimento, tanto no que se referem aos conhecimentos específicos, quanto no que se referem aos conhecimentos pedagógicos. Por consequência, essa carência formativa, implica no nível de aprendizagem dos alunos, o qual vem sendo evidenciado a cada ano, nos índices dos sistemas de avaliação em larga escala.

A partir de Duval, vimos o quanto é importante a utilização de registros semióticos variados no processo de ensinar e aprender Matemática, uma vez que só temos acesso aos seus entes, por meio de representações. A partir disso, temos o desafio para os professores de promover atividades que estimulem a variedade de registros,

por parte dos alunos, e a reflexão no coletivo da turma sobre as diversas possibilidades de representação.

Entretanto, entendemos que os professores só alcançarão essas exigências se vivenciarem processos formativos partindo da produção e análise de registros semióticos, bem como da discussão coletiva sobre os conceitos explicitados. Para nós, o processo formativo relatado, contribuiu para a reflexão e tomada de consciência dos docentes sobre o ensino de multiplicação no contexto atual e o papel dos registros semióticos, nesse processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática*. Vol. 3, Brasília, 1997.

CHAMORRO, M<sup>a</sup> del Carmem. Podemos Explicar el Fracaso de los Estudiantes en el Aprendizaje de la Multiplicación? In: ISODA, M. e OLFOS, R. (Coord.) *Enseñanza de la Multiplicación: Desde el Estudio de Clases Japonés a las Propuestas Iberoamericanas*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2011.

DUVAL, Raymond. *Semiósis e pensamento humano: registro semiótico e aprendizagens intelectuais*. Trad. Lênio F. Levy e Marisa Rosâni A. da Silveira. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009. (Fascículo I)

\_\_\_\_\_. *Semiósis y Pensamiento Humano – Registros Semióticos y Aprendizajes Intelectuales*. Trad. Myriam V. Restrepo. Universidad del Vale. Santiago de Cali, Colombia, 2004.

\_\_\_\_\_. *Registros de Representações Semióticas e funcionamento Cognitivo da compreensão em Matemática*. In MACHADO, S. D. A. (Org.) *Aprendizagem em Matemática – registros de representação semiótica*. 7<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (p.11 – 33)

\_\_\_\_\_. . *Ver e Ensinar a Matemática de outra Forma: entrar no modo matemático de pensar: os registros de representação semiótica*. Org. Tânia M. M. Campos; trad. Marlene A. Dias. 1. ed. São Paulo: PROEM, 2011.

NUNES, T. [et al.] *Educação Matemática 1 – Números e Operações numéricas*. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, T. e BRYANT, P. *O Progresso para a Multiplicação e a Divisão*. In. Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp.141 – 190.

PANIZZA, M. *Reflexões gerais sobre o ensino da matemática*. In: Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Trad. Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp 19-41.

PESSOA, C. A. dos S. *Quem dança com quem: o desenvolvimento do raciocínio combinatório do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio*. Recife: Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009

TELECURSO 2000. *O Princípio Multiplicativo*, Aula 48; *As Permutações*, Aula 49.

VAN DE WALLE, J. A. *Desenvolvendo os Significados para as Operações*. In: VAN De WALLE, J. A. *Matemática no Ensino Fundamental – formação de professores e aplicação em sala de aula*. Trad. Paulo H. Colonese. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. pp.168-190.

VERGNAUD, G. *A criança, a matemática e a realidade – problemas do ensino da matemática na escola elementar*. Tradução Maria Lucia F. Moro; revisão técnica Maria Tereza C. Soares. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

## 8

### ENSINO DE BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO: propondo sequências/ atividades didáticas na formação de professores

Marsílio Gonçalves Pereira  
Daniel Manzoni de Almeida

#### INTRODUÇÃO

Na experiência docente dos autores, constata-se a percepção de uma tendência de aulas declarativas e eminentemente teóricas no Ensino de Biologia em escolas da Educação Básica. Isso ocorre devido à falta de espaço adequado para as aulas práticas ou pela falta de apoio material e de pessoal para os docentes, no desenvolvimento de atividades práticas na escola, entre outras dificuldades com as quais se defrontam professores e alunos. Outro problema enfrentado é a desarticulação constante entre teoria e prática na formação desses profissionais. No entanto, tanto professores quanto alunos gostariam de trabalhar com aulas práticas durante o desenvolvimento das atividades escolares. Esse desejo se deve ao fato de que estes sujeitos acreditam que uma aula prática associada aos temas curriculares do conteúdo escolar de Ciências e Biologia, pode ajudar no melhor aproveitamento e entendimento dos conteúdos.

Diante dessas demandas surge um grande desafio: como propor aulas práticas? Como propor aulas de biologia mais interessantes para os estudantes? Como mudar a forma de ensinar a disciplina Biologia para desenvolver as competências necessárias à formação dos estudantes, tendo em vista a carreira científica, numa perspectiva de promoção da alfabetização científica, na formação de jovens e adultos? Ainda: como relacionar os conhecimentos básicos das ciências com as questões sociais, ambientais e de saúde, como por exemplo, conhecimento e prevenção de infecções por microrganismos? Como associar conhecimento e prevenção de impactos ambientais causados pelas ações humanas?

Considerando a complexidade e as dificuldades técnicas do trabalho docente com temas de Biologia em sala de aula, conectados com assuntos ambientais e de educação em saúde, de relevância social, nossa intenção é oferecer uma alternativa que possa auxiliar no enfrentamento desses desafios, por meio de algumas atividades de cunho investigativo, no ensino de Ciências, as quais são elaboradas a partir de uma proposta com base no ensino por investigação, defendidos por Blanchardet al (2010); e por Jimenez-Aleixandre; Rodriguez e Duschl (2000).

Aqui, tomamos como estudo as disciplinas escolares de Ciências e Biologia e, igualmente, o campo da Educação em Ciências e Ensino de Biologia, como referencial da formação científica de alunos e professores, envolvidos nesta produção. O objetivo é apresentar algumas propostas de prática de ensino em Biologia, por meio da

investigação, as quais estamos desenvolvendo, validando e trabalhando em aulas de disciplinas, de forma a contribuir com a formação de professores, como é o caso do componente curricular “Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Biologia” (DME/CE/UFPB), no âmbito da UFPB. Esta produção reflete também uma parceria que vem acontecendo entre os autores deste capítulo, aproximando realidades formativas entre João Pessoa e São Paulo.

## ENSINO DE BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ensino por investigação tem múltiplas manifestações que tornam difícil sua caracterização. Assim, apesar de tantas publicações sobre o tema, a pergunta “o que é investigação na sala de aula?” não tem uma resposta clara. Nos EUA, como forma de caracterizar o ensino por investigação, o National Research Council (2000) descreveu cinco estruturas que compõem esse tipo de ensino: a) envolvimento dos alunos em questões de orientação científica; b) resposta a questões de orientação científica, dando prioridade ao uso de evidências e articulando com explicações validadas pela comunidade científica; c) formulação de explicações para as evidências que estão direcionadas às respostas das questões de investigação com orientação científica; d) avaliação de explicações à luz de explicações alternativas, particularmente àquelas que refletem os conhecimentos científicos; e e) comunicação clara das justificativas para as afirmações e conclusões construídas como resposta às questões de investigação.

Desta forma, o ensino por investigação e pesquisa está baseado em atividades de investigação de uma problemática, centrada na

resolução de problemas e não na execução de protocolos pré-determinados. Ele estimula o desenvolvimento das habilidades e atitudes desejáveis, como a capacidade de buscar e encontrar informações relevantes para realização de um determinado trabalho; desenvolve a capacidade para avaliar informações novas e habilidade de encontrar soluções criativas para problemas práticos (SÁ; LIMA; AGRUIAR, 2009; SMITHERY, 2010).

Para elaborar uma sequência didática com as características de atividades de investigação, é necessário incluir alguns elementos estruturantes, como os que foram indicados por Guisasola, Furió, & Cerebio (2006), ao definirem que a atividade investigativa deve ser composta pelos elementos estruturantes que estão presentes na construção do conhecimento científico, quais sejam: a) clareza dos objetivos, b) dimensão epistemológica (as atividades de investigação e determinação das formas de construção do conhecimento) e c) a dimensão ontológica (o status da produção científica).

Consideramos que os cinco elementos que compõem as estruturas indicadas pelo NRC (National Research Council) são alicerces e devem estar presentes no eixo investigativo das sequências didáticas a serem desenvolvidas. Para o NRC, as sequências utilizadas em aulas que contenham todas essas características são consideradas “investigações plenas” e aquelas em que algumas das características não estão presentes são consideradas “investigações parciais”.

A formação de professores é um processo contínuo. Diz respeito a uma trajetória de crescimento profissional, onde a formação inicial é apenas um marco que se soma à história de vida dos profissionais, que irá articular-se a “conhecimentos de uma dada área espe-

cífica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente e, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão docente irá se alicerçar” (SELLES, 2002, p. 2). Estes elementos da ação docente aparecem sob várias denominações e sentidos, entre os quais encontramos referência aos “saberes docentes” ou “saberes da profissão docente” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991); Shulman (1987) se refere a “conhecimento pedagógico” e Elliott (1993) se refere a “sabedoria docente”.

Alguns princípios de formação são considerados neste texto, ou seja, o princípio da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, que segundo Marcelo García (1999, p. 27), essa formação “deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino”. Outro princípio levado em consideração é o princípio do isomorfismo que segundo Astolfi e Develay (2001, p. 124), “preconiza que é fazendo com que os formados vivam e analisem situações semelhantes – ao nível das atitudes, dos encaminhamentos, ou mesmo dos conteúdos – àquelas que poderão dar a conhecer a seus alunos”. Para Marcelo García (1999, p. 29), há “necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”.

As metodologias e práticas docentes aqui estão sendo consideradas segundo Franco (2016), as quais, só fazem sentido como práticas construídas pedagogicamente como consequência de uma ação consciente e reflexiva, comprometida com mudanças e transformações dos sujeitos e do meio, se opondo a práticas que são cons-

truídas sem a perspectiva pedagógica, que reflete uma ação mecânica que desconsidera a construção do humano. Assim, essa proposta apóia-se no conceito de *práxis* que se opõe ao conceito de *poiesis*.

Outro aspecto importante inerente a práticas pedagógicas é a interação entre os sujeitos implicados numa relação dialógica. O espaço de formação e de educação deve ser um espaço rico em interações discursivas e dialógicas. Portanto, defendemos uma prática pedagógica dialógica que encontra eco em Freire e Shor (1986), Fernandes (1999) e Verdum (2013). Essa prática dialógica pode ser considerada uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES, 1999, p. 159).

A prática pedagógica é entendida na percepção de Gimeno Sacristán (1999) como uma ação do professor no espaço de sala de aula. Conforme esse autor, o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Assim “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Como metodologias e práticas pedagógicas propõem-se modelos de ensino recentes e recursos metodológicos de orientações construtivistas (BASTOS et. al., 2004). Nesta perspectiva, Pozo e

Crespo (2009, p. 47) defendem que, para o ensino de Ciências, hoje em dia, precisa-se adotar como um dos seus objetivos prioritários: a prática de ajudar os alunos a aprender e a fazer ciência, ou, em outras palavras, ensinar aos alunos procedimentos para aprendizagem de ciências. Para esses autores, os estudos sobre natureza e epistemologia da ciência (APUD DUSCHL, 1994; GIÉRE, 1988; THAGARD, 1992), enfatizam cada vez mais que o conhecimento científico também é um processo histórico e social, uma forma socialmente construída de conhecer e, portanto, afirmam que a ciência não pode ser ensinada sem essa dimensão processual ou procedimental. Esses autores defendem ainda que as novas necessidades formativas geradas pela sociedade da aprendizagem, também fazem com que aprender a aprender seja, em nível global, uma das metas essenciais da educação, devendo ser desenvolvida em todas as áreas e níveis.

## PROPONDO UMA ATIVIDADE INVESTIGATIVA NO ENSINO DE BIOLOGIA - CIÊNCIA E COTIDIANO: OBSERVANDO A AÇÃO DAS ENZIMAS — DIGESTÃO DE PROTEÍNAS

Os nutrientes ingeridos durante a alimentação são utilizados para a construção de novos tecidos corporais, recomposição de tecidos danificados e fornecimento de energia. O nosso corpo necessita diariamente de certa quantidade de nutrientes para termos estado de saúde adequado. O processo digestivo envolve órgãos e processos fisiológicos e biomecânicos diversos. A digestão começa com a quebra de moléculas obtidas através dos alimentos e, posteriormente, tais moléculas podem ser absorvidas e usadas para fornecer energia e componentes estruturais para o corpo (DERRICKSON; TORTORA, 2012; BONDUKI; CAMARGO, 2008; SILVERTHORN, 2010).

As enzimas, por sua vez, são proteínas ou moléculas de RNA (ribozimas) que catalisam as etapas individuais de uma via bioquímica. As primeiras descobertas acerca destes conhecimentos ocorreram em 1833 pelos cientistas Anselm Payen e Jean-François Persoz através da fabricação de cerveja. As enzimas são unidades flexíveis e o seu sítio de ação pode mudar para que possa se encaixar a um substrato, da seguinte forma: uma proteína enzimática ligada ao substrato específico catalisa ou acelera a reação química, transformando-o na reação do produto final, no qual se desprende da enzima e ela volta a atuar novamente em outra reação catalítica (BROWN, 2018).

As proteínas podem ser caracterizadas como polímeros que são organizados em sequências de vários aminoácidos unidos através de ligações covalentes, chamadas de ligações peptídicas (LIMA et al., 2008, p. 47).

Segundo Angelis e Tirapegui (2007, p.76), esses componentes podem apresentar funções variadas e importantes para os organismos, como por exemplo, proteção contra antígenos através de anticorpos, regulação hormonal, movimento por intermédio da contração muscular, transporte de moléculas e catalisação de reações químicas, pela ação de enzimas, que são importantes para acelerar reações biológicas.

As enzimas proteolíticas, especificamente, podem ser encontradas nos animais participando de processos biológicos indispensáveis para a vida. Já nos vegetais fazendo parte de processos fisiológicos como amadurecimento e germinação (MUSSATO et al., 2007). Além de serem usadas como receitas caseiras, como a utilização de suco de abacaxi e leite de mamão para amaciar carnes, ou até usar essas frutas durante seu processo de cozimento (LIMA et al., 2008, p. 48).

O principal objetivo da atividade didática que propomos em nossas aulas é proporcionar aos estudantes a construção crítica dos saberes e a investigação experimental no desenvolvimento de explicações científicas e argumentação em aulas de Biologia, de modo a articular o conhecimento científico com o cotidiano vivido. Assim, a proposta de atividade investigativa está baseada nos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov e Angotti, 1994): problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, conforme descrição a seguir:

#### **Momento 1- Problematização Inicial:**

Parte-se de uma situação-problema ou questões que são postas como desafio para os participantes, por exemplo: Como se dá a digestão das proteínas? Por que será, que algumas pessoas colocam a carne em contato com suco de abacaxi durante alguns minutos para que a carne fique mais macia?

Algumas questões complementares podem ser colocadas, como: O que é uma enzima? Qual a ação das enzimas? Como agem as enzimas?

#### **Momento 2 - Organização do Conhecimento:**

Dando continuidade à atividade, para responder as perguntas colocadas, é proposta uma investigação experimental, descrita a seguir. Recomenda-se que toda a atividade seja desenvolvida em grupos de três alunos.

Etapa– Montagem do experimento:

Cada grupo de participantes deve:

1 – Cortar pequenos blocos aproximadamente iguais de albumina do ovo (clara do ovo cozido);

2 – Em cinco copinhos descartáveis colocar suco de abacaxi; suco de melão; suco de mamão, suco de melancia e água (controle). Fazer cinco repicagens para cada tratamento.

3 – Colocar em cada copinho contendo o tratamento (suco ou água) um pedaço da clara do ovo cozido.

4 – Repousar por cerca de trinta a sessenta minutos e observar o que aconteceu com a clara do ovo (albumina) nos diferentes tratamentos. Cada equipe de trabalho deve planejar como vão ocorrer as observações e a tomada dos dados em função do tempo, podendo fazer as observações, por exemplo, num período de 30, 45, 60, 90 e 120 minutos, usando para isto, cada unidade experimental ou réplica, em cada tratamento experimental.

### **Momento 3 – Aplicação do conhecimento**

Etapa – Análise e apresentação dos resultados

Cada grupo de trabalho deve proceder a:

1 – Fazer os registros e as anotações necessárias. Caso queira pode realizar fotografia;

2 – Apresentar uma explicação para os fatos observados de modo a relacionar com a questão da problematização inicial e com o fazer ciência;

3 – Analisar sobre a relação que cada grupo faz da atividade didático-científica trabalhada com o cotidiano vivido;

4 – Analisar e refletir sobre a importância da realização de uma atividade investigativa experimental em aulas de ciências e biologia;

5 – Elaborar as conclusões com as explicações ou respostas dadas às questões apresentadas, inicialmente, tomando como base os dados ou evidências constituídas na atividade, retomando-se às questões de estudo propostas.

## **PROPONDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE VÍRUS E ENGAJAMENTO NA ARGUMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

Afinal, o que são os vírus? Não é uma pergunta fácil de ser respondida, mas é ao mesmo tempo interessante para o trabalho pedagógico em sala de aula, pois pode envolver questões ligadas à investigação científica, história e filosofia das ciências biológicas e à natureza das ciências.

Aqui, nossa proposta é apresentar a construção de uma sequência didática para as aulas de Biologia que envolve o tema dos vírus e o engajamento na argumentação científica. O principal objetivo dessa proposta didática é proporcionar aos estudantes a construção crítica dos saberes e a experiência do desenvolvimento da argumentação nas aulas de ciências. Nossa proposta está construída para ser executada em 4 partes assim denominadas: 1) etapa do engajamento na proposta; 2) etapa no engajamento da construção conceitual; 3) etapa do processo de desenvolvimento argumentativo; 4) avaliação crítica do processo realizado. Cada uma delas é desenvolvida da seguinte forma:

### **Etapa do engajamento da proposta**

Esta etapa acontece em duas aulas. Na primeira aula o professor apresenta o tema sobre as “principais doenças contagiosas

brasileiras” aos estudantes. Estes, deverão, por meio de busca de palavras chaves e sites especializados na internet, ou em recortes de revistas e jornais, pesquisar sobre quais são as principais infestações que são encontradas no Brasil e que são problemas de saúde pública. Este tema é importante para que os estudantes possam, de forma livre, conhecer as doenças, formas de transmissão, agentes infecciosos. A intenção é que o tema seja apresentado em aula e os alunos, individualmente, possam realizar a pesquisa no formato de “trabalho para casa” para ser discutido na aula seguinte. Em uma segunda aula, com base nas pesquisas e informações coletadas pelos estudantes, o professor deverá orientar que os estudantes selecionem aquelas doenças apenas causadas por vírus. Eles realizarão o levantamento das doenças, quais são os principais sintomas e se há possibilidade de vacinação, tratamento e prevenção das doenças.

### **Etapa do engajamento na construção conceitual**

Nesta etapa, o professor deverá iniciar uma mediação abordando os saberes da estrutura básica de um vírus estimulando, por exemplo, a construção de modelos da estrutura do agente, conhecendo as partes que integram a estrutura do vírus. Uma sugestão é que em conjunto também se realize a análise ou a construção de modelos de células “eucariontes” e “procariontes” simples para que os alunos possam estabelecer correlações, semelhanças e diferenças entre os três tipos de estrutura.

A segunda aula dessa etapa o professor deverá realizar a leitura de um texto que aborde a discussão científica da atualidade sobre a natureza dos vírus, partindo de uma indagação central, como: “Os

vírus são ou não seres vivos?” O objetivo importante dessa etapa é que o professor possa mediar e enfatizar, para além da discussão conceitual em Biologia, o movimento argumentativo na ciência. Por exemplo, por meio de questões:

- 1) Quais são os critérios que os cientistas adotam para classificar ou não o vírus como seres vivos?
- 2) Quais são as maneiras que os cientistas mobilizam para demonstrar a existência ou não dos vírus?
- 3) Há uma conclusão que os cientistas chegaram sobre os vírus?

### **Etapa do Desenvolvimento do processo argumentativo nas aulas de Biologia**

Esta etapa está dividida em duas partes. A primeira parte o professor poderá mediar permitindo que os estudantes decidam a formação dos seus grupos de trabalho em três constituições: o grupo 1 que estará encarregado de apontar os dados e defendê-los a favor de que os vírus são seres vivos; o grupo 2 que estará encarregado de apontar os dados e defendê-los a favor de que os vírus não são seres vivos; e por último, o grupo 3, constituído por estudantes com a função de “juizes” da situação, ou seja, estará encarregados de avaliar os dados, justificativas e conclusões levantadas pelos grupos de estudantes e ao final atribuir um “vencedor” da exposição apresentando um parecer objetivo dos critérios utilizados para o julgamento dos argumentos. Posteriormente, na segunda aula, é a realização do debate. Nessa etapa, para os estudantes do grupo de juizes, o professor poderá orientá-los com as seguintes questões:

- 1) Quais foram os dados científicos apresentados por ambos os grupos?

- 2) Os dados apresentados são coerentes com os saberes da Biologia?
- 3) As justificativas apresentadas são coerentes?
- 4) Há conclusões baseadas em fatos, pelos estudantes?

### Etapa da avaliação crítica do processo realizado

Etapa final da sequência didática e está dividida em duas etapas de aulas. Na primeira aula é realizada a discussão coletiva sobre o debate realizado e a análise da votação feita pelo grupo de alunos jurados dos argumentos. O importante dessa etapa é o professor permitir que os estudantes, de ambos os grupos do posicionamento, possam apresentar as justificativas que os levaram a levantar os dados que expuseram, as fontes de buscas dos dados, as avaliações internas do grupo para a construção das explicações. O mesmo deve ser realizado com o grupo dos estudantes juízes: quais foram as impressões do grupo sobre os argumentos, quais foram os critérios de avaliação.

Na segunda aula os estudantes são estimulados a escreverem de forma autoral uma produção textual sobre o tema “Afinal, o que são os vírus?”. O objetivo dessa etapa é contemplar uma reflexão individual dos sujeitos sobre a temática e proporcionar um momento de escrita científica. Uma sugestão é que, posteriormente, as produções escritas sejam compartilhadas com o restante dos colegas de sala em um mural de exposição.

Etapas da sequência	Sequência das aulas	Tema das aulas	Objetivos de aprendizagem
Engajamento na proposta	1	Pesquisa dos estudantes sobre quais são as principais doenças no território brasileiro	Estimular os estudantes na curiosidade sobre saúde humana e doenças infecciosas
	2	Estudo dos dados encontrados pelos estudantes sobre quais dessas doenças são classificadas como causadas por vírus viral	Análise dos dados coletados pelos estudantes;  Selecionar e categorizar dados
Engajamento no conceito	3	Promoção do debate coletivo com os estudantes: o que são os vírus?	Apresentar os saberes básicos sobre estrutura viral; Identificar a estrutura viral e células eucariontes e procariontes
	4	Leitura e discussão do texto sobre vírus	Leitura e interpretação de texto
Desenvolvimento do processo argumentativo	5	Divisão dos grupos de estudantes em: 1) grupos de posicionamento que vírus são seres vivos; 2) grupos de posicionamento que os vírus não são seres vivos; e 3) grupo de “juízes” para análise dos argumentos apresentados	Discussão sobre a temática; Organizar trabalho em coletivo; Criar propostas de pesquisa
	6	Realização das apresentações dos posicionamentos	Argumentar sobre um determinado posicionamento; Debater os pontos de vista Analisar argumentos
Avaliação crítica do processo realizado	7	Análise e discussão coletiva dos argumentos apresentados	Criticar os saberes levantados Organizar os saberes levantados
	8	Produção de escritos individuais sobre: “Afinal, o que são os vírus?”	Construir textos argumentativos escritos

Quadro 1. Descrição das etapas da Sequência Didática em Argumentação “Afim, o que são os vírus?”.

Reiteramos, portanto, que a necessidade de tornar as aulas de Biologia mais interessantes para os estudantes, de fazer sentido os temas curriculares na vida cotidiana dos estudantes, de promover a alfabetização científica e de desenvolver práticas científicas/epistêmicas, competências e habilidades profissionais junto a futuros professores de Ciências e Biologia, constituem razões importantes que nos motivam ao trabalho com sequências didáticas para o ensino de Biologia. Estas são desenvolvidas no contexto de disciplinas que visam a formação desses professores, bem como no âmbito de projetos de Iniciação à Docência, de extensão e de Iniciação Científica.

## REFERÊNCIAS

ANGELIS, R. C.; TIRAPEGUI, J. **Fisiologia da nutrição humana. Aspectos básicos, aplicados e funcionais**. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2007. 565p.

ASTOLFI, J. P., DEVELAY, M. A. **Didática das Ciências** (6ª Ed). (M. S. S. Fonseca, trans). São Paulo: Papirus. (La didactique des sciences 1989), 2001.

BASTOS, F.; NARDI, R.; DINIZ, R. E. S.; CALDEIRA, A. M. A. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em ciências: re-visitando os debates sobre Construtivismo. In NARDI, R.; BASTOS, F. e DINIZ, R. E. S. **Pesquisas em ensino de Ciências** - contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras. 2004.

BLANCHARD, M. R.; SOUTHERLAND, S. A.; OSBORNE, J. W.; SAMPSON, V. D.; ANNETA, L. A.; GRANGER, E. M. Is inquiry possible in light of accountability? A quantitative comparison of

the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. **Science Education**, 94:577–616, 2010.

BONDUKI, S.; CAMARGO, C. R. Ciências. 1 ed. São Paulo: Nacional. 2008.

BROWN, T. A. **Bioquímica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DERRICKSON, B.; TORTORA, G. J. **Corpo humano: fundamentos de anatomia e fisiologia**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DUCHSL, R. A. Research on the history and philosophy of science. En D. Gabel (ed.). **Handbook of research on science teaching and learning**. N York: Macmillan, 1994.

ELLIOTT, J. **Action-research for Educational Change**. Mylton Keynes, Open University Press, 1993.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, p.145-165, 1999.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, P. & SHOR, I. Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GIERE, R. N. **Explaining science: a cognitive approach**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GUISASOLA, J.; FURIÓ, C.; CEREBIO, M. Science education based on developing guided research. **Science Education in Focus**, s.l., p. 56-83, 2006.

JIMENEZ-ALEIXANDRE, M. P.; RODRIGUEZ, A. B.; DUSCHL, R. A. “Doing the lesson” or “doing science”: Argument in high school genetics. **Science Education**, v. 84, n. 6, p. 757-792, Nov 2000.

LIMA, Silvio Luís T. et al. **Estudo da atividade proteolítica de enzimas presentes em frutos**. **Revista da Química**.s/v, n. 28, p. 47-49, maio. 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. (I. N. Trans) (Formación del Profesorado para el Cambio Educativo) Porto: Porto Editora, 1999.

MUSSATTO, S. I. et al. **Enzimas poderosa ferramenta na indústria**. **Ciência Hoje**. v. 41, n. 1, p. 28-33, 2007.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL - Center for Science, Mathematics, Engineering and Education. *Inquiry and the National Science Education Standards : a guide for teaching and learning*. Washington: National Academy Press, 2000.

POZO, J. I. CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÁ, E. F.; LIMA, M. D.; AGUIAR, O. G. A construção de sentidos para o termo ensino por investigação no contexto de um curso de formação. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009, Florianópolis. **Anais do VII ENPEC**. Florianópolis: Unesp, p. 1-12, 2009.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n.2, 2002.

SHULMAN, L. **Knowledge and Teaching**: Foundations of the New Reform. *Havard Educational Review*, v. 57 (1), p. 1-22, 1987.

SILVERTHORN, D. U. **Fisiologia humana: uma abordagem integrada**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 960, 2010.

SMITHENRY, D. W. Integrating guided inquiry into a traditional chemistry curricular framework. **International Journal of Science Education**, n. 32(13), p. 1689-1714, Set. 2010.

TARDI F, M.; LESSARD, C.; LEHAYE, L. Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, p. 215-234, 1991.

THAGARD, P. R. **Conceptual revolutions**. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1992.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013.

# 9

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Fundamentos teórico-metodológicos da prática educativa

Quezia Vila Flor Furtado

### INTRODUÇÃO

O presente artigo parte dos anseios por uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) que seja de qualidade e contemple junto aos sujeitos educandos e docentes, as dimensões de promoção pela humanidade e garantia de uma vida mais justa. Partindo da experiência com a Área de Aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia e diferentes Licenciaturas da UFPB, propomos refletir bases teórico-metodológicas fundamentadas na proposta de Educação Popular Freiriana, visando reflexões didático-pedagógicas na prática educativa, a partir das experiências como docente nos Componentes Curriculares Estágio Supervisionado V e Alfabetização de Jovens e Adultos. As reflexões ensejam possibilidades do fortalecimento da EJA, partindo dos sujeitos discentes, de suas histórias de vida, sonhos, frustrações, perspectiva de vida, para pensar na construção do ser docente, da sua identidade profissional,

na relação os com saberes deste público tão diverso, que luta diariamente pela sobrevivência em meio às situações de exclusão social.

Propomos um diálogo entre docentes, seja do ensino superior, estando em formação inicial e/ou continuada, atuando com anos iniciais ou finais do ensino fundamental, seja no ensino médio e até em experiências advindas de grupos populares, sindicatos, associações, ONGs, e todos os espaços que se proponham a garantia do Direito à Educação. Apresentamos a estes, reflexões na busca da construção da nossa identidade profissional, ao nos olharmos e nos encontrarmos com nossos fundamentos, no processo de ensino e de aprendizagem. Para isto, indagamos: O que nos move? O que de fato nos move no exercício da docência, ao assumirmos o compromisso de ministrar aulas, ao planejar estratégias didático-pedagógicas, no pensar os recursos para melhor mediação no processo de ensino e aprendizagem, entre outras tantas demandas que circundam o nosso fazer pedagógico.

O presente texto revela inquietações e proposições no percurso de mais de uma década em experiência como docente, junto aos sujeitos da EJA e posteriormente em contribuição à formação inicial e continuada em espaços diversos, tais como o trabalho voluntário junto a ações eclesiais, como bolsista e voluntária na UFPB em projetos como Projeto Escola Zé Peão, Curso Normal – PRONERA, junto a áreas de assentamento; como formadora pelo Brasil Alfabetizado junto às Secretarias de Educação do Estado da Paraíba e Prefeitura Municipal de João Pessoa; e como docente na área da

EJA, a qual constitui a formação no curso de Pedagogia, junto as Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal da Paraíba.

O nosso percurso nos permitiu, e permite, o encontro com sujeitos discentes, docentes, gestores e demais atores da Educação de Jovens e Adultos, ampliando o diálogo e aprofundando as bases que nos direciona ao exercício da militância neste espaço de lutas pela sua garantia, e em ações de intervenção junto a profissionais que tenham a sua identidade pautada no compromisso de contribuir com a superação dos altos índices de analfabetismo que ainda permanece em nosso país, e que esteja direcionada por uma Educação Libertadora, na superação das desigualdades sociais.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ainda em período de ditadura militar, na década de 60, nos encontramos com Paulo Freire a nos apontar caminhos de reflexões partindo de perspectivas no pensar o processo de alfabetização e analfabetismo que envolvia o país nesta época, e que naquele momento se deparava com um governo antidemocrático, “antigente<sup>1</sup>”, deplorável na garantia do direito à Educação.

Freire (2006), já no exílio no Chile em 1968, nos apresenta duas perspectivas para analisarmos as reais intenções no direcionamento das políticas de educação. Para isto, faz a distinção entre o analfabetismo e a alfabetização em uma perspectiva “ingênua” (astuta) e crítica.

O analfabetismo em uma perspectiva ingênua – apresentada como astuta, pela ciência das reais intencionalidades políticas, ao restringir o conhecimento da realidade na promoção de sua superação, em situação de oprimido para reagir à opressão de exclusão – é assim esclarecido por Freire (2006, p.15):

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um ao outro, quase por um contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo de sua “pouca inteligência”, da sua “proverbial preguiça”.

Por esta perspectiva o processo de alfabetização “[...] se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizando.” (FREIRE, 2006, p.15). Realidade exemplificada por Freire em frases destituídas de contexto do educando: “A asa é da ave”, “Eva viu a uva”, “João já sabe ler”, entre outras palavras e frases que desconsidera os saberes prévios dos educandos/as e suas experiências de vida, partindo de sílabas que se apresentam em famílias desconectadas do contexto do seu uso na própria construção das palavras e seus sentidos e significados, como por exemplo, ba, be, bi, bo, bu; pa, pe, pi, po, pu. Uma inocência aparente, que revela reais intencionalidades, ao desconsiderar o sujeito como capaz de aprender, desconsiderando os seus sonhos, história de vida, infantilizando-os e propondo atividades que não remete ao seu trabalho, aos seus gostos, habilidades, riqueza de experiências.

<sup>1</sup> Refiro-me às posições ideológicas de um movimento político de cercear o direito de falar, de pensar, de se indignar contra os processos históricos de exclusão social.

Sua reflexão no processo de alfabetização dos anos 60, Freire nos provoca a refletir sobre o processo educacional a partir dos fundamentos que nos move no processo de ensino e aprendizagem, suas intencionalidades que revelam nossas concepções: O que é educação? O que pretende? O que deseja alcançar em seus objetivos? São bases que nos conduzem a observar as estratégias didático-pedagógicas, o movimento pedagógico que se dá na sala de aula e que muito tem a nos revelar acerca das suas intencionalidades. Atividades mecânicas, destituídas de reflexão, que muito se aproxima do “Eva viu a uva”.

Contrapondo esta perspectiva, Freire (2006) nos convida a pensar por outra lógica de conceber o analfabetismo e alfabetização. Confronta a ideia do analfabetismo pautada no sujeito incapaz, e amplia o nosso entendimento para uma análise crítica, para a qual argumenta:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 2006, p.18)

Como expressão de uma realidade socialmente forjada na injustiça, o analfabetismo se revela como resultado do processo histórico de exclusão social e negação de direitos. Nesta perspectiva de alfabetização,

que não pode ser as das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica algo mais. Implica negar o direito de “pronunciar o mundo”. Por isto, “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização. (FREIRE, 2006, p. 18)

Freire identifica que o processo de alfabetização supera a ideia mecânica de ensino e de aprendizagem, por uma proposta crítica, uma educação pautada no contexto dos/as educandos/as, no movimento de idas e vindas, desde as palavras do cotidiano, para a aprendizagem do sistema alfabético até o sentido e significado destas palavras, fortalecendo a ideia de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 2009).

Por estas perspectivas ingênua-astuta e crítica, Freire (2006) nos provoca a refletir a nossa própria prática educativa, sobre os fundamentos que nos mobiliza nos nossos planejamentos, organização de estratégias didático-pedagógicas, escolha de conteúdos e a própria elaboração curricular, que nos indaga: O que nos move? Intencionalidades de uma postura pedagógica ingênua-astuta, no depositar conteúdos desarticulados das experiências e saberes dos educandos/as? Ou intencionalidades por uma postura crítica, com estratégias didático-pedagógicas, que valorize os saberes dos sujeitos da EJA, e se ampliem para sua qualidade de vida, na aprendizagem de conteúdos específicos “grávidos de mundo” em íntima conexão com a realidade? O que nos move, afinal?

Refletindo as perspectivas postas por Freire, somos impulsionados a assumirmos o nosso compromisso social com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos estes que se revelam em sua diversidade de gênero e idade, marcados por uma história complexa de insucesso da Escola junto às suas realidades, representados por reprovações, desistências, expulsão deste espaço acadêmico “[...] de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito.” (ARROYO, 2011, p. 98).

[...] que levam para a docência, para as escolas e à EJA as injustiças com que a sociedade os castiga. Mas levam também as resistências por libertação. Como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana. (ARROYO, 2017, p. 7)

E nesta busca pelo direito à Educação, encontramos a complexidade na própria diferença de faixa etária, tendo como destaque, de um lado, pessoas adultas e idosas, que por ausência de condições sociais não tiveram acesso ao espaço escolar, e retornam com o desejo de “recuperar o tempo perdido”, do desejo de aprender a ler e a escrever, e por outro lado, adolescentes e jovens que representam, hoje, a juvenilização na EJA (FURTADO, 2015), ingressam na escola com idade dita regular, ainda na infância, e devido a um percurso de insucessos da própria escola, são direcionados às salas da EJA como uma “segunda chance” ou como, em sua maioria, um atestado de fracasso, que se revela em resistência e indisciplina, gerando relações conflituosas com colegas e com os próprios docentes.

Por estes fundamentos, comprometidos com uma educação que gere transformações sociais, e sensíveis por uma proposta crítica, entendemos, em Freire, a urgência de uma prática pedagógica implicada no paradigma da Educação Popular:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2011, p. 21-22)

A Educação Popular nos orienta por uma prática pedagógica teórica e metodológica em princípios como: constatação, escuta, diálogo, reflexão, problematização, experiência e apropriação, os quais não os identificamos em uma ordem hierárquica, mas em um movimento que no processo de contextualização se apresentam em conjunto, em uma mesma engrenagem da experiência, escuta, diálogo, constatação, reflexão, problematização. Este, por sua vez, encontra outros processos de problematização, experiência, diálogo, escuta, reflexão, constatação, em um movimento em que o sujeito - mediado pelo educador no despertar da capacidade e possibilidade de questionar, perguntar, indagar - se abre ao mundo que antecede à leitura da palavra, constituindo a própria leitura de mundo.

A constatação nos coloca em contato com a realidade dos sujeitos, intimamente articulado com a escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2013, p. 117).

Esta escuta que nos direciona para a sensibilidade e, a partir dos anseios, sonhos, desejos destes sujeitos que buscam e são direcionados para a Educação de Jovens e Adultos, conduz ao diálogo, que se abre neste processo de constatação e de escuta, abrindo espaço ao perceber que situações do cotidiano, expressões de exclusão social, se deslocam do “É assim mesmo!” para indagar “É assim mesmo?”. O que provoca reflexões, mediados pelo/a educador/a, se amplia ao processo de problematização:

Esta é uma das tarefas fundamentais da Educação Popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores

dele. Daí que a Educação Popular, praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do *sonho*. (FREIRE, 2011, p.23)

E neste processo de problematização, a experiência vai encontrando seu lugar, sentido, significado em um contexto mais amplo, educacional, histórico, social, político, econômico, que desperta no sujeito discente o apropriar-se de sua essência, do sujeito histórico, em situação de opressão, que se liberta das amarras da ignorância e salta para o ser mais.

Por esta provocação de reflexões Freirianas, voltamos a indagar: o que nos move? Uma proposta ingênua – astuta, que considera o sujeito incapaz, e o coloca em situações mecânicas de aprendizagem, ou uma proposta crítica, pela Educação Popular, que reconhece a experiência e saberes destes sujeitos, sua capacidade de aprender, refletir, reconhecer-se como sujeito histórico e apropriar-se de uma vida que o conduz ao conhecimento de conteúdos específicos, conectados com sua realidade e contexto, e que se amplia diretamente em transformações para uma melhor qualidade de vida.

Nisto, ao se propor o exercício da docência com a EJA, faz-se necessário ter a consciência de que:

-A consciência de que esses homens e essas mulheres não são *tábu-las rasas*, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitiram acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos;

-A convicção de que a condição (discursiva) de analfabeto não implica nenhum tipo de patologia, déficit ou deficiência, e de que o analfabetismo é expressão de uma forma de exclusão socialmente construída;

-A compreensão de que a leitura da palavra escrita, como ensina Paulo Freire, é impossível ser desencarnada ou descontextualizada da leitura do mundo, ou seja, as palavras estão cravejadas de mundo e de significações produzidas no universo individual e social. (MOLL, 2011, p. 12)

## REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Ao nos posicionarmos pela proposta da Educação Popular vimos desenvolvendo propostas de práticas pedagógicas no exercício da docência junto aos Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado V na Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização de Jovens e Adultos. Por estes componentes, objetivamos aos discentes, em formação inicial, a utilização do Projeto Didático, como estratégia didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem com a EJA, tendo em vista que “PROJETOS são unidades de trabalho, conjuntos de situações de ensino que permitem aos alunos aproximação a determinados conteúdos curriculares.” (BRASIL, 2006, p. 36)

Entendemos o projeto didático como uma possibilidade para proposta contextualizada e transdisciplinar, quando este relaciona fatos e situações do cotidiano com os próprios conteúdos específicos, visando transformação social por possibilitar reflexões críticas de análise, ao identificar situações problemas e propor sua superação.

Cientes de sua importância como estratégia didático-pedagógica, pautada no princípio da Educação Popular, orientamos a organização do Projeto Didático, nas seguintes etapas: Diagnose, Planejamento e Organização da Prática educativa, Estrutura do Projeto Didático.

## Diagnose

A diagnose é o primeiro passo, de suma importância, em que nos dispomos à escuta comprometida, ao conhecer o que está para além da sala de aula, o contexto da comunidade em que está inserida a escola, a realidade de vida dos sujeitos que ali residem e estudam na escola. No organograma a seguir, representamos os aspectos que circundam a sala de aula e que não devem ser desconsiderados:



A partir, então, deste contexto, em diálogo com os sujeitos discentes e demais pessoas envolvidas com a escola, somos instigados a perceber os problemas e necessidades de aprendizagem e reflexão crítica de cada lugar. Lugar este que tem suas especificidades e dificuldades próprias, e que se revela em sua necessidade de intervenção, na perspectiva de transformação social para melhor qualidade de vida.

Neste movimento de inquietação, escuta e diálogo, as atividades relacionadas aos Componentes Curriculares de Estágio Supervi-

sionado V e Alfabetização de Jovens e Adultos, mesmo em uma curta experiência, junto a diversas comunidades e escolas de Educação de Jovens e Adultos, o período de diagnose realizado pelos discentes destes componentes, nos trouxeram temáticas de suma importância para a realização do Projeto Didático, as quais tiveram justificativas relacionadas ao contexto dos estudantes da EJA. Dentre estas, destacamos, entre tantas outras temáticas, que se revelaram do escutar e dialogar com os sujeitos da EJA:

- Saúde na escola: outubro rosa
- Novembro Azul- Campanha de prevenção ao câncer de próstata
- Cultura Popular: aprendendo com a literatura de cordel
- Bayeux: A cidade também é minha!
- Alimentação saudável
- Aquecimento global
- Educação Financeira
- Uso racional da água
- Trabalho
- Saúde pública
- A Feira do Grotão e sua importância para o Bairro
- Valores sociais nos meios de comunicação: olhares sobre novelas
- Coleta seletiva
- Valorização Regional
- Violência contra a mulher
- Cidadão contribuinte
- Manguê o berço da vida
- Valorização do Agente de Limpeza
- Preconceito
- Racismo

Diante da temática, vem a necessidade em pensar junto com os discentes da EJA aquilo que Freire (2013) identifica como a “curiosidade epistemológica”, para a qual os questionamos: O que sabem e o que gostariam de saber? Partindo de seus conhecimentos prévios e ampliando para outros conhecimentos, os quais vão fortalecer a problematização da temática proposta a ser estudada. Disto, partimos para a escolha dos conteúdos específicos que irão se articular com a discussão maior da temática.

Nos anos iniciais, propomos os conteúdos gramaticais da Língua Portuguesa, que podem ser trabalhados nos próprios textos utilizados relacionados às temáticas, e conhecimentos matemáticos que se articulem com dados e representações da própria temática. Os demais componentes curriculares, como História, Geografia, Ciências, Artes e Língua Estrangeira, podem ser articulados como eixo principal da temática. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os profissionais de cada componente curricular podem verificar os conteúdos específicos que fundamentem a temática, a ser organizado em uma proposta de planejamento coletivo.

Desta fase inicial, faz-se importante a pesquisa e levantamento de materiais e conteúdos específicos que contemplem cada componente curricular.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p. 30 - 31).

## PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Após o levantamento da problemática a ser estudada, dos temas selecionados, temos o planejamento e organização da prática educativa, o momento de fundamental importância para sistematizarmos a proposta de estudo para o grupo de estudantes adolescentes, jovens, adultos e idosos. Estudos sobre a aprendizagem destes sujeitos apontam que estes “1 - Querem entender porque têm de aprender algo; 2- Preferem aprender o que os ajudará a solucionar seus problemas; 3- Aprendem melhor quando estudam assuntos que sejam de valor imediato; 4- Precisam aprender experimentalmente.” (BELLAN, 2005, p. 22). Além disto,

No transcorrer da realização de um projeto, a leitura, as diferentes modalidades da escrita, o debate, o uso de esquemas, resumos, ilustrações e todos os procedimentos necessários à confecção de um produto final ganham um sentido positivamente diferente para os alunos: aprendem a fazer, fazem, melhoram esse fazer e a sua aprendizagem de modo geral, em função da concretização de um projeto que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. (BRASIL, 2006, p. 36)

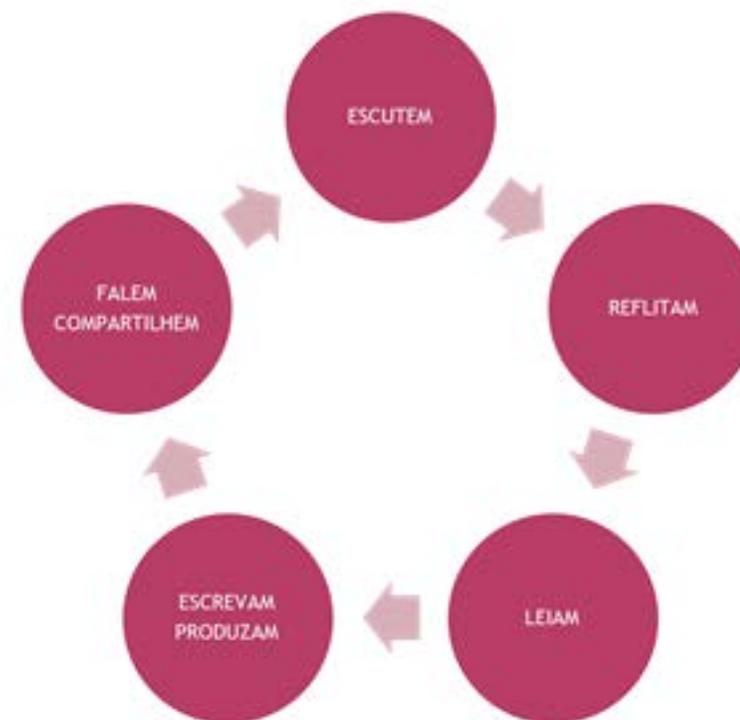
Cientes de sua importância, o Projeto Didático em sua organização e planejamento, propomos a seguinte orientação:

a)- Seleção de material relacionado à temática e aos conhecimentos específicos, dos quais nos anos iniciais, anos finais ou no ensino médio, é possível identificar os conteúdos das diversas áreas que podem se alinhar à discussão maior da temática.

b - Estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas – círculo de diálogo, aula expositiva, trabalhos em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, entre outras estratégias que direcionem os

estudantes ao movimento de pensar, refletir, dialogar, escrever, sistematizar suas próprias ideias. Bellan (2005, p. 34) nos informa que “[...] uma pessoa guarda: 10% do que lê; 20% do que ouve; 30% do que vê; 50% do que vê e ouve; 70% do que discute com os outros; 90% do que diz na medida em que faz.” O que fortalece uma prática educativa pautada na Educação Popular, em seus constituintes do diálogo, problematização, valorização de experiências e conhecimentos prévios, conduz as ações de intervenção.

IMPORTANTE QUE OS ESTUDANTES...

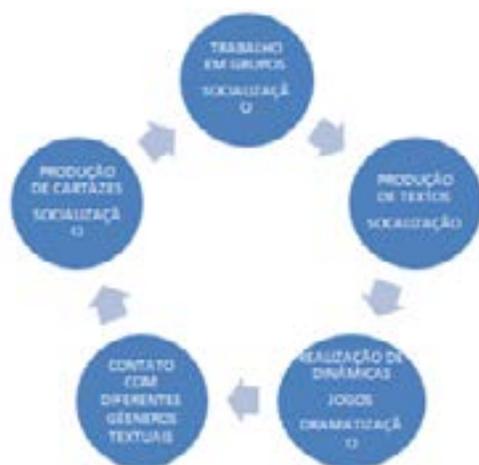


c- Organização do tempo pedagógico – tempo para cada estratégia didático – pedagógica. Bellan (2005) revela que a atenção de um adulto em concentração numa exposição teórica pode du-

rar aproximadamente 7 minutos, o que indica que a organização do tempo entre atividades diversificadas é fundamental na condução da discussão e aprendizagem da temática e dos conteúdos específicos.

Em nossa experiência no acompanhamento da elaboração dos projetos didáticos, é comum observar uma organização inicial em que se propõem conversas sobre o tema inicial de até 2 horas, ou em tempo mínimo de 5 minutos. A noção de tempo de atenção para aprendizagem e melhor organização na diversidade de atividades, contribui para o melhor desenvolvimento da prática educativa.

## MEDIAR AS AULAS DE FORMA ATRATIVA E ENVOLVENTE...



## ESTRUTURA DO PROJETO DIDÁTICO

PROJETO DIDÁTICO	
<b>Escola:</b>	
<b>Bairro:</b>	
<b>Professor/a:</b>	
<b>Turma:</b>	
<b>Temática:</b>	
<b>Justificativa</b>	
<b>Conteúdos específicos</b>	
<b>Objetivos</b>	
<b>Metodologia</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Seqüência Didática</b>	
<b>Estratégias didático pedagógicas</b>	<b>Tempo</b>
Encontro 1 – Data / /	
Encontro 2 – Data / /	<b>Tempo</b>
<b>Avaliação</b>	
<b>Referências</b>	

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência na Educação de Jovens e Adultos requer primeiramente, do/a educador/a, a sensibilidade para reconhecer o processo histórico de exclusão em que estão inseridos os sujeitos que ali se encontram. Fato que se revela no não acesso à escola em idade dita regular, e nas situações de fracasso vivenciadas na escola, em

face de um sistema de ensino que não se organiza considerando os percursos de pouco acesso desta população às experiências de letramento, o que dificulta os avanços nos processos de ensino e de aprendizagem.

Por esta consciência é preciso ter o entendimento dos fundamentos que nos move na prática educativa, se por uma intencionalidade ingênua – astuta, ou crítica, a qual possibilita mobilizar ações didático-pedagógicas por uma Educação Libertadora, que parte do contexto de vida destes sujeitos e avança para apropriação de conhecimentos científicos, objetivando uma intervenção na realidade social e, conseqüentemente, em sua transformação.

O Projeto Didático, proposto neste artigo, revela-se apenas como uma das estratégias didático-pedagógicas possíveis no atendimento aos fundamentos teórico metodológicos pautados na Educação Popular Freiriana, o qual não se esgota em si mesmo, mas abre possibilidades para que a nossa docência esteja comprometida com os sonhos, expectativas e experiências de vida que os sujeitos da EJA trazem à escola, e que, certamente, precisam estar conectados com a superação dos processos de exclusão social a que são submetidos todos os dias.

Sigamos no propósito de escutar, dialogar, problematizar e possibilitar transformação social!

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BELLAN, Zezina. **Andragogia em Ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara d'Oeste, SP: Editora e Livrarias, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade** - e outros escritos. 11ª ed., RJ: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 50ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação de adultos**: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2015

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

## CIBERCULTURA E NOVAS METODOLOGIAS: as potencialidades de aprendizagem colaborativa através das mídias sociais entre jovens do ensino médio

Ana Carolina Carius  
Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa

### INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os resultados da fase exploratória de uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo realizada junto a estudantes de Ensino Médio do município de Petrópolis - RJ. O objetivo final da investigação, a ser realizada entre os anos de 2019 e 2020, é cartografar a natureza e o alcance das transformações influenciadas pelas mídias sociais digitais nas formas e estilos de aprendizagens dos estudantes de Ensino Médio no Brasil.

Como pressupostos teóricos, recusamos, a partir de Pierre Lévy, discursos deterministas a respeito da relação entre tecnologias e cultura escolar, bem como vislumbramos nas chamadas “metodologias ativas” promissores subsídios para renovação das formas de ensino-aprendizagem escolares em integração com as TICs. Por outro lado, reconhecemos que diante de certa estagnação das insti-

tuições escolares, as maiores transformações no que diz respeito à cultura educacional hoje partem dos alunos.

Nesta segunda direção, a fase exploratória de nossa pesquisa teve enfoque nos discentes. A coleta de dados foi realizada mediante sessões de discussão em grupo focal e aplicação de questionários, bem como de análise de interações de alunos em grupos virtuais. Os resultados preliminares da pesquisa indicam que os estudantes têm concepções diversas sobre a relação entre cultura escolar e tecnologia, mas desenvolvem em ambientes virtuais, por iniciativa própria, sofisticadas formas de aprendizagem colaborativa que podem servir de inspiração para a renovação da cultura escolar e de suas metodologias pedagógicas.

### NOVAS CULTURAS E FORMAS DE SOCIALIDADE EDUCACIONAIS EM DESENVOLVIMENTO

Nossa pesquisa assume, de um ponto de vista histórico-anropológico, uma concepção não determinística da relação entre técnica e cultura. A cultura não vem pura e simplesmente a reboque de transformações tecnológicas. Não obstante todo condicionamento material, para que uma técnica se torne um modo de vida, é preciso que seres humanos concretos se apropriem e dêem vida aos artefatos técnicos, constituindo por meio deles um novo horizonte de práticas, significados, valores. Por mais óbvia que essa observação possa parecer, defenderemos a seguir que, quando levada seriamente em conta, muitas das confusões no debate contemporâneo sobre a relação entre tecnologias e educação podem ser se não superadas, ao menos atenuadas.

Mas retornemos à premissa antes de aplicá-la ao momento atual da educação. Já Pierre Lévy, em seção de *Cibercultura* “A infraestrutura não é o dispositivo”, procura desfazer equívocos conceituais comuns entre o aparato técnico materialmente considerado (dimensão da infraestrutura), e as diversas práticas comunicacionais (dimensão do dispositivo), que, embora se ancorem no mesmo aparato, podem assumir as mais variadas formas (LÉVY, 1999, p. 125-129). A partir dessa premissa, Lévy procura diferenciar “as técnicas materiais e organizacionais” dos meios de comunicação digitais (p.126), por um lado, do ciberespaço e da cibercultura, por outro. Assim como a infraestrutura dos correios não foi utilizada para comunicação ponto-a-ponto, mas restringiu-se praticamente à comunicação oficial entre poder central e periferia durante séculos, foi necessário todo um movimento sócio-cultural no pós Segunda Guerra para que os meios técnicos da informática deixassem de se restringir à infraestrutura governamental, militar e das grandes empresas, e chegassem às casas das pessoas.

Não obstante alguma idealização ou excesso otimista, Lévy conclui consistentemente:

Assim como a correspondência entre indivíduos fizera surgir o “verdadeiro” uso do correio, o movimento social que acabo de mencionar inventa provavelmente o “verdadeiro” uso da rede telefônica e do computador pessoal: o ciberespaço como prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária, e intercomunitária, o ciberespaço como horizonte de mundo virtual vivo, heterogêneo e intotalizável no qual cada ser humano pode participar e contribuir. (LÉVY, 1999, p. 128).

Conforme procuraremos indicar pela análise dos dados produzidos nesta fase exploratória de nossa pesquisa, a cultura escolar, por diversos motivos, ainda não se apropriou de maneira mais profunda e transformadora da infraestrutura técnica das chamadas tecnologias de informação e comunicação (TICs). As maiores mutações, ao menos no campo estudado, ainda ocorrem relativamente à margem das iniciativas das instituições escolares, por disposição do alunado, por exemplo, à aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais. Pode-se dizer que, na educação, as transformações técnicas ainda esperam pela formação de uma nova cultura.

## METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS E COLABORAÇÃO

Com todas as ressalvas que se possa fazer ao teor muitas vezes excessivamente pragmático e “mercadológico” de algumas de suas proposições, as metodologias ativas com enfoque no aprendizado por competências parece ser uma das abordagens mais promissoras hoje em discussões sobre métodos pedagógicos renovadores que possam desenvolver todos os alegados potenciais educativos das novas tecnologias de informação e comunicação.

Do ponto de vista assumido nesta pesquisa, corroborado, como veremos, por nossos dados preliminares, recusamos o apressado e alarmista diagnóstico de “crise da educação” à espera de uma mágica solução tecnológica, muitas vezes veiculado por alguns defensores de novas metodologias, em grande medida premidos por uma “necessidade mercadológica” mais ou menos assumida. Partindo do que vimos na seção anterior, reconhecemos que a cultura

escolar tem, de direito e de fato, o seu próprio tempo de apropriação dos novos meios tecnológicos, sempre em renovação em velocidade vertiginosa. Não assumimos, até mesmo por realismo, que a integração afobada de novas tecnologias à cultura escolar deve erigir-se em imperativo dogmático e incondicional ou como um valor absoluto em si mesmo, nem muito menos como a panaceia para todas as deficiências da educação brasileira. Para a indispensável crítica a esse tipo de discurso de “solucionismo tecnológico”, remetemos aos ótimos trabalhos de Barreto (2012) e Ferreira & Lemgruber (2018).

Nas pesquisas contemporâneas sobre novas metodologias, aparece recorrentemente a formulação da preocupação com a formação do cidadão do século XXI, capaz de se apropriar das potencialidades trazidas pelas novas tecnologias. Como preparar crianças e jovens para viver, conviver e trabalhar em um mundo em constante mudança? Um dos pontos de partida mais importantes para esta discussão seria a determinação de competências fundamentais a serem adquiridas no mundo contemporâneo. Embora a discussão sobre os conteúdos a serem aprendidos continue sendo relevante, o enfoque nas competências procura trazer um interessante deslocamento do modelo de educação como absorção passiva de informações, para um modelo de desenvolvimento de saberes mais ativos.

Nesse contexto, Wagner (2010) elenca como competências fundamentais para cidadãos e profissionais do século XXI: colaboração, solução de problemas, pensamento crítico, curiosidade e imaginação, liderança por influência, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita eficaz e, finalizando, acesso a informações para análise. (FILATRO e CAVALCANTI, 2018).

O termo competência tem sabidamente uma de suas origens no mundo profissional e empresarial, com registros do início da década de 70. Nesse âmbito, o termo designava primariamente o tipo de saber uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa concreta de forma eficiente. Aos poucos a concepção de competências expandiu-se e complexificou-se, assumindo também as dimensões de reflexão crítica, criatividade e cidadania, até fazer-se presente no âmbito escolar, primeiramente incorporada aos estudos relacionados à formação profissional e, posteriormente, perpassando todas as etapas da educação (ZABALA e ARNAU, 2010). No Brasil, destacamos, nessa direção, o uso do termo competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (2018), ambos os documentos que norteiam a educação básica brasileira. Observa-se, portanto, que já o uso do termo “competência” nesses documentos não se relaciona exclusivamente com o significado do mesmo na área profissional e empresarial. Para muitos autores, contudo, a sua adoção formal em políticas públicas não foi capaz de promover mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, capazes de proporcionar, aos estudantes da educação básica, formação nas dimensões concebidas por Wagner (2010).

Zabala e Arnau (2010) definem competência como a capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto, sendo necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo de forma inter-relacionada. Para esses autores, não há, no âmbito educacional, um consenso claro sobre o conceito de competências, o que dificulta a sua utilização no ambiente escolar.

Considerando-se o ensino por competências como uma forma alternativa de se pensar o ambiente escolar, com vistas a educar cidadãos para o século XXI, de forma a contemplar os anseios da própria sociedade a respeito do papel da escola na vida dos cidadãos, as metodologias ativas emergem no cenário atual como uma das possíveis formas de concretização destas novas perspectivas educacionais. As denominadas “metodologias ativas” constituem um grupo de abordagens e técnicas de ensino cuja perspectiva de aprendizagem se baseiam na centralidade do papel do estudante frente a construção de seu próprio conhecimento. A fundamentação teórica para esse conjunto de abordagens e técnicas reside, dentre outros, na aprendizagem significativa do teórico cognitivista David Ausubel, na autonomia do educando reconhecida e defendida veementemente por Paulo Freire, ao considerar que a construção da autonomia do educando deve estar centrada na vivência de experiências estimuladoras que advêm da tomada de decisão e da possibilidade de o aluno assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem. Podemos citar, ainda, a importância do conceito de mediação de Vygotsky na fundamentação das metodologias ativas através da chamada Teoria da Atividade (TA). A aprendizagem experiencial, proposto inicialmente por John Dewey e retomada posteriormente por David Kolb, no contexto da educação corporativa, argumenta que não deve existir separação entre a educação e a vida real. A fim de que a integração entre realidade/aprendizagem ocorra, Dewey estabelece cinco condições básicas: aprendizagem pela prática, reconstrução consciente de uma experiência, aprendizagem por associação, aprendizagem de várias coisas ao mesmo tempo e a integração da aprendizagem à vida e à nossa realidade (FILATRO e CAVALCANTI, 2018).

Na perspectiva da aprendizagem experimental de Dewey, o Massachusetts Institute of Technology (MIT) adota uma metodologia ativa denominada Technology-Enable Active Learning (Teal), traduzida, em forma literal, por “aprendizagem ativa possibilitada por tecnologia”. O método combina aulas expositivas, simulações e experimentos práticos para que os alunos aprendam, especialmente conteúdos introdutórios de Física, de forma rica e colaborativa. Observa-se que uma aula na perspectiva Teal é colaborativa (os alunos são divididos em grupos e compartilham recursos digitais), experiencial (estudantes utilizam computadores, objetos de aprendizagem multimídia e materiais que permitem explorar fenômenos físicos) e interativa (os alunos são estimulados a formular perguntas e a fornecer respostas, o que estimula a interação constante com seus pares e com professores (FILATRO e CAVALCANTI).

Diante das inovações propostas a partir do uso de tecnologia, enfatizando-se metodologias as quais entendem a aprendizagem colaborativa como uma forma de desenvolver competências interpessoais e sociais do educando, além de suas competências pessoais e profissionais, esta pesquisa busca dialogar com os estudantes do ensino médio sobre suas expectativas e impressões a respeito do formato de escola do qual participam, além de buscar compreender a importância do uso de artefatos tecnológicos na aprendizagem, uma vez que o ciberespaço permite troca de informações e experiências fora das limitações físicas da sala de aula, ao mesmo tempo que amplia o acesso dos estudantes a informações e conhecimentos que antes eram exclusividade da sala de aula. Nesta fase preliminar, nosso foco foi antes de tudo nos discente, e os questionamentos que

levantamos giraram em torno do seguinte problema: até que ponto as interações no ciberespaço podem contribuir para a formação dos estudantes? De fato, ao se propor um trabalho em pequenos grupos, estes são capazes de se articular no ciberespaço de forma a contemplar os anseios de uma aprendizagem colaborativa? É o que tentaremos responder na última sessão deste trabalho.

## A PESQUISA EMPÍRICA EXPLORATÓRIA COM OS DISCENTES: SEMENTES DE RENOVAÇÃO *BOTTOM-UP*

Embora nossa pesquisa empírica preliminar com alunos do ensino médio do município de Petrópolis indique que as suas instituições escolares não têm feito grandes movimentos de renovação da cultura escolar *top-down* (de cima para baixo), da parte dos próprios discentes, de certo modo à margem e para além das iniciativas institucionais, manifesta-se uma energia viva de apropriação dos novos meios tecnológicos em contextos educacionais ou híbridos.

Multiplicam-se e intensificam-se, por exemplo, os usos de plataformas e grupos de trabalho virtuais para atender a demandas originalmente escolares. Longe de serem novos, esses recursos têm, contudo, assumido cada vez mais importância na vida (para)escolar, segundo os próprios alunos, bem como têm promovido formas cada vez mais diversificadas de interação e aprendizado colaborativo entre os alunos. Retomando a ideia de Lévy, desenvolvida em nossa primeira sessão, há um genuíno movimento sócio-cultural *bottom-up* (de baixo para cima) de iniciativa dos alunos na direção de uma apropriação dos meios tecnológicos para a produção de novas formas de vida educacionais.

Nos meses de julho e agosto de 2019, promovemos sessões semanais de discussões sobre a relação entre cibercultura e cultura escolar em grupo focal com quatro alunos de ensino médio da rede estadual pública, interessados na temática. Também foram aplicados a estes mesmos alunos questionários de caráter qualitativo e quantitativo com perguntas objetivas e subjetivas, tendo por finalidade tanto trazer à tona questões a serem mais desenvolvidas nas sessões de discussão quanto testar a qualidade do instrumento para aplicação em amostra maior nas fases subsequentes da pesquisa. Por fim, analisamos junto com os alunos conversas de grupos de trabalho escolar de whatsapp por eles cedidas.

As opiniões dos alunos, manifestadas tanto nos questionários quanto nas discussões de grupo focal, indicaram a existência de uma interessante diversidade de pontos de vista a respeito da presença da tecnologia na vida escolar. Diante da indagação “Você considera que a cultura escolar (nos métodos e conteúdos de ensino, por exemplo) está separada, alienada da vida digital dos discentes?” colhemos relatos tão díspares quanto os seguintes:

**Aluno 1:** A internet já está presente na vida de cada aluno(a), cabe à cultura escolar se adequar a isso, para melhorar o próprio desempenho dos alunos nas aulas, pois quando eles veem uma aproximação de algo que eles gostam com algo que para eles parece mais com uma obrigação, eles, sem perceber, acabam se animando mais a se dedicar àquilo. (...) É comprovado que a grande maioria dos conteúdos ensinados na escola estão disponíveis online e, justamente por isso, muitos alunos não fazem questão de comparecer às aulas, simplesmente vão para fazer as avaliações etc. Por isso, é ainda mais necessário que os conteúdos e métodos se adequem, trazendo um diferencial a mais para dentro de sala, para despertar nos alunos o interesse de participar do ambiente escolar.

**Aluno 2:** De modo geral acabamos meio que nos acomodando com esses métodos de ensino existentes por toda a internet. (...) Deixando claro que cada um tem uma forma diferente de aprendizagem, de como consegue se adaptar a determinado método de ensino. Na internet há conteúdos mais vastos do que apresentados nas salas de aula. E, acho que de um certo modo a cultura escolar tenta meio que afastar desse meio digital mais prático, para não virarmos escravos desse método, que já é muito aderido pela maioria. A cultura escolar tenta nos manter mais próximos de um contato cara a cara para sermos mais libertos e que possamos saber se expressar com mais liberdade, o que a internet de uma certa forma não disponibiliza. (...) Pra mim, ter o contato direto com os professores dentro da sala de aula, é muito mais importante, pois temos uma certa liberdade de debater, discutir sobre aquele determinado assunto apresentado pelo professor. Aderindo mais conhecimento do que um pequeno vídeo aula pode dar.

Conforme corroborado pelo contexto maior da conversa no grupo focal, enquanto o aluno 1 gostaria que a cultura escolar se aproximasse mais da cibercultura, o aluno 2, embora reconheça a existência de diferentes estilos de aprendizagem favoráveis a diferentes alunos, pessoalmente considera a educação escolar em moldes mais tradicionais bastante satisfatória e mais indicada para promover a liberdade do aluno. Nenhum dos alunos, por mais entusiasta que fosse das novas tecnologias, via a educação em crise pela pouca integração com estas. Não parecem prevalecentes entre os alunos em geral, pelos relatos de nossa pequena amostra, nem uma “apocalíptica” da educação nem uma aposta em qualquer tipo de “solucionismo tecnológico”, embora sejam reconhecidas por todos muitas deficiências da educação escolar brasileira, sobretudo pública.

Quanto às potencialidades da aprendizagem colaborativa, os alunos manifestaram ampla preferência por atividades de aprendiza-

gem em grupo em relação a atividades exclusivamente individuais. Registramos o seguinte relato, justificando a preferência:

**Aluno 3:** Para mim, discutindo e juntando ideias o trabalho fica mais bem estruturado e com uma abrangência melhor de mais pontos de vista. Outra vantagem, também, é poder levar o trabalho de uma forma mais descontraída, pois os amigos ajudam a tirar esse peso de “O TRABALHO” para algo mais tranquilo. Os amigos também ajudam aquelas pessoas que não tem muita prática ou desenvoltura para realizar algo sozinhos.

Já na análise dos grupos virtuais de trabalho estudados, combinada com o testemunho dos próprios estudantes sobre seu contexto, reconhecemos como características distintivas de sua forma de socialidade: predominância de linguagem informal, presença constante de hipertexto, pluralidade de formas, estilos e intensidades de interação, pluralidade de formas de comunicação (texto escrito, áudio, imagens, etc), possibilidade de interagir simultaneamente e extemporaneamente, horizontalidade e descentramento da comunicação (sem hierarquia a priori entre os membros da comunidade), possibilidade de reter e rever interações, preferência por comunicação através de áudios para desenvolver raciocínios mais complexos, dimensão afetiva forte de muitas interações, dimensão lúdica de muitas interações, exercício de função metacrítica pelos próprios participantes do grupo, entre muitas outras características a serem mapeadas nas futuras fases de nossa pesquisa.

Destaque-se que, longe de se constituírem na maior parte dos tempo em formas negativamente caóticas de comunicação, estes grupos possuem traços claros de uma organização por autor-regulação coletiva. Os participantes concordam que prevalece em suas

interações uma ética comunitária tácita de colaboração mútua, a qual Lévy atribui às comunidades virtuais em geral sob o nome de “netiqueta” cujas “regras tendem principalmente a fazer com que os outros não percam seu tempo. A moral implícita da comunidade virtual é em geral a reciprocidade” (LÉVY, p. 130-131).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar de pesquisa em andamento em fase exploratória, este trabalho procurou meramente delinear tendências e formular categorias de análise para os desenvolvimentos ulteriores de nossas investigações e, talvez, de outros pesquisadores.

Do ponto de vista institucional, nossa hipótese inicial de trabalho de que as tecnologias ainda não foram apropriadas de forma profundamente renovadora pela cultura escolar permanece de pé, se levarmos em conta os relatos do grupo de discentes estudados. Apresentamos, neste sentido, as metodologias ativas voltadas à aprendizagem por competências como abordagem promissora para pensar as potencialidades desta renovação do ponto de vista do trabalho docente.

Por outro lado, nossa pesquisa empírica de caráter exploratório teve até o momento seu foco dirigido sobretudo às renovações da cultura educacional a partir da iniciativa dos discentes. Pelos debates em grupos focais e demais coletas de dados, sugerimos como hipótese, a ser testada e aprofundada junto a amostra mais extensa, que há diferentes perfis de estudantes, que avaliam de formas variadas o uso das mídias sociais para aprendizagem e que isso prova-

velmente seria um indicativo de diferentes estilos de aprendizagem: alguns estudantes teriam preferência por modos de aprendizagem e socialidade pré-digitais, outros seriam favoráveis a uma maior integração da cultura escolar à cultura digital.

De todo modo, o uso de mídias sociais para atender a demandas escolares, têm se multiplicado e diversificado entre todos, desenvolvendo interessantes potenciais de aprendizagem colaborativa que merecem ser ainda melhor cartografados. Uma boa perspectiva metodológico-didática para o trabalho docente poderia ser, nesse sentido, partindo dessas experiências discentes, procurar diversificar e renovar suas metodologias de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel G. **Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, 41-58, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Gisele M. S.; LEMGRUBER, Márcio S. **Tecnologias educacionais como ferramentas:** considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives* (Florida & Arizona), Vol. 26, Nº. 1, 2018.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.* São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

LÉVY, Pierre (1997). *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia (2010). *Como aprender e ensinar competências.* Porto Alegre: Artmed, 2018.

WAGNER, Tony. *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need - and what can do about it.* New York: Basic Books, 2010.

## SOBRE OS AUTORES

### **Ana Carolina Carius**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre e doutora em Modelagem Computacional pelo Laboratório Nacional de Computação Científica. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e professora adjunta da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Atua nos cursos de graduação em engenharia e é colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da mesma universidade. E-mail: ana.carius@ucp.br

### **Elzanir dos Santos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da mesma Universidade. Realizou Estágio Sanduíche na Universidade de Lisboa/PT. É professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação (DME), da Universidade federal da Paraíba (UFPB). E-mail: elzaniridentidade@gmail.com

### **Daniel Manzoni de Almeida**

Graduado em Ciências Biológicas, Filosofia e Letras. Mestre e Doutor em Ciências Biológicas. Tem Pós-doutorado em Ensino de Biologia/Ciências. Atualmente é docente nos cursos de graduação e docente no Mestrado Profissional em Saúde Ambiental do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas/FMU. E-mail: daniel.almeida@fmu.br

### **Maria Aparecida Valentim Afonso**

Doutora e Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Cataguases (FIC)/MG. Atua no Departamento de Pedagogia do Campo/UFPB. E-mail: aparecidavalentim.ufpb@gmail.com

### **Maria Alves de Azerêdo**

Pedagoga, com Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora adjunta do Departamento de Metodologia da Educação (DME) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), desta mesma Universidade. E-mail: marazeredo@hotmail.com

### **Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira**

Graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora Titular, vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação/UFPB e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) /UFPB. E-mail: claurenia@gmail.com

### **Maria Emilia Sardelich**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Formação em Cultura Visual, e Estágio de Pós-Doutorado, pela Universidade de Barcelona (UB). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba no Departamento Metodologia da Educação (DME) e no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE). E-mail: emilisar@hotmail.com

### **Marsílvio Gonçalves Pereira**

Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestrado em Agronomia-Ciência do Solo pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é Professor do Departamento de Metodologia da Educação (DME) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: marsilvioeduc@gmail.com

### **Nádia Jane de Sousa**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. É professora

Associada do Departamento de Habilitações Pedagógicas/UFPB. E-mail: janenadia@gmail.com

### **Quezia Vila Flor Furtado**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é professora adjunto no Departamento de Metodologia da Educação (DME) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: queziaflor@yahoo.com.br

### **Rogéria Gaudêncio do Rego**

Bacharel em Matemática e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular do Departamento de Matemática (DM) do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE (PPGE)/UFPB. E-mail: rogeriaedumat@gmail.com

### **Sheila Gomes de Melo**

Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMONTE). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). É professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)/Campus CH/Guarabira. Email: profbiosheila@gmail.com  
Thais Thalyta da Silva

### **Telma Ferraz Leal**

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. É professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. Atua nos cursos de graduação, com ênfase em ensino e aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: prática pedagógica, produção de textos, leitura, alfabetização, oralidade. É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

### **Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa**

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGF-UFRJ), com estadia de pesquisa na Universität Heidelberg. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de Filosofia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Mestre e graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduado em Comunicação Social/Cinema pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: thiago.cabrera@ucp.br

### **Vinicius Varella Ferreira**

Licenciado em Matemática pela Universidade Castelo Branco UCB/RJ, graduado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Simonsen (FIS)/RJ. cursou Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na área de Educação e Linguagem. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação (DME), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: varellavinicius@gmail.com



ISBN 978-65-5621-015-5



9 786556 210155