

ARLETE PEREIRA DE OLIVEIRA
GILBERTO FRANCISCO ALVES DE MELO
MARILEIZE FRANÇA
MIRIAN SOUZA DA SILVA
NAGILA MARIA SILVA OLIVEIRA
(ORG.)

Colégio de Aplicação - Ufac

CAP UFAC 40 ANOS



Edufac

Copyright © Edufac 2022

Editora da Universidade Federal do Acre - Eufac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre edufac@ufac.br

Editora afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria Poças (presidente), Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente).

Coordenadora Comercial e Serviços Editoriais

Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Frederico Silva de Oliveira

Revisão de Texto

Arlete Pereira de Oliveira, Shelton Lima de Souza.

C695c

Colégio de Aplicação – Ufac: quarenta anos de ensino, pesquisa, extensão e formação docente / Organizado por: Arlete Pereira de Oliveira, Gilberto Francisco Alves de Melo, Marileize França...[et.al]. Rio Branco, AC: Editora da Universidade Federal do Acre – Edufac, 2022.

143p.; il.; Ebook.

Inclui referências bibliográficas e bibliografia dos autores.

ISBN: 978-65-88975-50-3

1. Colégio de Aplicação. 2. Relatos de experiência. 3. Professores e Técnicos Administrativos. I. Oliveira, Arlete Pereira de. II. Melo, Francisco Alves de. III. França, Marileize. IV. Título.

CDD: 370.798112

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.



Colégio de Aplicação - Ufac

CAP

UFAC

40
ANOS



Edufac

Sumário

Apresentação	09
Introdução	15
A PRÁTICA DA ORALIDADE E DA ESCRITA EM AMBIENTES VIRTUAIS COLABORATIVOS: um relato de experiência com a turma do 2º ano no Ensino Fundamental I.....	21
CAPTANDO A CIDADANIA: as oficinas de leitura do colégio de aplicação.....	37
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO	51
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: uma experiência com círculos de leitura.....	73
RELATO DE EXPERIÊNCIA: o uso das TICs no ensino da língua inglesa	87
ENSINO DE LITERATURA E GEOGRAFIA: desafios dos letramentos em sala de aula.....	101
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	121
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: práticas exitosas de projeto de ensino	137

FAZER GOTEJAR EXPERIÊNCIAS PARA PENSAR A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES 149

RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR
SUBSTITUTO DA DISCIPLINA DE TEATRO 169

AS PRÁTICAS CORPORAIS CIRCENSES COMO
CONTEÚDO CURRICULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO 185

MULTIDISCIPLINARIDADE EM REDE: o poder das
artes visuais como fio condutor nas construções da
pedagogia do sentir197

O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DA
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: experiências nos anos
iniciais do Ensino Fundamental 221

Aprendizagem de educação financeira com
mediação de tecnologias digitais 235

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS249

COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFAC: quarenta anos de
ensino, pesquisa, extensão e formação docente 263

Apresentação

Este livro, escrito a várias mãos, é resultado do ofício de professores, pesquisadores e técnicos educacionais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Tal lugar intelectual, com sua liberdade de cátedra, tem sido o chão de resiliência e esperança para construirmos um mundo mais sensível às humanidades. Resiliência e esperança que, muitas vezes, têm sido usurpadas de nós e deixado rastros profundos em nossa memória de educadores, de forma a produzir outras significações na/além da sala de aula. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que o ofício de ensinar, pesquisar e educar se reveste em um constante questionar, ressignificar e redefinir horizontes de vida escolar, marcada por múltiplas complexidades, cujos elogios à responsabilidade e à emancipação intelectual são as linhas de fuga e resolução do que significa ser membro da comunidade do Colégio de Aplicação. Entre o exercício do ensinar e do aprender e da prática de fazer pesquisa e extensão, esses membros capianos têm

inscrito sua marca e revelado uma prática educacional pela qual se espriam vozes, discursos e problematizações, não apenas como pontos de chegada, mas especialmente como ações-reflexões pautadas pela diligência intelectual, afetiva e crítica. Essa é uma das várias perspectivas que o leitor desta obra irá encontrar aqui: o ressignificar do olhar de autores a ensaiar itinerários, a desenhar trajetórias e, especialmente, a sonhar com vidas, experiências e imaginários da escola, universidade, saberes e humanidades ainda por serem reconhecidas em nossa prática educacional. Com isso em mira, ensaiar, desenhar e sonhar são os verbos que norteiam e destituem quaisquer tentativas de fechamento aos títulos, subtítulos, resumos, argumentos, resultados e discussões e referências bibliográficas articulados pelos autores para fundamentar o plano de voo de cada capítulo desta obra. Como plano de travessia, que pode ser alterado à medida que se experienciam os projetos, as metas e os realinhamentos, os leitores deste trabalho também poderão refazer seus percursos, alinhar outros saberes e, acima de tudo, atravessar cada capítulo com a pista de que “ler é um ato de poder”, como quer Alberto Manguel; isto é, perceber o grau da experiência intersubjetiva, intercultural e intertextual a imprimir o jogo da relação entre memória, cultura e imaginário, com as vozes de autores em contínuo processo de leitura do mundo escolar. Afinal de contas, esta obra, que você tem em suas mãos, leitores e leitoras, procura celebrar quarenta anos de vida, luta e resistência do Colégio de Aplicação. Uma celebração

que não se esgota no mundo da escrita, mas convida a fazermos uma roda de conversa para escutar os timbres graves, médios e agudos de professores, diretores, alunos, técnicos a cartografarem o passado inscrito no presente de uma utopia de outros quarenta anos. Dessa forma, são várias as razões para celebrar o aniversário de 40 anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac). Parafraseando Eduardo Galeano, pensador uruguaio, diríamos que o CAp/Ufac não é formado de átomos, mas de histórias. De fato, muitas são as histórias daqueles que ajudaram a construir, com seu trabalho, o nosso Colégio. Histórias no plural, cuja inscrição de atritos e experiências revelam rastros de mulheres, crianças, adolescentes a fazer ecoar a esperança de resistir à lógica etnocêntrica, patriarcal, xenofóbica e homofóbica. Histórias de práticas pedagógicas, cujas geografias do afeto, cujas línguas, textos e literaturas, cujas químicas, físicas, matemáticas, filosofias, sociologias, artes, educações físicas, biológicas sejam, de fato, lugares de produção de outras epistemologias a apontar outros modos de ensinar e aprender, sempre ávidos por praticar aprendizagens referenciadas e democráticas.

Delineado por educadores preocupados em criar um “laboratório” para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados dos Cursos de Licenciaturas, a exemplo de outras Instituições de Ensino Superior, o CAp foi fundado em 11 de dezembro de 1981, tendo a Professora Mestra Suzana Domingos Barbosa (aposentada) como uma das fundadoras e primeira diretora.

Os Colégios de Aplicação (CAps) têm como função trabalhar ensino, pesquisa, extensão, formação de professores (inicial e continuada) e inovações pedagógicas em parceria com as Licenciaturas. Um trabalho colaborativo em que atuam como corresponsáveis pela formação dos futuros professores e dos professores em exercício, contribuindo, assim, com a melhoria do ensino e aprendizagem, tanto nos CAps, quanto nas Licenciaturas.

No que se refere ao ensino, o CAp/Ufac oferta ensino básico atendendo ao público da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos períodos matutino e/ou vespertino. Para o desempenho dessas funções, possui um quadro de professores com dedicação exclusiva (40h) e/ou 20h licenciados e com pós-graduação (Mestrado e Doutorado), além de psicólogo e de técnicos administrativos com 30h que desempenham o papel de apoio.

Os alunos, que estudam no CAp/Ufac, são selecionados via sorteio público que é garantido com base na Portaria n.º 959, de 27 de setembro de 2013, sendo uma forma de democratizar o acesso, incluindo pessoas de diversas faixas socioeconômicas e geográficas do município de Rio Branco/AC e de outros municípios. Os alunos sorteados passam a integrar a comunidade escolar da instituição sendo representados pelo Grêmio Estudantil. Os pais, mães e/ou responsáveis que constituem o elo da relação família-escola integram a Associação de Pais e Mestres (APM).

Além do ensino, os docentes contribuem com a socie-

dade acreana realizando ações de extensão divulgando conhecimento e promovendo movimentos artísticos e culturais. Quanto à pesquisa, atuam em grupos de pesquisa e ações de formação inicial e/ou continuada, mediante o atendimento de estagiários de diversas disciplinas, em sua maioria das Licenciaturas da Ufac, atuando como coformadores. Além disso, atuam como supervisores nos programas Pibid e Pro-docência ou em alguns casos, como professor no Parfor, inclusive como professores em disciplinas de Cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação. Pode-se dizer que todas essas ações possibilitam uma aprendizagem e ampliação do nosso desenvolvimento profissional e melhoria de nossas práticas pedagógicas.

Diante deste contexto, o objetivo desse E-Book, comemorativo dos 40 anos do CAp, é publicizar algumas histórias da docência daqueles que foram, são e serão marcantes na trajetória do que defendemos como escola pública, de qualidade, gratuita, laica e referenciada socialmente. Trata-se de apresentar práticas professorais que vêm sendo produzidas e desenvolvidas, referenciadas na filosofia do Colégio, expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Por fim, o CAp/Ufac mantém acesa a chama do “Esperançar com ação, com resistência”, de Paulo Freire, para que tenha vida longa em prol da educação acreana. “Esperançar com ação e resistência”, em nosso entender, pode significar que professores, alunos, técnicos, diretores do Colégio de Aplicação possam ampliar suas práticas pedagógicas, admi-

nistrativas, de pesquisa e de extensão por meio da artesanaria da resiliência nestes tempos sombrios em que o ódio à democracia não pode sepultar o elogio à vida acadêmica nos quarenta anos de Colégio de Aplicação.

Enfim, prezados leitores, o que esperamos com esta obra é tão somente, como diria Conceição Evaristo, cartografar escrevivências que digam de nossas incompletudes, humanidades e vidas na/além da sala de aula do Colégio de Aplicação. Portanto, o que esperamos são as escrevivências como ato de reimaginação de vozes, corpos e saberes ainda por mapear em outros, quem sabe, quarenta anos de luta por uma educação acreana, posicionada na emancipação e na descolonização intelectual, em que o elogio seja feito à escola democrática.

Dessa forma, desejo vida longa e ativa ao Colégio de Aplicação, bem como aos autores e aos leitores desta obra, que se quer plural, heterogênea e diversa entre as dobras da memória educacional acreana. E como diria, Clarice Lispector, espera-se que nossos leitores viviam a felicidade clandestina de cada um dos textos desta obra, uma espécie de espiral dos quarenta anos vistos como vários fios de interpretações, por isso mesmo abertos ao infinito dos saberes e das práticas escolares.

Amilton José Freire de Queiroz
Docente de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação
Universidade Federal do Acre

Introdução

O E-book é composto por artigos e relatos de experiência, de autoria de professores e técnicos administrativos que atuam e/ou atuaram no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, ao longo dos seus quarenta anos. O primeiro capítulo “A PRÁTICA DA ORALIDADE E DA ESCRITA EM AMBIENTES VIRTUAIS COLABORATIVOS: um relato de experiência com a turma do 2º ano no Ensino Fundamental I”, de autoria da professora Francisca Karoline R. Braga Ramos, apresenta uma reflexão sobre a oralidade como elemento para a produção textual por meio dos aplicativos WhatsApp e Google docs. O primeiro utilizado para produção de textos orais; e o segundo como espaço de interação digital, para a produção textual colaborativa entre alunos e professora, durante o período de aulas remotas na pandemia da Covid-19.

O segundo capítulo “CAPTANDO A CIDADANIA: as oficinas de leitura do colégio de aplicação”, de autoria das professoras Daisy Mary Padula de Castro e Maria de Naza-

ré Cavalcante de Sousa, apresenta um relato sobre oficinas de leitura realizadas no período de 2000 a 2006 com alunos com idade entre 11 e 15 anos de idade. Inspiradas em Paulo Freire, as autoras problematizam a importância das oficinas de leitura para recuperar a autoestima e promover o desenvolvimento do hábito da leitura em alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

O terceiro capítulo “PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO”, escrito pelas professoras Nágila Maria Silva Oliveira e Cleudilanda Paula Pimenta da Silva, apresenta perspectivas para o ensino de produção textual na alfabetização, em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, problematizando o papel da textualidade durante a aquisição da leitura e da escrita, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática intitulada “Re-fabulando”.

O quarto capítulo, “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: uma experiência com círculos de leitura”, de autoria dos técnicos Roberto Mamedio Bastos e Luciana Vasconcelos, apresenta vivências de leitura com alunos do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Os autores problematizam os círculos de leitura como espaço para potencializar as práticas de leitura literária na escola.

O quinto capítulo, “RELATO DE EXPERIÊNCIA: o uso das TICs no Ensino da Língua Inglesa”, de autoria dos professores Marileize França e João Romário Sinhasique, retrata vivências com ferramentas tecnológicas, tais como o uso do

app Duolingo, o ChatClass - Bot do WhatsApp e o Instagram inserido no projeto de ensino *English in Action*, no decorrer de cinco anos (2017- 2021), nas turmas dos Ensinos Fundamental II e Médio. As ações desenvolvidas objetivaram oportunizar, incluir e fortalecer o uso da tecnologia como ferramenta educacional de construção de conhecimento.

O sexto capítulo, “ENSINO DE LITERATURA E GEOGRAFIA: desafios dos letramentos em sala de aula”, de autoria dos professores Amilton José Freire de Queiroz, Rogério Nogueira de Mesquita e Simone de Souza Lima, apresenta um diálogo entre Literatura e Geografia em sala de aula, um lugar de ensino e aprendizagem, cuja paisagem epistemológica convida a tecer outros percursos de formação da vida acadêmica e escolar na contemporaneidade. Por meio de metodologias de aprendizagem às aulas dos domínios do saber Literatura e Geografia, os autores defendem a formação de um leitor que também se sinta desconfortável, inquieto e sensível ao jogo intertextual da sala de aula como um espaço/um lugar/uma paisagem em constante movimento.

O sétimo capítulo, “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA”, de autoria do professor Carlos José de Farias Pontes, é fruto do terceiro capítulo da dissertação do referido autor. Nele, apresentam-se percepções de três professores sobre o conceito e concepções de História, Ensino de História e tempo histórico, relacionando-se essas concepções com os saberes docentes, métodos, práticas de avaliação e planejamento no ensino de história.

O oitavo capítulo, “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: práticas exitosas de projeto de ensino”, de autoria da professora Arlete Pereira, apresenta o Projeto de Ensino intitulado *O valor humano para além da aparência*, realizado durante dois meses de forma interdisciplinar, no 2º ano do Ensino Fundamental. A autora, ao propor o referido projeto, intencionou ampliar os conhecimentos de seus alunos sobre a cultura afro-brasileira para que eles reconhecessem as diferenças nas vivências humanas.

O nono capítulo “FAZER GOTEJAR EXPERIÊNCIAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, de autoria do professor Caue Camargo dos Santos, discute os planos moventes por onde escoam gotejamentos, que subsidiam o professor-artista-pesquisador a desenhar uma cartografia de suas experimentações no campo da docência em artes visuais, com destaque para sua atuação no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e em meio às experimentações do projeto Arte na Escola Pólo Ufac.

O décimo capítulo, “RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR SUBSTITUTO DA DISCIPLINA DE TEATRO”, de autoria do professor Claiton de Oliveira Souza, apresenta uma proposição de trabalho transdisciplinar no ensino de teatro no decorrer de 2005 a 2007. Por meio do diálogo entre o ensino de música, dança e artes plásticas, o autor problematiza as inquietações sociais, individuais e religiosas que atravessam o Ensino de Artes.

O décimo primeiro capítulo, “AS PRÁTICAS CORPO-RAIS CIRCENSES COMO CONTEÚDO CURRICULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO”, com autoria das professoras Alessandra Lima Peres de Oliveira, Eroida Moreira de Melo e Kelly Cebélia Chagas do Amaral, apresenta uma experiência desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio, que teve as práticas corporais circenses como conteúdo curricular das aulas de Educação Física no ano de 2019.

O décimo segundo capítulo, “MULTIDISCIPLINARIDADE EM REDE: o poder das artes visuais como fio condutor nas construções da pedagogia do sentir”, de autoria da professora Rafaela Maria Zanatta, apresenta experiências profissionais divididas em dois distintos momentos de trocas entre o ensino das artes e as sutilezas humanas: nas relações durante as vivências presenciais, como também no modo on-line durante o Ensino Remoto Emergencial.

O décimo terceiro capítulo, “O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: experiências nos anos iniciais do ensino fundamental”, de autoria da professora Mirian Souza da Silva, justifica o uso da resolução de problemas para a aprendizagem dos conceitos matemáticos mediante pesquisa bibliográfica e exploratória junto à turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

O último capítulo, “APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM MEDIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS”, de autoria do professor Gilberto Francisco Alves de

Melo, analisa as vivências de um trabalho colaborativo com os alunos do 2º ano do Ensino Médio em 2020, no decorrer do Ensino Remoto Emergencial, mediante o uso das tecnologias digitais para uma formação em educação financeira crítica.

A PRÁTICA DA ORALIDADE E DA ESCRITA EM AMBIENTES VIRTUAIS COLABORATIVOS: um relato de experiência com a turma do 2º ano no Ensino Fundamental I

Francisca Karoline R. Braga Ramos

Considerações iniciais

O trabalho pedagógico com o ensino da leitura e da escrita com crianças que estão no ciclo de alfabetização que compreende os 1º e 2º anos de forma presencial, por si só, constitui-se em um desafio diário na oferta da escolarização, pois promover o ensino de maneira que haja aprendizado de

um código alfabético gráfico ortográfico que faz parte do cotidiano da criança apenas sob a perspectiva do letramento exige sistematicidade e persistência para auxiliar a construção dos conhecimentos sobre a língua.

Tais desafios foram aumentados ao considerarmos o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), dadas as especificidades desse trabalho não presencial que recaiu sobre a educação escolar formal no mundo inteiro, devido à pandemia pela Covid-19 e que também se impôs como realidade ao trabalho de ensino e aprendizagem no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac).

As práticas pedagógicas, que antes, já necessitavam ser constantemente revisitadas, tendo em vista à necessidade de um trabalho em prol da consolidação dos saberes relacionados ao ler e escrever, no contexto do ERE tiveram que ser reinventadas com um novo viés agora obrigatoriamente voltado ao uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) diversas, a fim de abarcar e dar conta de continuar a promover as aprendizagens dos alunos mesmo à distância. Sendo assim, surgem inquietações acerca de como poderiam ser trabalhadas a leitura, a escuta e a produção de textos com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, nessa realidade pandêmica em que não seria possível estar próximo aos alunos propondo, incentivando e revisando as produções textuais escritas. Como fazer então, para trabalhar conteúdos e habilidades necessárias aos alunos do Ensino Fundamental I, a partir de uma perspectiva que não perdesse de vista a

interação e a colaboração, mesmo em um contexto de ERE?

Uma das formas encontradas foi a de desenvolver um projeto de ensino denominado *Quem conta um conto, acrescenta um ponto!*, para trabalhar a relação entre a oralidade e escrita, escrevendo e reescrevendo textos literários indicados para o ano, como os contos de fadas, a partir de ambientes virtuais colaborativos, denominados de *wiki*, como estratégia para ampliar o protagonismo infantil e consolidar o processo de alfabetização.

Ao participar de práticas sistemáticas de produções de gêneros orais e escritos, as crianças têm condições de rever e visitar os textos escritos produzidos, de forma a expandir o progressivo domínio do sistema alfabético-gráfico; e também verificar que nas atividades de produção textual oral e escrita, é verdadeiro o provérbio que diz: “Quem conta um conto, acrescenta um ponto!”, pois quando escrevemos ou falamos sempre o fazemos de diversas formas, a partir de onde os sujeitos estão situados, a partir de um dado contexto histórico-social. Tanto a fala, quanto a escrita são materializações do discurso e se concretizam por meio de textos e, quando o fazemos, cada pessoa o fará de forma distinta, mesmo que todos tenham acesso aos mesmos textos para estudo. A atividade de reescrita nunca será igual para todos os alunos e sempre possuirá elementos distintos na produção dos discursos, seja pela forma como os produzimos individualmente, tanto de maneira oral, quanto escrita, e também dependerá do nível de apropriação do sistema alfabético gráfico que

cada um possui.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado com os alunos da turma do CAp/Ufac considerou a competência proposta na Base Nacional Comum Curricular (2018) para a Educação Básica, relacionada à inserção e atuação com e nas práticas que envolvam os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) para acessar e disseminar informações e produzir conhecimentos. Com esse intuito, as atividades pedagógicas desenvolvidas se deram a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem sob a perspectiva colaborativa, denominada de *wiki*, em aplicativos que permitem a prática de ensino com a oralidade, como o *WhatsApp*, além de prática de ensino com a produção textual, a partir do aplicativo Google Docs. Assim, objetivou-se direcionar um trabalho pedagógico voltado à construção de textos orais e escritos, tomando a reflexão sobre a oralidade como elemento para a produção textual, por meio de ambientes virtuais colaborativos.

Compartilhando experiências: práticas pedagógicas e aprendizagens desenvolvidas no contexto do Ensino Remoto Emergencial

Para o desenvolvimento do projeto de ensino *Quem conta um conto, acrescenta um ponto!*, a estratégia metodológica utilizada para o desenvolvimento das atividades de prática de ensino durante o Ensino Remoto baseou-se na reflexão acerca da relação leitura e escrita, tomando o campo artístico-literário como ponto de partida, mediado pelo uso das TICs em ambientes de interação virtual de forma colaborativa, como o *WhatsApp*, aplicativo que permite a troca de mensagens instantâneas e aulas em tempo real por meio das chamadas de vídeo – para trabalhar as questões relacionadas à oralidade; e do uso do *Google docs*, como ambiente *wiki*, que permitiu a produção escrita, individual e coletiva, em um espaço digital que propiciou aos alunos uma ampliação dos usos de tecnologias digitais, ainda que de maneira simplória e inicial, ao possibilitar a produção de texto de forma colaborativa entre todos os alunos da turma.

Para tanto, esse trabalho foi desenvolvido considerando as proposições de Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018, 2015), sobre o trabalho com a oralidade e a escrita, em que os autores destacam que ambas as práticas precisam ser trabalhadas sistematicamente na escola. Tanto a oralidade, quanto a escrita precisam ser tomadas e tratadas como objeto de estudo por parte dos alunos e devidamente planejadas pelos professores

da educação básica, sendo que para que esse trabalho seja efetivamente realizado em sala de aula sugerem, vários procedimentos metodológicos podem ser utilizados por quaisquer professores que trabalhem com aspectos da oralidade e da escrita no ensino da Língua Portuguesa.

Alguns procedimentos foram seguidos conforme orientações de Carvalho; Ferrarezi em relação ao trabalho com a oralidade na turma, como as várias possibilidades de diálogo e escuta sugeridas; ao passo que a produção escrita considerou a abordagem metodológica de exercícios de desenvolvimento do enredo de forma a completar enredo sucedente, no qual os alunos iriam completando a produção de texto a partir de ideias já escritas anteriormente e também criando um enredo completo a partir de um tema, mas de forma adaptada ao propósito do projeto desenvolvido de forma remota, pautando-se no uso de ambientes virtuais de aprendizagem de forma colaborativa.

Em relação ao trabalho com a oralidade, foram desenvolvidas várias situações didáticas de uso da língua falada com o intuito de promover a comunicação, na perspectiva de se relacionar com a professora e com os alunos e desenvolver formas de diálogos desses alunos com a professora, como contar e recontar histórias ouvidas, lidas e vividas por meio de textos literários como conto de fadas, lidos pela professora; recitar textos da tradição oral; escuta atenta à professora e outros colegas realizarem leitura de textos literários; participar de situações de interação entre os colegas da turma, por

meio de diálogos e entrevistas; e, considerando as condições de execução do projeto, foram utilizadas ferramentas digitais como videochamadas, para desenvolver tais atividades.

Embora as crianças já possuíssem as capacidades de falar e ouvir, pois as aprendem diariamente em seus vários grupos de convivência, como a família, e que já chegam à escola sabendo utilizá-las de alguma forma, isso não significou que o faziam de maneira sistemática e adequada a objetivos pedagógicos. Nesse sentido, foi desenvolvido um trabalho pedagógico em que foi ensinado às crianças a se expressar, a saber dialogar com o outro, a aprender a ouvir, respeitando com ética os turnos de fala de cada pessoa, dentre outros princípios que precisavam ser ensinados no processo de fala e escuta, de forma que competências discursivas e comunicativas fossem ensinadas metodicamente.

A oralidade entendida enquanto prática, nos constitui e define nossa personalidade, pois é por meio dela que manifestamos modos de ser, de pensar e que constituímos nossa identidade. A esse respeito Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018) destacam que a forma como a linguagem oral é utilizada por cada pessoa, seja pelo tipo de timbre, pela entonação que usa, ou até mesmo pelos vários jeitos de falar a língua materna, define suas próprias particularidades e conseqüentemente, sua identidade, pois é na interação com o outro que cada um vai definindo um modo próprio de ser e de estar no mundo. Assim, as aulas podem promover formas de os alunos serem capazes de usar a linguagem de modo que se diferen-

ciem das demais pessoas, ainda que todos sejam falantes da mesma língua; é a capacidade que a linguagem tem de dotar cada pessoa de sua singularidade.

Nesse sentido, a escola pode se valer desse recurso de utilização da língua que é a linguagem para estreitar os laços com a produção textual. Tomar a linguagem como ponto de partida para a produção escrita é, pois, um instrumento útil para a ampliação da capacidade de falar e de escrever. Embora sejam utilizadas de maneiras distintas, as duas formas de produção/materialização da linguagem trazem um imbricamento necessário à prática pedagógica, pois as crianças que ingressam no Ensino Fundamental ainda estão por aprender as relações grafofônicas próprias da Língua Portuguesa.

Explorar a escrita, a partir da linguagem oral, é elemento chave para que as crianças possam compreender as relações existentes entre fonemas e grafemas no processo de alfabetização. Assim, não faz sentido explorar apenas palavras ou frases descontextualizadas, mas sim tomar o texto com um todo, unidade dotada de sentidos tanto para o emissor, quanto para o receptor. Conforme Bakhtin (1992), citado por Kuhn; Flores (2008, p. 72, p. 301): “A língua materna – a composição do seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”.

Isso quer dizer que a aprendizagem da linguagem se dá

nos processos interativos em que são produzidas as enunciações discursivas e, é com o outro e a partir dele, que se constitui a comunicação verbal. A oralidade como conteúdo a ser ensinado permitiu que os alunos pudessem refletir sobre a língua em funcionamento, em situações de uso concreto da fala e não apenas de forma desconexa com a realidade e, nesse processo, buscou-se aliar a reflexão entre fala e a escrita, enquanto caminho útil encontrado para que as crianças que estavam em processo de alfabetização pudessem avançar e consolidar saberes que já possuíam em relação ao funcionamento do sistema alfabético-ortográfico.

Contudo, devido às especificidades vivenciadas no contexto do ERE, muitas limitações ainda maiores se impunham em relação à produção coletiva de textos de modo que todos os alunos pudessem participar e vivenciá-la em tempo real como na modalidade presencial. A alternativa encontrada foi se valer de algumas das ferramentas presentes em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativos denominados de *wiki*, para poder desenvolver as estratégias metodológicas de trabalho com a produção textual apontadas por Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015), mas com algumas adaptações.

Com relação à escolha das ferramentas que seriam úteis à produção de texto em ambientes virtuais de aprendizagem de forma colaborativa, foram consideradas alguns dos aspectos destacados por Brito; Pereira (2004) de que em ambiente virtual o processo de trocas, escolhas e decisões entre as pessoas se torna um pouco mais complexo dada a ausência

da interação presencial e para que seja possível o trabalho coletivo, sob uma perspectiva de colaboração, o ambiente virtual precisa oferecer recursos úteis para aquele que será o administrador do grupo de trabalho, para que possa mediar as trocas e as proposições entre os interagentes, tendo em vista a produção que está sendo feita. Mesmo a distância, o processo de aprendizagem pode ser mediado por TICs que permitam a colaboração e a interação de modo que o conhecimento possa ser compartilhado, construído e reformulado.

Quando vivemos em um ambiente normal, que é o contexto das aulas presenciais, não se faz obrigatório o uso de nenhuma ferramenta para a promoção da interação; ao passo que quando a aprendizagem precisa acontecer à distância, no caso do ERE, foi preciso que existissem ferramentas que proporcionassem a colaboração entre os alunos e os professores, e permitisse que a professora, enquanto administradora do grupo de trabalho, fizesse a mediação entre todas as produções feitas pelos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

O ensino presencial, que era físico, passou a ser ofertado em meios digitais, por meio do ERE, o que levou instituições de ensino e professores a buscarem as mais adequadas plataformas para minimizar a distância entre alunos e professores. A interação continuou a existir, mas via recursos tecnológicos (BEHAR, 2020).

Duas ferramentas, então, foram consideradas na escolha do ambiente virtual para a aprendizagem dos alunos, en-

tendidas como sendo mais viáveis a uma das propostas do projeto em relação à escrita que era a produção textual coletiva, considerando a criação de um enredo completo, a partir da proposta de produção de um conto de forma colaborativa entre todos os alunos: o editor de texto compartilhado e o compartilhamento de documentos. Brito; Pereira (2004) destacam que a edição de textos permite que todos os envolvidos possam trabalhar juntos na produção de um texto em tempo real, mesmo que só possa ser editado por um aluno por vez; e o compartilhamento de documentos permite criar um espaço para armazenar e gravar qualquer produção de documentos, com a possibilidade de gerenciamento do que for sendo produzido.

O ambiente virtual colaborativo escolhido, por permitir a criação, edição e armazenamento de documentos, que permitiria esse tipo de troca e interação de forma simples e objetiva, foi o aplicativo *Google docs*, disponível na plataforma Google na opção de produção de documentos de forma compartilhada e consiste em uma página semelhante ao documento que se abre no *Word* da *Microsoft*, sendo possível digitar textos normalmente. Embora os alunos da turma ainda não soubessem como utilizar adequadamente o aplicativo, durante as aulas ofertadas em caráter de ERE, foram feitas várias atividades que permitiram com que pudessem interagir e utilizar minimamente o aplicativo, desde a primeira produção coletiva de conto, tendo a professora como escriba, depois ocorreu a produção individual de frases de teste na

plataforma, mediante orientação da professora, até se chegar à produção do conto da turma de forma colaborativa.

Para essa produção do conto de forma colaborativa, um link de acesso foi disponibilizado ao arquivo do documento a todos os alunos da turma e, mediante cronograma individual previamente indicado, cada aluno escreveu uma parte de um conto de forma colaborativa, completando o enredo de forma sucedente: cada um escrevia um parágrafo e o próximo dava continuidade à narrativa, a partir das sugestões feitas pelo colega que sempre escrevia na sequência estabelecida.

Foi possível verificar que a maioria dos alunos identificava os elementos que faziam parte do conto, utilizando inclusive vários desses elementos durante a produção de seus discursos escritos no ambiente *wiki*, como a presença de personagens, indicação das características de cada um deles, protagonistas e antagonistas; uso de paragrafação e também de utilização de letras maiúsculas ao início de frases e em nome de pessoas, conteúdos estes abordados durante o estudo do gênero e demais elementos na disciplina de Língua Portuguesa, previstos para o currículo do ano. Outro elemento que se pode verificar nas produções textuais iniciais dos alunos foi que já conseguiam identificar a produção desse texto considerando-o como narrativa de uma história, e para isso utilizaram vários verbos que indicavam tal entendimento.

Contudo, apesar de saberem que outro elemento que caracteriza tal gênero textual é a presença dos diálogos du-

rante a produção da narrativa do conto, poucos alunos fizeram o registro escrito utilizando sinais de pontuação necessários para essa escrita. Porém, quando da etapa de revisão das produções da turma de forma colaborativa, durante a problematização de cada escrita feita, foi possível verificar que os alunos sabiam que era necessário usar sinais de pontuação característicos para registro dos diálogos entre os diálogos entre os personagens. Com ajuda e orientação da professora como parceira mais experiente na produção de textos, os alunos conseguiram identificar o necessário registro dos diálogos entre personagens como parte da narrativa do gênero textual conto, bem como identificar o necessário uso de travessão para registrá-los e foram acrescentando ao texto escrito.

Ao trabalhar a produção escrita desse ponto de vista, deu-se a possibilidade para que as várias vozes dos sujeitos históricos pudessem emergir, visto que uma multiplicidade de entendimentos e conhecimentos foram construídos a partir da produção do conto colaborativo. Como afirma Kuhn; Flores (2008, p. 69) "(...) ao optar por essa forma de tratamento dos textos, os educadores estariam assumindo a ideia de que eles não seguem padrões fechados, que só permitem uma interpretação, e, sim, que há uma variedade de leituras possíveis que se constroem na cointeração leitor-texto". O resultado final do projeto de ensino foi a produção de um e-book no qual o conto, depois de revisado, juntamente com a professora, e ilustrado pelos alunos, recebeu diagramação

e foi disponibilizado em sua versão final para que os alunos pudessem compartilhar com todas as pessoas de seus círculos sociais.

Considerações finais

A participação de todos de forma colaborativa foi imprescindível para a conquista de aprendizagens que se estabeleceram num âmbito individual, mas também dentro daquilo que se pode denominar de coletivo-solidário. Ao poder escrever, revisar seus próprios escritos e os dos colegas, mediante o uso do ambiente virtual de aprendizagem colaborativo, o trabalho com gêneros textuais diversos, orais e escritos, possibilitou que a língua fosse estudada a partir de sua manifestação concreta. A escola agregou sentidos e deixou de funcionar como espaço de práticas estanques e fragmentadas de estudo do texto, contribuindo para a construção do sujeito pensante, mesmo diante das dificuldades impostas ao ERE.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da UFRGS**, julho 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRITO, Ronnie Fagundes de; PEREIRA, Alice Theresinha C. Um estudo para ambientes colaborativos e suas ferramentas. In: Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem, 2004, Florianópolis, SC. **Artigos**. Disponível em: <http://www.avaad.ufsc.br/moodle/prelogin/publicarartigos/artigos04/ronnieconahpa.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2873>. Acesso em: 10 set. 2020.

CAPTANDO A CIDADANIA: as oficinas de leitura do colégio de aplicação

Daisy Mary Padula de Castro
Maria de Nazaré Cavalcante de Sousa

Introdução

Quem vive o universo escolar diariamente aprende a encontrar saídas ou entradas para amenizar os enfrentamentos cotidianos em relação às dificuldades como: a interação aluno e escola, a relação aluno e aluno, os diálogos entre professor e professor; a relação alunos e a aprendizagem, entre outros desafios. Os maiores enfrentamentos da área da educação, ainda no século XXI, continuam sendo a consciência de cada indivíduo sobre a importância de criar o há-

bito de leitura. Como educadoras, reafirmamos os dizeres do intelectual Paulo Freire de que a leitura está diretamente associada à forma de ver o mundo, à maneira como cada um age no mundo e como exerce a cidadania. O hábito de ler, nos possibilita saber ler o mundo que nos rodeia de forma não decifrada das palavras, mas encontrando reflexões, buscando ressignificações, para o domínio e compreensão de nossa realidade de forma crítica. Inquietas com as questões que assolam as práticas e o ensino de leitura no universo escolar, professoras do Colégio de Aplicação da Universidade federal do Acre, atuando em áreas diferentes (Pedagogia e Literatura), juntamo-nos e criamos uma oficina de Leitura, almejada em princípios pedagógicos de ensinar e aprender para a liberdade e a cidadania. A experiência vivenciada por essas professoras, entre os anos de 2000 a 2006, será compartilhada neste artigo.

Princípios norteadores

Tendo como hipótese algumas questões frequentemente abordadas: Como preparar um indivíduo para ser um leitor competente? Como aproximá-lo do texto? Como encontrar mecanismos que desenvolvessem o prazer pela leitura? Além de como tornar o aprendizado em sala de aula mais interessante? Partimos dos pressupostos de que a leitura, a

fala, a escrita e o escrever perpassam por um processo de criação de cada ser em relação com sua vivência no mundo, com isso, iniciamos a discussão sobre a forma que iríamos trabalhar esses princípios na “Oficina de Leitura do CAP”. A pesquisa foi em torno de dinâmicas que possibilitassem a expressão individual dentro de uma relação coletiva. Para tanto, organizamos atividades que visassem à sensibilidade, à socialização e ao aprendizado para que de forma gradativa os alunos conseguissem ultrapassar as dificuldades em sala de aula, na escola e na vida. Para tanto, buscamos trabalhar habilidades de leitura por meio de jogos verbais, de leitura de imagens, de atuação em espaços artísticos e de atividades de campo. As ações tinham como prioridade o uso contínuo da expressão oral para aprimoramento da leitura e escrita individual e coletiva.

Inicialmente, procuramos nos interrogar sobre o que provocava a ausência de um ensino da leitura e escrita que levavam os alunos ao pouco desempenho nas vivências com esses dois processos de aprendizagem. Seguindo a reflexão, fizemos um levantamento das dificuldades apresentadas a partir de relatos de professores de alunos que foram convidados para participar da Oficina. A turma era composta de alunos do Ensino Fundamental, entre 11 a 15 anos, que na convivência em sala de aula, se distanciavam de satisfatória produtividade de conteúdo nas disciplinas. Não desistindo da reinserção desses alunos no acompanhamento equitativo de suas respectivas turmas, voltamo-nos para ações que estimu-

lassem à autoestima e ao investimento do potencial de cada um.

Como educadoras, tínhamos a consciência de que criar condições que proporcionassem bom relacionamento entre as mediadoras e alunos constituiriam uma das peças-chave para o sucesso do projeto. Se houvesse essa cumplicidade entre professoras e alunos, a convivência estaria estabelecida e teríamos a responsabilidade de estimular e deixar fluir a prática pedagógica. Ainda nesse sentido, acreditávamos que promover as mais diversas formas de contato dos alunos com a leitura, em sentido amplo, certamente estaria contemplado a ligação que os textos faziam com a história de cada aluno, o que possibilitava a nós pensar em propor leituras que tivessem alguma relação com as experiências de vida dos estudantes, deixando evidente que os diferentes processos pelos quais passam os indivíduos quando estão lendo, em princípio, descartaria a leitura como mero processo de decodificação de símbolos gráficos ou a priorização de estruturas gramaticais e dicionarizadas que são processos discutidos em sala de aula diariamente.

Dentre as metas que buscávamos ao desenvolver as atividades de leitura e escrita encontravam-se a expressão oral no grupo. Essa habilidade era fundamental para que os alunos ficassem à vontade, para que expusessem, sem receio, suas ideias, opiniões e sentimentos, e, houvesse uma troca saudável de vivências. Nessa etapa, trabalhamos com jogos teatrais, com músicas, com dinâmicas em grupos, exercícios

de relaxamento, de equilíbrio corporal. Todas as ações objetivavam a sociabilização, como também, atinar para da capacidade de aguçar sentidos como; ouvir, observar, desenvolver a atenção e promover o espírito criativo. Outra meta estava no processo de estimular a reagir diante das propostas de atividades, ativando a perspicácia, acionando a imaginação, a criatividade, ao questionamento, fundamentais para o progresso das atividades e da formação de cada indivíduo.

Outro princípio norteador de nossa prática, que mais uma vez estaria relacionada com as diretrizes abordadas por Paulo freire, é que tínhamos consciência de que uma criança ou adolescente aprende melhor e mais depressa quando se sente acolhida e segura no espaço de aprendizagem. Para isso, o respeito entre professoras e alunos e entre alunos e alunos era tema recorrente no espaço de troca de saberes. Aos estudantes sempre era reforçado a importância da experiência individual para a construção coletiva dos resultados apresentados pelo grupo. O respeito e o carinho eram base para o desenvolvimento de cada ação proposta nas oficinas. Assim, a maneira que professoras e alunos se aproximavam, as dificuldades individuais e do grupo passaram a ser vivenciadas de outra maneira, e, dessa forma, o grupo sentia-se encorajado a saná-las, pois percebia que as dificuldades ocorrem no grupo como todo, o que provocava o enfrentamento das dificuldades individuais, levando a todos a pensar formas de comprometimento com o sucesso das atividades.

As atividades na Oficina de Leitura

As atividades propostas ao grupo sempre seguiam o critério do diálogo, não sendo aplicadas de forma hermética; as ações eram propostas e discutidas com todos que participavam. O processo de escrita e reescrita dos textos produzidos durante as atividades era uma prática constante neste espaço. Aqui, relataremos algumas das atividades realizadas entre os seis anos nas oficinas que aconteciam uma vez na semana, durante três horas, em uma sala específica do colégio. A dinâmica era desenvolvida conforme o ritmo do grupo. Por inúmeras vezes, algumas propostas trazidas pelas professoras terminavam por não evoluir, não chegando ao objetivo proposto, situação que também era avaliada em grupo. Abaixo, segue-se uma descrição das atividades realizadas:

1. A TEIA DE ARANHA – é uma atividade em que todos, em círculo, munidos de um barbante traçavam uma teia em conjunto, conversando sobre os acontecimentos da vida de cada um, sobre as atividades desenvolvidas anteriormente, avaliando os comportamentos do grupo ou traçando metas para os próximos trabalhos. A proposta era manter a atenção e mostrar que as ideias e as decisões dependiam da construção em conjunto e que cada indivíduo era fundamental neste processo.

2. UM DIÁRIO DE RELATÓRIO – No início de cada encontro elegia-se uma pessoa para escrever em um diário as ações realizadas pelo grupo naquele dia. A responsabilidade, atenção, a estima,

a capacidade de síntese, a escrita, a reescrita, a análise eram metas desenvolvidas nesta atividade.

3. TEATRO DE BONECO – O processo ocorria desde a criação de cada boneco, passando por leitura sobre como construí-lo, além da arrecadação de material que seriam utilizados, o processo de execução manual e a criação de uma identidade para cada boneco construído, seguindo estudo sobre o que era um texto dramático, acarretando a criação coletiva de um texto dramático. Para conclusão dessa primeira etapa, era realizada uma visita a um espaço de atividades teatrais em que os alunos conversavam com uma atriz de teatro sobre a manipulação de bonecos. Em seguida, a turma realizava ensaios e apresentações da peça às turmas da Educação Infantil do Colégio de Aplicação.

4. A CRIAÇÃO DO JORNAL DA ESCOLA – O objetivo principal da criação do jornal seria levar toda a comunidade à temática de interesse do universo escolar. As etapas foram delicadamente desenvolvidas, desde as leituras realizadas sobre a função de um jornal, o compromisso e a responsabilidade com a criação de um meio de comunicação, à vinda de um jornalista, ex-aluno, para falar sobre o cotidiano de um profissional do jornalismo, além de promovermos a realização de visita a uma redação de jornal para aprender *in loco* sobre como se processa a organização das notícias, a elaboração das matérias, a captação de notícias, a produção do jornal etc. Os estudantes, nesta etapa, pensavam sobre criação do nome do

jornal e os elementos de montagem desse veículo de comunicação, como a montagem, a escrita e a reescrita em computadores, a revisão coletiva das matérias, os princípios éticos em relação à produção de matérias, além da venda dos jornais na escola.

5. VISITA DE ARTISTAS, ESCRITORES, INTELLECTUAIS – Conforme cada temática selecionada pelo grupo, sempre eram convidadas pessoas que pudessem dialogar e enriquecer as discussões. As professoras sempre convidavam escritores que visitavam a cidade para falar de sua vivência com o processo de leitura e de escrita na vida. Os encontros sempre eram de grande importância para a socialização e para o incentivo do processo de leitura e escrita do grupo.

6. LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS – Havia uma minibiblioteca na sala de leitura, que constava além de livros infanto-juvenil, jogos recreativos para entretenimento. Usávamos o critério de empréstimo das obras para o grupo. A prática de leitura individual e coletiva fazia parte dos encontros. Eram disponibilizados diversos títulos. Criávamos círculo de leitura e debate sobre a leitura realizada, além de promovermos momentos de exposição de ideias, relacionando a leitura às vivências de cada indivíduo e reflexões sobre a temática em debate; desenvolvemos discussões sobre a forma como as histórias estavam sendo construídas e buscávamos informações sobre a autoria da obra.

7. ESPETÁCULO DE TEATRO – A partir da audição de um CD da Bia Beldran em que havia inúmeras histórias infantis, decidimos no grupo encenar as narrativas musicalizadas nesse CD. O processo de construção do espetáculo teatral obedeceu a todos os passos de produção de montagem de um espetáculo teatral, tais como: leitura, análise do texto; divisão de falas, discussão e confecção de figurino, criação do cenário e ensaios. As apresentações aconteciam no auditório da escola para alunos da Educação Ensino Infantil.

8. VISITA AO ESTÚDIO DE MÚSICA – Entre as inúmeras visitas de campo, promovíamos visitas a estúdios de música para que os estudantes vissem aprender como eram feitas as gravações de músicas, de clips entre outras atividades. Nessa atividade, o grupo teve oportunidade de conhecer diversos instrumentos musicais, além de terem tido a oportunidade de ter contato com cantores e seus instrumentos de trabalho como microfones, podendo os estudantes, inclusive, no espaço visitado realizar cantorias.

9. GRAVANDO SUA HISTÓRIA – A atividade constava no processo de criação escrita, reescrita e refazer um processo de oralidade. Cada aluno trazia suas histórias de vida, uma história que gostaria de compartilhar como o grupo. A história seria escrita, entregue aos dinamizadores, para fazer ajustes ou reorganizar as sequências narrativas. Na oportunidade, as atividades eram auxiliadas por bases teóricas para ensiná-los o processo de produção textual. Em seguida, cada pessoa

realizava a narrativa de forma oral em um gravador para depois ouvirmos no grupo e dialogar sobre as diferenças, os prazeres, as excitações de ouvir-se e de realizar tarefas dessa natureza.

10. CONCURSO DE POESIAS – A organização do concurso de poesia fazia parte das atividades anuais realizadas pela Oficina. Este evento abrangia toda a comunidade escolar (professores, funcionários de apoio e alunos do Ensino Fundamental e Médio). O concurso visava, principalmente, estimular a expressão artística a partir da escrita poética. A comissão julgadora era composta de pessoas ligadas às Letras da Sociedade acreana e a classificação era feita por categorias.

A leitura e a escrita na escola: a criatividade como desafio

Durante o convívio com os alunos convidados para participar da Oficina, detectamos algumas dificuldades relacionadas aos distúrbios de linguagem, dislexia, dislalia funcional e auditiva, de socialização, emocionais; tais dificuldades certamente impediam a plena participação e compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. Situações que diariamente estão presentes no cotidiano escolar e, que, devido ao descompromisso de forma geral com a educação, tais espaços não têm estruturas para acolher tais alunos, o que

termina por excluí-los da possibilidade de desenvolver suas habilidades acadêmicas a contento. Ao inseri-los ao grupo da oficina, uniam-se as limitações de cada um, e, gradativamente, a superação era visível.

Reafirmamos que a organização da lógica de pensamento no discurso escrito e oral passou a ser um dos critérios principais para desenvolver cada atividade. Constatamos que a ordenação do pensamento e das ideias eram fundamentais para o crescimento intelectual do grupo, o que priorizamos atividades que valorizassem a individualidade e a recepção coletiva, sempre na busca de explorar a capacidade de cada um.

Ao longo da existência da Oficina, observamos que uma vez estimulados de forma respeitosa, compreendendo a limitação de cada um, todos respondiam de forma criativa. Constatávamos que os encontros eram esperados ansiosamente, porque nesses momentos sentiam-se parte do universo escolar; neste espaço, cada um sentia-se respeitado, eram ouvidos, exerciam sua cidadania, pois sentiam que nós mediadoras éramos aliadas e que estávamos comprometidas com o sucesso de todos. Passamos a perceber que a medida que construíamos uma confiança mútua, quando todos passavam a vivenciar suas dificuldades de outra maneira, o grupo sentia-se encorajado a resolvê-los.

A experiência com mais de cinquenta alunos que conviveram entre si na oficina, na maioria das vezes, dispostos a participar de todas as atividades propostas, nos faz acreditar

que as dificuldades surgidas no processo de aprendizagem podem ser aliviadas ou totalmente sanadas quando há profissionais preparados, espaços adequados e o empenho em investir na formação pela cidadania. É fundamental investir em cada ser que entra na escola, levando a crescer enquanto pessoa, ser em formação, pois, até hoje, temos ciência da importância do domínio da tecnologia no mundo contemporâneo, mas nada ainda prescinde ao ser humano neste planeta. Lutamos para que a educação seja levada a sério; que lutemos por um projeto de nação brasileira que invista na educação para que professores e alunos possam ter melhores condições de trabalho.

Imagens das atividades percorridas – Acervo pessoal das autoras



Referências

BASTO, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados / Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 6ª edição. Campinas/SP: Pontes, 1998.

RICHE, Rosa; HADDAD, Luciane. **Oficina da Palavra**: ler e escrever bem para viver melhor. 4. ed. São Paulo: FTD, 1991.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Nágila Maria Silva Oliveira
Cleudilanda Paula Pimenta da Silva

*Por trás da mão que pega o lápis,
dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa
(Emília Ferreiro).*

Introdução

Historicamente, a produção textual enquanto atividade escolar, tem sido marginalizada durante o processo de alfabetização, em virtude da equivocada compreensão de que para produzir textos as crianças precisavam antes alfabeti-

zar-se. Soares (2018) esclarece que essa visão foi hegemônica nas escolas brasileiras até o final do século XIX, devido ao paradigma associacionismo que privilegiava as unidades menores da língua, ou seja, os fonemas, as letras e as sílabas, na aprendizagem da língua escrita. Vinculam-se a esse paradigma os métodos de alfabetização nominados de sintéticos e analíticos.

O método sintético defende a ideia de que para aprender a ler e a escrever as crianças precisam antes “aprender as letras, mais especificamente os nomes das letras” (SOARES, 2018, p.17), mediante a combinação de consoantes e vogais para a formação de sílabas, de palavras e de frases. Ou seja, prioriza-se o valor sonoro das letras e das sílabas, a soletração.

O método analítico, por sua vez, prioriza a compreensão da palavra escrita para chegar ao valor da sílaba, também chamado de método global ou método da palavração. Nesse método, tem-se “a intenção de partir também do significado e da compreensão, seja no nível da palavra ou da sentença – textos, palavras – que são postas a serviço da aprendizagem da escrita [...]” (SOARES, 2018, p. 19).

Ambos os métodos não consideram os aspectos funcionais do texto, pois dão ao processo de alfabetização um aspecto técnico desarticulado dos usos efetivos da leitura e da escrita enquanto práticas sociais de linguagem. Para Soares (2018), ambos os métodos construíram a falsa ideia de que o Ensino de Produção Textual deveria ficar para um se-

gundo momento, posterior à alfabetização.

Foi com o surgimento do paradigma construtivista, disseminado pelos escritos de Emília Ferreiro, nos anos de 1980, que a criança em processo de alfabetização deixou de ser vista como um sujeito passivo, passando a ser vista como sujeito de seu processo de aprendizagem. Esse novo paradigma afirma:

[...] a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do processo para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio da interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros em diferentes portadores: textos “para ler” e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se assim a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2018, p. 21).

Todavia, esse paradigma não apresentou um método novo de alfabetização, como se poderia imaginar. Na verdade, o construtivismo possibilitou reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita mudando o foco das discussões: saindo do método, do como se ensina para como se aprende.

É importante considerar que, do ponto de vista temporal e teórico, no advento do construtivismo no Brasil, vivemos também paralelamente mudanças nos estudos linguísticos, dentre elas, o surgimento da Linguística Textual (LT), “um ramo da linguística que se ocupa do estudo de textos”

(MASSINI; CAGLIARI, 2001, p.11).

A teoria da Linguística Textual (LT) foi disseminada no Brasil por meio dos escritos de Marcuschi, em 1983, e Koch, em 1989, alterando fortemente os conhecimentos linguísticos que passaram a contemplar a textualidade, ao defender a ideia de que “o texto é uma unidade linguisticamente superior a frase” (MARCUSCHI, 2012, p. 16) e que o ensino de línguas deveria pautar-se no uso de textos. Tal afirmação coloca em questionamento a forma como se ensinava línguas em contexto brasileiro até a década de 80, uma vez que o foco de ensino ainda estava na frase como unidade mais significativa.

Em consonância com esses apontamentos, surge também o conceito de texto como uma “manifestação verbal constituída de aspectos linguísticos”. (KOCH,1989, p. 22). A partir desses conceitos, mais tarde surge a definição de Linguística Textual como:

[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais [...]. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas (FÁVERO; KOCH, 1985, p. 34).

Nessa perspectiva, fazer LT significa considerar a construção, o funcionamento e a recepção de textos, visando usos mais eficazes de textos orais e escritos. Ou seja, trata-se de considerar todos os elementos que permitem a materialização dos textos enquanto evento comunicativo.

No Brasil, a LT sofre fortes influências do sociointeracionismo. Isso implica dizer que o texto é conceituado também do ponto de vista cognitivo e interacional. Nesse sentido:

[...] pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2014, p. 22).

Tais considerações sobre a LT ganharam bastante força em estudos que versam sobre funcionamento da língua e o ensino de línguas no Brasil, ao tecer um novo modo de fazer linguística, bem como propor mudanças metodológicas em estudos da área.

No campo educacional, a LT apresenta-se como caminho para a escola alcançar seu objetivo de desenvolver competências linguísticas necessárias para os sujeitos/alunos atuarem em sociedade e inserirem-se no mercado de trabalho. Para tal, o ensino de línguas, pautado em uma teoria do texto, privilegia as práticas de linguagem em contexto/uso e isso requer o trabalho com textos reais - produtos de situações sociointeracionais.

Dessa maneira, a escola precisa compreender a língua como “uma atividade funcional” e que “deve estar a serviço das pessoas” (ANTUNES, 2009, p. 35). Uma proposição didática significativa, com vista no desenvolvimento de competências linguísticas não se atém a modelos universais de

textos. Ao contrário, explora textos/interações reais considerando a diversidade de gêneros textuais produzidos nas relações ideológicas da sociedade.

Em outras palavras, o ensino de língua pautado na textualidade deve distanciar-se da visão estruturalista da língua e admitir a interação social como campo de eventos comunicativos. A LT, tal como define Bakhtin (2004), reconhece a língua enquanto “atividade social” produzida pelo homem mediante suas necessidades comunicativas e a linguagem enquanto produção histórico social, marcada por subjetividade e ideologias. É essa concepção de Língua que defendemos que o ensino de Língua Materna privilegie.

Neste trabalho, apresentaremos perspectivas para o Ensino de Produção Textual na alfabetização. Para tanto, dialogamos com recentes abordagens sobre a textualidade durante o processo de aquisição da língua escrita, especialmente com os pressupostos de Antunes (2010), que nos faz reportar à leitura e à escrita enquanto práticas sociais de linguagem, em que o texto, seja ele oral ou escrito, é um ato de comunicação funcional, que atende às necessidades linguísticas do homem, para assim defender a proposição didática de um trabalho efetivo com produção textual já no processo de alfabetização.

Para tanto, apresentaremos textos produzidos por crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, produzidos durante a execução da sequência didática “Refabulando”, que apresenta uma proposta de produção textual a partir do gênero fábula, considerando a heterogeneidade da turma e as hipóteses de escrita apresentadas pelos alunos.

Metodologia

Os dados analisados neste trabalho foram gerados a partir do desenvolvimento das atividades da sequência didática (SD) “Refabulando”, apresentada na figura um.

Figura 1: Sequência Didática “Refabulando”

GÊNERO TEXTUAL: FÁBULA	TURMA: 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	DURAÇÃO: 6 SEMANAS
<p>Objetivos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ampliar o repertório de fábulas mediante leitura;- Ampliar os conhecimentos sobre os gêneros narrativos, especialmente as fábulas;- Recontar oralmente textos narrativos com desenvoltura, utilizando a linguagem própria dos textos escritos a partir de estudos (leitura e reconto) de fábulas;- Produzir reescritas de fábulas conhecidas, conforme as possibilidades de quem está a se alfabetizar.		
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconto de narrativas – produção de textos orais- Reescrita de fábulas;- Situações de comunicação oral;- Revisão de uma reescrita;		
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>1ª etapa: apresentação da proposta de trabalho para a turma</p> <p>2ª etapa: leitura das melhores fábulas disponíveis;</p> <p>3ª etapa: roda de conversa sobre as características das fábulas;</p> <p>4ª etapa: reconto coletivo da fábula “O leão e o ratinho”;</p> <p>5ª etapa: reescrita:</p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura do texto mais uma vez;- Apresentação das tarefas e agrupamentos produtivos:- Crianças pré-silábicas: recontar fábula tendo a professora como escriba;- Crianças com escrita alfabética e silábica-alfabética: reescrever a fábula;- Crianças silábicas com valor sonoro e silábica alfabética: escrever a moral da história;- Crianças com escrita silábica com valor sonoro e silábica sem valor sonoro: escrever o título da fábula usando o alfabeto móvel; <p>6ª etapa: revisão coletiva do texto, de uma dupla que fez a reescrita, no quadro;</p>		
<p>Procedimentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Acompanhamento das duplas com registros de aspectos que devem ser retomados na revisão textual;- Participação e envolvimento dos alunos nas etapas da proposta, considerando as hipóteses e resolução de situações problemas no ato da produção oral/escrita;		

Fonte: Sequência elaborada pela Seme/AC e adaptada pelas autoras

A referida sequência didática propõe atividades de reescrita da fábula “O leão e o ratinho” mediante agrupamentos produtivos, que considerou as hipóteses de escrita dos(as) alunos(as). As tarefas foram distribuídas de acordo com os conhecimentos que cada dupla possuía sobre a escrita alfabética, assegurando a produção escrita da moral, do título ou mesmo da fábula. Em alguns casos, fez-se uso do alfabeto móvel, tendo a professora como escriba ou ainda de próprio punho.

Diante disso, apresentaremos reflexões sobre o ensino de produção textual na alfabetização a partir da execução da sequência didática “Refabulando”. Destacamos duas versões de reescritas da fábula “O leão e o ratinho”, uma proposta de produção com apoio, realizada em agrupamentos produtivos.

Os agrupamentos produtivos fundamentam-se no que Vygotsky (1991) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que enfatiza a interação entre aluno e professor e entre aluno e aluno, em situações de aprendizagem. Teberosky; Cardoso (1993) apresentaram situações de aprendizagens organizadas a partir da divisão dos alunos em grupos, definidos a partir de suas hipóteses de escrita. Para essas autoras, os agrupamentos produtivos propiciam um ambiente de trocas de saberes linguísticos e despertam nos alunos o interesse pela aprendizagem da língua escrita, colocando as crianças em processo de aquisição da escrita alfabética como protagonistas de suas aprendizagens.

Neste artigo, problematizamos, por meio de uma SD, o

uso de agrupamentos produtivos em práticas de produção textual, entendendo que na alfabetização temos um contexto heterogêneo, em que as crianças articulam atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Propomos, então, que o ensino de produção textual considere o que cada criança já sabe/pensa sobre a escrita, sendo os agrupamentos produtivos uma dentre outras possibilidades, no ciclo da alfabetização, para o ensino de produção textual.

Desenvolvimento da sequência didática

O desenvolvimento da sequência didática “Refabulando” teve duração de seis semanas, considerando: 1) a etapa da apresentação da proposta de trabalho para a turma, bem como momentos de repertoriamento, 2) roda de conversa sobre o gênero fábula, 3) análise de boas fábulas, 4) reconto e identificação das características do gênero, 5) reescrita da fábula e 6) a revisão coletiva. Acreditamos que essas ações oferecem aos alunos as condições de produção textual para a escrita desse gênero.

Tais etapas permitem às crianças conhecerem várias fábulas, além de poderem se apropriar das características e das finalidades do gênero, sobretudo, quanto aos aspectos globais do texto, a sua construção e a sua adequação voca-

bular. Para Antunes (2010), esses são alguns dos critérios de segmentação e análise de textos.

Faz parte das condições de produção o repertoriamento de bons textos, tanto em movimentos de leitura como de análises de textos bem escritos. Na etapa de análise, tem-se como finalidade o desenvolvimento de melhorar o texto, com vista ao desenvolvimento de competências para compreensão, análise dos usos da fala e da escrita. “A finalidade da análise, portanto, é promover esse estado de pergunta, de busca; esse querer ver, mais por dentro, a engrenagem de funcionamento da linguagem” (ANTUNES, 2010, p. 52).

Nessa perspectiva, para que a análise de textos bem escritos seja produtiva, é extremamente importante que “os textos sejam adequados quanto à temática, à estrutura linguística e ao tamanho, à faixa etária dos alunos” (ANTUNES, 2010, p. 53). Assim, ao ter em vista esses critérios no momento da escolha, requer-se que o docente deva fazer uma boa seleção de textos.

Antunes (2010, p. 56) recomenda ainda que o docente coloque o texto no centro das análises, não isolando apenas questões gramaticais, podendo, para tanto, usar como critério “o exame do texto como um todo ou o exame de uma ou outra de suas partes”. A autora sugere ainda como primeiro passo a dimensão global do texto, que representa o “eixo de sua coerência” – o que envolve seu tema, sua função comunicativa, propósito ou intenção específica, seus padrões de organização, esquemas de composição, tempo, espaço, sua

relação com outros textos etc.

Antunes propõe ainda a exploração de aspectos mais pontuais da construção do texto, tais como as expressões referenciais, bem como de suas retomadas, as funções de repetições de palavras, os efeitos de sentido que uma palavra emprega no texto, marcadores de tempo etc.

Quer dizer:

A análise dos textos pode acontecer, como vimos, quer no plano global, quer no plano local, e, ainda sob diversos aspectos. Vale salientar, contudo, que qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito. O que significa admitir que, em qualquer análise, a questão maior é sempre a compreensão do que se diz e de como e para que se diz o que é dito (ANTUNES, 2010, p. 59).

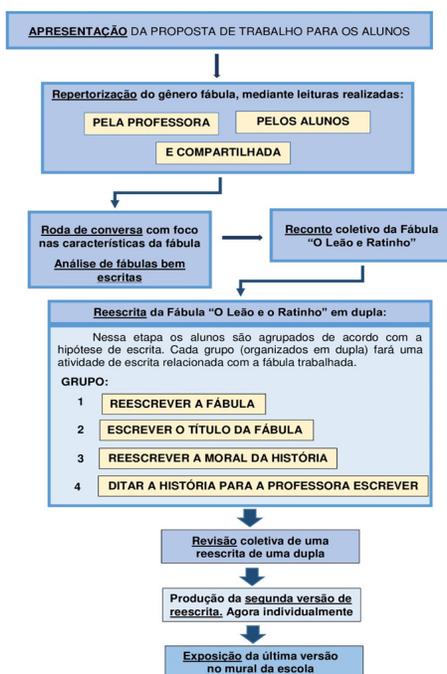
No caso da sequência desenvolvida, a fábula “O leão e o ratinho” tem como unidade temática uma boa ação realizada por um leão, que teria como resultado outra boa ação, por parte do ratinho, sendo uma narrativa curta, que relata ações de bondade vividas por esses dois personagens, tendo como relevância informativa uma reflexão sobre generosidade e bondade.

As etapas desenvolvidas na referida proposição didática, de produção de texto, possibilitaram aos alunos conhecerem diferentes tipos de fábulas, ao dialogar sobre as características do gênero e se apropriar de recursos linguísticos típicos de narrativas, que mais tarde foram manipulados na reescrita de uma das fábulas analisadas. Temos, portanto, a

importância da narrativa na construção da moral da história, bem como, os marcadores de tempo, seu propósito comunicativo e seus esquemas de composição.

Para tanto, foram realizados agrupamentos produtivos considerando as hipóteses de escrita dos alunos, ou seja, o que sabiam sobre a escrita alfabética. A figura dois sintetiza o desenvolvimento da sequência didática “Refabulando”, a partir desses agrupamentos produtivos:

Figura 2: Síntese da proposta da sequência didática “Refabulando”



Fonte: elaborado pelas autoras – 2019.

O desenvolvimento dessas etapas teve a mediação da

professora da turma, que seguiu as proposições de: apresentação da proposta, leitura de várias fábulas, roda de conversa sobre as características do gênero, análise de fábulas bem escritas, reconto e reescrita. Assim, ao considerar esses procedimentos, é possível oferecer condições para a proposta de produção textual; os alunos, por sua vez, tornam-se protagonistas do processo mediante o trabalho colaborativo em agrupamentos produtivos.

Resultados e discussões

Os procedimentos metodológicos adotados pelas docentes partem do princípio de que a proposta de produção textual deve considerar a compreensão do gênero, um repertório do gênero em estudo e o reconto. Assim, ao ler boas fábulas para os alunos, as professoras permitem que eles conheçam superficialmente suas características, que são sistematizadas, de forma mais aprofundada, na roda de conversa sobre os textos lidos e na análise de fábulas bem escritas, momento em que os alunos conversam sobre a forma como as fábulas iniciam e finalizamos elementos linguísticos que causam efeitos de sentido, como também a função social das fábulas.

O reconto permite às crianças passarem em revista a narrativa da fábula à medida que ressaltam, ordenadamente, os fatos e os acontecimentos, explorando, dessa forma, re-

cursos da língua escrita. Na proposição da reescrita, os alunos têm assegurado a narrativa, eliminando-se, assim, o desafio do discurso, ou seja, já se sabe o que escrever, preocupando-se, apenas, com o “como dizer”, habilidade importante no processo de alfabetização.

A proposta de diversificar a reescrita, agrupando a turma segundo aproximações de hipóteses de escrita, permitiu a troca de ideias e assegurou a oportunidade de todos aprenderem a partir do que já sabem, garantindo uma aprendizagem significativa, que na visão de Ausubel (2003) deve sempre considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

Para realizar esses agrupamentos, as docentes recorrem ao mapa de classe, que mensura as hipóteses de escrita da turma e fazem várias combinações de escritas. A figura três exemplifica os agrupamentos realizados para essa proposta de atividade:

Figura 3: Agrupamento de alunos

Proposta de agrupamento produtivo para trabalhar com o gênero fábula

1	2	3	4	5
- Escrita pré-silábica - Escrita silábica com ou sem valor sonoro	- Escrita silábica sem valor sonoro - Escrita silábica com valor sonoro	- Escrita silábica com valor sonoro - Escrita silábica alfabética	- Escrita alfabética - Escrita silábica alfabética	- Escrita alfabética - Escrita alfabética com ortografia regular

Fonte: elaborado pelas autoras.

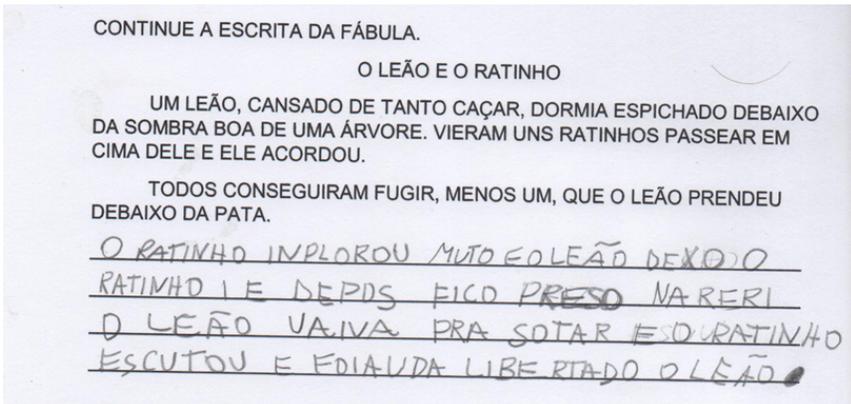
Para cada agrupamento, as professoras apresentaram uma proposta de atividade, de modo que alguns escreveram o título da fábula, outros a moral da história, alguns, apenas, o final da história e outros escreveram a fábula por completo.

Vale ressaltar que houve ainda um grupo que ditou a fábula tendo a professora como escriba.

Em todas as proposições de atividades, os alunos precisavam conhecer a fábula “O leão e o ratinho” e pensar sobre a escrita, de modo que sua realização se desse por meio de trocas de saberes sobre o sistema de escrita alfabética. Na escrita coletiva e em agrupamentos produtivos, as crianças assumem diferentes posições: ditar para o outro, escrever, ler o que o outro escreve, corrigir o que produziram, acionando o que sabem sobre a escrita ou mesmo refletindo sobre o que ainda não sabem.

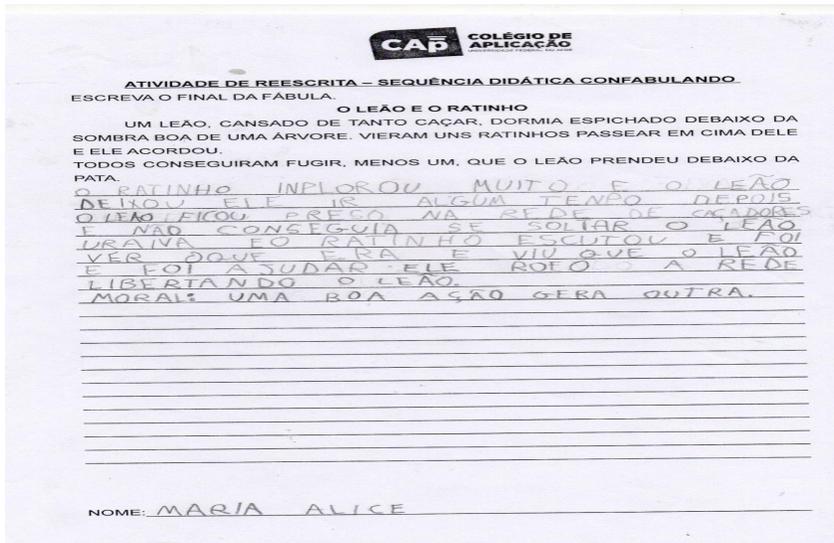
Dez crianças, agrupadas em cinco duplas, escreveram de próprio punho a fábula “O leão e o ratinho” em uma proposição de produção com apoio, tendo o início da narrativa. Nas figuras quatro e cinco, temos a primeira versão de uma dessas reescritas.

Figura 4: Primeira versão da fábula “O leão e o ratinho”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 5: Segunda versão da fábula “O leão e o ratinho”



Fonte: Arquivo pessoal de uma das autoras.

Comparando as duas versões de reescrita, podemos perceber que na segunda versão há mais informações e riqueza na progressão do tema, bem como maior adequação do esquema de composição, mantendo-se o propósito comunicativo da referida fábula. A primeira versão não apresenta a moral da história, elemento básico da estrutura desse gênero, bem como a ausência de algumas informações ou mesmo fatos presentes na escrita original da fábula.

Para a escrita da segunda versão, a professora realizou a revisão coletiva da primeira versão, projetando-a no telão. Na leitura coletiva, os alunos identificaram a ausência de algumas informações, bem como da moral da história. Perceberam questões gráficas que precisavam de correção, como na escrita das palavras: *ficou, deixou, depois, rede, soltar e ajudar*. Nota-se, portanto, uma melhora significativa da segunda versão, escrita pela mesma dupla de crianças, com escrita silábica alfabética e alfabética.

Na segunda versão, temos o emprego de marcadores de tempo – *algum tempo depois* e o uso do pronome *ele*, usado como recurso linguístico para não repetir a palavra *ratinho*. Esses ajustes na escrita da segunda versão são fruto de uma reflexão coletiva da turma, que retomou as escolhas linguísticas problematizadas durante a análise de fábulas bem escritas, quando refletiram sobre as escolhas do autor e os efeitos de sentidos que algumas palavras causam no texto.

Se considerarmos os objetivos elencados na sequência didática, podemos dizer que eles foram parcialmente alcança-

dos, uma vez que permanecem possibilidades de outras revisões e melhoramento, que ainda estavam em processo.

Considerações finais

Os dados apresentados evidenciam um trabalho efetivo com LT na alfabetização. A sequência didática executada materializa as indicações metodológicas descritas por Antunes (2010). Observa-se que é possível propor produção escrita para crianças em processo de alfabetização, revelando-se em tais escritas inúmeras possibilidades de intervenções pedagógicas com foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Os alunos tiveram assegurado o direito de usar seus conhecimentos sobre a escrita alfabética e sobre o gênero fábula. Produziram reescritas que permitem boas reflexões sobre a textualidade. A condução didática, para a produção das reescritas, revelam que as docentes reconhecem as múltiplas “facetas da alfabetização” (SOARES 2018).

A proposição de conhecer várias fábulas, conversar sobre suas características, reescrever coletivamente e em agrupamentos produtivos assegura a aprendizagem significativa, visto que as crianças “reconfiguraram os saberes” sobre a escrita, que já existiam em suas estruturas mentais, os relacionando com novas descobertas. “A essência do processo de

aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)” (AUSUBEL 2003, 68).

Diante dos resultados, reafirmamos a importância da produção escrita em turmas de alfabetização, em perspectivas que privilegiam o texto e suas funções sociais. O ensino de produção textual já no início da alfabetização pode ser uma boa proposição didática para superar as atividades de alfabetização que privilegiam apenas a relação entre fonemas e grafemas, palavras e seus significados, tais como preconizam os métodos sintéticos e analíticos. Para tanto, é importante ter clareza das habilidades que se quer desenvolver com essa abordagem metodológica.

Propor o estudo de um gênero em turmas de alfabetização requer do docente um olhar didático para a heterogeneidade dos saberes metalinguísticos dos alunos. O uso dos agrupamentos produtivos em propostas de produção textual é uma das muitas possibilidades para assegurar o direito de todas as crianças avançarem em suas aprendizagens.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Ed. Plátano, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e contexto**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios / Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho, (orgs.), 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: uma experiência com círculos de leitura

Roberto Mamedio Bastos
Luciana Vasconcelos da Silva Santos

Introdução

Formar leitores deve ser uma prioridade da escola, não apenas do professor de Língua Portuguesa, haja vista que, a arte de formar leitores pega carona em todas as disciplinas e viaja na literatura de cada uma delas, algumas com acervos mais avolumados e outras nem tanto, mas todas usam de linguagens capazes de mediar um “romance”, travado pelo aluno enquanto forma sua capacidade de ler e refletir o “mundo”, e faz isso usando da sua capacidade de ler os escritos e refletir o mundo e vice-versa.

No entanto, os currículos escolares ainda não contemplam a leitura enquanto ensino, tão pouco a ensinam em uma perspectiva interdisciplinar. Segundo Ferrarezi; Carvalho (2017, p. 21) “é urgente devolver aos nossos alunos o prazer pela leitura, detida, profunda e transformadora. É urgente que a escola reaprenda como ensinar a leitura”.

É preciso haver tempo para a leitura na escola; essa prática social precisa ser ensinada e vivida pelos alunos, sendo tomada como condição para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Para isso, a escola precisa “redimensionar a importância da leitura nos currículos e na existência escolar básica brasileira” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 21).

Foi com base nesses pressupostos e na crença de que a formação de leitores é viável no ensino básico que um pedagogo atuando no setor de apoio pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre propôs em assembleia docente o projeto “Viajantes da Leitura: ler, sentir e vivenciar a literatura na escola”. Aprovado pelo corpo docente; o projeto foi desenvolvido em 2016 e em 2017. As ações desse projeto tiveram como público alvo os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo fomentar e potencializar as práticas de leitura literária na escola.

Nesse trabalho, apresentaremos como esse projeto inseriu a cultura de círculos de leitura na vida dos alunos e na prática de uma professora de Língua Portuguesa. Problematizaremos a importância do espaço para ler no currículo escolar, de atividades que privilegiem as experiências leitoras

dos alunos e o apoio que o setor pedagógico pode dar aos alunos no processo de formação de leitores.

Construindo uma rede de apoio a formação de leitores

Quando chegamos ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre em 2014 para ocupar o cargo de pedagogo, compondo o setor de apoio pedagógico, trazíamos na bagagem a experiência de docência em escolas municipais de Rondônia. Tais experiências traziam de maneira viva a prática de círculos de leitura, tão viva, que foram retomadas agora não mais como docente, mas no cargo de pedagogo.

Acreditávamos que poderíamos contribuir com o processo de formação de leitores nessa instituição e escolhemos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para propor a prática de círculos de leitura em caráter eletivo no contraturno das aulas; ação essa desenvolvida em parceria com a Técnica em Assuntos Educacionais e a Assistente social da escola.

Apresentamos a proposta aos alunos da referida turma e marcamos um primeiro encontro. Sentados em um círculo e realizamos nossa primeira conversa sobre leitura com alunos que assim desejaram participar. Nesse primeiro contato, tivemos um número reduzido de alunos, com mãos vazias. Falamos sobre o prazer de ler, sobre nossas preferências lite-

rárias, sobre obras lidas ou desejadas e saímos do encontro com o compromisso de lermos uma obra e, após 15 dias, nos reunirmos novamente para nosso primeiro círculo de leitura.

Em nosso segundo encontro, ainda, não tínhamos o número desejado de alunos, mas os que compareceram já não estavam mais com as mãos vazias, traziam consigo uma obra literária. Naquele dia, iniciamos, timidamente, as apresentações, com alegria de partilhar as experiências de leitura e ao mesmo tempo com o nervosismo e receio de não fazer uma boa interpretação da obra literária.

No terceiro encontro, os participantes do segundo já haviam contagiado mais uma meia dúzia de colegas, que agora se faziam presentes. Dessa vez, as apresentações já começavam a denunciar um leitor mais confiante, alguns até já se portavam como críticos literários. Virou hábito os encontros em círculos com livros e tererél. A princípio, não fazíamos indicações de obras e tampouco intervenções nas interpretações das obras apresentadas.

Após alguns outros encontros, e com um público consolidado, passamos a realizar questionamentos, problematizar narrativas, contextualizar obras com a história de vida dos alunos, da escola, da comunidade e passamos a indicar obras literárias consideradas clássicas.

Nesse período, os alunos, participantes dos círculos de leitura, receberam uma nova professora de Língua Portuguesa. Os coordenadores do projeto descobriram nessa docente

1 - Bebida paraguaia feita com água gelada e ervas.

uma forte aliada para a formação de leitores. Aos poucos, os alunos passaram a compartilhar suas experiências nos círculos de leitura nas aulas de língua portuguesa e a professora passou a desenvolver um projeto de ensino na turma que também intencionava a formação de leitores.

Tendo uma professora apaixonada por literatura e preocupada com a formação de leitores, a fusão entre os projetos foi inevitável. Logo, a docente passou a fazer parte da equipe do projeto de círculos de leitura e utilizava as experiências leitoras dos alunos em suas aulas de Língua Portuguesa.

Os círculos de leitura ganharam maiores proporções e já possuíam agora quatro turmas participando, duas de 6º e duas de 7º ano. Eles acompanharam esses alunos durante dois anos. Encerramos suas atividades em 2017, com um chá literário organizado na biblioteca da escola, com a participação de um professor de literatura da Universidade Federal do Acre. Foi um momento para os alunos dialogarem com um pesquisador do ensino de literatura, exporem suas experiências nos círculos de leitura e desvendarem a teoria da literatura.

Os impactos dos círculos de leitura na formação dos alunos

O processo de letramento literário, entendido como a capacidade de o aluno refletir sobre a gramática própria de diferentes autores, em diferentes gêneros literários, nos permite inferir que as disciplinas formais devem ser introduzidas a partir de um processo de alfabetização de si, a fim de criar fissuras para que o aluno trilhe o complexo mundo da leitura. Os círculos de leitura são espaços comuns para a inserção de elementos típicos da alfabetização dessas disciplinas.

Segundo Ferrarezi; Carvalho (2017) esse letramento literário deve se iniciar nas famílias e ser estendido à escola, sendo importante que “a criança esteja exposta a uma grande quantidade de opções de leitura, que possa escolher, dentre as melhores obras disponíveis, aquela que lhe agrade, seja lá por quais razões for” (p. 43). O ato de escolher o que ler ajudará a construir o prazer pela leitura. Esses autores enfatizam, ainda, que ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos já tenham uma ampla vivência prazerosa com a leitura e assim tenham “desenvolvido as habilidades operatórias vinculadas ao ato de ler/ouvir histórias e se posicionar diante delas” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 45). Não por acaso, os alunos que participaram dos círculos de leitura cursavam o 6º ano. Eles já vivenciavam a prática de indicações literárias desde a educação infantil e ingressaram em círculos de leitura que mais tarde transformou-se em um clube de leitores.

Depois de observarmos a beleza da solitária leitura feita pelos alunos em suas primeiras descobertas, quando estão “entrando no mundo da leitura”, e a evolução dessa capacidade leitora até o momento em que demonstram prontidão para as discussões em grupo, observamos que essas práticas produzem uma interminável quantidade de “sementes” que brotam, na medida em que vão sendo “irrigadas” pelas relações formais de cada novo círculo de Leitura.

A simples presença do outro enquanto se conta o escrito de um autor já mexe com a decisão sobre possibilitar que determinadas reflexões possam circular entre o dito e o compreendido e entre a fala e o seu controle. Essa liberdade para com o uso de diferentes linguagens no intuito de criar um processo de dizer para que o outro se mantenha livre e possa “viajar” por entre as próprias compreensões são verdadeiramente instrumento para a formação do sujeito leitor.

Insistindo em uma forma didática de mostrar que a leitura do aluno se distancia do escrito, ainda assim estaremos limitando a liberdade e o desejo, próprio da criança. A liberdade de escolha de leitura e interpretação, *a priori*, move o aluno para uma interpretação condizente com sua experiência social fora da escola. Essa liberdade, enquanto processo de formação leitora, não pode ser contrariada em nome do ensino formal.

Deixar os alunos assumirem o protagonismo da sua formação leitora parece ser o grande atrativo de um público que naturalmente é questionador. Os círculos fazem circular as linguagens, mediando o desejo pelo novo que se apresenta, e a cada olhar, fala, cochichado ou produzindo movimento corporal que move aquele que apresenta para o centro das reflexões e arrasta com ele os que estão ouvindo. Esse movimento propicia que diferentes experiências leitoras dialoguem com o autor em questão.

Durante o processo de formação leitora, o aluno sente o peso da solidão causada pela insegurança de como está entendendo a leitura, cada capítulo pode remetê-lo a um turbilhão de conflitos sobre se aceita sua autoridade interpretativa ou se recorre ao outro. Nesse processo, o aluno está, desde o início de sua formação leitora, livre para escolher e interpretar, logo ele está livre para rejeitar as ordens do próprio autor.

A construção da autonomia leitora, na perspectiva da leitura literária, nasce da relação autor e leitor empírico, e é construída sob o conflito da imaturidade e liberdade. Esses dois elementos trabalhados em conjunto, pressupondo que, ao evoluir, o aluno amadurece e que a liberdade é um processo que se dá pela conquista, esse contexto forma o verdadeiro corolário que permite ao aluno expressar, nos círculos de leitura, o diálogo tido com o autor, com isto a escola está seguindo a evolução natural, sem imprimir “pacotes interpretativos”.

Os círculos de leitura funcionam como crítica ao “padrão” de relação do aluno com o autor ou da sua interpretação; nesse caso, a crítica move o aluno para o novo contexto de relações e para o sentimento de pertencer ao grupo de leitor. Esse ato de pertencer fundamenta-se no acordo de que todos devem ouvir sobre qual foi a leitura feita pelo outro, com isso, contribuindo com a criação das bases para o amadurecimento do aluno na sua capacidade de ler e interpretar e ouvir.

Nos círculos de apresentação, a crítica dos colegas pode aliviar a solidão da interpretação subjetiva, pois os colegas compartilham em como “se achou” e “se perdeu” no “mundo” do autor. A tentativa de explicar o seu entendimento pode permitir que o aluno solidifique certas compreensões, ao retomar os diferentes tipos de memórias, a fim de satisfazer os colegas; o apresentador da vez põe em prática o respeito para com o outro e diante disso cada um respeita, pois sabe que experimentará dizer sobre sua leitura.

No ato da experiência, o aluno sente a complexidade da comunicação sob a avaliação/interpretação do outro e entende que a liberdade sobre como o colega chegou à determinada interpretação não pode ser apreendida, mas que ela se dá como processo contínuo de experimentar as diferentes propostas de formar leitores.

Para melhor elucidar essa experiência do projeto de círculos de leitura apresentamos alguns registros fotográficos:

Figura 1: primeiro círculo de leitura



Fonte: acervo pessoal dos autores

Figura 2: segundo círculo de leitura



Fonte: acervo pessoal dos autores

Figura 3: alunos empolgados com obras literárias



Fonte: acervo pessoal dos autores

Figura 4: coordenadores do projeto em reunião



Fonte: acervo pessoal dos autores

Figura 5: registro do chá literário



Fonte: acervo pessoal dos autores

Considerações finais

Os círculos de leitura foram palco de muitas experiências literárias; fortaleceram a relação com livros impressos, aumentando significativamente os empréstimos de livros na biblioteca da escola, por parte desses alunos que participaram do projeto. Como resultado final, tivemos a formação de um clube de leitores, mas para, além disso, o projeto cumpriu com seu objetivo de fomentar e potencializar a leitura literária na escola. Os alunos puderam conhecer obras e autores que talvez não conhecessem se um amigo não tivesse compartilhado em um dos círculos. Um ano após o encerramento do projeto, os alunos ainda realizam suas leituras e buscam encontrar espaços nas aulas para sair de suas solidões literárias.

Referências

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: o uso das TICs no ensino da língua inglesa

Marileize França
João Romário Sinhasique

Introdução

Cientes que muitos alunos acreditam ser a sala de aula um espaço, até certo ponto, que inibe o processo natural para se expressar em uma língua estrangeira, atividades que os integrem, tanto dentro, quanto fora do espaço da sala, certamente podem corroborar um maior desenvolvimento do processo de produção de conhecimento. Nesse viés, práticas pedagógicas voltadas para o uso da tecnologia como ferramenta educacional (celulares, computadores, aplicativos, pro-

gramas de computador, etc.) em sala de aula tem se tornado cada vez mais frequente no âmbito escolar, especialmente frente ao momento pandêmico que o mundo está vivenciando.

Nessa perspectiva, com o intuito de prover atividades que podem atrair a atenção para ações desenvolvidas nas aulas de língua inglesa, instigando os alunos a se expressarem em inglês com maior liberdade do que aquela já praticada em sala de aula, colocando em prática todas as habilidades adquiridas, o processo de ensino-aprendizagem de inglês no Colégio de aplicação (CAp) da Universidade Federal de Acre tem se voltado para práticas pedagógicas que oportunizam novas formas de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula e que, conseqüentemente, possibilitam aos professores reflexões acerca da autonomia dos alunos frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O presente relato de experiência se insere nesse contexto de relatar experiências vivenciadas pelos professores de Língua Inglesa do CAp ao utilizar a tecnologia como ferramenta educacional. O relato trata-se de um recorte ao longo desses 5 anos (2017 - 2021), em que foram desenvolvidas diversas atividades e projetos voltados para o uso das ferramentas tecnológicas, a fim de possibilitar a inclusão e o fortalecimento da tecnologia como ferramenta educacional de construção de conhecimento. Dentre essas ferramentas tecnológicas, destacam-se o uso de aplicativos (*apps*), tais como o uso do *app* Duolingo, o ChatClass - *Bot* do WhatsApp

e o Instagram inserido no projeto de ensino *English in Action*.

Os construtos teórico-metodológicos que norteiam as atividades e os projetos desenvolvidos são: documentos oficiais, tais como Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); o Interacionismo Social de Vygotsky ([1930] / 2007), no que diz respeito à visão de aprendizagem e ao papel da língua no desenvolvimento; em Bakhtin ([1953] / 2003), quanto à visão de linguagem como determinada pelas práticas sociais e em concepções sobre Letramento digital (SOTO *et al.*, 2009; PRENSKY, 2001a, 2001b).

Entende-se que a inclusão da tecnologia como ferramenta educacional na sala de aula pode promover a construção de novos conhecimentos, a cultura e a inclusão digital, contextualizadas por temas transversais, bem como o desencadeamento de uma aprendizagem mais autônoma (PAIVA, 2005), visto que uma vez mais autônomos, os alunos se apropriam do seu processo de aprendizagem.

Experiências vivenciadas e projetos desenvolvidos: 2017–2021

No decorrer desses 5 anos, por meio de uma pesquisa-ação, projetos voltados para o uso da tecnologia, desenvolvidos nas turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do CAP, oportunizaram incluir e fortalecer o uso da tecnologia

como ferramenta educacional de construção de conhecimento, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da autonomia (PAIVA, 2005) no processo de aprendizagem e reflexões frente às TICs.

No ano de 2017, implementou-se o projeto intitulado “A Aprendizagem em Espanhol e Inglês mediada pelo *app* Duolingo” inserido no Programa Rede Digitais da Cidadania, financiado pelo Ministério das Comunicações, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre (Fapac, edital 003/2017) que teve como objeto de estudo a aplicabilidade do *app* Duolingo no processo de construção de conhecimento em espanhol e inglês com alunos do Ensino Fundamental II.

O projeto visou possibilitar e analisar a inclusão do *app* Duolingo como ferramenta educacional de acesso e construção de conhecimento em espanhol e inglês desenvolvendo, assim, a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Os resultados obtidos evidenciaram que os alunos puderam compreender a importância do uso de aplicativos como ferramentas educacionais na aprendizagem de uma segunda língua, bem como, tiveram a oportunidade de conhecer uma ferramenta que se mostra enriquecedora no processo de aprendizagem da língua inglesa e espanhola, ao fazer uso do Duolingo.

Entretanto, notou-se no decorrer do projeto uma não autonomia por parte dos alunos em lidar com a tecnologia como ferramenta educacional e uma necessidade de o professor engajar o aluno em um processo de aprendizagem

mais autônomo, ou seja, orientá-lo a lidar com as TICs em prol do seu processo de aquisição de conhecimento em inglês desde a Educação Básica.

Dessa forma, diante desse contexto de incentivar e orientar os alunos a utilizarem recursos digitais que auxiliem sua aprendizagem, dentre os anos de 2017 a 2019 outros projetos de pesquisa foram desenvolvidos no colégio. A pesquisa intitulada “A construção de conhecimento em Língua Inglesa mediada pelo app Duolingo”, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, edital Nº 04/2017 e Nº 005/2018 – Pibic/CNPq, voltou-se para a inclusão do *app* Duolingo como ferramenta educacional de acesso e construção de conhecimento em inglês, com o intuito de orientar os alunos a utilizar a tecnologia não como entretenimento, mas como uma ferramenta de aprendizagem, de modo que pudessem se tornar cada vez mais autônomos no processo de aprendizagem.

Com esta pesquisa, tornou-se imperativo conhecer o potencial do aplicativo Duolingo como um jogo de entretenimento com fins educativos a partir de uma análise das estruturas e recursos de *gamification* presentes em sua configuração para incentivar os alunos a utilizarem os recursos disponíveis em prol de sua aprendizagem em inglês. Para isso, foi desenvolvida a pesquisa “O ensino gamificado presente no aplicativo Duolingo” aprovada e financiada pelo Programa Institucional de Iniciação Científica para o Ensino Médio - edital Nº 05/2018, que proporcionou uma análise mais

detalhada do aplicativo voltada para as estruturas e recursos de *gamification* presentes em sua configuração para potencializar sua aplicabilidade no contexto escolar. Os resultados desses projetos desenvolvidos no CAP utilizando-se do Duolingo proveram dados satisfatórios (FRANÇA *et al.*, 2017; SINHASIQUE, FRANÇA, 2018; FRANÇA *et al.*, 2019; FRANÇA, LIMA, 2019). Dentre eles, a satisfação dos alunos em utilizar recursos digitais que possam auxiliar a aprendizagem em língua inglesa. Apesar disso, notou-se que é imperativo ainda incentivar os alunos a utilizarem a tecnologia como ferramenta educacional, a fazerem buscas mais eficientes na internet, a avaliarem os conteúdos encontrados e a interagir com eles criticamente. Isso porque embora os alunos estejam supostamente bastante familiarizados com as tecnologias digitais (PRENSKY, 2001a, 2001b), é muito comum que eles as utilizem de forma limitada, às vezes até mesmo de forma equivocada e/ou para entretenimento e não como uma ferramenta de auxílio à aprendizagem.

Nesse cenário de contribuir cada vez mais com o processo ensino-aprendizagem de inglês dos alunos do CAP, de modo que os tornem capazes de se engajar, de modo significativo, em atividades de uso da linguagem por meio de *apps* e, assim, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele como cidadãos críticos, no ano de 2019, os professores incentivaram os alunos a participarem da Olimpíada de Inglês que se trata do uso do ChatClass, um Bot do WhatsApp. “A ChatClass é uma Edtech fundada em Nova

York, que visa democratizar o ensino de inglês utilizando inteligência artificial.” (“Sobre | ChatClass,” 2015). O *bot* permite aos alunos responder perguntas sobre a língua inglesa pelo WhatsApp a partir de atividades pré elaboradas pela equipe da Edtech e/ou professor. Além disso, há uma pontuação atribuída a cada aluno de acordo com suas respostas corretas e ferramentas que permitem o professor verificar o progresso dos alunos.

No decorrer da olimpíada, os alunos foram expostos a várias atividades, tais como QuizTime que poderia ser realizado em sala de aula e outras que possibilitaram o desenvolvimento das quatro práticas de linguagens (listening, speaking, writing e reading). Os alunos se sentiram bem motivados em participar da Olimpíada e o interesse se sobressaiu, principalmente, porque estavam fazendo uso de um recurso que faz parte da vivência deles: o WhatsApp. A participação dos alunos na Olimpíada demonstrou cenários bem diferentes entre os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A participação dos alunos do Ensino Fundamental II demonstrou que quanto mais novos os alunos, maior deve ser o estímulo e incentivo, por parte do professor, para que os discentes utilizem o celular como uma ferramenta de estudos, e não somente de lazer. Alunos dos 6os não foram tão participativos nas olimpíadas de inglês quanto os alunos dos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos. O senso de competição se demonstrou um ótimo recurso para fazer com que os alunos participassem da olimpíada, visto que havia premiações para os alunos com

as melhores pontuações. Os professores vencedores teriam a oportunidade de participar de uma imersão de 1 semana em Salvador e os alunos vencedores ganhariam diversos prêmios e certificados.

Além disso, notou-se uma maior curiosidade com relação à língua inglesa a partir do momento em que os alunos começaram a fazer perguntas referentes às questões atribuídas pelo *bot* do WhatsApp. Percebeu-se um movimento referente ao questionamento do “porquê” a resposta era “x” e não “y”. Os alunos dos 9os anos foram os que mais se engajaram na olimpíada, tanto que o primeiro lugar regional foi de uma aluna do Colégio de Aplicação.

Os alunos do Ensino Médio se engajaram, mas não como os alunos dos 9os anos. Acredita-se que devido à sobrecarga de atividades, por estarem no Ensino Médio em que a carga horária é bem extensa. Entretanto, uma atividade que os tornou bem motivados foi o Quiz Time, uma vez que podiam levar o celular para a sala de aula e tinham um momento de descontração, entretenimento e aprendizagem. Pode-se dizer que participar da Olimpíada foi uma experiência enriquecedora, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Todas essas experiências vivenciadas no decorrer destes anos no CAP ratificou a necessidade de sempre inserir a tecnologia na sala de aula e incentivou os professores envolvidos nos projetos a seguir em frente sempre em busca de novas experiências. Com isso surgiu o Projeto de ensino “English in Action”.

O projeto English in Action tomou forma a partir do desejo dos professores em prover uma educação em língua inglesa interdisciplinar, atual e integrada com a realidade tecnológica dos alunos em busca de ampliar o interesse dos alunos pelos estudos e edificar novas práticas sociais. Para isso, utilizou-se da rede social Instagram (@englishinaction_ac) para divulgar seus trabalhos e estimular a interação entre os alunos.

O projeto tem como público alvo alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da língua inglesa deve ser inserida em práticas sociais da linguagem, o projeto busca, por meio do estudo de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1953/2003) presentes na vida cotidiana, tendo o uso da língua inglesa de forma contextualizada em diferentes práticas sociais possibilitar um espaço de discussão e reflexão acerca de temáticas que fazem parte do dia a dia, além da discussão de valores essenciais para o convívio social e o preparo para a vida em sociedade.

O projeto delineou-se com intuito de abrir espaço para os alunos do CAp participarem de atividades dentro e fora do espaço escolar aproximando o colégio da sociedade; a proporcionar aos discentes envolvidos no projeto a reflexão sobre as consequências de atitudes e comportamentos do dia a dia, bem como as consequências dessas atitudes na vida das pessoas; e oferecer oportunidades para que os alunos apresentem suas produções que envolvam as práticas de linguagem vistas em sala.

O projeto teve início no ano de 2020, desde então, várias atividades foram desenvolvidas e postadas na página do projeto no Instagram, mas se nota ainda uma timidez dos alunos em interagir nas postagens publicadas utilizando-se da língua inglesa. O que reforça a necessidade de projetos voltados para as ferramentas tecnológicas engajando os alunos em um processo de aprendizagem mais autônomo que possibilite ao aluno um posicionamento criativo e independente diante da própria vida e da produção do seu conhecimento em inglês (FRANÇA; SINHASIQUE, 2020).

No cenário atual da educação, o ensino remoto vivenciado neste momento de pandemia vem reforçar a necessidade da inclusão e do fortalecimento da tecnologia no âmbito escolar e, principalmente, a urgência do desenvolvimento da autonomia dos alunos face às TICs. Além disso, o ensino remoto tem se mostrado desafiador, tanto para os alunos, quanto para os professores. Desafiador para os professores, pois tiveram que se readequar enquanto profissionais para fazer uso de novas ferramentas tecnológicas para dar aulas online e modificar suas práticas de ensino de forma que seja compatível com o cenário atual do processo de ensino e de aprendizagem.

O projeto *English in Action* em contexto pandêmico foi desafiador para os alunos, pois tiveram que se adequar a uma realidade completamente diferente, onde seus celulares deixaram de ser instrumentos de entretenimento e passaram a ser seu material de estudos, uma vez que é por meio desse

dispositivo que a maioria dos alunos passaram a ter aulas e a fazer e a entregar atividades.

Neste contexto, os professores cientes da necessidade de incentivar e instigar o uso do celular para estudos e produções mais elaboradas, exploraram ainda mais o projeto *English in Action*, de forma que os alunos pudessem desenvolver seu letramento digital contribuindo, assim, para sua autoaprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Considerações finais

Essas experiências evidenciaram que os aplicativos desenvolvidos em formato de jogos podem se constituir em um interessante e motivador objeto de ensino-aprendizagem a ser explorado para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois ao jogar, o jogador participa de uma situação de uso da linguagem real na qual exercita sua condição de letrado digital para navegar e interagir com o jogo e/ou outros jogadores, exercitando suas práticas de linguagem (ler, ouvir, escrever e falar).

Entretanto, independentemente da plataforma utilizada, um problema se apresentou central em todos os casos: a baixa autonomia dos alunos com seu próprio processo de aprendizagem. Autonomia esta que pode ser elevada mediante medidas norteadoras, por parte do professor, quanto

ao processo de autoaprendizagem, de forma que ao final o aluno possa ser capaz de se autoavaliar e fazer os ajustes necessários ao longo de sua jornada de estudos. O que se demonstrou bastante necessário em meio ao ensino remoto, que exigiu e exige bastante dos alunos quanto ao uso efetivo das TICs.

Por fim, para que os níveis de letramento digital, autonomia e inclusão social e digital ocorram, dentro de sala de aula, faz-se necessário várias reflexões por parte dos docentes acerca de suas práticas em sala de aula, uma vez que há a necessidade de se reinventar enquanto professor, por meio de leituras, de cursos e de desconstrução pedagógica ao fazer uso das diversas TICs disponíveis atualmente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Izvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes (1953 / 2003), p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental (SEF) 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

FRANÇA, Marileize; LIMA, Isadora Vitoriano. A aplicabilidade do app Duolingo ao ensino de Língua Inglesa. In: XIII Congresso de Linguagens e Identidades das/nas Amazônias, 2019, Rio Branco. **Anais [...]**. Rio Branco: Ufac, 2019, p. 113-119.

FRANÇA, Marileize; SINHASIQUE, João Romário. English in Action: o ensino de língua inglesa voltado para a reflexão e o agir na sociedade. In: ISHII, Raquel Alves; LUCKNER, João Marcos Vaz (org.). **Letramentos e práticas de ensino**. Ied. Rio Branco: Nepan, 2020, p. 141-151.

FRANÇA, Marileize; TORREZ, Guadalupe Justa Delgadillo; AZEVEDO, Luiz Gustavo Souza de. A aprendizagem em Espanhol e Inglês mediada pelo app Duolingo. In: I Fórum do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, 2017, Rio Branco. **Anais [...]**. Rio Branco: Ufac, 2017. v. 4. p. 7-8.

FRANÇA, Marileize; TORREZ, Guadalupe Justa Delgadillo; SINHASIQUE, João Romário; AZEVEDO, Luiz Gustavo Souza de. O processo de letramento em Espanhol e Inglês mediado pelo app Duolingo. In: MENEGUETTI, Dionatas Ulises de Oliveira; TOJAL, Simone Delgado; QUEIROZ, Amilton José Freire de. (org.). **Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológi-**

co 2. 2 ed. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019, v. 2, p. 18-33.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Autonomy in second language acquisition**. Share: An Electronic Magazine, 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Minnesota: Paragon House, 2001b.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

SINHASIQUE, João Romário; FRANÇA, Marileize. O Aplicativo Duolingo como ferramenta de ensino no CAP: uma análise sob o olhar dos alunos. In: **Anais** da XIII Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana. Rio Branco: Nepan, 2018, p. 582-592.

CHATCLASS. Sobre | **ChatClass**. Disponível em: <https://www.chatclass.com.br/sobre>. Acesso em: 27 maio 2021.

SOTO, Ucy.; MAYRINK, Mônica Ferreira.; GREGOLIN, Isadora Valencise (org.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. Organizadores Michael Cole et al; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENSINO DE LITERATURA E GEOGRAFIA: desafios dos letramentos em sala de aula

Amilton José Freire de Queiroz
Rogério Nogueira de Mesquita
Simone de Souza Lima

Introdução

Nossa pretensão para este capítulo é oferecer aos professores da educação básica uma introdução aos estudos do letramento literário e geográfico, com esclarecimentos sobre questões mais gerais e preliminares. É mesmo uma espécie de conversa inicial que busca se prolongar e se aprofundar em projetos de ensino, pesquisa, extensão futuros. Para tanto, pretendemos trazer algumas orientações e sugestões de

como os professores poderiam iniciar os alunos à leitura literária e à geográfica, bem como fortalecer e ampliar as práticas de leitura, de escrita e de compreensão da literatura e da geografia em perspectiva transversal.

Por isso, concebemos a literatura e a geografia como estratégias de intervenção para reconhecer que o texto literário “abre as portas para o mundo invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir à reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os trechos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula” (GERALDI, 2010, p. 124). Mais ainda, defendermos que a “Geografia é uma ciência da observação. Aquele que a pratica ama andar, olhar ao redor, cheirar os odores e sentir a atmosfera; é também um ser de contato, sempre pronto a interrogar as pessoas e a escutá-las” (CLAVAL, 2011, p. 61).

Se a função do professor é oferecer perspectivas a seus alunos, ao apresentar-lhes realidades impensadas e ampliar os horizontes de percepção deles, as linguagens literária e geográfica precisam ser o principal objeto de estudo na sala de aula. O olhar geográfico e literário se apresenta como via de conhecimento e coloca o professor como mediador nesse processo, o que implica entender a mediação para além da oferta de técnicas de leitura ao aluno. A mediação, neste contexto, abrange desde a escolha de um repertório variado e significativo, até a criação da motivação, da realização e da análise das práticas de letramento.

O estudo da literatura e da geografia em sala de aula é

uma ação didático-política que contribui para a formação de um sujeito responsável, criativo e crítico, capaz de construir sentido de modo autônomo. Não alimentamos, pois, outras finalidades que não seja uma: favorecer a introdução a alunos no universo da didática da literatura e da geografia, para que os novos objetos de ensino sejam incorporados às aulas desses dois domínios do saber.

Para levar a termo as questões envoltas ao ensino de literatura e de geografia que pretendemos discutir neste trabalho, o presente capítulo organiza-se, a seguir, em duas partes: na primeira, definimos os letramentos literário e geográfico, com uma rápida análise de um trecho de um romance e referência a alguns autores contemporâneos; na segunda parte, as considerações finais, apresentamos os desafios para a concreção da proposta de letramento literário e geográfico em sala de aula.

Desenvolvimento

Para falar das questões mais gerais e preliminares dos letramentos literário e geográfico, entendemos ser fundamental pontuar os lugares de fala a partir dos quais articulamos nossa compreensão das práticas de letramento na sala de aula. Fazer isso significa assumir que os letramentos são práticas sociais, culturais e políticas que dizem, produzem e

interpelam os sujeitos nas ações linguageiras de leitores, pesquisadores e professores da Educação Básica.

Os estudos sobre letramento no Brasil se iniciaram na segunda metade da década de 1980, especialmente quando as universidades passaram a se ocupar não só do processo de alfabetização, mas também das demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita. O que desencadeia a reflexão sobre as demandas sociais dos sujeitos é o problema do analfabetismo funcional, a revelar a precária condição dos indivíduos que, embora alfabetizados, não se apropriaram das práticas sociais que envolvem a leitura e escrita, tanto como âmbito cultural, quanto como tecnologia.

É sabido que a expressão letramento literário começou a ser utilizada no Brasil no final da década de 1990. Para Rosa (2011), o primeiro uso deste termo teria sido feito por Graça Paulino, ao mencioná-lo no texto “Funções e disfunções do livro para criança”, publicado em *Jogo do livro infantil* e o apresentou em evento da área de Educação, com o trabalho “Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários”.

Segundo Magda Soares (2001, p. 72), “o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e da escrita, em dado contexto específico, e como tais habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. O letramento diz respeito, assim, às formas de comunicação e de interação mediadas pela escrita, aos valores atribuídos a ela e aos conhecimentos construídos, aos modos como as pessoas significam as práticas na quais estão imersas e sig-

nificam o mundo, ao valorizar a variação do contexto sócio-histórico.

Ao tomar por base a reflexão da heterogeneidade de práticas de letramento, Roxane Rojo (2009) defende uma educação linguística fundamentada nos “letramentos múltiplos, compreendidos a partir dos aspectos multissemióticos, multiculturais e críticos. De um lado, à medida que reconhece essa heterogeneidade das práticas de letramento, Cosson (2006) defende, de outro lado, que o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento. Em primeiro lugar, porque uma das funções da literatura seria tornar possível compreender o mundo e incorporar o outro em nós sem a renúncia da nossa própria identidade. Uma segunda diferença consistiria no letramento literário proporcionar um modo específico de inserção no mundo da escrita, haja vista conduzir ao domínio da palavra, a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisaria da escola para se concretizar, na medida em que solicita um processo de escolarização específica; isto é, a mera prática de leitura do texto não se efetivaria sozinha.

Parece haver a compreensão do letramento literário como prática que é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários. Muito pelo contrário, requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Tal visão tem implicações diretas no fazer pedagógico. Afinal, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou sobre os textos literários, mas sim uma

experiência viva de atribuir sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, ao transcender os limites do tempo e do espaço.

Nessa perspectiva, o letramento literário seria uma construção literária dos sentidos. O modo de realizar tal proposta partiria da indagação ao próprio texto no que se refere a quem diz e quando diz, o que diz, como diz e para quem diz. Em termos práticos, as respostas só poderiam ser alcançadas quando examinados os detalhes do texto, bem como configurados um contexto e a obra compreendida, por conseguinte, no diálogo com outros tantos textos. Esse modo de ler tem por finalidade o desvelamento do texto e a aprendizagem de estratégias de leituras.

Sendo assim, podemos compreender, pois, o letramento como:

1) “uso social que se faz da escrita” (SOARES, 2001),

2) “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67)

3) “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Tais formas de compreender o letramento abrem perspectivas para pensarmos, ainda, os letramentos geográficos. Isto é, entender o processo de apropriação da geografia como a construção de sentidos geográficos que precisam ser

ensinados em sala de aula. Sabemos que o letramento literário, como discutido anteriormente, enfatiza uma construção literária dos sentidos, na busca de compreender o lugar de fala dos sujeitos analisados. E o letramento geográfico, estaria voltado a quê? Essa é uma questão que requer bastante cuidado dos profissionais que trabalham com o ensino de geografia nas escolas de ensino básico.

Nos dias atuais, é cada vez mais comum nas escolas brasileiras os docentes serem levados a praticar um ensino treineiro. Nesse contexto, a formação do sujeito para a vida é secundarizada, pois, “nas escolas se instalou uma cultura de desempenho baseada no treinamento dos alunos para a realização de uma gama de avaliações, onde o compromisso do docente com a tarefa formativa de seus alunos parece estar sendo substituído pela corrida para a melhoria de índices e dados estatísticos, subsumindo o currículo pela avaliação” (MESQUITA; DAMASCENO, 2014, p. 02).

Na busca pela eficiência traduzida e produzida pelas avaliações em larga escala, o currículo vem se reduzindo a um elenco básico de competências e habilidades, deixando para trás objetivos educacionais mais amplos que compreendem uma formação para a vida e para o trabalho e não, somente, para a empregabilidade. Essa é uma discussão crucial, pois a geografia que vem sendo praticada nas salas de aula das escolas brasileiras é, justamente, a geografia cobrada em tais testes de rendimentos para fins mercadológicos específicos.

Trata-se de uma geografia em grande parte descritiva

que, geralmente, não ensina o sujeito a pensar ou a ler o mundo de acordo com as suas dimensões espaciais. Partindo da noção de que os conceitos não se possam, de fato, ser ensinados (PASSINI, 2013, p. 9), é de salutar importância que os educandos sejam estimulados a pensar os fenômenos em suas múltiplas dimensões espaciais e temporais. A partir do estímulo e do desenvolvimento de tal habilidade crítica, torna-se cada vez mais fácil a condução das discussões com as turmas em sala de aula. Assim, em textos literários, os discentes conseguirão apontar os elementos e os contextos geográficos ali presentes.

Desse modo, é indispensável que os alunos sejam despertados para o fato de não existirem realidades a-espaciais, tudo acontece em um tempo e em um espaço, e se constitui nosso papel enquanto professores deixar isso evidente no decorrer das leituras e debates em sala de aula. Tal postura é de grande relevância para que os discentes não desenvolvam uma compreensão limitada da diversidade e diferença cultural, achando que a literatura é apenas ficção, e que o texto literário encontra-se deslocado das experiências geográficas, ou que a geografia é decorar os conceitos, nomes dos estados e de suas respectivas capitais. Ao contrário, geografia e literatura são linguagens, experiências e formas de ler o mundo. Portanto, expõem o nível espacial da realidade social da prática docente em sala de aula.

Para melhor visualizarmos essa questão, analisaremos o seguinte trecho do romance *Dois Rios*, de Tatiana Salem

(2011, p. 55): “expliquei um pouco a geografia da cidade, a ordem das praias, o nome das montanhas, os lugares que não poderia deixar de conhecer.” Agora, imaginemos esse trecho como elemento para a introdução de uma aula. A partir dessa passagem, podemos fazer tanto a leitura geográfica, quanto literária.

A partir desta última, poderíamos dizer que somos apresentados não apenas com uma perspectiva espacial e física do lugar, mas também a partir da experiência pessoal e de interação da autora com o espaço urbano descrito. Em uma perspectiva geográfica, poderíamos solicitar dos educandos que fossem muito além de uma análise descritiva da paisagem, do espaço e do lugar. Assim, em uma aula de cunho crítico, é indispensável que sejam feitos questionamentos como: que geografia foi essa explicada pela autora? Será que foi uma geografia centrada em uma descrição física e superficial da cidade? Qual a história dessa cidade? Será que a história narrada se trata da história do lugar, ou é apenas da história oficial do vencedor? Qual o seu perfil social e econômico? Quais as políticas públicas voltadas a seus habitantes? Quem pode frequentar tais praias? As questões ambientais são levadas em consideração? Na perspectiva mais física das montanhas, poderiam ser explorados aspectos como: quais os tipos de solos e rochas predominantes naquela região montanhosa, a partir de qual fenômeno essa montanha surgiu, em qual era geológica? Essas questões são apenas alguns exemplos do leque de problematizações que poderiam ser

levantadas. Certamente, esse conteúdo exigiria algumas aulas para ser trabalhado adequadamente.

O ensino de geografia, a partir da perspectiva do letramento geográfico, está em consonância com o pensamento do que disse Paulo Freire em uma fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975, reproduzida no livro 'História das Ideias Pedagógicas', de Moacir Gadotti. Na ocasião, Freire explicava que, mesmo na alfabetização, não basta escrever de modo descontextualizado no quadro, que "Eva viu a uva", e pedir que os alunos reproduzam tal frase. É preciso contextualizá-la, buscando compreender, por exemplo, que posição Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir as uvas e quem lucra com esse trabalho. É nessa perspectiva que falamos de letramento geográfico. Ou seja, considerá-lo como uma estratégia para ler o mundo em sua dimensão social, histórica e política, compreendendo-o na relação entre sujeitos, sociedades e espaços. Uma prática de letramento que vai além da superfície e reconhece a trama espacial em sua dimensão múltipla, de forma a desmistificar e promover práticas de leitura do mundo, com vistas a promover a emancipação do aluno e a construção de sua cidadania.

Assim sendo, articular letramento geográfico e letramento literário é reconhecer o processo de aprendizagem de educandos, cujas práticas culturais são consideradas, desde o planejamento, a concreção e a reavaliação do tipo de ensino realizado em sala de aula. É fomentar uma prática educativa

guiada por princípios éticos, laicos e democráticos, oportunizando momentos de aprendizagem das contradições sociais, espaciais e literárias vivenciadas em/fora sala de aula. Afinal, ler o mundo constitui um ato de resistência. Fazer isso por meio da geografia e da literatura contribui para estabelecer novas formas de sociabilidade e justiça social. Não por acaso, as práticas contemporâneas figuram o espaço geográfico e literário como ponto de interseção de diferentes histórias e cenas da diferença.

A sala de aula como lugar de encontro entre linguagens, espacialidades e temporalidades distintas permite reconhecer o letramento geográfico e literário em uma mirada transversal. Tanto um como outro tipo de letramento podem ser vias para compreender a produção social da identidade de alunos em situação de vulnerabilidade ética, estética e geográfica neste Brasil de várias faces culturais.

Quando, por exemplo, planejamos, executamos e reavaliamos o trabalho com textos como os de Conceição Evaristo, Daniel Munduruku, Airton Krenak, Carolina Maria de Jesus, Tatiana Salem Levy, Ricardo Lísias, Lygia Fagundes Telles, Julián Fuks, Ana Maria Gonçalves, Maria Valéria Rezende, Itamar Vieira Junior, dentre outros autores da literatura contemporânea, devemos ter claro que tais obras constroem espaços, bem como são produzidas em espaços, cuja leitura literária não pode ser feita sem o letramento geográfico. O espaço é categoria fundamental para identificar e concretizar a prática da cidadania, saúde, justiça e direito humanos.

Não à toa, a linguagem é espacial e temporalmente praticada no cotidiano de sujeitos geográficos que lutam por melhores condições melhores de vida, o que expressa a necessidade do diálogo entre práticas espaciais e literárias, portanto, práticas culturais.

Pelo caminho do diálogo, o letramento geográfico e literário consolida a formação e o desenvolvimento do olhar crítico do leitor que se debruça sobre o texto/espaço/cultura. O processo de apropriação deste olhar geográfico e literário estabelece, assim, campos de interlocução, para além das fronteiras da sala de aula, constituindo contrapontos à monologia dos fluxos disciplinares.

Considerações finais

Como dito na introdução deste capítulo, queremos trazer algumas sugestões de como os professores poderiam fortalecer/ampliar as práticas de leitura, de escrita e de compreensão da literatura e da geografia em perspectiva transversal. Para atender tal demanda, estas considerações finais procuram apresentar, rapidamente, uma proposta de letramento, ao destacar três citações de Nélida Piñon, Adélia Prado e Eduardo Galeano e relacioná-las aos desafios do letramento em sala de aula.

Entrando diretamente nesta pauta, começamos por des-

tacar que Nélide Piñon, em *O presumível coração da América* (2002), apresenta práticas de reconfiguração de identidades que contribuem para abordar os letramentos. É pelo olhar voltado para o embaralhamento de referenciais identitários e de marcas geográficas que o texto da autora carioca traz a seguinte questão: “cada terra – dentro dessa estranha noção de pátria leva um nome. Um nome no mapa, um nome na alma” (PIÑON, 2002, p. 59). Transposta para a questão do letramento geográfico e literário, essa citação contribui para considerar a sala de aula como cada terra, isto é, um lugar que tem um nome e necessita considerar as experiências daqueles que a habitam.

Se o letramento é um processo de apropriação, diríamos que os alunos precisam apropriar-se simultaneamente do olhar geográfico e literário, com vistas a conjugá-los na vivência cotidiana. Desenvolver esse olhar de questionamento do próprio nome e do lugar em que agem tais sujeitos é um dos desdobramentos do letramento lítero-geográfico e geo-literário. Com isso, o ato didático do professor expressa uma prática social, uma intervenção e, acima de tudo, um compromisso ético com a emancipação, a democracia e a laicidade na/além sala de aula.

A propósito, vale destacar que *Terra de Santa Cruz*, de Adélia Prado, também analisa a força das representações espaciais, notadamente com a perspectiva de que: “o mapa é a certeza de que existe o lugar” (PRADO, 1986, p. 51). Temos, sem dúvida, um processo de relativização das fronteiras, por-

tanto, o caráter simbólico dos lugares, dentre os quais a sala de aula, seria o mapa, não mais marcados por certezas estáveis, mas por atos de leitura que solicitam novos letramentos geográficos para entender os lugares, as experiências e as sociabilidades contemporâneos.

Para elaborar o mapa da sala de aula, por exemplo, é preciso torná-lo flexível e aberto às constantes dos alunos, permitindo-lhes apropriar-se da sensibilidade geográfica e literária para que traduzam criticamente os jogos de poder, de exclusão e de precariedade da/na sociedade. Nessa perspectiva, firma-se a importância de partir e ir além do letramento social para reconhecer e praticar o letramento literário e geográfico como proposta de compreensão do espaço, da linguagem e da cidadania em construção.

Ampliando a discussão em tela, Eduardo Galeano enfatiza que “para os navegantes com desejo de vento, a memória é o ponto de partida” (GALEANO, 1994, p. 96). Em nosso entender, essa afirmação constitui um ponto de inflexão dos letramentos literário e geográfico, uma vez que o professor e o aluno têm a possibilidade de ampliar as práticas de leitura. Como navegantes, isto é, leitores do mundo social, político e ético, tanto os professores, quanto os alunos empreendem leituras das imagens, dos sons, dos ritmos, dos espaços e das sensibilidades do mundo, representando, bem como construído no espaço social e linguístico, a sua trajetória.

Ampliar interpretações da experiência geográfica e literária permite estabelecer conexões com as memórias dos

lugares, percebendo-os em suas transformações e em realinhamentos identitários. Assim, a sala de aula, como espaço de trocas de intersubjetividades, seria o ponto de partida no qual o ensino de literatura e geografia possibilitaria transitar por linguagens, por espaços e por saberes.

O cenário do ensino de literatura e de geografia que buscamos traçar por meio do letramento está longe de ser completo e exaustivo. No entanto, acreditamos que o objetivo deste capítulo cumpre adequadamente o paradigma dos letramentos literário e geográfico na perspectiva transversal aqui descrita. Por meio desta transversalidade, o professor pode construir e identificar estratégias de aprendizagem, cuja proposta seja a emancipação do leitor, ao permitir a permanência e a ressignificação do ensino da literatura e da geografia na escola. Também espera-se ter ficado claro que as abordagens propostas não são excludentes; muito pelo contrário, a combinação dinâmica das áreas requer o aprimoramento, debates e práticas, quer como ação-didática, quer como ação-epistemológica.

Este trabalho pode, ainda, ensejar o diálogo entre olhares críticos e apontar outras e novas formas de ensinar literatura e geografia, ao construir um outro futuro para a escola do presente: o de, por exemplo, praticar a indissociabilidade da cultura, espaço e linguagem e compreensão dessa como campo atravessado por tensões e disputas históricas específicas e obedecer ao traçado de fronteiras móveis, cuja lógica protagoniza a sobreposição do traçado de fronteiras políti-

cas, fixas e definidas por processos de homogeneização.

Acima de tudo, desejamos que a contribuição maior deste capítulo seja desafiar a nós, professores de geografia e de literatura da educação básica, independentemente da afiliação teórico-metodológica, a definir como concebemos o ato de ensinar, de aprender e o valor que atribuímos aos letramentos literário e geográfico frente aos outros saberes e práticas escolares. O que buscamos fazer aqui foi fomentar a reflexão sobre o que ensinamos quando ensinamos literatura e geografia e para que as ensinamos na escola. Intentamos desafiar a nós, professores, a explicitar métodos e técnicas pedagógicas, ao atribuir uma função emancipadora, referenciada e crítica da atividade docente que toma o letramento literário e geográfico como estratégias de intervenção dentro/além da sala de aula.

Tivemos, ainda, por meta chamar ao diálogo efetivo professores, alunos e escolas para debater e avaliar a importância da didática da literatura e da geografia, com o intuito de se valorizar a prática docente que reconheça a necessidade da reinvenção diária e possibilitar uma aprendizagem crítica de alunos, cujas vidas em/além sala de aula transitam entre o real e a ficção, ao saberem identificar, problematizar e solucionar os dilemas sociais, culturais e éticos enfrentados, seja no cotidiano escolar, seja na esfera pública e privada.

Para cumprir as questões delineadas no parágrafo anterior, o que consideramos como missão educacional, não com pretensões messiânicas e arroubos cartesianos, um desafio

central se impõe a nós, professores da educação básica: o de sistematizar a seleção de textos, o material pedagógico e as atividades de sala de aula e fazer convergir com a avaliação da aprendizagem dos alunos. É por aí que caminha a proposta de letramentos literário e geográfico, concebido a partir do olhar de Nélida Pinõn, de Adélia Prado e de Eduardo Galeano, bem como ser ampliado por outros horizontes teóricos-metodológicos, de forma a constituir uma didática dialógica, referenciada e intercultural.

Neste processo de apropriação de fazeres, saberes e experiências, nós professores precisamos enfrentar, juntos, os desafios educacionais aqui discutidos e delinear respostas, provisórias, prospectivas e móveis, sobre o ensino da literatura e de geografia e de literatura para nossos alunos, para nossas escolas e, sobretudo, para nós mesmos, professores, pesquisadores. Fortalecer essa perspectiva é, portanto, tarefa fundamental para saber como e com que objetivos planejamos, realizamos aulas e avaliamos a aprendizagem dos alunos, tendo por finalidade produzir uma consciência geográfica e literária mais clara, tanto de nossa humanidade comum, quanto das estruturas de dominação que nos separam.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2013.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens**: a geografia: São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; JUNQUEIRA, Renata. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

LEVY, T. S. **Dois rios**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MESQUITA, Rogério Nogueira de; DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **O IDEB dos sistemas escolares**: implicações na organização da escola e no trabalho docente. Rio Branco – Acre, 2014. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/66ra/resumos/resumos/6996.htm>. Acesso em: 08 jun. 2021.

PAULINO, Graça, COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-80.

PIÑON, Nélida. **O presumível coração da América**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, Topbooks Editora, 2002.

PRADO, Adélia, **Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolar e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Cristina Maria. Letramento Literário. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, SP, v. 1, n. 11, p. 188-195, set. 2011. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A escolarização da leitura literária: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Carlos José de Farias Pontes

Introdução

Objetiva-se, com este trabalho, discutir como os professores conceituam História e quais as concepções de ensino de História e de tempo histórico que usam em sala de aula, bem como conhecer como os professores concebem seus saberes docentes, que métodos e recursos utilizam em sala de aula, como avaliam seus alunos, como refletem suas práticas, como realizam o planejamento. Para concluir a análise, fizemos um levantamento a respeito das permanências e das rupturas na prática pedagógica de ensino de História.

O conceito de História e as concepções do Ensino de História e de tempo histórico para os sujeitos de pesquisa

No que diz respeito ao conceito de História e para que serve a História ensinada em sala de aula, é comum entre os professores investigados a resposta pronta de que a História é uma ciência que nos ajuda a compreender o presente.

Desse modo, Rüsen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve ser um aprendizado limitado à aquisição do conhecimento histórico, como uma série de fatos objetivos. Ou seja, o conhecimento histórico não significa apenas acúmulo de fatos históricos, de uma quantidade de informações relacionada a acontecimentos do passado. O conhecimento histórico é muito mais um mecanismo responsável por levar o sujeito a criar arranjos mentais capazes de fazê-lo compreender que é parte integrante do mundo em que vive, de sua realidade social.

Os professores investigados, cujos resultados de suas reflexões são analisados neste trabalho, demonstraram possuir a compreensão de história no parágrafo anterior, como podemos observar abaixo, em três falas dos nove sujeitos participantes da pesquisa que deu origem a este artigo:

A História serve para muitas coisas, mas principalmente para esclarecer nossos alunos do que nós vivemos hoje. E para falar do hoje a gente volta no passado. (P6)

O conceito é aquele que nós conhecemos desde o tradicional né? A História tem esse poder, essa flexibilidade, dessa relação constante

entre passado, presente e futuro. Eu sempre falo para os meus alunos: Não tenham apatia pela História. Por que nós não temos como explicar o presente sem olhar para o passado. É no passado que nós encontramos muitas explicações para os acontecimentos presentes e o quê que a gente pode prevê futuramente para o nosso país e para o mundo. (P4)

O ensino da História teria que ser um ensino da prática social, da orientação, não política partidária, mas política como ciência, como vivência, entendeu? E como forma de orientar os alunos a verem as coisas além do que aparenta ser; seja na política, seja nas questões sociais, que não se deixem influenciar pelo pensamento de outras pessoas, que sejam capazes de formar seu próprio pensamento. (P1)

As falas dos sujeitos, professores de História, demonstram aspectos relevantes da nova forma de ver o ensino de História, haja vista que os nove professores entrevistados, compreendem que a História não é uma ciência pronta e não deve ser vista apenas do ponto de vista factual, mas sim, deve ser analisada e interpretada para conhecer a sociedade em que vivemos, levando-se sempre em consideração que o fato histórico é uma construção e depende da ótica de quem o narra e o interpreta.

Assim, os sujeitos da pesquisa compreendem a importância do letramento em História, ou seja, buscam levar os alunos a serem capazes de utilizar o conhecimento histórico para compreender o mundo, para ler, interpretar, criticar e interagir conscientemente o mundo em que vivem. Vejamos três falas dentre os nove sujeitos entrevistados:

Busco sempre lembrar o aluno aquelas perguntas: “o que estudar e pra quê estudar?”. Pra ele ter consciência do que ele está estudando,

pra quê que aquele conteúdo vai auxiliar na vida dele, na realidade dele. Eu sempre tenho essa preocupação. (P4)

Eu vejo que alguns alunos acabam se tornando críticos; tem alunos que buscam até outras fontes para participar, para demonstrar que estão compreendendo o tempo presente. (P6)

Precisamos passar para eles que eles fazem parte da sociedade e precisam ser críticos para poder intervir. Alguns alunos fazem bem isso, outros não querem nada, mas é nossa luta. Vamos continuar tentando. (P8)

No que diz respeito à questão das concepções do ensino de História, os professores afirmam que trabalham com concepções de ensino ligadas a tendências historiográficas como Marxismo (Dialética), História Crítica, Nova História, História Cultural e História Social Inglesa. Nenhum dos professores investigados em nossa pesquisa afirmou ter uma concepção de ensino voltada à pedagogia tradicional, como se pode observar nos dados abaixo que mostram a referência a tendências teóricas da História feita pelos professores:

História crítica, social-crítica. (P1)

Concepção da Escola dos Annales. (P2)

História Crítica. (P3)

Eu insisto muito com a concepção marxista, com a concepção dialética. (P4)

História Social Inglesa. (P5)

História da realidade. (P6)

Eu não me preocupo com isso não. (P7)

Concepção humanista. (P8)

História Cultural. (P9)

Todas as concepções citadas pelos professores estão ligadas às pedagogias escolanovista, progressista, construtivista, entre outras. Vertentes que visam o desenvolvimento dos alunos no sentido de sua autonomia, com aulas muito mais centradas no aluno do que no professor, que buscam a criticidade e a cidadania dos alunos.

Com relação às concepções de tempo histórico, observamos que os professores, dada a complexidade do tema, confundem os conceitos formais relacionados a essas concepções, como podemos observar nas falas dos sujeitos investigados:

Eu gosto de levar lá e trazer pra cá; por exemplo, se você pegar a História do Brasil, parece que a gente vive eternamente num ciclo que não consegue sair; por exemplo, nesse momento, nós estamos vendo Era Vargas; eu vou trazer lá atrás, mas mostro aqui na frente pra eles; por que que hoje ainda estamos assim? (...) Eu gosto de fazer o tempo do acontecimento do fato, mas trazendo para o presente. (P1)

Não vejo a história linear, eu acredito que é um vir e volta muito grande; eu acho que a cronologia é importante, o aluno precisa se situar; então vejo que trabalho com a cronológica. (P3)

Como já mencionado e, perfeitamente perceptível nas falas supracitadas, as questões relacionadas ao tempo são de imensurável complexidade, entretanto, trata-se de ferramenta indispensável para o trabalho do professor de História, uma vez que é seu papel ensinar os alunos a leitura histórica e o letramento histórico. Em outras palavras, os alunos precisam aprender a pensar historicamente.

Na verdade, apesar da construção do conceito de tempo histórico ser algo de cunho altamente abstrato, faz-se necessário, pois, para que se alcancem os objetivos de compreensão da história, os alunos conheçam questões relacionadas ao tempo, tais como: tempo natural cíclico, tempo biológico, tempo psicológico, tempo cronológico, entre outros, para a partir desses, compreender questões mais complexas como tempo histórico e estruturas de curta, média e longa duração. Levando sempre em consideração que na passagem do tempo coexistem permanências e rupturas e que esses aspectos são produtos da ação humana.

A análise de nossa pesquisa demonstra que os professores conhecem esses conceitos, compreendem essas questões, entretanto, na prática cotidiana, no fazer da sala de aula, trabalham com a concepção de tempo cronológico, principalmente, por seguirem as orientações dos livros didáticos.

Dessa forma, e a partir das falas dos sujeitos investiga-

dos, compreendemos que as aulas de História são permeadas por uma concepção de tempo histórico linear e cronológico.

A sala de aula: Saberes, metodologias, recursos e avaliação

A prática pedagógica envolve múltiplos saberes. Os professores ensinam aquilo que sabem e como explica Tardif (2002) isso pode até parecer algo banal, entretanto, um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.

Desse princípio, aparentemente óbvio, desdobram-se várias questões extremamente pertinentes quando relacionadas à prática pedagógica, tais como: que saberes os professores ensinam? Ensinam saberes de outros ou produzidos por eles mesmos? Onde adquirem saberes? Como selecionam os saberes que devem ensinar? Qual o seu papel na produção de conhecimentos?

Dessa forma, os saberes docentes tornam-se imprescindíveis para a prática pedagógica, pois é somente a partir deles que a profissão docente acontece. Diante do exposto, percebemos que os professores investigados compreendem essa multiplicidade dos saberes e demonstraram aspectos relevantes sobre de onde adquiriram saberes necessários para sua prática pedagógica, além da formação inicial e continuada.

Observa-se que, no geral, os professores compreendem que há diferentes formas de adquirir saberes, uma vez que as respostas acentuam para uma percepção de que o tempo todo o professor está dentro de um processo de formação e constante aprendizagem.

Como explica Tardif (2002) e Pimenta (1999), os saberes são variados, advindos de diversas fontes, como a prática e a experiência, que se tornam saberes especializados quando observados e questionados pelo professor.

Voltando-se ainda mais para a questão do saber-fazer em sala de aula, indagamos aos professores questões relacionadas às metodologias e aos recursos utilizados por eles ao ministrarem suas aulas, já que esses são elementos primordiais do trabalho docente, haja vista que estão interligados diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que as metodologias e os recursos didáticos devem estar articulados de modo que os alunos possam compreender os objetivos que os professores almejam alcançar.

Os professores entrevistados apontaram diferentes metodologias, tais como leitura de imagem, debates, produção textual, desenhos, seminários, utilização de músicas, poesias, etc. para a prática educativa da disciplina de História. Outro aspecto extremamente relevante que percebemos nas falas dos sujeitos da pesquisa, é que todos apontam a necessidade de diferentes metodologias. Bordenave; Pereira (2007) explicam a necessidade de que os docentes têm de diversificar

e experimentar novos métodos, pois a alternância leva os alunos a melhor compreensão e não saturação de métodos.

Quanto aos recursos utilizados, os professores indicam, de forma geral, o uso de livros didáticos, de recursos multimídia, como *Datashow*, utilização de filmes e músicas, entre outros. Observemos três falas dos nove sujeitos investigados:

Eu utilizo pra gente ler o conteúdo que tá previsto, analisar algumas imagens, mas principalmente, o livro didático eu uso como objeto questionador; durante as aulas e as leituras a gente faz uma comparação com o que tá no livro e o nosso dia, fazendo um paralelo e os alunos conseguem perceber, dialogam, dizem o que o livro poderia trazer... uso o livro didático em duas das três aulas que tenho por semana. (P2)

Não como único recurso, mas utilizo. Olha, o livro didático é quase uma frequência em decorrência por conta da escola, porque temos que trabalhar textos e aí o livro didático é o primeiro instrumento. Tem semana que eu não uso, mas tem semana que de três aulas, uso pelo menos duas vezes por semana. (P4)

Uso maciçamente o livro didático que a escola escolheu. A equipe de História se reuniu e escolheu esse livro, nós compreendemos que ele era uma boa ferramenta e junto com esse livro atividades para abordá-lo. Pelo menos duas vezes na semana, já que tenho três horários por semana. (P5)

Nota-se que as falas apontam para uso constante do livro didático. Além das quatro falas supracitadas, todos os professores explicaram que usam o livro didático em pelo menos duas de suas três aulas semanais, ficando um tempo mínimo para a utilização de outros recursos e metodologias mais dinâmicas.

Importante também perceber que os professores, embora expressem o uso constante do livro, explicitam que não é a única ferramenta utilizada, que usam pela necessidade dos textos, mas que trabalham com outros textos também; esclarecem que usam ainda para interpretação das imagens, entre outros. Esse aspecto aponta para uma mudança de paradigma, pois o livro didático na atualidade, diferentemente do passado, já não é mais utilizado como um manual ou cartilha, mas sim, como um dos recursos utilizados para o letramento histórico.

Sobre o uso do livro didático, Bittencourt (1997, p. 73) explica que:

Para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições, inclusive no uso que se faz dele em sala de aula.

Importante perceber que o livro didático, em si, não é bom nem mau; ele não age sozinho, ele não fala por si. O livro é um recurso didático-pedagógico utilizado pelo professor, pois, é esse quem dá vida ao livro. São as escolhas dos capítulos, as formas utilizadas pelo professor para trabalhar o conteúdo e os exercícios, as leituras realizadas tanto pelos professores, como pelos alunos, a utilização das imagens etc. serão, de fato, fundamentais para que se alcance os objetivos do livro, do professor e de forma geral, dos objetivos do Ensino de História.

Quando indagados sobre o uso de questionários, dos nove professores investigados, apenas dois afirmaram não utilizar esse recurso didático. Não há dúvida de que o recurso dos questionários demonstra uma estagnação e/ou permanência de antigas práticas pedagógicas tradicionais. É um retrocesso, ou melhor, é como se o tempo e as transformações não tivessem ocorrido. Percebemos que os professores afirmam que ainda utilizam os questionários, entretanto, buscam adequá-lo à nova realidade, experimentando novas possibilidades, como, por exemplo, questionários elaborados pelos próprios alunos e questionários com questões abertas e discursivas.

Para nós, esse recurso deveria ser abolido das práticas pedagógicas em aulas de História, pois, além de ser um recurso ultrapassado, demonstra apenas aspectos tradicionais da lógica de memorização de conteúdos por parte dos alunos. Também questionamos aos professores quanto à realização de aulas fora do espaço escolar, pois entendemos esse recurso como um elemento inovador, capaz de suscitar amplas possibilidades de conhecimento e prazer pela História por parte dos alunos. Dos nove professores entrevistados, apenas três afirmaram realizar aulas externas; um disse já ter feito, mas hoje, pelo tamanho da responsabilidade, não faz mais e cinco afirmaram nunca ter lançado mão dessa possibilidade. Vejamos as falas dos três que já afirmaram que já fizeram ou ainda fazem aulas externas:

Nessa escola ainda não, mas já fiz, até de barco já andei com meus alunos. Já fui ao Seringal Bom Destino com meus alunos. Experiência muito boa. É uma aula inexplicável, os alunos participando de uma História viva, com as evidências ali aos olhos dele. (P4)

Esse ano mesmo, nós fomos à UFAC, visitamos o museu de paleontologia e os laboratórios de botânica. Estávamos trabalhando pré-história e como o homem se relaciona com a natureza, então nós levamos para que eles tivessem um conhecimento diferente. Consideramos que foi algo muito produtivo. (P5)

As aulas externas, ou aulas de campo, realizadas em ambientes diferentes da sala de aula, possibilitam novas e diferentes leituras, seja dos objetos de um museu, por exemplo, seja da arquitetura de um prédio, seja de documentos antigos ou leitura de objetos não escritos. As aulas externas, bem elaboradas, são responsáveis por grande aprendizado e crescimento intelectual. Todos os professores que relataram experiências fora dos muros da escola afirmaram ter sido aulas maravilhosas, de grande riqueza para todos, alunos e professores.

Quanto à questão da avaliação, os sujeitos da pesquisa demonstram, tanto aspectos da avaliação tradicional, com características quantitativas e classificatórias, e isso se dá, principalmente, em decorrência do sistema, pois a Secretaria de Estado da Educação/SEE/AC exige que realizem provas, quanto da avaliação formativa, onde buscam alternativas diferenciadas que visem uma avaliação mais voltada para a compreensão do processo.

Os depoimentos evidenciam características das duas

formas de avaliar aqui citadas. Observemos quatro falas dos nove sujeitos investigados que demonstram os aspectos das duas formas de avaliação empregadas no cotidiano escolar nas aulas de História:

Continua, durante o bimestre, avaliando a participação nas aulas, nos debates, no posicionamento, a produção dos textos, realização das atividades. A escola exige que tenha prova, onde são 7 pontos de prova e 3 de trabalho. (P2)

Prova e trabalhos. Todos os trabalhos em sala de aula valem 50% da nota, e eu avalio tudo. Os outros 50% tem que ser de prova, pois é a norma da escola. (P1)

O Estado tem um tipo de avaliação onde são 5 pontos de prova e 5 pontos de trabalhos e caderno, onde avaliamos o aluno todo dia. (P3)

Os depoimentos citados acima apontam para caminhos que nos levam a compreender três aspectos importantes de como as avaliações estão sendo realizadas: primeiro, vê-se, com clareza, que as provas representam aspecto central no processo avaliativo. Como já citado, a prova é uma exigência da SEE e, logo, da escola, fazendo com que a maioria do professorado não encontre (ou busque) outras alternativas; há professores categóricos ao afirmarem que a escola exige prova e eles não vão contrariar isso; segundo, apesar dos professores afirmarem que a avaliação é contínua, há escolas em que os pontos que estão fora da prova representam apenas 30%, o que inviabiliza uma avaliação mais formativa, mais voltada para a formação integral do aluno; e, terceiro,

percebemos que há professores, com uma visão mais ampla no entendimento avaliativo e, por isso, buscam alternativas que permitam, durante o processo, desenvolver novas alternativas.

Considerações finais

Quanto às concepções de Ensino de História, os professores afirmaram que trabalham com concepções de ensino ligadas a tendências historiográficas como Marxismo (Dialética), História Crítica, Nova História, História Cultural e História Social Inglesa. Percebemos que as concepções citadas estão ligadas, prioritariamente, às teorias educacionais escolanovista, progressista e construtivista. Teorias que visam o desenvolvimento dos alunos no sentido de sua autonomia, com aulas muito mais centradas no aluno do que no professor e que, em última instância, buscam a criticidade e a cidadania dos alunos.

Com relação às concepções de tempo histórico, observamos que os professores confundem os conceitos formais relacionados às concepções, embora conheçam os conceitos e compreendam as questões relacionadas ao tempo histórico. Entretanto, na prática cotidiana trabalham com a concepção de tempo cronológico, principalmente, por seguirem as orientações dos livros didáticos.

Buscamos também compreender aspectos sobre as práticas pedagógicas dos professores de História e de que forma eles ainda são influenciados pela teoria tradicional de educação. Aqui se faz possível identificar uma contradição, posto que a análise dos conceitos de História e de Ensino de História nos deram indícios de filiações mais críticas, construtivistas, enquanto que, em diversos momentos, dada às falas, fora possível perceber que as práticas pedagógicas ainda pautam-se maciçamente na utilização do livro didático e na crença de que aulas expositivas ainda representam o principal meio de permitir aos alunos o acesso ao conhecimento. Além disso, nota-se que utilizam sistematicamente os questionários e que, por vezes, não conseguem levar os alunos a compreender por que estudam História ou como eles podem, a partir dos conteúdos, intervir em sua realidade social.

Referências

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 1993.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RÜSEN, Jorn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 1, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: práticas exitosas de projeto de ensino

Arlete Pereira de Oliveira

Introdução

O estudo sobre as relações raciais é fruto de minhas inquietações na docência e na vida. Pensar e agir diante de situações que me inquietam sempre foi muito difícil, até que conheci a temática referente às relações raciais e me interessei de imediato a estudá-la. Desde que ingressei no magistério, sempre tive o desejo de aprofundar leituras e fortalecer minhas práticas a respeito dessa temática e por isso, há nove anos tenho me dedicado no estudo, por meio da participação

em eventos, aquisição de acervo literário, realizando projetos, produção de escrita para capítulo de livro e, principalmente, me reinventando em meus pensamentos e ações.

O caminhar de meus estudos sobre as questões raciais se deu de forma autônoma, já que na graduação não tive a oportunidade de cursar disciplinas relacionadas a esse tema, uma vez que foi somente em 2013 que o ensino em relação à diversidade étnico-racial passa a ser ministrado na formação de professores, com a Lei nº 12.976/2013, Art. 3º, Inciso XII. (MULLER, COELHO E FERREIRA, 2015, p. 48). Mas isso é uma discussão para outro momento, em que se devem ressaltar as questões de políticas públicas e currículo.

Tornou-se corriqueiro presenciar em vários âmbitos situações de desrespeito que agridem nossa condição humana e ameaçam o direito de viver em harmonia e ser respeitado independente de nossa cor, ração, religião, entre outros. Na escola, local onde convive uma pluralidade de pessoas, podemos presenciar isso com mais frequência. Segundo Rocha (2007, p. 24), a escola deve investir na construção de uma pedagogia antirracista; consolidar uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento e respeito às diversidades, às peculiaridades e ao repertório do povo negro sem hierarquizá-lo; a escola, dessa forma, tornar-se-ia espaço de inclusão e de disseminação da consciência do racismo presente na sociedade brasileira.

A escolha pelo tema aqui apresentado se justifica pela necessidade de fortalecimento das discussões voltadas à His-

tória e à Cultura Afro-Brasileira e Africana e principalmente de quebrar alguns paradigmas que rotulam, maculam e aprisionam o ser a partir de uma visão equivocada construída socialmente. Acredito que grande parte do que somos está diretamente ligada às trocas de experiências que temos uns com os outros. Por esse viés, devemos considerar que a escola deva se comprometer não apenas em fazer com que os alunos aprendam os conteúdos, mas também é necessário focalizar no desenvolvimento social, emocional e físico para que tenham condições de compreensão de si e do outro. Dessa feita, passa ser indispensável que a escola cumpra o papel de ensinar o aluno a valorizar a cultura por meio dos indivíduos que a compõe, bem como respeitar as diferenças em todos os sentidos. Dessa forma, a escola torna-se o lugar favorável para disseminar e fortalecer o diálogo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva de propor situações de reflexão que considere as diferenças e o respeito mútuo entre as pessoas, pois:

É imprescindível à educação visualizar as diferenças e articulá-las às práticas pedagógicas como forma de respeito humano e de promoção de igualdade, garantindo a permanência e sucesso escolar dos alunos (ROCHA, 2007).

Torna-se cada dia mais indispensável e urgente que a escola articule as diferenças ao trabalho pedagógico, objetivando a promoção de igualdade entre as pessoas e, além da permanência no espaço escolar, que o aluno tenha sucesso escolar, uma vez que muitos desistem da escola por se senti-

rem excluídos de várias formas e contextos.

Para fundamentação do projeto, optei estudar e escrever sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que trata sobre obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da Rede de Ensino e escolhi como pressuposto teórico, autores como Rocha (2007); Jordas, Vieira e Medeiros (2015) e Brasil (2008, 2004) por considerar a relevância de suas contribuições configuradas em uma visão crítica acerca da educação das Relações Étnico-Raciais. Isso me é bastante motivador e ao mesmo tempo desafiador, uma vez que a temática já caminha para mais de uma década e ainda é percebida a ausência de seus fundamentos nas instituições escolares. Quando não, é tratada de forma muito tímida e, por vezes, errônea e reforçadora de estereótipos e preconceitos.

O projeto *O valor humano para além da aparência* teve como objetivo geral conhecer as especificidades e cultura afro-brasileira reconhecendo as diferenças nas vivências humanas e se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: desconstruir o conceito de que os africanos eram naturalmente escravos, quando na verdade eles foram escravizados por outros povos; identificar como a cultura africana está presente no nosso cotidiano por meio de músicas, comidas, língua, religião, etc.; tomar decisões individual e coletivamente frente a qualquer tipo de preconceito e racismo contra si e o próximo; perceber a singularidade de si e do outro em nossa sociedade, valorizando a diversidade que compõe o povo brasileiro.

Metodologia

Apresentei a proposta do Projeto e disse aos alunos que, ao final, deveríamos propor um novo tema para o mesmo. Dentre as ações realizadas estão: roda de conversa sobre a Lei 10.639/03 /respeito às diferenças/igualdade racial; diálogo sobre o significado de consciência; relato pessoal levando em consideração situações vistas no vídeo sobre racismo; leitura de textos e atividade escrita; leitura, escrita e ilustração de obras literárias; produção de texto instrucional sobre as brincadeiras africanas shisima, pombo e mancala; construção dos brinquedos com material reutilizável; pesquisas sobre culinária, personalidades, brincadeiras africanas e curiosidades; socialização das atividades realizadas para as outras turmas da escola.

Durante o desenvolvimento do projeto, destacaram-se os seguintes conhecimentos trabalhados de forma interdisciplinar: Noção de lateralidade, posicionamentos e comparações: Acima de/abaixo de, em cima de/em baixo de, à direita de/à esquerda de, em frente de/atrás de, no meio de, diante de, em torno de (ao redor de), dentro/fora, antes de/depois de, ao lado de, entre, horizontal/ vertical, menor que/ maior que, igual a/ inferior a/ superior a.; sentidos: para baixo/ para cima, por baixo/ por cima, para dentro/ para fora, para trás/ para frente, por detrás/ pela frente, através de, para a direita/ para a esquerda, horizontal/ vertical; conhecimentos matemáticos: par, ímpar, dobro, metade. As obras utilizadas foram:

As tranças de Bintou, Bruna e a galinha D'angola, Minha mãe é negra sim!, O cabelo de Lelê, O filho do vento.

Resultados e discussão

Apesar de o Brasil ser o país com a segunda maior população negra do mundo, são muito frequentes situações racistas em diversas áreas da sociedade. A principal maneira de gerar mudanças em pensamentos e práticas racistas, é justamente por meio da educação. Assim sendo, é preciso incentivar o respeito pelas diferenças desde muito cedo e a escola é um local propício para realizar essa tarefa que não é nada fácil, mas emergente diante de tantos exemplos ruins que noticiamos diariamente pelos meios de comunicação.

A partir do diálogo e da avaliação da turma sobre o projeto executado, os alunos pontuaram como aprendizado: aprendemos que os negros são importantes para nossa sociedade; não devemos ter preconceito com ninguém; a aparência não é a coisa mais importante, mas sim o amor e o que tem dentro das pessoas; devemos ter atitude de ajudar a pessoa que sofre preconceito; não devemos pensar somente em nós e sim no coletivo; conhecemos histórias e brincadeiras diferentes.

Considerações finais

Como resultado, tivemos apresentação de ações exitosas no que diz respeito ao diálogo e à compreensão por parte dos envolvidos no projeto em relação à formação do povo brasileiro, bem como o dever de respeitar a diversidade racial. De acordo com os relatos, os envolvidos aprenderam com essa experiência valorizar e ser grato por nossos traços físicos, respeitar o outro do jeito que ele é física e emocionalmente, que o belo de uma pessoa nem sempre está na sua aparência.

Os desafios encontrados para o desenvolvimento do projeto foram: a dificuldade ou timidez dos alunos em se lançarem nas atividades que envolviam diálogos que elogiava os colegas e o receio de confessar que já tinham sofrido preconceito por causa de sua aparência ou cor da pele. Os relatos vieram à tona somente depois que a professora contou-lhes uma situação de racismo que viveu, pois isso os encorajou. Os resultados das ações promoveram o entendimento dos alunos de que as pessoas são mais importantes e que devem ser respeitadas independente de sua cor ou aparência.

A partir das leituras realizadas, verificou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, e que essas se restringem a projetos e programas isolados e de baixa efetividade. Conclui-se que ainda precisamos avançar mais tanto no sentido

pedagógico, como administrativo e financeiro para alcançar-
mos melhores resultados.

Pensando no que descrevi sobre essa experiência, acredito e defendo que mais ainda pode ser feito e que devemos nos mobilizar para realizar uma educação não racista e preconceituosa. Ressalto ainda que a implementação da Lei 10.639/03 não deve ser vista como mera imposição, mas que ela é muito importante para que os alunos conheçam a história e a cultura afro-brasileira e africana e se reconheçam como parte dessa cultura.

Brincadeiras africanas com brinquedo feito pelos alunos



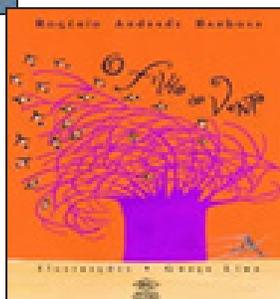
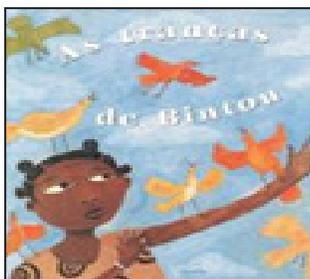
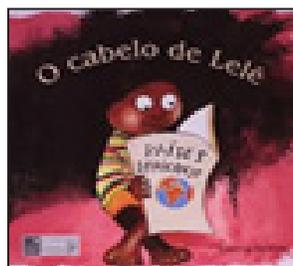
Atividades de percepção de si e do outro



Professora participando de oficina sobre brinquedos africanos



Obras trabalhadas com reescrita, reconto e ilustração



Registro fotográfico pessoal da autora:

Referências

JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo Alberto Santos; MEDEIROS, Priscila Martins (orgs). **Uma década da Lei 10.639/03: perspectivas e desafios de uma educação para as relações étnico-raciais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639**. Brasília: Secad, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 1**, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (orgs). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

ROCHA, Rosa Margarida Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais**. Pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FAZER GOTEJAR EXPERIÊNCIAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Caue Camargo dos Santos

A cartografia dos planos que movimentam as experiências

Essa escrita é acionada por gotejamentos e movimentos de imagens que me fazem pensar nas intensidades fabricadas em meio às experimentações realizadas quando atuei no projeto Arte na Escola Polo Ufac e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Essas duas atuações provocaram desterritorializações (DELEUZE; GUATTARI, 1996), por meio de estudos e pesquisas que for-

jaram modos de performar uma docência, colocando-me à espreita das práticas que desenvolvi nos espaços educativos e reverberaram nas formas de ensinar e aprender com a Educação e com as Artes.

Nesse fluxo, apresento ao leitor os planos moventes por onde escoam os gotejamentos, e auxiliam-me a desenhar uma cartografia das experimentações no campo da docência em artes visuais, constituindo um plano de consistência que adota como operações traçar, inventar e criar (DELEUZE, 1992). Esses planos constituem territórios que aos poucos são povoados por matilhas, por grupos de diferenças que se produzem no cotidiano das performances obradas nesses espaços educativos. Ressalto que esses planos não são únicos, nem categorizados, nem hierarquizados, nem isolados, são linhas que utilizo para traçar uma cartografia, organizar o pensamento e uma maneira de abordar as experimentações apresentadas nesta escrita.

Assim, delinheiro o plano que venho povoando enquanto professor de artes visuais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac), a partir das atribuições enquanto um professor-artista-pesquisador que desenvolve suas atividades aliado a um currículo da educação básica, concebendo alianças com outras disciplinas do currículo, estreitando relações com diferentes modos de pensar e operar os saberes no espaço educativo, onde aciono performances e proposições de artes visuais criando um campo de atuação junto com os estudantes de maneira a possibilitar aproxima-

ções com um saber estético, provocando-os a inventar mundos, criar outros ninhos, traçar novos voos, produzir novos cenários.

A docência no âmbito do Colégio de Aplicação da Ufac é caracterizada por diferentes nuances, trânsitos e propósitos formativos. Linhas que projetam um emaranhado, e dele gotejam as experiências com a formação docente. Nesse fluxo, a composição ganha potência ao colocar-me em deriva, pensando, espreitando, fazendo um balanço do percurso realizado nesse espaço educativo com os estudantes do ensino básico, do ensino superior e da formação continuada, enfim, ao fazer gotejar desse emaranhado algumas intensidades que atravessam o corpo:

[...] pensamos em gotas, em uma 'ética do gotejamento'. Uma gota vai se fazendo aos poucos, ela reúne mais água junto a si, ela se prepara para seguir adiante desacelerando seu curso. Só após ter reunido junto a si certa condição, a gota se entrega ao salto. O fluxo de água contínuo não forma gotas. Ele escorre de si a água fazendo-a correr. Uma ética do gotejamento diria do desejo de gotas, da força das gotas, do seu vagar, do seu vaguear, da experimentação do tempo e do espaço sob certa perspectiva mais distanciada do escoamento contínuo e frenético (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 75).

Esse conta-gotas carrega a trajetória de educadores, formadores e aprendizes da educação e goteja imagens, escritas e vozes da experiência. É por meio desses gotejamentos que nos produzimos pesquisadores e ao mesmo tempo deslizamos pelas superfícies, em movimentos que podem ser intensos ao percorrermos muitos terrenos, ao explorarmos

planícies ou declives, mas nos intervalos da pesquisa uma cartografia vai se constituindo como resultado do exercício constante em meio à docência.

Na dinâmica do gotejamento, olhamos para nossas práticas em sala de aula, pois, alguns já atuam na docência na educação básica, possuem uma trajetória, assim como eu, estão engajados em projetos da educação e trabalham com a formação e o que nos diferencia é o que carregamos como contribuição um na vida do outro.

A experiência e o professor-artista-pesquisador

Segundo Larrosa (2016, p. 05), “não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim”, e a Arte, nesses espaços educativos, pode ser esse território estrangeiro que nos proporciona encontros e atravessamentos. A performance na educação produz encontros, conexões e relações que possibilitam a experiência de ensinar e aprender em/com arte, e por se tratar de uma performance, presume-se sempre um processo de relações e interseções:

| Se a experiência é ‘isso que me passa’, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de

sensibilidade em que algo passa e que 'isso que me passa', ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de 'isso que me passa' poderíamos chamar de 'princípio de paixão' (LARROSA, 2016, p. 8).

Entendo que esse sentido se dá por meio da experiência adquirida por meio da revisita ao passado. E que ao realizar a curadoria das imagens, escritas e vozes, que têm potência criadora para engendrar performances na sala de aula, têm potência para possivelmente movimentar e afetar outras pessoas. Nessa performance da docência, agreguei além daquele tradicional arsenal do professor de arte (livros, história da arte e filmes de artistas, etc.), convoquei para esse universo as memórias e os objetos pessoais, os passeios e os registros da cidade como potencializadores nos processos de criação das aulas.

Dessa forma, ao deixar ser arrastado pelos encontros, também foi preciso estar à espreita produzindo os diários, os registros das aulas, as anotações em pequenos pedaços de papel, os rascunhos produzidos no computador; são as recolhidas que compõem todo um arsenal guardado ao longo do caminho da docência para depois revisitarmos, reavaliarmos, replanejarmos durante a elaboração de outras aulas.

Essas recolhidas também são capazes de acionar indagações e inquietações acerca do processo desenvolvido: sobre um conteúdo, um projeto, as dúvidas de um estudante,

até mesmo minha postura diante de determinada situação na sala de aula:

Em meio a todas essas indagações e inquietudes, temos exercitado um modo de pesquisar e um modo de escrita voltados para a experimentação. No processo da pesquisa, os conceitos precisam ganhar consistência, incorporarem-se à vida do pesquisador e de seu campo problemático. Como meio para esse processo, temos trabalhado com o diário de campo, caderno de notas, em que cada um vai registrando suas impressões, pensamentos, rabos de conversa, ideias, autores, livros, filmes, músicas, desenhos... A ideia é fazer desse instrumento uma presença constante no dia a dia, quando se está ou não 'diretamente' pesquisando, de forma a compor um arquivo de registros (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77).

Ser um pesquisador tornou-se inerente à minha docência, pois ativa linhas de fuga que orientam para processos de criação, para problematizações que acionam potências "de pensar, de inventar sentidos para o que vivemos, para o que nos toma como indagação e urgência" (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77), e a indagar sobre o que temos produzido em meio à educação e à vida.

Segundo Corazza (2002, p. 02), "é como se nosso próprio fazer de pesquisadores colocasse um ponto de basta", onde nos é exigido parar e pensar sobre os movimentos de pesquisa que vem se fazendo. Sobrevoar os planos, fazer gotejar as experiências para pensar no que/quem estamos produzindo, para promover alianças na educação e possibilitar ao nosso percurso outras direções.

Reconhecer-se professor-artista-pesquisador na educação é reconhecer os sentimentos, os pensamentos e as in-

satisfações que nos atravessam, nos afetam, nos arrastam e nos lançam à deriva, pois:

[...] penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. Simplesmente, porque se alguém está satisfeito/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da “realidade”, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê? Além disso, para alguém sentir e aceitar que está insatisfeito/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos. Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações. Mas, o que pode nos levar a este estado? Ora, motivos os mais diversos: para alguém (mais moderna/o), a causa política, uma utopia social abrangente, a busca do consenso dialógico, o estado de total bem-estar, um ideal de justiça, de fraternidade, de igualdade; para outros (de herança, modernos, mas nem tanto), as micromultiplicidades culturais; as micropolíticas do desejo; as microfísicas do poder; as formações moleculares de subjetivação; o poder da verdade hegemônica; um determinado estado de paixão; espaços vazios a conhecer e enunciar; uma grande curiosidade por distender o elástico dos significantes e dos significados e ver onde outros sentidos podem fazer sua morada, mesmo que provisória (CORAZZA, 2002, p. 6-7).

Nesses terrenos movediços da pesquisa, vamos nos constituindo pelas satisfações e insatisfações do percurso, experimentamos os sabores e dissabores da docência, o que nos move são as possibilidades ainda não traçadas, não criadas, são essas “outras redes de significações”, que segundo Corazza (2002), nos coloca em xeque e nos tira daquele lugar

acomodado, cansado e repetitivo da educação.

A trajetória de professor-artista-pesquisador vai sendo forjada na capacidade de afetar e ser afetado, de potencializar e ser potencializado, a partir das inquietações que permitem arejar os espaços educativos. É abrir caminho para pensar um currículo como provocação, que gera interrogações e nos faz tomar outras rotas de ensino e aprendizagem, abrindo as janelas da sala de aula para deixar ventilar o mundo de possibilidades que nossos estudantes podem experimentar.

O plano de experimentações no Parfor

A partir das experiências no ensino superior, comecei a traçar outro plano em meio às disciplinas de Ensino das Artes I e II; História da Arte I e II do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que ministrei nas cidades de Feijó e Tarauacá, no interior do estado do Acre. Essa aproximação com o contexto da formação de professores levou-me a pensar outras possibilidades para experimentar na sala de aula, para organizar os conteúdos e os planos de aula.

Há diferenças quanto ao que se quer, quando somos educadores de futuros educadores, é ser professor de professores e de professoras que futuramente serão seus/meus aliados no trabalho com a Educação. Ao povoar novos ter-

renos na educação e na arte, vou engendrando problemas e lançando ao mar de devires, em que os futuros educadores podem pescar e mergulhar ao inventar a sua própria trajetória na docência ao rasgar o “saco cheio das verdades cansadas de se repetir na pesquisa e na educação”²:

Por aqui, o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram. Mas, como é que se faz isso? Como é que nos tornamos fortes para explodir as formas como lemos, compreendemos, pensamos? Ao modo do trabalho foucaultiano, desfocando os olhos das coisas vistas e elevando-os até as visibilidades de uma época³; bem como, deslocando-nos da moradia confortável das palavras e das frases, para chegar aos enunciados. O que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver (CORAZZA, 2002, p. 12).

Diante do roteiro das disciplinas, era preciso pensar em dispositivos e imagens disparadoras, proposições propulsoras de problematizações e inquietações. Era necessário intentar produzir reverberações naquele grupo de futuros professores. Os futuros professores tinham idades muito semelhantes dos estudantes do Ensino Médio, mas algo distinguiam as turmas: eram os seus desejos, os seus objetivos, as suas intencionalidades.

2 - Exercício produzido na disciplina Seminário temático LP4: experiência estética ‘entre’ leituras, escritas e imagens – por uma formação ‘menor’ na pesquisa em educação, do Doutorado em Educação, PPGE/UFMS, 2020.

3 - “... a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas” (DELEUZE, 1992, p.120.).

Desse modo, organizei um percurso para explorarmos, durante uma semana, nos dois turnos, atividades que envolvessem a observação dos estilos da história da arte, e as formas, texturas e cores em passeios pela comunidade, e assim, estabelecer conexões entre os saberes dos livros didáticos e dos catálogos de arte com as imagens da paisagem local. Sugeri alguns exercícios individuais e em grupos, utilizando desenho, pintura, colagens, suscitando uma abordagem questionadora sobre o que pode um desenho? O que pode uma linha? O que pode um plano de cores?

Nessa abordagem cheia de interrogações, a disciplina de história da arte tornou-se leve, fluida e alguns puderam inventar percursos e encontrar com outras possibilidades de pensar e experimentar a história da arte. Produzimos dobras, a partir de um emaranhado de imagens que atravessam o nosso pensamento e povoam o cotidiano.

Observamos a nossa volta, todos os dias, vasta quantidade de referências da história da arte, do cinema, das mídias e não nos damos conta, não estamos atentos o suficiente; não nos colocamos à espreita para questionar ou experimentar o olhar, pois nossa visualidade não foi experienciada em determinadas intensidades para que possamos nos questionar, desobedecer, inquietar, frear o tempo.

Isso porque, muitas vezes, a docência está atrelada a fios e amarras ditadas pela normatividade dos espaços e do tempo, “a educação escolar está entre aquelas instituições sociais consideradas normativas, cuja função é formar cida-

dãos capazes de se integrar à malha social (MARTINS, 2009, p. 10)”. Assim, ao escaparmos da estratificação de práticas, das reproduções e de repetições, ao duvidar e interrogar outros possíveis na educação, assumimos uma postura de pesquisadores, inaugurando uma trajetória que invenciona, experimenta, traça planos, povoa territórios, explora o inexplorado dentro desses espaços.

Dessa forma, ao desenvolver as proposições e sugerir os percursos de aprendizagem, era necessário colocar-se à espreita e engendrar problematizações para pensarmos juntos, os conteúdos, o currículo e os planos de aula. Em movimentos de potencializar, friccionar ou deixar em repouso situações em que os aprendizes da docência pudessem ‘artistar’ e ‘professorar’ com as imagens e escritas. Essas movimentações do dia a dia, como as rodas de conversa, as rodas de leitura e as criações colocaram em operação o plano de consistência para povoar territórios de uma docência.

Ao povoar esse território, na educação superior, também vou observando meus modos de operar, assumindo posições em diferentes dimensões e aprendendo enquanto ensino. Penso que com a formação de professores, algumas potências são acionadas, elas nos colocam à espreita dos sucessos e insucessos de cada dia de trabalho, nos empurram para processos de criação e obragem das aulas. Essas potências trazem vigor, ao passo que nos fomentam investigar e indagar modelos, permitindo replanejar as aulas; nos levam a sobrevoar e pousar em diferentes territórios da aprendiza-

gem, mesmo que sejamos norteados por currículos e planos de curso.

O plano de experimentações no projeto arte na escola

Pensar uma aula de artes visuais não é só colocar para movimentar técnicas e desenhos e estilos e cânones da arte. O movimento de pensar, planejar e criar uma aula coloca em jogo uma série de estratégias e dispositivos capazes de acionar memórias, tradições, singularidades, imagens particulares produzidas por cada indivíduo que ocupa um lugar na sala de aula. Educar para visualidade pode estar conectado a possibilidades infinitas de pensar e experimentar com as imagens que nos afetam. Diante disso, cabe perguntarmos:

Em que espaços as questões relativas à interação com essas imagens que trespassam nossos quotidianos devem ser pensadas? Que espaços se adequam laboratorialmente às experimentações possíveis a partir desses fluxos imagéticos, tendo em vista as diversidades de técnicas, recursos, materiais e conceitos? Qual o papel da educação escolar nesse contexto? Quais as relações desses temas com o ensino de artes visuais? (MARTINS, 2009, p. 02).

Nesse percurso, ao interrogar sobre o que fazemos, produz-se dobras em relação ao fazer docente. É onde começo a povoar o território constituído pelo Curso de Formação Continuada em Artes, um projeto de extensão aprovado no Edital

001/2016 – ações de extensão (Proex/Ufac), que possibilitou a implantação do Polo Arte na Escola e o desenvolvimento de suas atividades no CAp/Ufac. Vale lembrar que o Instituto Arte na Escola (IAE), tem sede na cidade São Paulo/SP, e é conhecido por fomentar e apoiar ações de formação continuada de professores de artes em diversas regiões do Brasil.

O modo da operação ocorre por meio do credenciamento em uma rede de coordenadores locais, profissionais das artes em diversas instituições de ensino superior. E ao desenvolvermos atividades formadoras, seminários, oficinas, pesquisas recebemos auxílio financeiro, ou de materiais didáticos, ou de livros e uma dvdteca.

Desse modo, aderi ao convênio interinstitucional entre a Universidade Federal do Acre (Ufac) e o Instituto Arte na Escola (IAE) em 2016, proporcionando assim, o funcionamento de um polo que impulsionou experimentações, cursos e oficinas de artes com professores da rede estadual de ensino. Diante das conexões estabelecidas com as escolas e os docentes, foi possível acionar pensamentos, imagens e problematizações que envolvem os processos pedagógicos em artes.

Nesse sentido, sempre voltam os fragmentos de falas e escritas produzidas por esses estudantes e professores. Eles trazem consigo pingos que se unem aos meus, e, por sua vez, encharcam os terrenos da docência concebendo um oceano de invenções, atuações e performances postas em operação em meio as aulas. Assim, a escrita de estudantes e professores intenta incorporar um pouco desses pingos, dessas inten-

sidades vividas no percurso da docência; não pretende servir de receituário para uma educação perfeita, mas uma educação do devir, por onde as linhas da pesquisa transitam, criam e lançam possibilidades:

Talvez seja preciso afirmar que escrevemos aquilo que não conseguimos dizer, ou aquilo que não conhecemos. Porque é duro demais, ou porque é bonito demais. Porque exige palavra (muitas vezes, exige palavra inventada – as palavras parecem ter arestas e, assim, elas nos golpeiam). Um acontecimento exige palavra para que possa ser solta no vento. Para que possa encher os olhos de um leitor e fazer ecoar sentidos (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 79).

Em meio a essa escrita trânsito por lembranças, andarilho por imagens projetadas pelas vivências que cada indivíduo compartilhou, pode ser um *lócus* onde são acionados alguns dispositivos, sintomas e sensibilidades, para pensar, problematizar e indagar coletivamente o que estamos produzindo com a educação e a arte nas escolas? O que pode a docência em artes? O que pode as imagens, as memórias e as performances ao planejar uma aula de artes? Essas e outras interrogações foram fundamentais nas rodas de conversa e de leitura, antes e depois das proposições, exercitadas de acordo com a bagagem de cada um.

Essas memórias, imagens do pensamento, vozes e escritas se tornaram pegadas que desenharam o caminho percorrido nos espaços educativos, nos ajudando a cartografar o trabalho docente. Nesse sentido, ao compor com as escritas e vozes dos participantes do Polo, foi possível pensar sobre as práticas pedagógicas nos espaços educativos; foi possível am-

pliar as trocas, promover discussões e buscar coletivamente a motivação necessária para avançar com a experimentações frente às asperezas encontradas no percurso dos professores de artes que atuam na Educação Básica. É preciso que nos debruçemos sobre esses acontecimentos, pois “uma vida não é um conjunto coerente e estável de fatos que acontecem em um tempo linear; ela é feita de irregularidades, caos, espaços, silêncios, vacuidade. Explosões. Gritos. Lampejos. Excitação. Calmaria (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 79).

Dessa maneira, a proposição para as atividades do projeto arte na escola foi sendo desenhado com a contribuição dos docentes que participaram dos encontros em que traçamos como objetivos a escuta e as experimentações, a partir disso lançamo-nos ao mar. E durante seis meses de projeto, realizamos uma imersão em vivências propositivas e problematizadoras criadas por cada integrante do polo. Esses encontros semanais mobilizaram leituras de textos, escritas e processos de criação. Aos poucos foram mobilizadas narrativas de vida, pois existem vidas em meio a essas docências.

Queremos contar uma vida porque acreditamos nessa vida que é inacabamento. Uma vida-fragmento: “o fragmento recolhe com simpatia nossas ninharias, falhas, contradições, disparates”⁴. “Eu não tenho enredo, sou inopinadamente fragmentária. Sou aos poucos. Minha história é viver”⁵ (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 81).

Ao modo desse inacabamento, e, aos poucos, vamos nos constituindo, experimentando, vivendo e investigando

4 - Preciosa (2010, p. 24).

5 - Lispector (1973, p. 73).

em meio à docência, concebendo alianças para seguir em frente. Assim, a escrita vai afirmando a necessidade de “escrever vivendo, viver como quem escreve, quem lê, inventar figuras, músicas, poses e gagueiras. Escrever sobre querer guardados, sobre a infâmia que é viver o mundo sem poder gritá-lo” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 84).

Escrever sobre “isso que me passa” (LARROSA, 2011), trazer densidade para esses gotejamentos das experiências, fazer ecoar aquilo que nós produzimos dentro dos espaços educativos e intentar provocar pequenas fissuras por meio das indagações que emergem das nossas investigações e práticas pedagógicas. Aos poucos, em cada uma das paragens que faço, ao pensar o que estamos obrando na educação e nas artes, indago-me: o que mais é possível?

Sobre alguns *possíveis*

I Há possíveis... Há repousos... Há movimentos...

No caminho da escrita sobre imagens, memórias, práticas pedagógicas e experiências sobrevoamos o terreno da pesquisa, posso afirmar que sempre existirá possíveis na educação e nas artes. Pode parecer um pouco cedo, ainda não sei bem ao certo se meu pensamento está maduro o bastante, mas como estamos imersos em processos de expe-

rimentação inacabados, indícios de um movimento, acredito não existir um tempo certo, apenas as intensidades de vida e suas potências para esboçar possibilidades ao seguir explorando territórios enquanto um professor-artista-pesquisador.

Ao pensar nos movimentos que venho obrando e nos modos como tenho operado uma docência, retomo a ideia do inacabado, em que estamos sempre buscando um limite, “tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 12). Talvez não se chegue a determinado lugar, pois em meio a tantas recolhas, tornamo-nos nômades, em meio a pesquisa somos inquietos, nosso corpo constitui uma multidão que vibra segundo ‘movimentos brownóides’⁶ (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Sigo, andante e performante que vibra em um intenso desfazer-se, para fazer outros. Em provisoriedade, o professor-artista-pesquisador vai povoando territórios nunca habitados, ao recombinar cenários, deixa escapar entradas em por vir, forçando uma performance que também possa acontecer entre repousos. A cena não se produz somente em meio a movimentos e sonoridades, mas também em meio ao repouso e ao silêncio, durante um sobrevoo, modificando o estado corporal, mudando de plano conforme o vivido.

6 - “O movimento irregular de pequenas partículas imersas numa solução foi originalmente observado em 1828, pelo botânico inglês Robert Brown. Ele notou que as partículas em suspensão adquiriam uma espécie de movimento errático que posteriormente ficaria popularmente conhecido pelo nome de movimento browniano” (SILVA, LIMA, 2007, p. 25).

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Academia. Edu**, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/34853764/LABIRINTOS_DA_PESQUISA_DIANTE_DOS_FERROLHOS. Acesso em: jul. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1, 1 ed. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/116>. Acesso em: 31 jan. 2016.

LISPECTOR, Clarisse. **Água viva**. Rio de Janeiro: Art Nova, 1973.

MACHADO, Leila D.; ALMEIDA, Laura P. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org). **Uma escrita acadêmica outra** – ensaios, experiências e invenções. 1a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2016.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 1, p. 101-117.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SILVA; José Maria da; LIMA, José Ademir Sales de. Quatro abordagens para o movimento browniano. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 1, p. 25-35, 2007.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR SUBSTITUTO DA DISCIPLINA DE TEATRO

Claiton de Oliveira Souza

Introdução

A manifestação do homem através do teatro da encenação, utilizando o corpo, a voz ou a música data dos primórdios da civilização humana.

Observando somente a Civilização Ocidental, e no intuito de delimitar, um território de estudo para este trabalho, pode-se remeter aos filósofos gregos Platão e Aristóteles que escreveu, mostrando as primeiras manifestações, de representação dando significado à mimética no uso do

ensinamento e da transmissão de conhecimento ou mesmos retratar a natureza e as ações dos homens.

Os gregos fizeram da representação teatral algo que imitasse o homem e os mitos de forma que organizaram a expressão do teatro que está retratado nas festas em referência ao Deus Dionizio – os Ditirambos gregos.

Foram essas manifestações gregas que o mundo ocidental fincou suas necessidades de expressões e comunicações na arte de representação do teatro, buscando ora na Comédia, ora na Tragédias instrumento para mostrar o universo exterior, as inquietações humanas e sociais, por meio de personagens que utilizavam o espaço cênico para levá-las a uma assistência ávida em trocar de conhecimento e de experiência. É nesta troca de cumplicidade por meio de sentimentos pessoais, inquietações do modo cotidiano, que se busca o entendimento das emoções e comportamento humanos e sociais que afloram modos de vidas que faz o teatro florescer e perpassar através dos tempos.

A educação infantil, pela sua própria natureza, busca a ludicidade para aplicar os conhecimentos e conteúdo na formação dos estudantes. Claro que nem sempre isso acontece, devido à formação e à preparação dos professores e à orientação pedagógica educacional das instituições. Pode-se aqui remeter-se ao filósofo Platão sobre a o lúdico ser uma ferramenta indiscutivelmente adequada para ser usada sem constrangimento, cujo caráter das crianças pudesse se desenvolver de forma natural, já que o lúdico se manifesta na

criança de forma inata.

Neste sentido, este texto busca mostrar por meio de relatos as experiências e inquietações de um professor, que sabia ser seu tempo, limitado a dois anos na instituição.

Andando por uma breve história do teatro na educação

Como pode se ver na introdução, Platão já muito valorizava o teatro na educação, para isto ele indicava os jogos. Mesmo para as crianças mais introspectivas e que têm grande dificuldade de relacionamento e convívio social no ambiente da escola, essas crianças deveriam participar nos vários jogos mais adequados ao desenvolvimento dessas crianças. Para Platão, as crianças que não passassem pelas práticas dos jogos e experimentassem a atmosfera proporcionada pelas representações poderia se tornar um adulto mal-educado e, por isso, não seriam bons cidadãos. Os jogos sendo utilizados na educação de forma ampla faz com que as crianças desenvolvam uma tendência natural para formação de seu caráter como é relatado no livro "o caminho do teatro na escola" (REVERBEL, 1989).

Se se passasse pelos séculos antes e depois de Cristo, ver-se-ia que no mundo grego séc. V a.C. fazia-se educação com a ferramenta musical, esportivas e literárias; em

Homero, aparecem recursos utilizados no teatro tais como elocução verbal gestuais-dramáticos e as expressões faciais. Segundo Courtney (1980), “os jogos teatrais assim como a dramatização foram forças unificadoras e educacionais do mundo ateniense” (COURTNEY, 1980, p. 5). Para esse autor, a educação musical que incluía a recreação física, o canto, a dança e a literatura devem ser focados na tendência para o jogo, devido à importância para o desenvolvimento do ritmo e da harmonia que se refletem no âmago da alma humana, trazendo para o crescimento características de discernimento, de julgamento, de benevolência e de justiça.

Na *Poética*, Aristóteles afirmava que o ser humano aprendia por meio da imitação natural e que era uma condição inata dos humanos; sendo assim, a manifestação da expressão humana acontecia pela mimética, e, dessa forma, o teatro servia para entreter e ensinar (ARISTÓTELES, 384-322 a. C.).

Courtney (1980) afirma que já na Idade Média, a Igreja Católica, em um primeiro momento, condenou duramente o teatro por meio de ordem que partia de Roma proibindo a representação teatral e punindo os cleros que recebessem atores. O autor continua afirmando que foi por volta do sec. IX que começaram a ter mudanças de forma lenta e gradual. Nesse período, Carlos Magno foi coroado Sacro Imperador Romano no ano de 800, iniciando as fundações de escolas e de mosteiros pela Europa, e foi São Tomás de Aquino que primeiramente adaptou a filosofia aristotélica à fé católica,

aceitando a representação como ferramenta para propiciar o relaxamento à recreação, aos jogos e a divertimentos após um cansado dia depois de um árduo trabalho.

Para Courtney (1980), foi dentro desse novo cenário da Igreja Católica que foi criado o Teatro Litúrgico, que tinha propósito didático nos ambientes das escolas monásticas e assim essas escolas trabalhavam ajudando os fiéis analfabetos a entender a fé professada pela igreja.

O teatro como ferramenta lúdica de aprendizagem na educação infantil se desenvolve em uma direção em que a escola e os professores interagem com as crianças levando à criatividade, à produtividade e à ação participativa, com intensidade e objetivo. O teatro, dessa forma, se torna um recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança sem produção de traumas e constrangimento, oportunizando à sua trajetória na vida social, novas experiências que possibilite a contribuição em seu crescimento integral (SANTOS, 1912).

A origem do fazer teatro

O autor deste texto tem sua origem teatral em Umuarama, cidade que se localiza ao Noroeste do Estado do Paraná. Lá, começou a experiência no teatro a partir do Grupo Umuaramense de Teatro Amador – Guta, montado por Vera Lucia

Lopes, uma Professora de Letras no Colégio Campos Sales de Umuarama. O professor cursava o quarto ano do Ginásial como à época era denominado.

Como se pode ver, o início do fazer teatral estava ligado ao teatro-educação, que no Paraná sempre foi a força do teatro, naquela época, sendo os vários grupos e festivais ligados às escolas.

O primeiro espetáculo montado pelo Guta foi a peça infantil “O Planeta dos Palhaços” de Teudech (1969). Foram três anos de exercício e ensaios proporcionado pelas dificuldades de conhecimento em montagem e em criação dos personagens e com as várias mudanças no elenco, devido ao vai e vem dos jovens estudantes, que é muito natural nas idades de jovens entre 9 a 13 anos.

Depois da experiência bem-sucedida, com envolvimento de pais, mães, professores, amigos, pequenos empresários e amigos, a peça estreou e foram feitas apresentações em Umuarama e demais cidades circunvizinhas e, por fim, coroadas com a participação no Festival de Teatro de Londrina, ligado à época a Universidade Estadual de Londrina, festival esse que se transformou no Festival Internacional de Londrina, este autor fora estudar no Colégio Estadual de Umuarama, fazendo à época o Colegial. No primeiro ano do Científico, o professor de Matemática, Carlos Roberto Sanches, que também lecionava na Faculdade de Ciências e Letras de Umuarama, montou o Grutaca – Grupo de Teatro Universitário Castro Alves de Umuarama e, por lá, montou várias peças,

entre elas: O Santo Inquérito (GOMES, 1989); O Diabo está de Branco, peça censurada (SANTOS , 1994); A Pena e a Lei (SUASSUNA, 1994), entre outras.

Após o início da atividade teatral em Umuarama, foi para São Paulo, onde se profissionalizou como ator e fundou a Companhia Chão Palco de Teatro, estudou e se formou professor no curso de Educação Artística com licenciatura plena em teatro.

Uma experiência gratificante foi a passagem pela Fundação Estadual para o Desenvolvimento da Educação – FDE/SP no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD BRASIL), onde executou o projeto A Escola Vai ao Teatro e aos Museus, que levavam crianças e adolescentes a vivenciar vários espetáculos profissionais com peças e artistas renomados nacionalmente, em que eram selecionados os espetáculos que proporcionassem reflexão, aprendizado e conhecimentos aos alunos das Escolas Estaduais e Municipais de São Paulo.

Depois de muitos anos em São Paulo, o referido autor foi para o Norte, primeiramente em Vilhena, Rondônia, onde lecionou na Escola Marechal Rondon entre 2003 e 2004, para os ensinos Fundamental e Médio, na área de exatas, por conta da segunda graduação em Engenharia Civil, e usou o teatro, a dança e a música em diversos eventos na escola. Após uma rápida passagem por Rondônia, foi para Rio Branco/AC.

A experiência com a educação e o teatro no Colégio de Aplicação.

A chegada em Rio Branco foi no início de 2005 e, logo em seguida, uma busca por um emprego a princípio como engenheiro; foi quando leu o Edital da Ufac em que havia buscava a seleção e a contratação de professor substituto em regime de dedicação exclusiva na disciplina de Teatro para o Colégio de Aplicação. Fez a inscrição e passando pelo processo de seleção foi contratado e iniciou as aulas em julho de 2005.

O começo foi conhecer a estrutura da escola e os profissionais que ali trabalhava como é normal em um começo de jornada em uma instituição. A Coordenação Pedagógica mostrou como era a dinâmica envolvendo três disciplinas de artes, quais sejam: Artes Plásticas, Teatro e Música.

As três disciplinas se intercalavam nas turmas durante o transcorrer do período letivo. Dessa forma, na disciplina de teatro, este autor atuava com a 5ª Série e 7ª série do fundamental e 1º e 3º ano do Ensino Médio, e a outra disciplina de música atendia às outras séries.

O início com os alunos das turmas do fundamental foi além do esperado. O primeiro exercício veio com as apresentações do professor e dos alunos. Os alunos da quinta série foram colocados sentados no piso da sala formando uma grande roda. Da direita para a esquerda, o professor deu 2 minutos para que cada aluno pensasse no que ia dizer ao

colega ao lado: o nome, a idade e o que mais gostava de fazer. A experiência do compartilhamento e da atenção dada às informações passada pelo colega era o objetivo maior, mais a sociabilização dos alunos, pois se apresentavam as características individuais de cada participante do exercício, mostrando inibições, retraimento comportamental, diferenças que poderiam existir entre os participantes. Os alunos foram colocados pelo professor aleatoriamente, para se ter o cuidado de não juntar colegas com maiores afinidades, dessa forma, a sociabilização seria maior na tentativa de diminuir as diferenças entre eles. O exercício começou com o professor passando para o primeiro aluno à sua direita os três destaques de si, falando baixinho no ouvido do aluno para que ele o apresentasse, e, assim, sucessivamente. Ao final do exercício e perguntado pelo professor se todos informaram corretamente suas características pessoais, os alunos fizeram uma verdadeira gritaria; foi uma festa, pois cada um diz que outro errara seu nome inteiro, outro que o que gostava de fazer não foi o que foi passado. Então, é dada a oportunidade de ser corrigida as informações sobre os colegas.

A partir da segunda aula, foram preparados jogos que levassem à percepção de disciplina, ritmo, harmonia coletiva, musicalidade entre outras. Um exemplo de jogo é o exercício simples em que, coletivamente, os alunos teriam de atender ao comando do professor, como por exemplo: bater uma palma. Geralmente, no início da atividade, vira-se uma verdadeira salva de palmas, e, então, o professor explica que havia

solicitado apenas uma palma, dada em uma única vez e que reproduzisse apenas um som. Evidentemente que se percebe dentre os alunos alguns que não têm um ritmo perfeito ou coordenação motora atrasadas ou apressadas. Foi constatado alunos com timidez ou que não se sociabilizavam com os demais colegas. Então, eram trabalhados e conversados com esses alunos individualmente até que eles se integrassem ao coletivo da classe. O jogo terminava quando toda a classe, devidamente treinada e afinada coletivamente, respondia os comandos do professor.

Em outros momentos, eram passados exercícios de expressões corporais onde procuravam imitar algum animal, coisas ou mesmo os próprios colegas, como o exercício do espelho, e desta feita, acompanhado de uma música que pudesse levá-los à introspecção e à concentração no que tentava passar para os colegas que teriam que acertar o que via, caso apontasse e errasse o aluno era retirado do jogo.

O professor os incentivava a participar dos eventos sócio-esportivos da instituição, como por exemplo: a corrida do CAp, as festas juninas e deveriam sempre apresentar, juntamente com seus pais, algo que pudesse expressar a alegria de estar participando com os demais colegas daquelas atividades.

Para as Turmas do Ensino Médio, foi notada uma dinâmica diferente. Já com alunos na fase da adolescência, o fazer teatral era a principal iniciativa dos alunos. Então, o professor procurou trazer à cena um trabalho que desse aos

alunos a possibilidade para demonstrar suas inquietações por meio da representação teatral. Era passado para eles exercício de composição de personagem e vocais acompanhado de expressão corporal. Isso fazia com que os alunos dessem suas contribuições no campo da estética, da literatura e da música, e como atividade era dado a ele a possibilidade de se expressar montando esquete com temática escolhida pelo grupo. Era muito peculiar a resposta dada pelo coletivo dos alunos. Apareciam as mazelas do cotidiano familiar, os recalques encontrados no convívio coletivo, as necessidades de consumo que era influenciado pelas propagandas, principalmente da televisão, entre outros.

Aqui, pode-se ver o retrato pintado por Aristóteles na sua Poética, em que se dizia que a tragédia expressava as condições humanas de forma individual e social. Como a escola tinha como princípio a inclusão, então seu público era muito heterogêneo, e essa condição proporcionava experiências riquíssimas para a convivência social e o crescimento humano das crianças e adolescentes. Por isso, nos esquetes apareciam os mais diversos dramas, como o alcoolismo, o uso da droga, a violência na família. Por outro lado, havia alunos que tinham condições econômicas e sociais mais favoráveis e traziam imitações de filmes ou quadros de televisão, como se fosse fácil de fazê-lo, muitas vezes levando às frustrações dos participantes, porque não atingia a mesma performance do original. Muitos momentos de prantos apareciam nessas situações, o que cabia ao professor trabalhar as angústias e

mostrar o caminho para se alcançar os objetivos a que se propuseram por meio do debate e muitas vezes de conversa particular, visando à impossibilidade de aparecimento de trauma aos alunos.

Além do teatro, devido à formação em educação artística, este autor substituiu seu colega de música que se retirara da instituição em um período. Mais precisamente para o 2º ano do Ensino Médio. Lá, devido à peculiaridade da substituição, fora empregado métodos que pudesse fazer com os alunos tivessem uma iniciação musical por meio do conhecimento da estrutural musical, tais como escala, notas musicais, pentagrama, compasso, ritmo e mais o complemento com musicalidade e discussões sobre composições musicais clássicas, de MPB, de samba, de pagode, de rap entre outros. Foi uma substituição com tempo curto, mas igualmente gratificante pela participação e desenvolvimento dos alunos.

Considerações finais

Ao participar de mais uma etapa profissional, ainda com um tempo curto e determinado, foi uma experiência que permitiu ao professor de teatro relembrar e aplicar os conhecimentos adquiridos na formação de sua graduação em educação artística no longínquo ano de 1989. Ao chegar no Colégio de Aplicação carregado de um fazer teatral de modo

profissional, foi uma tarefa relevante no sentido de aplicar os conceitos do teatro educação imbuídos nos exercícios de jogos lúdicos e expressões teatrais que envolvem o desenvolvimento psicológico, disciplinar, lúdico, de respeito ao outro, de criatividade, de compreensão em fazer juntos, da integração das várias áreas das artes.

Devido ao diminuto espaço temporal para aplicar os conhecimentos da área, não houve oportunidade de colocar em prática sua intenção, que era integrar as artes com as demais disciplinas, proporcionalizando a transversalidade dos conhecimentos das várias disciplinas. Fazer artes (teatro, Música e Artes Plásticas) levando temáticas que envolvessem as disciplinas de matemática, português, literatura, ciências físicas e biológicas, educação física, esportes e recreação, que levasse os alunos a experiências de aprendizagem de forma suave e encantadora.

Em alguns momentos, foi sentido a ausência pedagógica na instituição que possibilitasse o uso dessa experiência e até mesmo um debate que levasse a essa integração. Muito se viu o *apartheid* entre as próprias disciplinas de artes, ao mesmo tempo em que era enaltecido a existência das disciplinas de Artes Plásticas, Música e Teatro na instituição, era triste ver que as disciplinas se viam enclausuradas em salas por metodologia antigas e passadas. Não por vezes, ouvia-se que tinha que se aumentar esta ou aquela disciplina em detrimento das de artes, o que felizmente havia uma resposta negativa de pronto por parte dos professores de várias disciplinas.

Não poderia deixar de ser citado a falta de empenho do Governo Federal à época, na publicação de edital de contratação para professores de cargos efetivos, que pudesse dar condição aos profissionais e ao alunado a possibilidade do fazer artístico com maior intensidade.

Durante um ano e meio, foi posto em prática os conhecimentos acerca do teatro educação. Ficou o gostinho amargo de que não dava tempo para se realizar muita coisa, mas valeu a experiência já que, em meados de 2005, o surgimento de oportunidade profissional mais perene, impossibilitou a continuação dos trabalhos, pelo mesmo até o final do contrato.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GOMES, Dias. **O Santo Inquérito** (Coleção Dias Gomes). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil: BERTRAND BRASIL S/A. Fonte: Itaú Cultural. 1989.

REVERBEL, Olga. **O caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione. 1989.

SANTOS, Alice Nayara. O teatro e suas contribuições para a educação. **XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - Unicamp- (p. 2).

SANTOS, Vital. **O demônio está de branco**. Caruaru, PE. São Paulo: Itaú Cultural, 1994.

SUASSUNA, Ariano. **A pena e a lei**. Recife: Editora Fronteira, Itaú Cultural, 1994.

TEUDECH, Pascoal Lourenço. **O planeta dos palhaços**. São Paulo. Itaú Cultural, 1969.

AS PRÁTICAS CORPORAIS CIRCENSES COMO CONTEÚDO CURRICULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Alessandra Lima Peres de Oliveira
Eroina Moreira de Melo
Kelly Cebélia Chagas do Amaral

Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998b), a Educação Física para o Ensino Médio tem como objetivo preparar o aluno como cidadão, aprimorar seus conhecimentos com formação ética, autonomia

intelectual e crítica, tendo ampla visão dos conhecimentos tecnológicos e dos processos teóricos e práticos. Além disso, essa disciplina deve contribuir para a aquisição de conhecimentos que consolidem a importância das práticas de atividades físicas em seu cotidiano.

Todavia, o que temos visto em algumas escolas é o des-caso com a disciplina de Educação Física, tanto na oferta da mesma, quanto nos objetivos e propostas de ensino apresentados de maneira equivocada, principalmente no Ensino Médio, onde, muitas vezes, os alunos e professores negociam as aulas pelos treinos em academias e clubes esportivos ou as tornando apenas como momentos de recreação ou treinos para as competições escolares, contradizendo, dessa forma, à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Educação Física neste segmento.

A atividade física no Ensino Médio deve chegar ao aluno com um objetivo e significado, tornando-se assim uma prática interessante e com fundamentos para que o aluno venha a tornar isso um hábito saudável, assimilando-o como parte de seu cotidiano (BRASIL, 1998b).

Segundo Darido *et al.* (1999), a Educação Física, no Ensino Médio, deve oferecer aos alunos, conhecimentos da cultura corporal de movimento buscando o desenvolvimento de uma análise crítica sobre o assunto. Esse conhecimento deverá ser vivenciado objetivando o lazer, a saúde, o bem-estar e a expressão de sentimentos.

Nessa perspectiva, cabe ao professor de Educação Fí-

sica buscar uma metodologia que proporcione aos alunos novas experiências em busca de novos conhecimentos, por meio da cultura corporal de movimento. Englobando, assim, os esportes, as ginásticas, as lutas, os jogos e as brincadeiras, as atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o corpo (DARIDO; RANGEL, 2014).

Apresentamos, neste trabalho, a experiência desenvolvida na terceira série do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação (CAp), da Universidade Federal do Acre, a partir da inserção das práticas corporais circenses, como conteúdo de ginástica, nas aulas de Educação Física no ano de 2019. Com o objetivo de proporcionar aos educandos novas experiências, tanto no aspecto motor, quanto biopsicossocial e afetivo.

Metodologia

As aulas de Educação Física na terceira série do Ensino Médio eram realizadas no contra turno, no período vespertino, sendo um encontro por semana, com duração de duas horas. A carga horária estimada de 8 horas/aulas distribuídas no terceiro bimestre do ano letivo de 2019. A turma era mista e tinha a frequência assídua de quarenta e três alunos, com a faixa etária entre 16 a 18 anos.

Os conteúdos foram apresentados por meio de aulas teóricas e práticas, por meio de leituras de textos e reflexões

sobre a cultura do circo e a associação do mesmo com o universo da ginástica e os seus benefícios para a saúde e qualidade de vida, e, também, por meio da experimentação e das vivências práticas dos exercícios acrobáticos de solo, e as acrobacias coletivas ou figuras corporais (portagens), como elementos da ginástica circense. Para a execução das aulas, utilizamos vários espaços no âmbito escolar, sendo eles: a quadra poliesportiva, o pátio de recreação, a sala de aula e a sala de ginástica. Para o embasamento teórico e prático das nossas aulas, buscamos a literatura de dois autores que trabalham com a temática, são eles: Bortoleto (2008) e Duprat (2010). As etapas de aprendizagem foram divididas em quatro momentos distintos a seguir:

No primeiro momento, na sala de aula, onde realizamos uma avaliação diagnóstica com base em um questionário, em que se perguntava sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação às práticas corporais circenses na escola, (figura 1).

Figura 1: Avaliação Diagnóstica



Fonte: Acervo pessoal

Nessa avaliação, constatou-se que a maioria dos alunos não tinha conhecimento ou experiências sobre as práticas corporais circenses. Em seguida, foram realizadas algumas leituras, análises e reflexões sobre os seguintes temas: Origem e a história do circo; Transformações do circo ao longo dos anos; Possibilidades das vivências dos elementos do circo nas aulas de Educação Física; Importância de conhecermos e valorizarmos essa cultura corporal de movimento e a sua relação com o conteúdo de ginástica; A apresentação dos conteúdos do circo a serem trabalhados e os benefícios das práticas circenses para a melhoria da composição corporal, do condicionamento físico e da qualidade de vida.

No decorrer desse processo, com as leituras e discussões sobre os conteúdos, foi possível perceber a surpresa e o contentamento dos alunos, diante dos novos conhecimentos a serem apresentados. Muitos deles afirmavam que essa temática diferente e inovadora os desafiava a querer experimentar os conteúdos práticos o mais rápido possível.

No segundo momento, na quadra, apresentamos o conteúdo prático: as acrobacias de solo e as acrobacias coletivas (figura 2).

Figura 2: Demonstração e execução dos movimentos das acrobacias de solo.



Fonte: Arquivo pessoal

Durante a vivência das acrobacias de solo, a professora demonstrava os movimentos, sempre identificando a forma correta de execução e os cuidados com o corpo, para não causar lesões e acidentes. Em seguida, os alunos realizavam os movimentos, sob o olhar cuidadoso da professora. Nesse momento, os alunos eram estimulados a perceberem o seu corpo durante a execução dos movimentos, buscando identificar os seus limites e fazer uma autoavaliação do seu condicionamento físico.

No terceiro momento, a turma foi dividida em grupos para executarem e demonstrarem os conhecimentos adquiridos, por meio de uma pequena apresentação de acrobacias de solo e coletiva, com os movimentos apreendidos e criados por eles, como se pode ver na Figura 3 abaixo. Para isso, se organizaram de forma autônoma, responsável, cooperativa e respeitosa, possibilitando a inclusão de todos na atividade,

seja como o executante ou como apoio, durante a apresentação dos movimentos.

Figura 3: Momento de vivências coletivas



Fonte: Arquivo pessoal

Dessa forma, todos participaram do processo, cada um de acordo com as suas individualidades e habilidades corporais ou condição física, como se observa nas figuras 4 e 5:

Figura 4: Momento de vivências coletivas.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5: Momento de vivências coletivas



Fonte: Arquivo pessoal

Resultados e Discussão

Ficamos felizes com a assiduidade, o interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas; foi significativo constatar a disposição por parte dos mesmos em experimentar o novo. Essa ação vem desmistificar o discurso de que os alunos só se satisfazem com o desporto. O que acontece é que, muitas vezes, não lhe são oferecidas possibilidade de novas aprendizagens justamente em uma área de conhecimento extremamente rica de práticas pedagógicas, segundo a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas

não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018 a, p. 210).

Por tudo isso, consideramos a importância do professor de Educação Física ampliar o acervo de práticas corporais oferecidas em sua disciplina, contribuindo assim, para o enriquecimento da cultura corporal de seus alunos, estimulando aqueles que se apresentam desmotivados ou desinteressados, muitas vezes, por já estarem cansados das mesmas vivências tão repetida dos currículos.

A Educação Física Escolar tem papel importante na formação do indivíduo; essas práticas e vivências experienciadas no ambiente do pátio, da quadra ou da sala podem ser norteadoras de ações saudáveis em sua vida adulta.

Considerações finais

O terceiro ano do Ensino Médio vem encerrar um ciclo de estudo e uma etapa da vida desses jovens. Novos desafios se apresentam na futura jornada, alguns darão prosseguimentos aos estudos universitários, outros serão lançados ao mercado de trabalho, em alguns casos ambas ou nenhuma

das situações citadas pode vir acontecer. De toda forma, esperamos que ao finalizar a Educação Básica, o aluno possa levar do ambiente escolar, doces e boas lembranças, aprendizados internalizados e, em se tratando das aulas de Educação Física Escolar, que possamos ter contribuído para aquisição de uma consciência corporal rica de significados e sentidos, impregnando o prazer e a importância de se exercitar nas demais fases da vida.

Acreditamos que a atividade circense realizada foi uma excelente escolha de ação pedagógica a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, por proporcionar uma aprendizagem inovadora, ampliando as possibilidades de movimentos e novas experiências, tanto nos aspectos sociais, como, também, nos aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Referências

BORTOLETO, Marco. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lílian Aparecida; FIORIN, Giovanna. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**. Vol. 5, n. 2, p. 198-145, dez. 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/5n2.htm>. Acesso em: 01 mar.2021.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DUPRAT, Rodrigo; GALLARDO, Jorge. **Artes Circenses no âmbito escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010.

MULTIDISCIPLINARIDADE EM REDE: o poder das artes visuais como fio condutor nas construções da pedagogia do sentir

Rafaela Maria Zanatta

Nossos sentidos: visão, audição, olfato, tato, gosto – são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele
(Rubem Alves)

Introdução

O dia 01 de julho de 2019 foi oficialmente a data de início do contrato entre o Colégio de Aplicação da Ufac com a professora substituta de Artes Visuais Rafaela Zanatta, com término previsto para 01 de julho de 2021. Como este relato

pretende ser fiel ao sentido do sentir, lá vamos nós: ao atravessar os portões da instituição, sou abordada por Amanda Souza, aluna do 1º ano do Ensino médio (turma 102), me olhando dentro dos olhos e perguntando: “ - *a senhora que será a professora de artes né?* ”, não sei como ela descobriu, talvez tenha sido por minha saia rodada colorida, ou por meu cabelo sempre jogado ao vento, enfim, ela matou a charada e quando eu disse que sim, fui surpreendida com um forte e demorado abraço! Esse sim foi o meu ingresso de permissão, de verdadeiro acesso ao universo único e particular que estava prestes a entrar. Eu estava aflita e suava frio, assim como em todo começo desconhecido. Mas aquele abraço carinhoso me trouxe de volta, me invadiu de calma e consegui entrar em sala de aula com mais segurança e amor: “O mundo entra na alma quando ela está vazia de pensamentos. E assim somos invadidos por sua dança, sua simetria, sua beleza, sua melodia. Seja bem-vindo, seja invadido!” (ALVES, 2015, n.p.).

“- *shiiiiiiuu, ela chegou*”, foi o que invadiu minha escuta ao entrar no 8º ano, minha primeira turma. Todos com os olhos atentos a cada mínimo gesto, esperei que todos estivessem menos eufóricos e me apresentei à turma. Como ainda não os conhecia, iniciei uma dinâmica que havia aprendido no grupo de teatro que fazia parte há anos atrás; afastamos as cadeiras, ficamos em pé e em círculos e começamos as apresentações com um barbante em mãos. A proposta foi assim: o aluno segurava um pedaço do barbante e falava o seu nome e um ponto que ele poderia melhorar nele mesmo; em seguida

escolhia alguém da roda e dizia o que mais admirava naquela pessoa e passava o rolo de barbante ao amigo que acabara de elogiar. Assim, foi até que todos se apresentassem e, ao final, construímos uma teia de achadouros antes desconhecidos. A escuta atenta e presente com a reflexão da auto-observação foram os estímulos iniciais para conduzir toda uma narrativa sensorial e visual, onde os medos, os sorrisos, as surpresas e as lágrimas se tornaram constância em muitas outras dinâmicas, dessa e das outras turmas que vieram.

A escuta atenta, a princípio, partia de mim e ressoava entre eles, ao ouvir não somente o som ou silêncio, mas, em sentir nas entrelinhas a escuta dos movimentos corporais, dos ritmos, dos gestos, dos olhares, tom de voz, sentir e respeitar o sim e o não de cada indivíduo que estava ali comigo.

Nesse caminhar, construído a muitas mãos, fomos palco de descobertas internas incríveis, de trocas de afeto verdadeiro, de vivências dentro e fora da estrutura física da escola, de diálogo, de mão na massa e, principalmente, fomos os atores principais de uma história real e sentida em verdade e essência.

Metodologia

A metodologia é qualitativa de natureza exploratória, em que refletimos sobre o sentir por meio da ótica artística, contemplando práticas e pesquisas individuais e coletivas. Segue-se, abaixo, um garimpo didático com algumas atividades em ordem cronológica desenvolvidas durante os dois anos na disciplina de Artes Visuais pela educadora Rafaela Maria Zanatta.

Entendo que esse garimpo de memórias é, somente, “os resultados finais”, porém é extremamente importante ressaltar que O processo foi e sempre será, a meu ver, o mais expressivo e significativo a ser avaliado. É na riqueza dos (per) cursos onde estão as sutilezas de cada vivência, seja individual e/ou coletiva, presencial ou remota, entre educadores, alunos, familiares e comunidade, para só assim fazer sentido toda e qualquer (trans)formação.

São nas entrelinhas onde a vida acontece!

Esclarecido esse ponto, seguem as atividades com as turmas dos 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental e 1^{os} anos do Ensino Médio, referente ao ano de 2019, ou seja, aulas no modo presencial:

TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Exposição de Artes Visuais Visita Externa com a participação do artista.	1	190	"COMTATO" Ver e Sentir Artista Luís Eduardo no SESC Centro (julho 2019)
Visita Técnica Artístico-Cultural Visita Externa com a participação do artista.	1	190	"ACERVO PESSOAL" no Ateliê Rivasplatas, Roda de conversa com Sr. Rivas (julho 2019)
Exposição de Artes Visuais Visita Externa com a participação do artista.	1	190	"RIOS INVISÍVEIS" Artista Roberta Marisa no SESC Centro (agosto 2019)
Exposição de Artes Visuais Visita Externa com a participação do artista.	1	190	"FRAGMENTOS" Artista Darci Seles no Memorial dos Autonomistas (agosto 2019)
Exposição de Artes Visuais, Fotografia e Documentário Visita Externa com a participação do artista.	1	190	"DIAS NO ATERRO" Fotógrafo Dhárcoles Pinheiro no SESC Centro (setembro 2019) Assistir ao documentário
Escola Vai ao Cinema Projeto de Marcelo Cordeiro / Sessão externa em parceria com o Cine Recreio	7	250	"NISE: O CORAÇÃO DA LOUCURA" Cine Theatro Recreio (setembro 2019)

TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Visita Técnica Artístico-Cultural Visita Externa guiada.	1	190	BIBLIOTECA PÚBLICA DO ACRE FILMOTECA ACRE-ANA (setembro 2019)
Exposição de Artes Visuais e Poesias Visita Externa com a participação do artista.	1	190	“E.X. POÉTICAS poemas de João” Poeta e Artista João Veras no SESC Centro (outubro 2019)
Exposição Literária Visitação Interna CAP	1	120	“PAULO LEMINSKI” Exposição itinerante do SESC NACIONAL (outubro 2019)
Exposição Literária Visitação Interna CAP	1	120	“MILLÔR FERNANDES” Exposição itinerante do SESC NACIONAL (outubro 2019)
Oficina de Graffiti Intervenção Artística no CAP	1	190	PAINEL DA ARARA (fachada CAP) Artista convidado: Matias Souza (outubro 2019)
Exposição de Artes Visuais Visita Externa com a participação do artista.	1	190	“EXAGERADOS” Charges e Caricatura Desenhistas e Ilustradores Dim e Paulo Tonon no SESC Centro (novembro 2019)

TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Oficina de Graffiti Intervenção Artística no CAP	1	190	OFICINA PAINEL GRAFFITI CAP (interno) Artista convidado: Matias Souza (novembro 2019)
Intervenção Paisagística Plantação de Mudanças Ornamentais e Frutíferas nas fachadas do CAP	1	10	REPAGINAÇÃO PAISAGÍSTICA do CAP Parceria: Parque Zoológico da Ufac (novembro 2019)
Oficina de Lettering Vivência no CAP	1	60	OFICINA DE LETTERING BÁSICO Artista convidada: Roberta Marisa (novembro 2019)
Oficina de Desenho Vivência no CAP	1	60	OFICINA DE DESENHO BÁSICO Artista convidado: Paulo Tonon (novembro 2019)

Concluimos 1 ano em corridos e prazerosos 6 meses, Ufa!

Literalmente, abrimos as gaiolas de mãos dadas e os pássaros, um a um, respeitando seu tempo, corpo e espaço, alçaram voo. Livres para experimentar, sentir, refletir e se emocionar com seu próprio aprendizado.

Neste sentido, Alves (2009) nos encanta com o trecho

do texto Gaiolas ou Asas:

Os pensamentos chegam-me de um modo inesperado, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que, frequentemente, também Lichtenberg, William Blake e Nietzsche foram atacados por eles. Digo atacados porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Os aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, esse aforismo atacou-me: Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri, conversando com professores em escolas. O que eles contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... E eles, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações...

Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e os domadores com os seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que os fecha com os tigres. Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes? Ou serão as escolas que são violentas?

As escolas serão gaiolas? Vão falar-me da necessidade das escolas dizendo que os adolescentes precisam de ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: as nossas escolas estão a dar uma boa educação? O que é uma boa educação? O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ficam com uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Sabe o que é um "dígrafo"? E conhece os usos da partícula "se"? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase "Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heróico o brado retumbante"? Qual é a utilidade da palavra "mesóclise"? Pobres professores, também engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é um hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata a sua experiência com as escolas: Fui forçado (!) a estudar o que os professores decidiam que eu deveria aprender. E aprender à sua maneira.

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que a inteligência era a ferramenta e o brinquedo do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender ferramentas, aprender brinquedos. As ferramentas são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. Os brinquedos são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. As ferramentas permitem-me voar pelos caminhos do mundo. Os brinquedos permitem-me voar pelos caminhos da alma. Quem está

a aprender ferramentas e brinquedos está a aprender liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ver as asas crescer...

Assim, todo o professor, ao ensinar, deveria perguntar-se: Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo? Se não for, é melhor pôr de parte. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se as escolas são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos.

Há esperança... (ALVES, 2009, p. 29-32).

Figura 1: Oficina de Grafitti com o Artista Matias Sousa



Fonte: a autora

Iniciamos o ano de 2020 dentro das programações e planos já desenhados anteriormente, mas no dia 17 de março toda uma nação se vê isolada, pois fora decretado o isolamento social devido à Pandemia pela Covid-19. Em meio ao caos e a tanta dor, foi preciso reajustar os planos para seguirmos em frente. Em setembro de 2020, foi dado o *start* para as aulas remotas; dessa vez, fiquei com as turmas dos 7^{os} e

9ºs anos do Ensino Fundamental e 1ºs anos do Ensino Médio:

TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Aula Especial de Carnaval Vivência no CAP	2	67	"Máscaras, Simbolismo, Liturgia e Filosofia" COLAB Filosofia x Artes Visuais Renis Ramos e Rafaela Zanatta (fevereiro 2020)
Elementos Visuais Vivência no CAP	1	190	"ponto, linha, hachuras" Fevereiro (2020)
Narrativas Visuais Vivência no CAP	1	190	"Releituras de artistas" Fevereiro (2020)
Narrativas Visuais Vivência no CAP	1	190	"História em Quadri- nhos" Fevereiro (2020)
Escola Vai ao Cinema Projeto de Marcelo Cor- deiro / Sessão externa em parce- ria com o Cine Recreio	6	250	"PARASITA" Cine Theatro Recreio Fevereiro (2020)
PANDEMIA MUNDIAL Covid-19			fevereiro (2020)
Planejamento Ensino Remoto Retorno das Atividades Escolares	1	190	"Questionário virtual" Expectativas e suges- tões de atividades/ temas de interesse dos alunos (setembro 2020)

TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Vídeo Arte - Memórias Infância Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Vídeo Memória" (setembro 2020)
Cartão de Aniversário Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Aniversário Virtual" (setembro 2020)
Land Art Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Construção do Sentir" (setembro 2020)
Cinema / Animação Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Viva, a vida é uma festa" (outubro 2020)
Imaginação Visual Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Desenho em Nuvens" (outubro 2020)
Cinema / Documentário Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Dilema nas Redes" (outubro 2020)
Aula Relax Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	30	"Alongamento e Meditação" COLAB Ed. Física x ArtesVisuais Alessandra Lima e Rafaela Zanatta (outubro 2020)

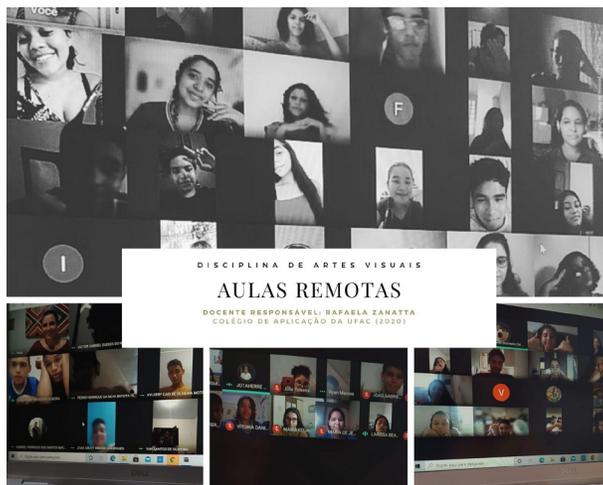
TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Visualidade Musical Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Qual é a música?" Consciência Negra (novembro 2020)
Releituras de Obras Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Releituras" (novembro 2020)
Oficina de Caleidoscópio Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	30	"Arte e Matemática" COLAB Matemática x ArtesVisuais Gilberto Melo e Rafaela Zanatta (novembro 2020)
Portfólio Semestral Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Coletânea de Atividades 2020" (dezembro 2020)
Poesia Musicada Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Reverb Poesia e Teatro Mágico" (dezembro 2020)

TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Vídeo Homenagem Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	13	Para toda a comunidade estudantil do CAP	"Homenagem aos alunos e familiares" Apoio: Gilberto Lobo / Ascom Ufac (dezembro 2020) Assistir ao Vídeo Homenagem
Vídeo Art Autoral Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Vídeo Poema" (fevereiro 2021)
Cartaz Art Autoral Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Banner para Netflix" (fevereiro 2021)
Cinema / Fatos Reais Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	140	"Patch Adams - O amor é Contagioso" (março 2021)
Vida e Obra - Pintura Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	140	"Frida Khalo" (março 2021)
Vida e Obra - Escultura Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	140	"Auguste Rodin e Camille Claudel" (abril 2021)

TÍTULO DO PROJETO/ ATIVIDADES	DOCENTES	ALUNOS	REFERÊNCIA / LOCAL / DATA
Cinema / Fatos Reais Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	70	"Como Estrelas na Terra" (abril 2021)
Apresentação Pessoal e Sensível Proposta solicitada pelos próprios alunos Vivência durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	70	"Você em 10 itens" (maio 2021)
Feedback Individuais Vivência optativa durante o ERE - (Ensino Remoto Emergencial)	1	190	"Gotas de Afeto" (maio 2021)

Independentemente do formato de ensino, assim como no relato anterior, os processos vivenciados foram e sempre serão os mais valiosos, os quais serão impossíveis descrevê-los com riqueza de detalhes em apenas um artigo, mas deixo registrado aqui o meu sincero agradecimento a todos alunos, familiares, educadores e parceiros que construíram, junto comigo, uma imensa rede multidisciplinar do sentir através das artes visuais.

Figura 2: Aulas on-line durante os anos de 2020 e 2021, na disciplina de Artes Visuais.



Fonte: a autora

Trouxe a montagem fotográfica acima para representar a extrema alegria de qualquer educador ao ver seus alunos com as câmeras ligadas e participando dos diálogos! Momentos para acalantar o coração e nos encorajar a caminhar nesse caminho!

Resultados e discussão

Há esperança sim! Somos provas vivas de que o cuidar e sua transcendência são capazes de ampliar horizontes, de mostrar que é possível ter pensamentos e ações fora da caixa, de proporcionar ambientes confiáveis para se expressar quem se é, de se auto-observar e olhar o outro como ser integrante de uma só natureza, entender que somos seres complexos, frágeis e fortalezas ao mesmo tempo. Só cuidando de si, podemos oferecer cuidado e estender a mão com amor, liberdade e arte!

Sim, há esperança! Estamos conectados mesmo que “em isolamento” vivemos em uma imensa rede multidisciplinar de trocas constantes e, mesmo sabendo que somos de carne e osso, de razão e de metas a serem cumpridas, é papel fundamental do professor educador, lembrar seus alunos de que, acima de tudo, somos sentimento e emoção.

A cada olhar e gesto de incentivo, uma sementinha se permite florir. A cada escuta atenta, um mundo de possibilidades se fazia presente. A cada sim, a muralha do não virava pó. A cada sentir, tudo fazia sentido.

Escutar expressões das próprias turmas, como: *“ninguém aguenta a gente, a senhora também não vai conseguir”*, ou *“nunca nos ouviram de verdade, parece que falamos com as paredes”*, me fez desenvolver novas formas de pensar e trabalhar, podem chamar de método, conduta, estratégias... enfim, não me importam muito as nomenclaturas.

Me importava, de verdade, reativar o brilho nos olhos desses adolescentes, fazer florescer o sorriso mesmo que discreto, incentivar a autorreflexão de seus pensamentos e ações, me encantava proporcionar com delicadeza e amor, a autoconfiança de cada um de vocês. O que antes era “*cada um por si e Deus por todos*”, se ressignificou com o sentir através das artes. E isso, antes esperança, mostrava-se real. Sim! Estávamos construindo juntos, o bem comum!

Assim como Manoel de Barros (2006) escreve com tanta sutileza: “Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

E os resultados? Ah, os resultados... não costumo diminuir o valor dos processos em notas por resultados... tudo vale mensurar, pesar, avaliar, dar espaço a possibilidades e voos!!! Pode ser por meio de registros fotográficos, depoimentos ou abraços, os resultados claramente indicam que houve significativas mudanças de olhar e sentir, onde a arte pode ser e, neste caso foi, um poderoso “fio condutor” entre a forma de expressão subjetiva das emoções e sentimentos em reais (trans)formações de pensamentos, posturas, valores e comportamentos sociais, não somente entre aluno e educador, como também entre toda uma comunidade escolar e familiar.

Considerações finais

Sou imensamente grata a Deus e à minha família por simplesmente tudo. Em especial, as minhas filhas, que quando tiverem a oportunidade de ler este artigo, relembre do afeto em todas as histórias e gestos que eu compartilhava com elas e que, mesmo quando forem adultas, tentem permanecer com o brilho da infância no olhar.

Aos amigos artistas pela generosidade e parceria nas ações, às instituições Ufac, Ascom Ufac, Sesc Acre, Cine Teatro Recreio, Memorial dos Autonomistas, Biblioteca Pública, Fimoteca Acreana, Associação dos Artistas Plásticos do Acre (Aapa), aos técnicos, aos professores, aos colaboradores, enfim, todos juntos somos fortes e vamos longe, sem o apoio de cada um de vocês, todas estas memórias estariam ao relento.

Dedico este breve relato a todos vocês, meus amados alunos, por se permitirem experimentar o sim em meio a tantos não. Sei o quanto crescemos juntos, o quanto cada saber individual foi fundamental para o saber coletivo, o quanto cada lágrima, abraço e sorriso contribuiu para a nossa formação como seres humanos. O quanto é importante estar atento e valorizar as sutilezas dos caminhos do que esperar uma ilusória conquista de resultados!

Tenho muito orgulho em dizer que cada um de vocês contribuíram de maneira singular em minha trajetória como educadora e humana.

Lembrem-se de confiar em seus processos! Confio muito em vocês, voem!

Com o amor e respeito de hoje e sempre,

Rafaela Maria Zanatta

*Não há saber mais ou menos:
há saberes diferentes.*
(Paulo Freire)

EXTRA – “GOTAS DE AFETO”

Ao final deste (per) curso, fiz a sugestão da atividade optativa, chamada “gotas de afeto”. Foram 4 perguntas onde os alunos, que se sentissem à vontade, poderiam responder no formato que preferirem. (texto / vídeo / áudio)

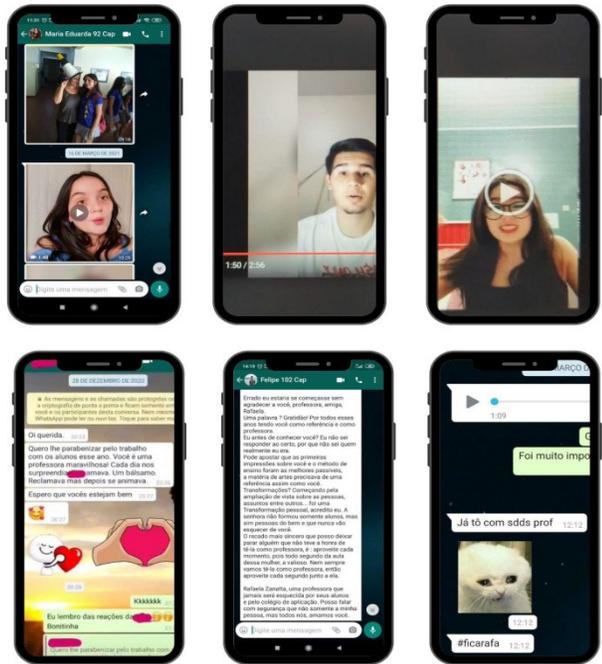
1. Como você era/estava antes de me conhecer?

2. Como foram as suas primeiras impressões sobre mim e o “método de ensino/aprendizagem” vivenciado?

3. Acha que algo mudou em você? Se sim, quais as transformações após estes 2 anos juntos?

4. Quais conselhos vocês dariam para quem ainda não teve aula comigo?

GOTAS DE AFETO



Imagens adaptadas por Tatiana Zambetti

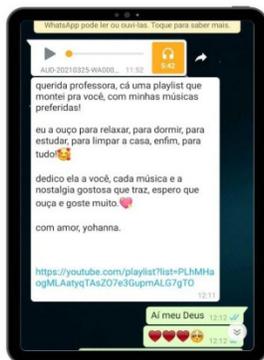
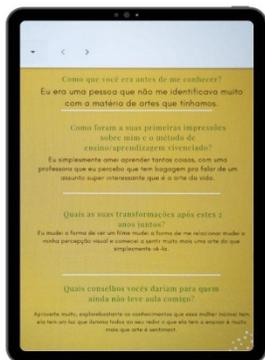
Fonte: a autora

GOTAS DE AFETO



Fonte: a autora

GOTAS DE AFETO



©2020 Instagram. Todos os direitos reservados. Instagram

Fonte: a autora.

Referências

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

ALVES, Rubem. **O retorno e terno: Crônicas**. 29ª ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2018.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Mirian Souza da Silva

Introdução

Até o início do século XX, o ensino de matemática acontecia de forma majoritária por meio de exercícios de repetição, memorização e treinamento dos alunos, somente por meados do século XX que se começa a falar da aprendizagem dos conceitos matemáticos por meio da compreensão e utilizando-se da resolução de problemas como metodologia.

Por meio de vivências com ensino de matemática a par-

tir da resolução de problemas, o questionamento que foi motivo para escrita do texto que compõe este capítulo é: Qual a razão do uso da resolução de problemas para aprendizagem dos conceitos matemáticos?

O ensino da matemática, por meio da resolução de problemas, tem sido defendido nos estudos realizados por vários teóricos da educação matemática, como Mandarino (2002) e Dante (1998) que defendem que embora a resolução de problemas seja algo difícil de ser trabalhado em sala de aula, são atividades que fazem o aluno pensar produtivamente, desenvolver o raciocínio lógico; assim, as atividades com resolução de problemas oportunizam o envolvimento com as aplicações matemáticas, ensinam sobre os enfrentamentos de novas situações, tornam a aula mais desafiadora, bem como dão uma boa base matemática para os alunos.

Neste capítulo, inicialmente, será abordado sobre a resolução de problemas no ensino da matemática; na sequência, serão apresentadas algumas experiências com resolução de problemas na educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, finalizando com algumas considerações.

A resolução de problemas no ensino da matemática

Para início de conversa, é interessante destacarmos o que é considerado problema. Para essa definição, iremos comungar com aquilo que foi proposto por Braga (2020, p. 6), em que o autor defende que no problema nós temos “questionamentos para os quais o aluno não possua ferramentas prontas e, de imediato, conhecidas para resolvê-lo; ainda assim, mostram-se interessados em buscar e investigar caminhos para solucioná-los”.

O problema supera o uso das listas de exercícios propostos para serem realizados de forma mecânica com memorização de fórmulas e conceitos matemáticos. Os problemas no ensino de matemática oportunizam aos alunos a refletirem e a pensarem de forma crítica e construtiva por meio de uma situação-problema, diferente das propostas de resoluções de exercícios repetitivos.

Além de ser capaz de realizar repetições, memorizar fórmulas e conceitos é importante, como professor, pensarmos que sentido tudo isso fará aos alunos, ou seja, precisamos estar prontos para responder àquelas típicas perguntas: Por que estudar esse conteúdo? Que sentido isso fará para vida?

As metodologias didáticas que envolvem a resolução de problemas na educação matemática possibilitam a utilização dos conceitos de conteúdos matemáticos para situações con-

textualizadas às experiências dos alunos fazendo com que haja sentido para eles e com isso despertando o interesse dos estudantes.

A utilização dessas metodologias voltadas para resolução de problemas como uma prática de letramento escolarizada, ou seja, relação entre matemática e práticas sociais, possibilita a circulação de ideias e apropriação de aspectos matemáticos do letramento escolar (PELLATIERI; GRANDO, 2013).

Por meio da resolução de problemas, o aluno é inserido em um ambiente de aprendizagem que se torna favorável para validação dos conceitos/conteúdos matemáticos, pois os relacionam com situações contextualizadas e significativas, fazendo, dessa forma, que tenha uma postura reflexiva, que terá como consequência a construção do raciocínio lógico e de habilidades matemáticas.

Polya autor da obra “A arte de resolver problemas” *apud* Cavalcanti; Branco; Santos (2011) elenca dez regras ou mandamentos para professores que ensinam matemática: 1º - Ter interesse por sua matéria; 2º - Conhecer sua matéria; 3º - Procurar ler o semblante de seus alunos; procurar enxergar suas expectativas e suas dificuldades; pôr-se no lugar dos alunos; 4º - Compreender que a melhor maneira de aprender alguma coisa é descobri-la você mesmo; 5º - Dar aos alunos não apenas informação, mas know-how, atitudes mentais, o hábito do trabalho metódico; 6º - Fazer com que os alunos aprendam a dar palpites; 7º - Fazê-los aprenderem a demons-

trar; 8º - Buscar, no problema que está abordando, aspectos que possam ser úteis nos problemas que virão – procurar descobrir o modelo geral que está por trás da presente situação concreta; 9º - Não desvendar o segredo de uma vez – deixar os alunos darem palpites antes – deixá-los descobrir por si próprios, na medida do possível; 10º - Sugerir e não os fazer engolir à força.

Experiências com resolução de problemas na educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de matemática por meio da resolução de problemas se dá pela utilização do uso de problemas como metodologias de ensino para apropriação dos conceitos matemáticos:

Já ensinar matemática através da Resolução de Problemas consiste numa metodologia de ensino. Não é um novo conceito a ensinar, nem mesmo é parte de um conteúdo, mas é um essencial meio de se fazer matemática. O professor, por sua vez, faz uso da Resolução de Problemas como uma metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação ao propor situações problema que levem o aluno a se tornar ativo na construção de sua própria aprendizagem e ao proporcionar que o discente assuma um papel de pesquisador nas investigações propostas pelo problema (BRAGA, 2020, p. 8).

Ou seja, a resolução de problemas é uma metodologia de ensino que promove aprendizagem dos conteúdos mate-

máticos de forma contextualizada e, com isso, desperta o interesse dos alunos pela construção do conhecimento, pois os alunos sentem-se desafiados e motivados pela busca dos resultados, diferente da simples resolução de exercícios repetitivos para memorização.

É importante destacar que, para este texto, não será relatado um trabalho específico desenvolvido em uma sequência didática ou em um projeto, por exemplo, mas será apresentado o trabalho pedagógico realizado de forma contínua com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental por meio do uso da resolução de problemas como metodologia no ensino de matemática nos anos iniciais.

Durante os 5 (cinco) anos de experiências na turma do 3º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – CAp/Ufac, minha prática docente na educação matemática tem sido voltada para ensino dos conteúdos e conceitos desta disciplina por meio da resolução de problemas, sempre levando em consideração os critérios elencados para elaboração de problemas defendidos por Dante (1998):

- o problema deve ter desafios para os alunos;
- as situações utilizadas devem ser contextualizadas para realidade;
- o elemento do problema deve ser, de fato, desconhecido;
- o problema deve ter um nível adequado de dificuldade;

- não deve consistir na aplicação direta de uma ou mais operações aritméticas.

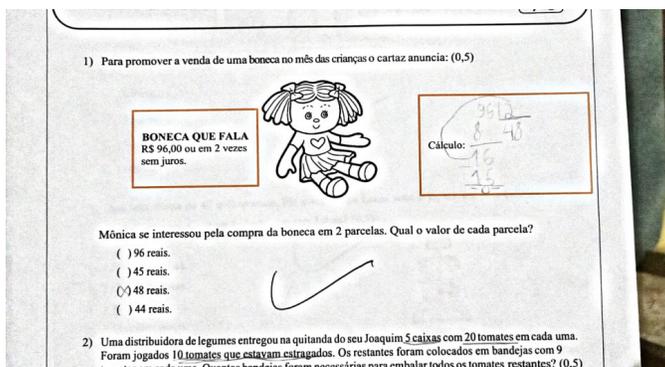
Na resolução de problemas, o aluno deve sentir-se desafiado para buscar a resposta e assim utilizar os conceitos matemáticos já introduzidos pelo professor. Se o problema não for desafiador para o aluno, o mesmo ficará desmotivado no processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a matemática está organizada em 5 (cinco) unidades temáticas que são correlacionadas e vão orientar a formulação de habilidades que serão desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental: Números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatísticas.

Dentro de cada unidade temática, é possível utilizarmos a resolução de problemas para contextualização e formulação das habilidades dos alunos. Nas figuras 1 e 2, apresento duas propostas de atividades que foram aplicadas aos alunos a partir da resolução de problemas⁷; a primeira envolvendo números e a segunda, grandezas e medidas.

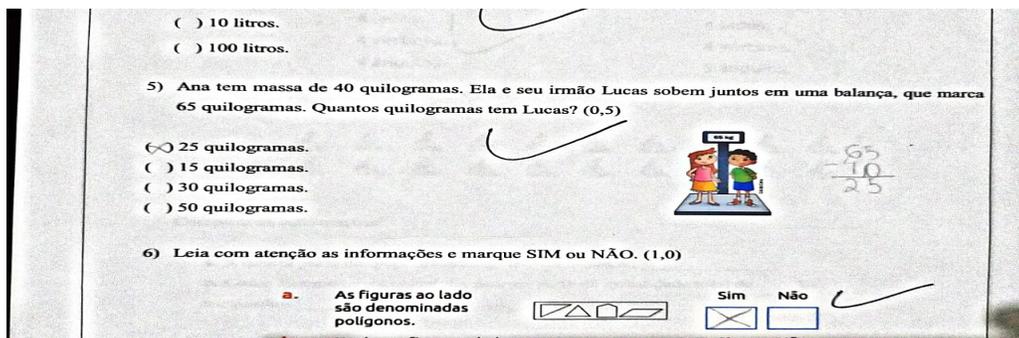
7 - As situações – problema são propostas de Youssef e Guelli (2017).

Figura 1: 1ª - Resolução de problemas envolvendo a unidade temática: números



Fonte: acervo da autora. – Atividade proposta aos alunos do 3º ano dos anos iniciais – CAP/Ufac

Figura 2: 2ª Resolução de problemas envolvendo a unidade temática: grandezas e medidas



Fonte: acervo da autora. – Atividade proposta aos alunos do 3º ano dos anos iniciais – CAP/Ufac

Constantemente, é trabalhado com os alunos aquilo que denomino de “oficina de problemas”. Nessas aulas, além da contextualização dos conceitos matemáticos, aborda-se também o que Pellatieri; Grando (2013) chamam de “aprender a ler o texto matemático”, ou seja, são disponibilizados esforços no sentido de fazer intervenções voltadas para leitura de enunciados matemáticos sendo elencados alguns critérios, tais como: leitura dos enunciados com atenção; anotação e/ou destaque dos fatos que irão ajudar a resolver o mistério apresentado no problema; destaque para o questionamento/pergunta a ser resolvida; planejamento mental dos cálculos e finalmente, elaboração da resposta.

Na figura 3, é possível notar o esforço do aluno pela compreensão e interpretação a partir do problema apresentado:

Figura 3: Atividade proposta aos alunos do 3º ano dos anos iniciais – CAp/Ufac

2) Uma distribuidora de legumes entregou na quitanda do seu Joaquim 5 caixas com 20 tomates em cada uma. Foram jogados 10 tomates que estavam estragados. Os restantes foram colocados em bandejas com 9 tomates em cada uma. Quantas bandejas foram necessárias para embalar todos os tomates restantes? (0,5)

() 9
 30
 20
 10

Cálculo:
$$\begin{array}{r} 20 \\ \times 5 \\ \hline 100 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 100 \\ - 10 \\ \hline 90 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 90 \div 9 \\ 30 \text{ (10)} \\ \hline 00 \end{array}$$

3) Quatro amigos foram a uma sorveteria e gastaram 84 reais ao todo. Quanto cada um pagou se eles dividiram a despesa igualmente entre os quatro? (0,5)

() 20 reais.
 21 reais.
 23 reais.
 22 reais.

Cálculo:
$$20 + 20 + 20 + 20 = 80$$

$$\begin{array}{r} 84 \div 4 \\ 8 \overline{) 84} \\ \underline{04} \\ 0 \end{array}$$

$$21 + 21 + 21 + 21 = 84$$

Fonte: acervo da autora

Analisando a resolução acima, podemos perceber que o aluno faz tentativas de colocar em prática e com autonomia os critérios elencados para resolução de problemas. Nota-se que ele destaca todos os fatos que são apresentados nos problemas e isso o auxiliou a resolver o mistério e, consequentemente, chegar ao resultado.

É notório que as habilidades de leitura e interpretação de textos que são trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa ajudam as crianças na interpretação dos enunciados dos problemas, porém é necessário um trabalho específico voltado para a construção dessas habilidades dentro da educação matemática, pois “vêm carregados de termos específicos, palavras com significados diferentes, conceitos, enfim, características específicas de um gênero textual” (PELLATIERI; GRANDO, 2013, p. 9).

Segundo Pólya (2003), a resolução de problemas deve incluir quatro etapas, são elas: compreensão do problema, elaboração de um plano, execução do plano, verificação dos resultados. Dessa forma, além dos critérios elencados para elaboração dos problemas, as estratégias de intervenções para resolução, é importante também mencionar a prática seguida no desenvolvimento do trabalho com as situações-problema ao decorrer das aulas, que no geral, segue a seguinte ordem/etapas e estão correlacionadas com os critérios já mencionados.

- *Compreensão do problema*: inicialmente é realizada leitura coletiva, seguida de discussão oral, disponibilizado tempo

para compreensão e resolução dos problemas; neste momento são realizadas intervenções individualizadas aos alunos;

- *Elaboração de um plano*: após a leitura e a discussão os alunos vão construindo estratégias de cálculo mental para resolução do problema. Geralmente, é pedido que eles imaginem e se coloquem dentro da situação colocada;

- *Execução do plano*: neste momento, os alunos realizam os registros das estratégias utilizadas, que pode ser por meio de desenhos, cálculos e outros.

- *Verificação dos resultados*: socialização das respostas de forma dialogada deixando espaço para que os alunos expressem as diferentes estratégias utilizadas para desvendar o mistério e que assim todos percebam que em um mesmo problema podemos utilizar diferentes estratégias de cálculos e também seja possível realizar correções, caso necessário.

Quando os alunos já demonstram mais autonomia dentro da unidade temática que está sendo abordada e dentro da própria metodologia de resolução de problemas, a leitura coletiva e discussão oral são suprimidas para leitura e compreensão com autonomia de forma individual, deixando as intervenções e discussões para o final do processo, ou seja, após a descoberta do resultado.

Considerações finais

Foi traçado como objetivo, para o presente texto, refletir e apresentar sobre a importância de trabalhar com o ensino da matemática por meio da resolução de problemas, partindo do questionamento: qual a razão do uso da resolução de problemas para aprendizagem dos conceitos matemáticos?

Fazendo um paralelo entre o que dizem os teóricos atuantes na educação matemática com as vivências da autora em turmas de 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se considerar que a metodologia de ensino na aprendizagem matemática pautada na resolução de problemas coloca o aluno frente a diversas indagações/questionamentos, propiciando o raciocínio lógico, ou seja, cada aluno pode pensar por si mesmo, diferentemente da mera reprodução de conceitos que são repassados, transformando as aulas de matemática em espaços mais significativos, prazerosos e produtivos.

Referências

BRAGA, Eduardo Santos Oliveira. Resolução de problemas no ensino da matemática: algumas considerações. In: **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. Vol. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <http://do-cplayer.com.br/39766210-Arte-de-resolver-problemas.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CAVALCANTI, Lialda Bezerra.; BRANCO, Juliete Castelo.; SANTOS, Laceri Miranda Souza dos. Arte de resolver problemas. In: **V Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade**, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10471/5/18.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 2.ed, São Paulo: Ática, 1998.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. **O professor e a arte de formular problemas contextualizados**, 2002. Disponível em: <http://www.bienasbm.ufba.br/OF12.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PELLATIERI, Mariana.; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas e os letramentos matemáticos. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática** – ISSN 2178-034X, 2013. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagem-desites.ws/anais/XIENEM/pdf/1462_1341_ID.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

PÓLYA, George. **Como resolver problemas** (Tradução do original inglês de 1945). Lisboa: Gradiva, 2003.

YOUSSEF, Antonio Nicolau.; GUELLI, Oscar. **Meu livro de matemática, 3º ano**: ensino fundamental: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Editora AJS, 2017.

Aprendizagem de educação financeira com mediação de tecnologias digitais

Gilberto Francisco Alves de Melo

Introdução

O objetivo deste relato de experiência é refletir sobre prática desenvolvida ao explorar trabalhos com temas de Educação Financeira e tecnologias digitais. De modo específico responder à questão: Como os alunos desenvolvem uma educação financeira crítica, com mediação de trabalhos interdisciplinares e tecnologias digitais?

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, documentos oficiais como BNCC (2019) enfatizam a necessidade

da Educação Financeira para a formação dos alunos, porém em uma perspectiva que de um lado, não acompanha os resultados das pesquisas e, por outro, enfatiza a perspectiva dos organismos internacionais como OCDE, a favor do mercado. Em relação ao desenvolvimento da Educação Financeira com usos das tecnologias digitais, Abar *et al.* (2018); Grohs (2020) usaram aplicativos móveis ancorado teoricamente no conceito de “Educação Matemática Crítica” em Skovsmose (2001).

Defendemos a perspectiva de trabalho de uma Educação Financeira crítica, sobretudo, no cenário atual de Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a Pandemia pela Covid-19. Ou seja, um contexto problemático para alunos e professores que intensificou o desgaste físico e mental, de um lado pelo excesso de exposição ao computador e/ou celular e, por outro, pela sobrecarga de trabalhos aliada a problemas de acesso à internet.

Neste relato, inicialmente tecemos considerações sobre a problemática da educação financeira crítica e o uso das tecnologias digitais. Em seguida, abordamos a construção de dados realizada junto a alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Federal no Município de Rio Branco. Em seguida, procedemos a análise dos dados e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

Educação financeira e tecnologias digitais no ensino remoto emergencial

A Educação Financeira tem sido objeto de estudo por vários pesquisadores Campos (2013); Costa (2012); Freitas (2018); Gravina (2014); Kistemann Junior (2016) Silva (2016); Souza (2016) dentre outros. São estudos que chamam a atenção para a necessidade de participação ativa e reflexiva de alunos e/ou professores no desenvolvimento de atividades que possibilite a construção de significados. Trata-se de uma temática atual, sendo um campo vasto de pesquisa com focos diferenciados e trabalhos diferenciados, dentre os quais o estudo de Grohs (2020) que focalizou a mediação das tecnologias digitais na Educação Financeira de alunos.

As Tecnologias Digitais nunca tiveram tanta visibilidade, em relação ao uso, a busca por formação, as plataformas digitais, dentre vários tipos de aplicativos e softwares quando do início do isolamento social, para mantermos a ilusão de “normalidade”, ficou à frente das práticas educacionais Nesse contexto e sob pressão, fomos obrigados a aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), para dar continuidade às aulas, visando o cumprimento do ano letivo de 2020.

Metodologia

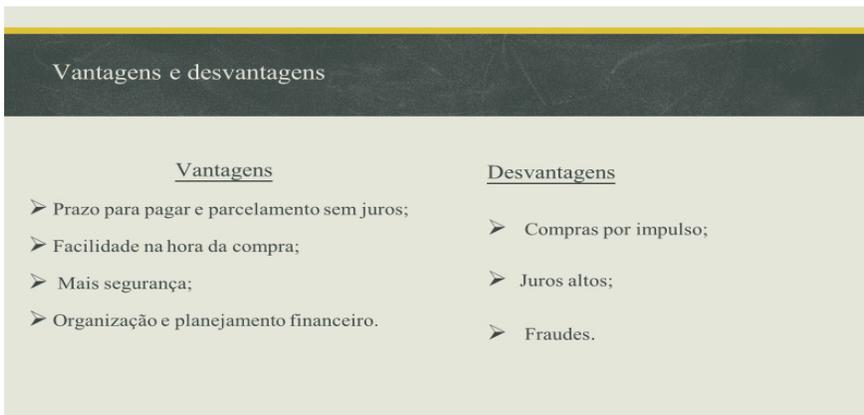
A metodologia qualitativa consistiu no estudo de caso de uma turma de 2º ano do Ensino Médio com 27 (Vinte e Sete) alunos, em dezembro de 2020, em uma Escola Federal no Município de Rio Branco, Acre. A proposta de trabalho com a turma foi realizada em 5 grupos com os seguintes temas: 1) Uso do cartão de crédito; Gastos na Pandemia; Planejamento Financeiro Familiar; Black Friday; Código de Defesa do Consumidor e Consumo e Desperdício de Alimentos. Temas estes pensados nos contextos da Pandemia e do Natal. Em outras palavras, os grupos tinham o desafio de explorar os temas propostos, buscando refletir sobre as possíveis conexões com ambos os contextos.

Os grupos foram formados com 3 a 4 alunos, ficando o tema à escolha de cada grupo que teve um prazo de 15 dias para a produção, visando à apresentação dos resultados em *Power Point*. Os grupos utilizaram basicamente como tecnologias digitais: *Google meet*; celular; notebook *Power Point*. Os dados foram obtidos mediante: os trabalhos em *Power Point*; o registro das apresentações e reflexões. Esses trabalhos por sua vez, foram analisados visando responder à questão de estudo, sendo uma análise de natureza interpretativa.

Resultados e discussão

Aqui, retomamos a questão que norteou nossas reflexões: Como os alunos desenvolvem uma educação financeira crítica, com mediação de trabalhos interdisciplinares e tecnologias digitais?

Figura 1: Uso do cartão de crédito



<u>Vantagens e desvantagens</u>	
<u>Vantagens</u>	<u>Desvantagens</u>
➤ Prazo para pagar e parcelamento sem juros;	➤ Compras por impulso;
➤ Facilidade na hora da compra;	➤ Juros altos;
➤ Mais segurança;	➤ Fraudes.
➤ Organização e planejamento financeiro.	

Fonte: trabalho de grupo 1

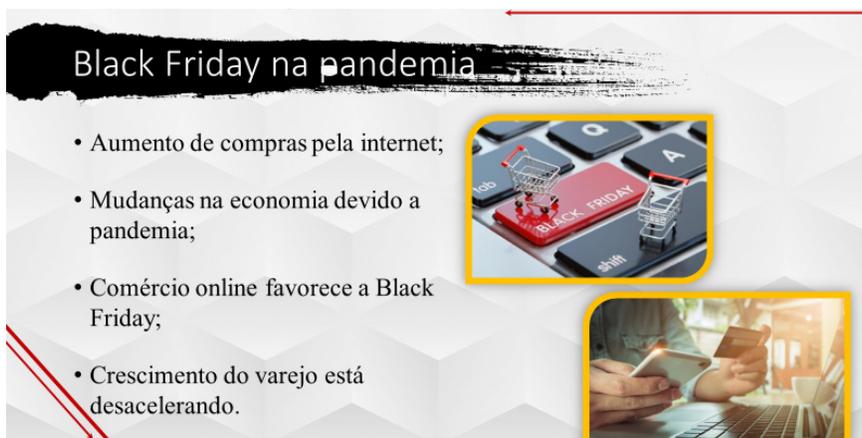
Sobre o tema em destaque, o grupo teve a necessidade de desenvolver cuidados em relação ao uso consciente, sobretudo, em um contexto de consumismo exagerado que pode trazer grandes prejuízos, como por exemplo, comprar sem necessidade e pagar o mínimo do cartão de crédito, incorrendo em aumento na fatura seguinte, face os altos juros.

1) *Black Friday*

O tema *Black Friday* foi explorado, mostrando, desde o seu surgimento, a atenção às necessidades do aumento do consumismo, até os cuidados que são necessários para não cair nas armadilhas que este tipo de “facilidade” de descontos em compras propicia.

No contexto da pandemia, um dos cuidados diz respeito ao aumento do comércio *on line*, face ao necessário distanciamento social. Entretanto, as compras pela internet sempre foram motivo de problemas para consumidores que são enganados pela ação de lojas e/ou pessoas que oferecem produtos por preços acessíveis e que, às vezes, não são entregues. Fora o perigo de exposição dos dados pessoais, de clonagem de cartão para efetivar compras por terceiros.

Figura 2: Black Friday



Black Friday na pandemia

- Aumento de compras pela internet;
- Mudanças na economia devido a pandemia;
- Comércio online favorece a Black Friday;
- Crescimento do varejo está desacelerando.

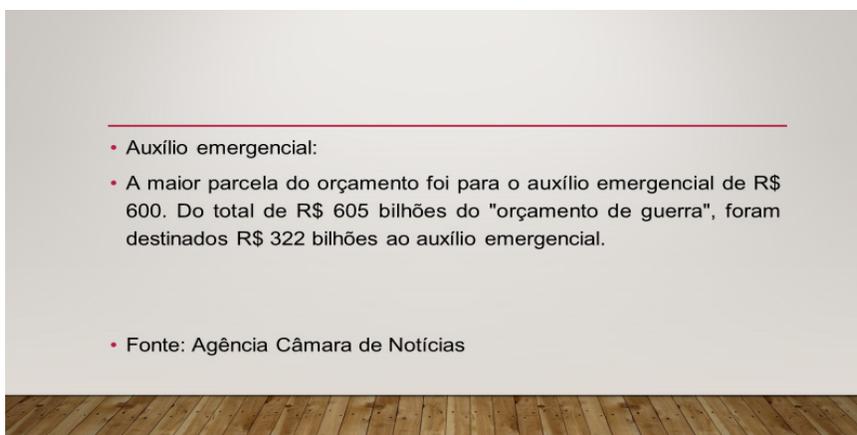
The infographic features two images: one showing a red keyboard key with 'BLACK FRIDAY' and shopping carts, and another showing hands using a smartphone and a laptop.

Fonte: acervo pessoal do autor

2) Gastos na Pandemia

O grupo refletiu sobre a problemática dos gastos que muitas pessoas tiveram em função do isolamento associado ao desemprego, face ao decréscimo da economia em um País em que as desigualdades ficaram expostas como nunca visto antes. E em função de pressões, o Governo Federal não teve escolha em conceder o direito do Auxílio Emergencial.

Figura 3: Auxílio Emergencial



Fonte: acervo pessoal do autor

3) Planejamento Financeiro Familiar

Dentre os aspectos que o grupo trouxe para a discussão, foi o conjunto abaixo de orientações que na visão dos seus membros, pode impactar positiva ou negativamente no momento em que a família decide fazer o planejamento familiar de forma colaborativa, com a participação de todos os integrantes.

Figura 4: Planejamento Financeiro Familiar



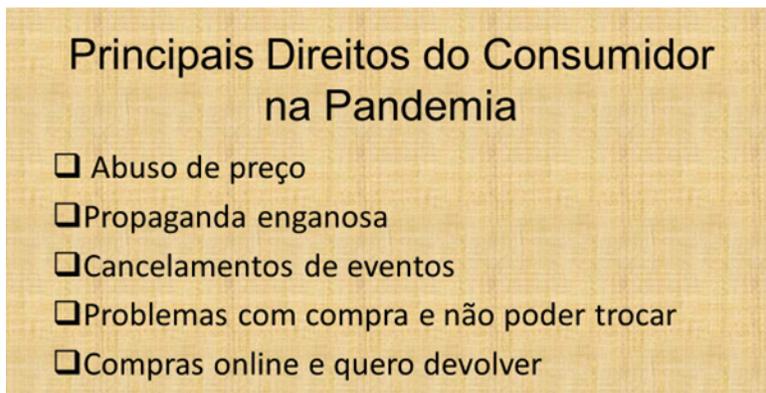
1. Conheça as suas despesas;
2. Reserve uma parte da renda para emergências;
3. Esquematize os objetivos da família;
4. Renegocie suas dívidas;
5. Pague sempre à vista;
6. Invista o seu dinheiro.

Fonte: Arquivo Pessoal do autor

4) Código de Defesa do Consumidor

Conhecer e exercitar os seus direitos pressupõe que o consumidor tenha acesso ao Código de Defesa do Consumidor e faça a leitura, mobilizando-se sempre que for necessário. Deste modo, há como se defender e buscar as instâncias legais para lutar pelos seus direitos, caso não sejam atendidos pelo prestador de serviços.

Figura 5: Código de Defesa do Consumidor



Fonte: acervo pessoal do autor

Figura 6: Consumo e Desperdício de Alimentos



Fonte: Acervo pessoal do autor

O consumo e desperdício de alimentos serviu de reflexão por um dos grupos ao destacar o fato de termos um alto índice de alimentos jogados e/ou desperdiçados, enquanto muitos brasileiros passam fome e agridem a natureza devido

ao modo como ocorre o descarte com graves consequências para o meio ambiente. além de se pensar uma vida digna nesses lugares. Os resultados indicam: uma participação ativa e reflexiva dos alunos, na exposição dos trabalhos, seguido de questionamentos feitos pelo professor, visando avaliar como refletiam e relacionavam tema e contextos (Natal e Pandemia).

Considerações finais

Retomando a questão “Como trabalhos interdisciplinares aliados às tecnologias digitais contribuem para aprender educação financeira?” Com base no trabalho realizado, analisamos que as tecnologias contribuíram para o envolvimento dos alunos na produção, na apresentação e na discussão dos trabalhos. De fato, no momento de pandemia pela Covid-19 e na proximidade de festas natalinas, vimos um contexto favorável para exploração de temas que possibilitasse ao grupo ampliar suas reflexões sobre Educação Financeira de forma crítica.

Entendemos que este trabalho teve limitações pelo fato do contexto em que estamos, impedindo que fosse realizado um trabalho de campo, com busca de material junto a profissionais e/ou pessoas em geral que pudessem falar como percebem esses temas em seu cotidiano, seus conhe-

cimentos, como se mobilizam diante de suas práticas, Acreditamos que foi dado um primeiro passo de um processo que deva ter continuidade, para aprofundarmos outros aspectos que integram a Educação Financeira Cidadã, junto a toda à Comunidade escolar, o que entendemos venha a acontecer no pós-pandemia.

E, por fim, em nossa perspectiva, o campo de investigação sobre educação financeira escolar é promissor, em relação a novas questões, tais como: a) Como os adultos percebem o Código de Defesa do Consumidor em sua Educação Financeira?; b) Como os alunos mobilizam saberes relativos à matemática financeira, visando sua Educação Financeira Crítica?; c) Como construir um Currículo junto aos alunos, para uma Educação Financeira Crítica?; d) Como desenvolver uma Educação Financeira Crítica na Formação Inicial e/ou Continuada de Professores que ensinam matemática.

Referências

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; BRANCO, Anísio Costa Castelo; ARAÚJO, José Ronaldo Alves. Estudo de pesquisas sobre educação financeira com a utilização de tecnologias. **Tangram** - Revista de Educação Matemática. Dourados, v. 1, n. 1, p. 87-107, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC, 2019.

CAMPOS, André Bernardo. **Investigando como a educação financeira crítica pode contribuir para a tomada de decisões de consumo de jovens-indivíduos-consumidores (JICs)** [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013, 178p.

COSTA, Luciano Pecorato. **Matemática financeira e tecnologia: espaços para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos da educação de jovens e adultos** [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012, 183p.

FREITAS, Andréa Cristina Costa de. **A educação financeira na perspectiva da matemática crítica: o consumo como uma questão sociocientífica no ensino médio** [Dissertação de Mestrado]. Instituto Federal do Rio de Janeiro. Nilópolis, 2018, 120p.

GRAVINA, Raquel Carvalho. **Educação financeira escolar: orçamento familiar** [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014, 130p.

GROHS, Décio de Oliveira. **Educação financeira crítica: o caso dos alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola de Boca do Acre-AM com mediação de aplicativos móveis**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e

Matemática) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2020, 191p.

KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio. Uma discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o tema integrador “consumo e educação financeira” e o currículo de Matemática. **Anais** do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo, 2016, 13p.

SILVA, Rurdiney da. **Educação Matemática financeira no ensino médio**: construção de atividades envolvendo cálculo de custo de vida [Dissertação de Mestrado]. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2016, 120p.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2001.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alessandra Lima Peres de Oliveira

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Educação Física Escolar. Professora efetiva no Colégio de Aplicação /Ufac. Supervisora do Programa Pibid 2019 no CAP/Ufac. Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede Cedes da Universidade Federal do Acre.

Amilton José Freire de Queiroz

Graduado em Letras-Português (Ufac). Mestre em Letras (Ufac). Doutor em Letras /Literatura Comparada (UFRGS). Pós-doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada (UFMG). Professor do Colégio de Aplicação. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl). Líder e pesqui-

sador do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem (Gael) e Grupo de Estudos de Educação, Cultura, Arte e Linguagem (Gecal) /Colégio de Aplicação. Membro do Conselho Editorial da Editora Stricto Senso. Pertence à Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira Contemporânea, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Estudos Pós-coloniais, Geografia do gênero, Ensino de Literatura, Formação de professores e Linguística Aplicada.

Arlete Pereira de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2009), Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Proeja pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Mestre em Educação/Ufac, Trabalhou como assistente pedagógico do Programa Projovem Urbano. Atualmente, é professora no Colégio de Aplicação/Ufac, atuando em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Educação Infantil em creche e pré-escola, EJA Prisional e Regular.

Carlos José de Farias Pontes

Mestre em Educação (2017). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2008). Graduado em História pela Universidade Federal do Acre (2003). Professor efetivo do Colégio de Aplicação- CAp. Atualmente é Diretor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

Caue Camargo dos Santos

Doutorando em Educação pelo PPGE/UFSM, na linha de pesquisa Educação e Artes (2018-2022). É mestre em Letras: Linguagem e Identidade pelo PPGLI/ Ufac, na linha de pesquisa Linguagem e formação docente. Especializado em História da Arte pelo Centro Universitário Claretiano/ AC. Graduado em Artes Visuais Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela UFSM/ RS. É membro do Grupo de Estudos da Educação, Cultura, Arte e Linguagem do CAp/Ufac. Ex-professor efetivo do Colégio de Aplicação/Ufac.

Claiton de Oliveira Souza

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2001) e graduação em Educação Artística pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1989). Pós-graduado em MBA pela FGV em Gerenciamento de Projeto Atualmente é professor de Engenharia

Civil e Florestal na Faculdade de Rondônia - Faro. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em Construção Civil, Mestre pela Universidade Federal do Amazonas/2016 e Doutorando desde 2019 na Universidade do Vale dos Sinos - Unisinos/RS. Ex-professor substituto de Artes- Teatro do Colégio de Aplicação-Ufac.

Cleudilanda Paula Pimenta da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - Ufac (2013). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Acre - Ufac (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (2018). Atuou como Professora substituta/temporária do Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre - Ufac (2014-2016), Coordenadora Pedagógica no Colégio Vitória (2016), Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Rio Branco - Acre (2017-2018). Ex-Professora do Magistério Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac), e membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente da Universidade Federal do Acre. Experiência profissional nas áreas de ensino, aprendizagem e gestão escolar.

Daisy Mary Padula de Castro

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Mestrado em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1994). Tem experiência na área de Educação. Participou no Programa de Pós Graduação à distância da Universidade Federal do Acre e no Programa de interiorização da graduação – Parfor/Ufac. Professora Aposentada do Colégio de Aplicação, onde atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, na disciplina de Sociologia e Filosofia.

Eroina Moreira de Melo

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Acre – 2016. Especialista em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão. Ex-professora substituta do Colégio de Aplicação/Ufac.

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos

Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre; especialista em Sociologia para o Ensino Médio pela Universidade de Brasília - UnB; especialista em Gestão de Políticas Públicas com Ênfase em Gênero e Relações Etnorraciais, pela Universidade Federal

de Ouro Preto - Ufop; especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins, em parceria com a Sociedade de Educação Continuada - Educon, e graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Acre. Faz parte do grupo de estudos e pesquisas "Educação, culturas, identidades e cidadania". Atuou como assessora pedagógica na Coordenação Estadual de Jovens e Adultos e Programas Especiais - Coejape/SEE. Atualmente é professora EBTT do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - Ufac.

Gilberto Francisco Alves de Melo

Doutor (2003) e Mestre (1998) em Educação, na área de Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, Especialista em Metodologia do Ensino Superior- Ufac e Licenciado em Ciências-Matemática-Ufac (1988). Ex-Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/MPecim-Ufac. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática no Acre- ForPromat e Geplimac-Ufac. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática-UFMT (2019-). Membro do Manacala- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente-Ufscar. Bolsista de Supervisão do Pibid/Ufac/Matemática no Colégio de Aplicação (2014-2018) e, do Programa Pró-Docência (2014-2016). Representante Estadual da Ufac na Reamec (Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática). Membro do Conselho Científico da Revista Educação Matemática Debate-Unimontes-MG (2017). Parecerista em diversos periódicos. Membro da Sociedade Brasileira de Educação Ma-

temática (Sbem). Diretor da Sbem/AC (2021-2023). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando nos seguintes temas: Prática Pedagógica; Formação Inicial e Continuada; Desenvolvimento Curricular, Saberes Docentes e Educação Financeira Escolar. Atualmente é prof. efetivo do Colégio de Aplicação /Ufac; do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática-Ufac e, do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática-Reamec/UFGA.

João Romário Sinhasique

Graduado em Letras inglês pela Universidade Federal do Acre. Durante a graduação, participou do programa Idiomas Sem Fronteiras, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica (Pibic). Atualmente trabalha como professor na escola Cultural Norte Americano - CNA. Tem experiência de trabalho em sala de aula com crianças de 8 anos à adultos de 60+. Ex-Professor substituto do Colégio de Aplicação-Ufac.

Kelly Cebélia Chagas do Amaral

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014), graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Acre (2002), Especialista em Psicopedagogia pela IVE (Faculdades Integradas de Várzea Grande) e Gestão do Esporte e Lazer pelo IESACRE

(Instituto de Educação Superior do Acre). Professora Efetiva do Colégio de Aplicação - Ufac. Monitora do Departamento de Educação da Ufac na disciplina Psicologia IV (2002). Bolsista do PIBIC com o projeto Concepções de Avaliação que fundamentam as Práticas de Avaliação no curso de Licenciatura em Educação Física na Ufac (2001).

Luciana Vasconcelos da Silva Santos

Mestranda em Educação -Ufac. Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Varzeagrandense de Ciências Humanas (2002). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2001). Atuou como professora da Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul, no Curso de Pedagogia Modular do Programa Especial de Formação de professores para Educação Infantil no ano de 2002. Ex-Técnica em Assuntos Educacionais no Colégio de Aplicação-Ufac.

Maria de Nazaré Cavalcante de Sousa

Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Acre (1985). Professora Aposentada do Colégio de Aplicação. E atua no Mestrado em Linguagem e Identidade - o foco de pesquisa está voltado para a questão da Interculturalidade e Decolonialidade - priorizando a pesquisa no estudo ficcional com temática amazônica.

Marileize França

Doutora em Educação, na área de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em Letras - Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre, Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Graduada em Letras/ Inglês pela Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de ensino de Língua Inglesa e seus interesses incluem: ensino-aprendizagem de língua inglesa, ensino de língua inglesa para fins específicos, transposição e modelização didática de gêneros no ensino de língua inglesa, letramento digital, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula e políticas educacionais sobre a linguagem. Atualmente é professora efetiva do Colégio de Aplicação-Ufac.

Mirian Souza da Silva

Possui graduação em Pedagogia (2013) e mestrado em Educação (2016), ambos, pela Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Possui experiências profissionais em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é docente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Ufac).

Nagila Maria Silva Oliveira

Doutoranda em Letras pelo PPGLI/Ufac, na linha de pesquisa Língua(gens) e Formação Docente (2020-2024). É mestre em Letras: Linguagem e Identidade pelo PPGLI/Ufac, na linha de pesquisa Linguagem e Formação Docente, com intercâmbio na Unesp/Araraquara. Graduada em Pedagogia pela Ufac. Professora efetiva do Colégio de Aplicação/Ufac. É membro do Grupo de Estudos da Educação, Cultura, Artes e Linguagem do CAP/Ufac. Atualmente integra o corpo editorial da *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological* do CAP/Ufac. Suas produções versam sobre Linguística Aplicada à Alfabetização, Práticas de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

Rafaela Maria Zanatta

Possui Bacharelado em Turismo, Bacharelado e Licenciatura Plena em Artes Visuais com ênfase em Design, ambas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas (2005) e (2007) respectivamente. Especialista em Gestão Mercadológica pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA USP (2008). Conclusão de todas as matérias do Mestrado em *Internazionalizzazione dello Sviluppo Locale – produzione e disegno* pela Alma Mater *Studiorum Università degli studi di Bologna – Itália* (2009 – 2011). Vasta experiência na área de comunicação e relações institucionais, educação multidisciplinar, voluntariado, promoção cultural, cenografia, design gráfico, têxtil, mobiliário e de interiores, curadoria de exposições artísticas e artes cênicas. Atua,

desde 2012, como gerente de planejamento de novos produtos nas empresas do Grupo Zanatta, assim como, idealizou em 2015 o projeto Coletivo DeCor Oficial onde, até hoje, promove a educação artístico-cultural por meio de vivências presenciais e on line com viés no empreendedorismo criativo e potencial humano. Ex-professora substituta de artes visuais do Colégio de Aplicação/Ufac.

Roberto Mamedio Bastos

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – MPecim (2020). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (2010). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2001) Gestor escolar em 2006 na Escola Florestan Fernandes. Coordenador da Semec no Município de Presidente Médici-RO no período de 2002 a 2005, Supervisor Escolar 2007 a 2014, na Escola Florestan Fernandes em Presidente Médici. Ex-pedagogo no Colégio de Aplicação Ufac (2014-2016). Atualmente compõe o quadro técnico da Universidade Federal do Acre, atuando na Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (Diaden).

Rogério Nogueira de Mesquita

Doutorando e Mestre em Geografia, ambos pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Bolsista CAPES. Pós-graduado em Ensino de Geografia, pela Universidade Candido Mendes e em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Educacional da Lapa. Graduado em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal do Acre e em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero – GepGênero/Unir e Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem – Gael/Ufac. Possui experiência no Ensino Básico Rural e Urbano, e Ensino Superior. Além de experiência em Gestão Escolar, Coordenação Administrativa e Apoio Administrativo Educacional. Com interesse, principalmente, nas áreas de: Geografia de Gênero, Sexualidades, Ruralidades, Ensino de Geografia e Educação Especial e Inclusiva.

Simone de Souza Lima

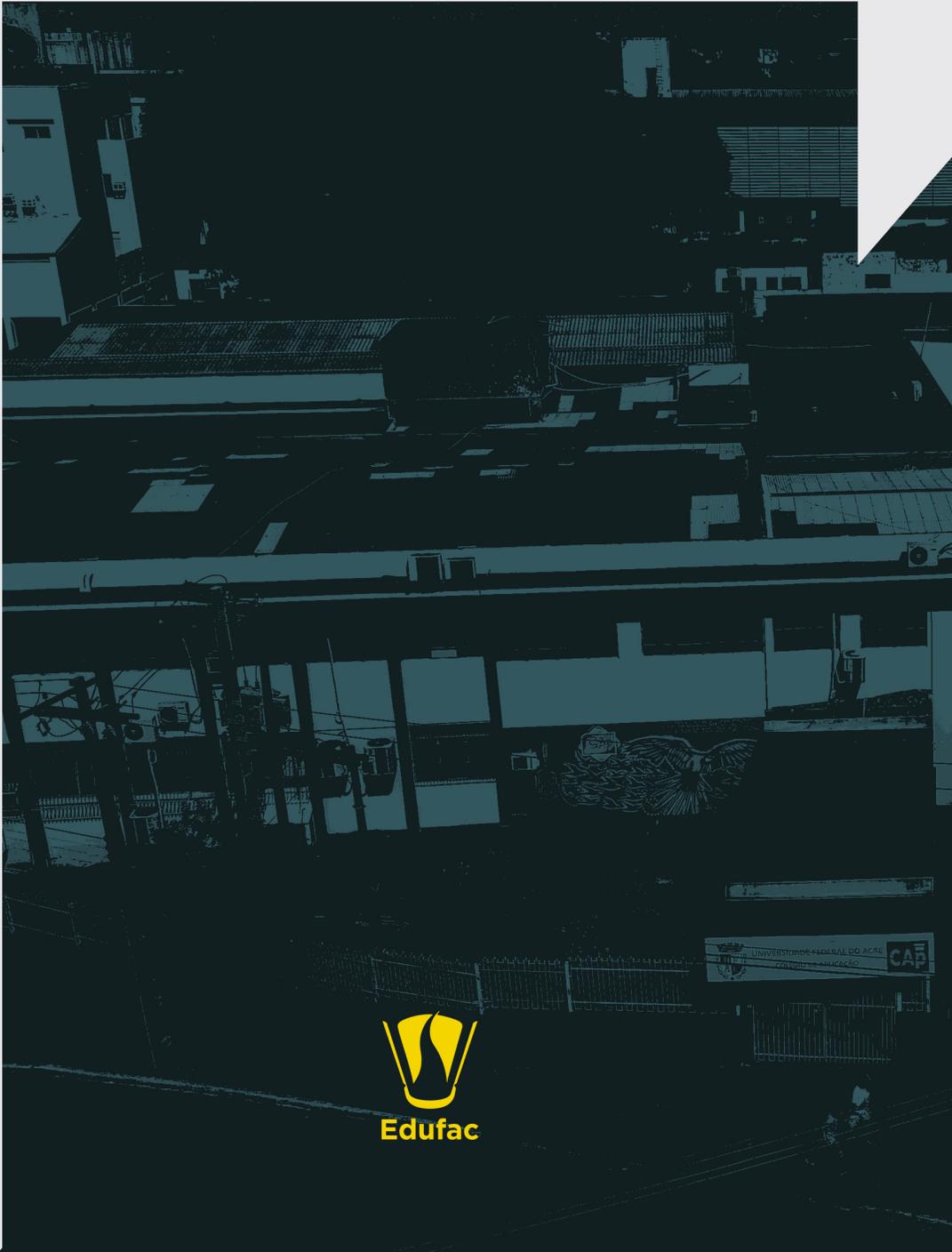
Doutora em Letras (Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP (2001). Pós-Doutorado em Letras (Literatura Comparada pela UFMG (2010). Mestre em Letras (Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996). Graduada em Letras Universidade Federal do Acre. Tutora do Programa de Educação Tutorial – PET/Letras/Ufac. Docente do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Ufac (Campus Floresta Cruzeiro do Sul). Coordena o Núcleo de Estudo e Pesquisa da Cena Contemporânea – Nupecc/Ufac. Mem-

bro do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem - Gael/Ufac. Circulam em suas pesquisas temáticas relacionadas às áreas de Letras, Linguística e Artes, com ênfase em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Línguas, Culturas Indígenas e outros bens simbólicos. Tem publicado livros com foco nas linhas de pesquisa: Cultura e Sociedade; Literatura e Cultura Amazônica; Ensino da Literatura; Literatura e Sociedade; Ensino Inclusivo; Textualidades em redes de comunicação marcadas pela mobilidade e trânsitos - percursos étnicos, linguísticos, simbólicos e imaginários iberoafroamericanos, com destaque para as fronteiras panamazônicas. Professora Titular da Universidade Federal do Acre lotada no Centro de Educação, Letras e Artes.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFAC: quarenta anos de ensino, pesquisa, extensão e formação docente

Arlete Pereira de Oliveira; Gilberto Francisco
Alves de Melo; Marileize França; Mirian Souza
da Silva; Nagila Maria Silva Oliveira (orgs.)

Este livro é escrito a várias mãos, como resultado do ofício de professores, pesquisadores e técnicos educacionais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. O leitor nesta obra encontrará várias perspectivas, como o ressignificar do olhar de autores a ensaiar itinerários, a desenhar trajetórias e, especialmente, a sonhar com vidas, experiências e imaginários da escola, universidade, saberes e humanidades, ainda por serem reconhecidas em nossa prática educacional.



Edufac